وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

ⴰⵖⵍⵎⵥⵏ:ⵙ:ⵍⵛ:ⴷ:ⵏⵏⵎⴳⴳ:ⵏⴰⴷⵎ:ⵙⵏⴰⵏ

ⵜⴰⵙⴷⴰⵓⵎⵜⵏⵍⵛ:ⵍ:ⴷⴰⵜⵛⵀ:ⵛⵛ:ⵇⵏⵜⵎⵣⵎ:ⵣⵣ:

ⵜⴰⵣ:ⵍⵍⴰⵢⵜⵏⵜⵙ:ⴽⵍⵎⵓⵎⵏⴷⵜ:ⵜⵍⴰⵢⵎⵏ

جامعة مولود معمري - تيزي-وزو

كليّة الآداب واللّغات

قسم اللّغة العربية وآدابها

UNIVERSITE MOULOUD MAMMERI DE TIZI-OUZOU

FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES

Département de Langue et Littérature Arabes

مجلة

الممارسات اللغوية

العدد السّابع والثّلاثون (37)

سبتمبر 2016

ISSN : 2170-0583

مخبر الممارسات اللغوية

جامعة مولود معمري – تيزي-وزو - الجزائر

روابط الاتّصال:

.البريد الالكتروني: laboling@yahoo.fr

.الهاتف الثابت: 026213291

.الناسوخ: 026411400

الهيكل الإداري للمجلّة

.المدير الشّرفي: أ. د سعيد وردان.
.مدير المختبر: أ. د صالح بلعيد.
.رئيسة التّحرير: د. الجوهر مودر.
. هيأة التّحرير: محمد الأمين خلادي ، الجوهر مودر ، عمر بورنان ، عبد القادر تواتي ، فتيحة حدّاد ، حياة خليفاتي ، علجية أيت بوجمعة ، عيني بطوش علجية أوطالب ، نادية قادة.
.الهيأة الاستشاريّة:
- محمد العربي ولد خليفة: رئيس البرلمان الجزائري ؛
- أبو عمران الشيخ: رئيس المجلس الإسلامي الأعلى في الجزائر ؛
- عبد الرحمان الحاج صالح: رئيس مجمع اللغة العربية الجزائري ؛
- محمود فهمي حجازي: رئيس جامعة نور مبارك في طشقند ؛
- محمود أحمد السيد: نائب رئيس مجمع اللغة العربية بدمشق ؛
- سالم شاكر: باحث في المازيغيات في inalco بفرنسا ؛
- وفاء كامل فايد: أستاذة اللغويات في جامعة القاهرة ؛
- علي القاسمي: خبير في الأسيسكو وباحث في المصطلحات والمعاجم ؛
- عبد السلام المسدي: أستاذ كرسي في جامعة تونس ؛
- Valérie Orlando, Professor, University of Maryland, U.S.A.
- Kathryn Lafever,Professor, University of Miami,U.S.A.
- Zerar Sabrina, Maitre de conférences, University of Tizi-ouzou, Algiers.

.المدير الفنّي: أ د صلاح يوسف عبد القادر.

مجلّة الممارسات اللّغوية

مجلّة الممارسات اللّغوية مجلّة علمية عالمية محكّمة

قواعد النّشر في المجلة

1 . مجلة (**الممارسات اللغوية**) لسانُ حال المختبر، فتستقبل كلّ الأبحاث والدّراسات ذات العلاقة بالممارسات اللّغوية ؛

2 . ترحّب المجلة بكلّ من يرغب نشر بحثه الذي يدخل في إطار اختصاص المجلة (الممارسات اللغوية) ؛

3 . تنشر المجلّة في طيّ أوراقها ملفات خاصّة حول موضوع واحد، كما تنشر موضوعات متخصّصة في عنوان مستقل عن المجلة، يصدر في شكل كتاب متخصّص ؛

4 . تَنْشر مجلّة (**الممارسات اللغوية**) البحوثَ المكتبية والدراساتِ الميدانيةَ والنّصوصَ المحقّقةَ أو المترجمةَ أو مراجعاتِ الكتب المتعلّقةِ بعلوم اللّغة ؛

5 . يقدّم البحث في صورة ورقية، يذكر الباحث: اسمه ولقبه ودرجته العلمية والمؤسّسة التي ينتمي إليها ؛

6 . تَنْشر المجلّةُ البحوثَ الأصيلة المعدّة أصلاً باللغة العربية، كما تَنْشُر البحوثَ المحرّرةَ باللغاتِ: المازيغية والإنجليزية والفرنسية، شرط أن يتصدّرها ملخصٌ باللغة العربية ؛

7 . تنشر المجلةُ البحوثَ ذات اختصاصِ المجلةِ في بُعدها العام ؛ بعد أن تخضعَ للتّحكيم ولا تردّ إلى أصحابها سواءٌ قُبلت أم لم تُقْبل ؛

8 . يتولّى تحكيم البحث أعضاء هيأة التحرير ؛

9 . يُشترَط في البحث المقدّم للنشر ألاّ يكون قد نُشِر سلفاً.

10 . كلّ بحثٍ منشورٍ في مجلة (**الممارسات اللغوية**) لا يُنشر في قناة أخرى إلاّ بالإشارة إلى أسبقية صدوره في هذه المجلة، ويشير إلى ذلك في صدر القناة التي ظهر فيها ؛

11 . يُكافأ صاحبُ البحثِ المنشور بخمسِ (5) نُسَخٍ من المجلة التي نُشِر فيها بحثُه ؛

12 . على صاحبِ البحث التقيّد بشروط استقبال البحث وهي:

- التقيّد بالمعايير العلمية والأكاديمية المُتعارف عليها من سلامة اللّغة، وتوثيق واستخدام للمصادر والرّسوم، والتّفريق بين التهميش للكتب والتهميش للمجلات، واستعمال علامات الوقف، وكلّ متعلّقات المنهجية...
- كتابة البحث بخط simplified Arabic ببنط 13 ؛
- طول الكتابة 24 بعرض 12 ؛
- توضع الرسوم والبيانات ضمن إطار 12 x 24 ؛

- المسافة بين السطور 1.0 ؛
- الهوامش في آخر البحث متسلسلة ومكتوبة آلياً ، ببنط 12 ؛
- لا يقل عدد الصّفحات عن 8 ولا يزيد على 15 بقياس A4.

13 . يلتزم صاحبُ البحث بالتعديل حالةَ ما أقرّ المحكّمون نشرَه بشرط التعديل ؛

14 . الأبحاثُ المنشورة في مجلة (**الممارسات اللغوية**) تعبّر عن رأي أصحابها ولا تعكس بالضّرورة توجّهاتِ المختبر أو جامعة مولود معمري ، أو وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في الدولة الجزائرية ؛

15 .صاحب المقال هو المسؤول علميّا عن المقال ؛

16.ترسل الأبحاث في نسخة إلكترونية عبر البريد الإلكتروني لمخبر الممارسات اللغوية. جامعة مولود معمري. تيزي وزو. الجمهورية الجزائرية.

روابط الاتّصال:

.البريد الالكتروني: laboling@yahoo.fr
.الهاتف الثّابت: 026213291
.النّاسوخ: 026411400

الفهرس

عنوان المقال وصاحبه	الصّفحة
بيولوجيا اللسانيات: مدخل للأسس البيو- جينية للتّواصل اللساني من منظور اللسانيات العصبية **د/عبد الرحمن محمد طعمة محمد، كلية الآداب، جامعة القاهرة – مصر**	11
أسلوب الالتفات تحولات العلم وثبات المعيار **د.عبدوش العباس، جامعة مولود معمري، تيزي-وزو**	73
تطويرُ الكِفايَات التّعليميَّة لمعلِّمي اللّغة العربيَّة في دول غَرب إفريقيا، **أ. سيسي أحاندو ود.عبد الحكيم عبد الله، جامعة السّلطان زين العابدين بماليزيا**	85
آليّات التّهذيب الدّلاليّ في اللّغة العربيّة **أ. سعيد عامر، جامعة مولود معمري، تيزي-وزو**	113
الأنظمة الأسلوبية في شعر حسان بن ثابت قراءة في المظهر والوظيفة **د/ عبد المهدي هاشم الجراح، جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية**	129
درس الترجمة في أقسام اللغات **د. شريفة بلحوتس، جامعة امحمد بوقرة- بومرداس**	149
التّداولية: دراسة في المجالات والفروع **أ.علجية أيت بوجمعة، جامعة مولود معمري، تيزي-وزو- الجزائر**	159
تحوّل الاشتغال اللّغوي في ديوان "أنطق عن الهوى" لـــ"عبد الله حمادي" **كريمة حميطوش، جامعة مولود معمري، تيزي- وزو**	177
دراسة التعبير الشفهي لدى الطفل العادي والطفل المتأخر ذهنيا **د/ أيت مولود يسمينة- جامعة ورقلة**	195

تصدير

يسرّنا أن نقدّم للقارئ الكريم العدد السّابع والثّلاثين من مجلّة الممارسات اللّغوية ، وهي مجلّة يصدرها مخبر الممارسات اللّغوية في المجتمع الجزائري ، أريد منها أن تكون منبرا لطرح الآراء العلميّة البنّاءة ، ومناقشة القضايا المتعلّقة بواقع اللّغة العربية ، بحثا وممارسة ، وتضمّ أبحاثا نظرية تخصّ العلوم اللّغوية من الصّوتيات وعلم التّراكيب وعلم الدّلالة وعلم الصّرف والمعجمية والنّظريات اللّسانية الحديثة وأبحاثا تطبيقية تخصّ اللّسانيات التّطبيقية وتعليميّة اللّغات والتّرجمة ، والمصطلح ... وكلّ الجهود التي من شأنها أن تدفع بالدّراسات اللّغوية إلى الأمام ، وتعكس جهود الباحثين الذين يولون دراسة قضايا الممارسات اللّغوية أهمية خاصّة.

وإذا كانت انطلاقتنا من واقع الممارسات في المجتمع الجزائري بكلّ شرائحه وفئاته ، فذلك على سبيل التّمثيل فقط باعتباره عيّنة من عيّنات الوطن العربي لذلك نسعى من خلال هذه المجلة إلى الاهتمام بالواقع اللّغوي العربي ، وأملنا أن تظلّ همزة وصل بين الباحثين والمؤسسات العلمية المهتمة بقضايا استعمال اللّغة العربية وطنيا وعربيا ودوليا ، وتنال دعمهم جميعا.

بيولوجيا اللّسانيات: مدخل للأسس البيو– جينية للتّواصل اللّساني من منظور اللّسانيات العصبية

د/عبد الرحمن محمد طعمة محمد
كلية الآداب، جامعة القاهرة – مصر

ملخص الدراسة وأهدافها: هذه دراسة ألسنية بعنوان: **بيولوجيا اللسانيات .. مدخل للأسس البيوجينية للتواصل اللساني من منظور اللسانيات العصبية**، تبحث العلاقة الجدلية بين اللغة والمخ من عدة مناح إمبريقية تحليلية؛ فقد طال بحث العلماء عن ماهية اللغة وأسسها وتكونها، من سيرورة إنتاجها حتى تراكبها عباراتٍ وجملاً على ألسنة المتكلمين في الحدث الاتصالي اللساني بين البشر. وعليه فالدراسة عالجت الجوانب الجينية الأولية لمراحل التكوين اللغوي في الدماغ ونبهت إلى الخصوصية التركيبية للغة العربية في أكثر من إشارة مرتبطة ببعض النتائج التحليلية المعاصرة، وبناء على معطيات تجريبية ونظرية، أفاد منها الباحث في توضيح منطقية الترابط بين العربية والاتجاهات التوصيفية الحديثة، فيما يخص جانب التداخل الاختصاصي بين علوم الكون واللغة والدماغ البشري.

عالجت الدراسة كذلك كثيرا من الجوانب العصبية الخاصة باللغة، في عملية التواصل خاصة، وبينت الدور الكبير الذي يقوم به الدماغ في السيطرة على السيرورة اللغوية وموجهاتها التشابكية، والتكامل الترابطي بين مختلف مراكز الدماغ المسئولة عن اللغة من أجل ضبط الفعل الاتصالي اللساني.

والهدف الرئيسي من هذا المنظور الجديد في معالجة اللغة الإنسانية هو سبر مثل هذا التداخل بين مختلف العلوم، خاصة العصبية العرفانية Neuro-

Cognitive، وتوضيح كيفية الاستفادة، بل وكيفية التنظير لمنهجية معاصرة في التحليل الدلالي اللساني، يبتعد عن الحدس والتوقع، وينبني على المنهج الإمبريقي في التحليل والملاحظة والاستقراء والاستدلال ... إلخ.

وعليه فقد اتخذت الدراسة من المنهج الظاهراتي (الفينومينولوجي) أداة مساعدة بجانب منهج اللسانيات العصبية Neurolinguistics لتوضيح الكثير من الجزئيات المطروحة للبحث، كما بيناه بالتفصيل.

الكلمات المفتاحية: اللسانيات العصبية، العلوم العرفانية، بيولوجيا اللغة، الذكاء الصناعي، التواصل اللساني، الأسس الجينية، أنثروبولوجيا اللغة.

Abstract: anguage Genome: The Bio-Genetic Foundations of Linguistic Communication From a Neurolinguistic Perspective

This Paper is checking the controversial relationship between language and Human Brain from empirical aspects of **Neuro-Genetic** analysis; starting with the cerebral formation of language with a summarized survey of the semantic and syntactic peculiarity of Arabic Language in many spots of the study related to the interdisciplinary descriptive methodology, which we're tried to clear up in the area located between Language, Cerebrum and the Universe.

The study also attempted to deal with the **Neuro-Biological** phases of human language apparatus in the brain, demonstrating the domination of the Central Nervous System CNS on the process of communication.

This Cognitive curriculum is aiming at establishing a new analytical methodology of human language, with a profound theorization and precise theorems, away from intuition and anticipation, by applying new empirical and phenomenological implements of the Cognitive Neuroscience Perspective of Human Language.

Key words: Genetic Analysis, Biology, Neuroscience, Cerebrum Human Brain, Communication, Empirical analysis, Neurolinguistics.

1– مدخل تمهيدي: اللسانيات العرفانية والتواصل اللغوي: تعد دراسة اللسانيات من المنظور العرفاني من أطر التناول المنهجي ذات المرونة الكبيرة وهي ليست نموذجا منفردا ضمن الباراديم العرفاني الشامل، بل يمكن أن تعد مجموعة من مراكز الدراسة اللسانية التي ترتبط ببعضها بواسطة ما يمكن أن يطلق عليه اسم المنظور المشترك (المعالجة المتنوعة المناهج والتجريب)، وتؤكد اللسانيات العرفانية حقيقة مفادها أن تعريف صنف ما ضمن الفصائل اللغوية قد يتطلب وصفا لما يشتمل عليه ذلك الصنف من عناصر، وليس فقط تعريف الصنف تعريفا معجميا مجردا[1].

1–1 بين اللسانيات العرفانية والنحو التوليدي: واللسانيات العرفانية فرع قائم بمنهجه التحليلي ضمن مجموعة الدراسات التي تتناول الاشتغال الذهني وسيروراته العامة، متخذة من اللغة قاعدة، بوصفها قدرة ذهنية مركزية في محيط الإدراك، وما يرتبط بها من علامات وترميز وتشفير وتعبير وتفكير ... إلخ. ولا بد لنا هنا من أن نميز بين اللسانيات العرفانية من جهة والنحو التوليدي من جهة أخرى؛ إذ إن النحو التوليدي يعد مبحثا عرفانيا كذلك؛ فمن الأسس التي تُبنى عليها اللسانيات العرفانية أن اللغة هي بالدرجة الأولى معنى يجب توصيله؛ أي إن اللغة أداة لتنظيم المعلومة ونقلها ومعالجتها[2]. الأساس إذن في الدراسة العرفانية Cognitive هو الدلالة، وفي المقابل نجد أن النحو التوليدي يذهب بالاتجاه الآخر؛ إذ يعد اللغة شكلاً: مجموعة من القواعد الشكلية والبُني النحوية، التي تمثل النموذج الذهني البنائي في الدماغ، والتي بموجبها تتم بالكامل عملية الإنتاج التركيبي وحمله وتوصيله. بيد أن ذلك لا يعني أن النحو التوليدي ليس مبحثا إدراكيا. المهم هنا هو النظر إلى اللغة ليس بوصفها معرفة باللغة بل إنها بذاتها شكلاً من أشكال المعرفة ولا بد من تحليلها طبقا لهذا الفهم مع التركيز على المعنى (الدلالة).

2-1 منهجية اللسانيات العرفانية ضمن المنظور العام لحقل الدراسات اللسانية: وإذا ما قارنا بين اللسانيات العرفانية ومناهج الدرس اللساني الأخرى ــ فيما يتعلق بالمعنى ــ فسنجد أن المناهج الوظيفية تذهب بنفس الاتجاه، وكذلك فإن هذا الأمر يصدق على علم الدلالة الشكلي أو الصوري. يعتمد المعنى اللغوي كما أسلفنا على المنظور؛ أي أنه ليس انعكاسا للعالم الخارجي، بل هو طريقة لتشكيل العالم، وهذا يمكن تفسيره بالاعتماد على المنظورات المكانية التي تظهر في التعبيرات اللغوية، وكيف أن الموقف نفسه يمكن أن يُفسر لغويا بأشكال متعددة [3]. يمكن القول إذن إن **اللسانيات العرفانية هي محاولة لتحليل المنظورات المتعددة في اللغة**، كما سنرى في بنائية النموذج الدماغي الجيني وغيره.

3-1 الأسس النظرية للسانيات العرفانية: ومن الأسس النظرية للسانيات العرفانية أن **المعنى ديناميكي ومرن**، وذلك لأنه يتغير لارتباطه بـــ، بل وتشكيله عالمَنا كلَّه، *والتغييرات في محيطنا تتطلب أن نكيف الأصناف الدلالية مع التحولات التي تحصل في هذا المحيط؛ مما يترك هامشا أو مكانا لظلال المعاني* لذا لا يمكن أن ننظر إلى اللغة بوصفها بنية ثابتة كما كان الأمر في لسانيات القرن العشرين، بل يجب أن ننظر إلى المعنى بوصفه متأصلا في التجربة؛ مما يعني أن المعنى اللغوي يتكامل مع جوانب التجربة أو الخبرة الأخرى. ويعد هذا الأمر تغيرا جوهريا في المجرى العام للدرس اللساني الذي ساد في القرن العشرين؛ إذ كان ثمة اتجاه عام لغرض التمييز التركيبي للغة ومستوى الاستعمال، وهو التمييز الذي مثلته ثنائية دي سوسير (اللغة والخطاب) واستمر الاهتمام باللغة بوصفها نظاما تركيبيا تجريديا (محايثا) وأُهملت دراسة الخطاب في الإرث اللساني التوليدي [4]. وغالبا ما يشير اللسانيون العرفانيون إلى التمييز بين المناهج الشكلية والمناهج الوظيفية لدراسة اللغة؛ إذ يرون أن النحو التوليدي بوصفه منهجا شكليا يقترن

بنظرة محددة إلى اللغة والإدراك، تنص على أن **معرفة البُنى اللغوية والقواعد تُشكل مقدرة مستقلة عن السيرورات الذهنية**؛ مثل الانتباه والذاكرة، والتحليل اللساني بصوره المختلفة: صوتيا وصرفيا ونحويا ودلاليا، يشكل قدرات مستقلة. وطبقا لمثل هذه النظرة فإن الاختلاف هو اختلاف نوعي، وهو تشخيص يركز على المضامين الإبستمولوجية للمناهج الشكلية عموما. أما المناهج الوظيفية، التي يتماشى معها اللسانيون العرفانيون، فهي تنطوي على نظرة مختلفة للغة: فخارجيا هناك مبادئ إدراكية عامة تشمل المنبهات العقلية وتكوين المنظور، ومنها عمليات تتخلل اللغة وتتداخل معها بقوة، وعليه فإن البحث في العمق الداخلي ينبغي في تحليل العناصر ضمن نطاقه تَعَدِّى الحواجز بين مستويات التحليل اللساني النمطية بحيث تتكامل المنظومتان: الداخلية والخارجية. وقد أثبتت كثير من التجارب هذا الأمر إمبريقيا، كما سنقدم، باختصار، شيئا موجزا عنها.

1-4 المقاربة البيوجينية وأثرها في التحليل اللساني: إن هذه المقاربة للغة تحاول كسر التجريديات والتخصصات التي تتسم بها المناهج الشكلية، فعلى سبيل المثال ثمةَ تجاهل أو ربما قفز على التمييزات بين المعرفة اللغوية والمعرفة الموسوعية، وكذلك بين اللغة المجازية واللغة غير المجازية، كما أن اللسانيين العرفانيين يشاركون المنهج الوظيفي في التمييز بين مستويات التحليل اللساني ويرون أن الدراسة التركيبية لا يمكن أن تكون ذات فائدة بمعزل عن مستوى التحليل الدلالي والتحليل التداولي. والتمييز الآخر الذي لا يقبل به العرفانيون هو التمييز الذي أتى به دي سوسير بين اللسانيات السنكرونية Synchronic واللسانيات الدايكرونية (التاريخية) Diachronic؛ فالتراكيب النحوية بنظرهم قد أصبحت على ما هي عليه بفعل فترات طويلة من الاستعمال، وعمليات التغيير في اللغة واضحة ولها علاقة بفهم الاستعمال الحالي للغة [5].

2– الفرضيات الثلاث للغة في اللسانيات العرفانية: تقدم اللسانيات العرفانية ثلاثة فرضيات يسترشد بها الإطار اللساني العرفاني في التعامل مع اللغة، هي [6]:

أ ــ اللغة ليست قدرة إدراكية مستقلة.

ب ــ النحو هو عملية خلق للمفاهيم، مما يعني أن اللغة رمزية بتطبيقها.

ج ــ المعرفة باللغة تأتي من الاستعمال اللغوي.

وهذه الفرضيات الثلاث تمثل رد اللسانيات العرفانية على النحو التوليدي الذي يفصل بين الملكة الإدراكية والقدرات الإدراكية غير اللغوية، وكذلك هي رد على علم الدلالة المشروط بالصدق الذي يُقيِّم الميتا–لغة الدلالية Semantic Metalanguage استنادا إلى صدقها أو كذبها بالنسبة للعالم.

وبذلك يمكن القول إن اللسانيات العرفانية تركز على التمثيلات الذهنية والسيرورات العرفانية في الدماغ، وأنها بدأت مؤخرا في النظر إلى الخطاب والفرضية الثالثة توفر فرصة كبيرة للسانيات عموما كي تدرس الطبيعة الاجتماعية التفاعلية للغة من المنظور التداولي العرفاني/الذهني، وذلك لأن الاستعمال هو تفاعل اجتماعي، والمتكلمون يستعملون خبراتهم من أجل توصيل تلك الخبرات إلى الآخرين.

2–1 تمتلك اللسانيات العرفانية بهذا الطرح الإمبريقي إمكانية كبرى لتسهم في ***نظرية اللغة تتجاوز الإدراك، وكذلك نظرية في الإدراك تتجاوز اللغة***؛ إنه نوع ومزج من التكامل النظري التجريبي يمثل منهجا كبيرا وقويما في التحليل الظاهراتي (الفينومينولوجي) لظاهرة اللغة ضمن الظواهر الإنسانية؛ فاللغة رمزية لأنها تستند على الارتباط بين التمثيل الدلالي والتمثيل الصوتي، وهذا الارتباط بين هذين القطبين المختلفين يشير إلى مفهوم العلاقة اللغوية عند دي سوسير، مع فارق جوهري هو اعتباطية العلاقة.

وعليه، فلا بد من وضع حد فاصل للتمييز بين أصل اللغة وتطور اللغة عبر التاريخ الإنساني[7]، وهذا الفصل التمييزي قائم علي تمييز آخر بين أصول الحياة نفسها وما تتابع بعد ذلك من تطور لمختلف صور الحياة عبر ملاين السنين. ويركز باحثو التطور اللغوي، الأنثروبولوجي والبيولوجي والأحفوري ... إلخ علي معرفة كنه العمليات الدماغية وعلاقتها بمراكز التعلم الموجودة في أنحاء مختلفة بالمخ البشري، وكيفية العمل في هارمونية Harmony شديدة لخلق ما يسمى باللغة، كما يعملون علي معرفة العوامل التي جعلت السلوك المنطوق جزءا حيويا من النشاط الإنساني.

2-2 ونستطيع التخمين بأن تطور اللغة وتغيرها ليس قائما فحسب علي عملية التطور الجيني؛ لسببين:

أولا ــ أن تطور اللغة عملية فائقة السرعة مقارنة بعملية التطور الجيني.

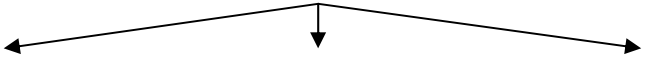
ثانيا ــ أن أي إنسان ولد في بيئة لغوية معينة يمكنه تعلم لغة أخرى تنتمي إلى بيئة مختلفة بسهولة.

2-2-1 ولتوضيح ذلك، نقول: إنك لو وضعت قطة وسطَ مجموعة من الكلاب، فلا يمكن في يوم من الأيام أن تجد القطة قد تحولت من المواء إلى النباح وإذا فعلتَ العكس، فلن تسمع صوت مواء من الكلاب وسط القطط؛ ما أعنيه هنا هو **أن اللغة عند الإنسان ليست غريزية فقط، بل هي مُكتسبة؛** فالإنسان مُجهز بدماغه وتركيبه لأن ينطق ويُخرج الأصوات بشكل عملية التكلم التي يتفرد بها دون سائر المخلوقات على الأرض، لكن الأمر يتعدى تلك الجينية والفطرية إلى البيئة المحيطة، بدليل أن الطفل العربي سيتكلم الإنجليزية بطلاقة إذا وُلد وعاش في مجتمع إنجليزي، وغيره من الأجناس الأخرى، وبدليل مرونة تعلم اللغات عند بني البشر.

2-2-2 وغالبا ما تــوجد علاقات شديدة القوة ببن عملية التطور الأولى للغة وما تلاها من تداعيات لتوليد لغات أخري حسب فرضية توحيد الشكل Uniformation Hypothesis كما عند لايل Lyell في الجيولوجيا، أو داروين في الأحياء؛ التي تقول إن العمليات الفاعلة لخلق اللغات عبر التاريخ هي نفسها التي قامت بدور حيوي في عملية خلق اللغة Genesis of Language، وهو ما لوحظ عند تطور الــ Pidgin؛ وهي لغة الإنسان خليط الأوروبي– إفريقي، إلي ما يعرف بالــ Creole، وهي خليط اللغات الأوروبية وحدها [8].

2-2-3 ويبدو أيضا أن هناك علاقةً بين تعلم اللغة والتغيرات التي تطرأ عليها؛ بمعني أن مُشغلات السلوك العرفاني Cognitive operators التي تدفع إلي عملية تعلم اللغة هي نفس المشغلات المسئولة عن مستقبلات الفهم الثقافي والاقتصادي وتفاعلات تعلم اللغة. ويرتبط بذلك اختلاف مناهج تحليل الظاهرة اللغوية، ويمكننا هنا عرض موجز يبين الدراسة التداولية ضمن تلك المناهج، لأن التداولية اليوم هي المنهج السياقي المتكامل ــ إلى حد ما ــ في سبر ظواهر اللغة على المستوى التركيبي على الأقل، انظر المخطط التالي:

الفلسفة التحليلية للغة [9]



الظاهراتية اللغوية	**فلسفة اللغة العادية**	**الوضعية المنطقية**
[تدرس اللغة في إطار وجودي	[تدرس اللغة اليومية كما يتكلمها	[تدرس اللغات الصورية
أعم منها: *الوجود السابق للغة* الشخص العادي]	المُصطنَعة، وتتخذها *الطبيعية، والوجود اللاحق لها*]	بديلا من اللغات الطبيعية]
غير معنية بصميم البحث التداولي	***ظاهرة الأفعال الكلامية***	وهي المعنية بصميم
	غير معنية بصميم البحث التداولي	البحث التداولي

3- التطور اللغوي وتطور الجينوم: إن تأثيرات اللغة المنطوقة والحديث هي السلوكيات التي ترتبط بالمستمع بوصفها نتيجة للمعني المتولد من عملية النطق والكلام؛ فعملية التوليد والتطور اللغوي إذن هي عملية ***تحول الظني إلي اليقيني***. أما الجينوم Genome فنستطيع أن نراه وسيلة اتصال تؤثر علي عملية تطور الخلية والحفاظ علي نفسها وسلوكها الخلوي. ونستطيع رؤية التشابه والتماثل بين تطور اللغة وتطور الجينوم؛ حيث إن الأخير يمر بسلسلة من التفاعلات الحيوية التي تحدد تطور الخلايا والأعضاء والحفاظ علي التكامل الوظيفي.

3-1 فما هي أوجه التشابه (بين اللغة والجينوم) ؟ لقد بدأت الحياة على الأرض منذ مليار عام تقريبا كما يقول الأنثروبولوجيون، ثم تكونت أول خلية عصبية بعد ذلك بنحو مائة ألف عام[10] ممثلة العقل في تكوين من بضعة ملليجرامات، بما لا يكفي لتحديد أي نوع من الذكاء؛ فخلية عصبية واحدة = كائن حي، وخليتان عصبيتان = كائن حي يتحرك، ومع الحركة تحدث أشياء كثيرة من نمو وتطور وتناسل ... إلخ، وقد أثبتت التجربة أن معظم الكائنات الحية لا تستعمل سوى من 3% إلى 4% فقط من أمخاخها، ثم وصل البشر إلى قمة السلسلة باستعمال حوالي 10% من المخ البشري (المستوى الوظيفي للدماغ البشري)، فكل ما فعله الإنسان حتى اليوم بكل هذه المعارف والعلوم والسيطرة ... إلخ هو من نتاج استعمال 10% فقط من المخ [11]، لكن الكائن الوحيد الذي يستعمل عقله أفضل من البشر هو الدولفين؛ حيث وُجد أن باستطاعته استعمال 20% من قدرته العصبية بمخه [12] وقد أتاح له ذلك مثلا أن يستخدم نظام تحديد مواقع GPS في مخه أفضل من أي سونار اخترعه البشر؛ إنه لم يخترع السونار في دماغه، لكنه استطاع بطريقة ما أن يطوره طبيعيا، فإلى أي مدى يستطيع الإنسان أن يُطورَ من قدرته على استعمال دماغه [13]؟ وقد تبين أن الخلايا العصبية تنقل المعرفة والعلم

من خلال **مسار الزمن**، بما يمكن القول معه **إن وحدة قياس المعرفة هي الزمن** ــ إن جاز التعبير ــ وهو أيضا ملحظ مهم جدا، لأن الزمن هو الطريقة الوحيدة لسبر مكنونات الكون الخارجي كله كما بين أينشتاين في معادلته الشهيرة التي ربطت الزمان بالمكان Space-Time Universe، وهي النظرية الكبرى المسيطرة على الفكر الفيزيائي الكمي حتى اليوم، لنؤكد هنا تلازم الترابط بين المخ والكون كما سيتبين في بعض جزئيات هذه الدراسة. وهنا يبرز تساؤل آخر: كيف ستكون حياتنا وقدرتنا على التواصل إذا تمكنا من استخدام 20% من المخ البشري كما فعل الدولفين؟ وهو مجرد افتراض نظري ظهرت حوله أفلام الخيال العلمي Science Fiction[14]، سيؤدي هذا إلى بداية التحكم الكامل بالجسد، ونحن لا نستبعد هذا نظريا، بل إن قدماء الإغريق واليونان وما وجدناه في كتاباتهم هم والفلاسفة والمتصوفة المسلمون في مسالكهم الروحية وتجاربهم العرفانية كان لديهم قدرة على التحكم بالخلايا وتطويعها ــ وسنناقش شيئا عن المتصوفة واللغة بعد قليل ــ إن الأمر أشبه بالانتقال من التطور إلى الثورة: **From Evolution to Revolution**

3-2 الكون والذهن: مزيج بنيوي فريد: 100 مليار خلية عصبية تقريبا في مخ كل إنسان ــ لا تفنى كما الاعتقاد القديم، بل تتغير وتتطور وتنشط وتخمل حسب مسار الزمن ــ وهو تقريبا العدد نفسه لمجرات الكون!! وفقط 15 % منها مُفعلة activated، والغريب أن الاتصالات على مستوى الخلية في الجسد البشري Intercellular أعقد من الوصلات بين النجوم في المجرات: **شبكة ضخمة من المعلومات** دون وسيلة محددة إمبريقية تتيح استعمالها بدقة. ماذا لو وصلنا إلى نسبة 40%؟ هنا ربما نفسر كيف تبدأ مرحلة التحكم في الآخرين (التخاطر "تليباثي" Telepathy ... إلخ)، وقد رأينا أن هذا يحدث مع بعض الناس، فالأمر

ليس خيالا إذن. قد يعقب ذلك مرحلة التحكم في المادة، وقد شاهدناه أيضا في ظاهرة تحريك الأشياء عن بُعد Psycho- kinesis، ماذا لو حدث التحكم بـ 100% من قدرات المخ البشري لنصل إلى إعادة الاستخدام الكامل للخلايا العصبية، **ما وضعُ اللغة والتواصل هنا** [15] ؟!! إنه استعمار عقلي كامل، وتوحد مطلق مع الكون، ألا يمكن أن يكون بعض المتصوفة ــ المعتدلون بالطبع وليس من شطح منهم ــ قد تعرض لشيء من هذا دون أن يدري؟! وبرأيي فإن هذا ربما يكون ما حدث مع الأنبياء في اتصالهم المسموح بالغيب والملائكة؛ فحالتهم هي النموذج الأمثل لبيان تطور قدرة الدماغ على التواصل اللساني وغير اللساني مع الملائكة وعالم الغيب، وهي مسائل الطاقة النورانية الكاملة التي ذكرها القرآن التي تخرج عن إطار القياس التجريبي بما هو متاح لدينا من أدوات، وما تطرحه هذه الدراسة، لكنه يبقى تساؤلا.

4- البناء الجيني العصبي للغة (تجارب ومنظورات): لوحظ أن المادة الجينية للكائن الحي وترتيب الـ DNA مماثل لترتيب الشكل في اللغة المنطوقة، ووظائف الجينات في إحداث التغيرات للعمليات الحيوية الكيميائية تُشابه الدورَ نفسه الذي يقوم به المعنى في اللغة المنطوقة؛ فالتأثير الوظيفي للجينات هو عبارة عن تركيب الكائن الحي وسلوكه والأعضاء المختلفة المكونة له، بما يعطي له القدرة علي أداء وظيفته، وهو يماثل التأثير الذي يحدث في اللغة المنطوقة ونقل المعلومات وخلق التواصل ونقل الأفكار، حتى ما يُدرس في ميتافيزيقا اللغة والـ Metalanguage (اللغة الشارحة) من التخاطر أو التليباثي Telepathy وتوارد الأفكار ... إلخ.

4-1 اكتشف العلماء جين اللغة FOXP2 سنة 1990 من خلال دراسة ثلاثة أجيال لعائلة بريطانية تعاني من مشاكل في النطق وفي اللغة [16]، وقد وُجد أن

تلك الأجيال من العائلة التي تعاني من مشاكل في اللغة تشترك في **طفرة وراثية** Mutation في نسخة واحدة من جين اللغة FOXP2.

هذه الطفرة التي حدثت منذ ما يقارب نصف مليون سنة قد ساعدت البشر من خلال زيادة قدرتهم على *التحكم بحركة العضلات التي تستخدم في عملية النطق* وبالتالي إيجاد اللغة. الجديد في الأمر هو الدراسة التي أجريت على الفئران؛ حيث تشير هذه الدراسة إلى أن طفرةً في جين اللغة FOXP2 Gene قد تكون ساعدت البشر من خلال زيادة قدرتهم على التحكم بعضلات الفك وبالتالي النطق. هذا الادعاء جاء نتيجة متابعة مجموعة فئران معدلة وراثيا تم هندستها لإنتاج النسخة البشرية من جين اللغة FOXP2 البشري؛ حيث زادت قدرتها وسرعتها على التعلم وتحريك العضلات، مقارنة بنظيراتها من الفئران الطبيعية؛ فمنذ بضع سنين قام باحثون في معهد ماكس بلانك بهندسة فئران قادرة على إنتاج جين FOXP2 البشري من نوع (بروتين 4). هذه الفئران الجديدة كانت أقل اضطرابا عندما فُصلت عن أمهاتها، ولوحظ أن تلك الفئران الصغيرة قد بدأت بتغيير طريقة إصدارها للصياح من خلال موجات فوق صوتية Ultrasonic مقارنة مع ما تطلقه نظيراتها. أدمغة الفئران المعدلة وراثيا قورنت مع نظيراتها الطبيعية؛ حيث لوحظ أن تشعبات الخلايا العصبية هي أطول وأكثر من نظيراتها الطبيعية، هذه التشعبات تزيد من تمكن العصبونات Neurons من التواصل أكثر. فرق آخر نجده هنا في منطقة خاصة في الدماغ تسمى basal ganglia التي تتعلق بأمور التعلم وبأمور الذاكرة؛ ففي اجتماع علماء الأعصاب أوضحت Schreiweis أن الفئران المعدلة وراثيا ذات جين اللغة البشري FOXP2 تتعلم بسرعة أكثر من الفئران العادية وأضاف أن هذه الفئران استطاعت أن تتجاوز متاهات نجمية مصطنعة للوصول إلى الماء، وبعد ثمانية أيام استطاعت الفئران ذات جين اللغة البشري FOXP2 أن

تجتاز المتاهة بزمن يعادل 70% من الزمن العادي الذي تحققه الفئران الاعتيادية. تضيف Schreiweis أن الشكل البشري لجين اللغة FOXP2 قد **مكّن الفئران بسرعة من دمج القرائن البصرية مع التكتيك من أجل حل المتاهة واجتيازها** فربما ساعد FOXP2 جنسنا في تعلم الحركات العضلية المعقدة اللازمة لتشكيل الأصوات، ومن ثم الجمع بين هذه الأصوات في صورة كلمات وجُمل.

هذا العمل قُدم من قِبَل Christiane Schreiweis، وهي مختصة بعلم الأعصاب في معهد ماكس بلانك للأنثروبولجيا التطورية في ليبزيغ Leipzig في ألمانيا.

4-2 بعض الشواهد التطورية المقارنة التي تبين التداخل الجيني مع المسار البيولوجي للتطور اللغوي:

• معظم الفقاريات vertebrates تمتلك إصدارات متطابقة تقريبا من ذلك الجين الذي يرتبط بتطور مناطق مهمة في الدماغ مختصة بمهام الحركة والتعلم، علما بأن النسخة البشرية من جين اللغة FOXP2 تختلف عن نظيره الموجود في الشمبانزي Chimpanzee باثنين من الأحماض الأمينية Amino Acids المكونة للشريط الوراثي DNA، مع الإشارة إلى أن **التغيرات في الصيغة البشرية من جين اللغة FOXP2 هي التي من المرجح أن تكون السبب في تطور اللغة عند البشر**؛ حيث أوضح Ulrich Bronstein أن تغييرات في مناطق معينة من الدماغ تؤدي إلى سرعة التعلم تتحقق فقط مع هذين التغييرين في هذين النوعين من الأحماض الأمينية لجين FOXP2 في الشكل البشري، بينما قد لا تفعل أي طفرة أخرى أي أثر محسوس يُذكر!!

• وقد اكتشف الفريق بقيادة Schreiweis و Svante Päbo أن جين اللغة FOXP2 موجود في كل من البشر من نوع الـــ Homo-sapiens وإنسان

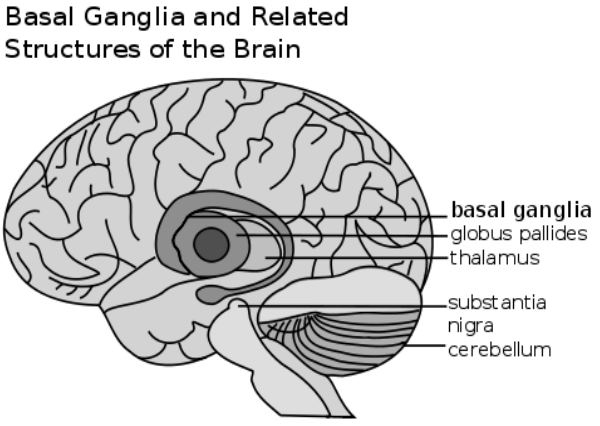
النياندرثال Neanderthalensis، ويرى الفريق أن الطفرة قد حدثت في كلا النوعين من الهومو منذ ما يقارب خمسمائة ألف سنة.

• يضيف Genevieve Konopka، وهو عالم أعصاب في جامعة تكساس يدرس أيضا جين اللغة، أن المذكور أعلاه يبدو أمرا منطقيا؛ فقد وجدوا طفرات مختلفة في جين اللغة في آكلات اللحوم (اللواحم) Carnivora مثل الكلاب والذئاب، لكنها لم تحدث أي تأثير واضح في أدمغتهم.

• ودرست Faraneh Vargha-Khadem، عالمة الأعصاب في جامعة لندن العائلة التي تعاني أجيالها من مشاكل في النطق واللغة موضع الدراسة، كما أشرنا سابقا، وبحثت الأعراض المتعلقة بطفرات جين اللغة FOXP2، وتقول إن تلك النتائج يمكن أن تساعد في تفسير دور الجينات في إتقان حركة الوجه التي تشارك بالتعبير والكلام بوصفها عوامل مساعدة في عملية التوصيل والتواصل بين البشر[17].

• وعندما تثبت العلماء من أن التحورات في هذا المُوَرِّث (الجين) ترتبط باختلالات لغوية معينة، أعلنوا أن هذا المورث قد تعرض لتغيرات عامة على طول السلسلة البشرية، ومع البحث المكثف تبين أن هذا الجين يتحكم بقوة بـــ **المطاوعة أو اللدونة Plasticity المشبكية للعُقد القاعدية Basal Ganglia** [18]

انظر الشكل التالي:



والعقد القاعدية هي مجموعة من النُّوَى (العقد هي مجموعة من أجسام الخلايا) داخل المادة البيضاء White Matter في الدماغ. وتمثل جزءا مما يُعرف تشريحيا بالجملة خارج الهرمية[19] Extra-pyramidal System. وتشترك العقد القاعدية في مجموعة متنوعة من الوظائف، منها: مراقبة الحركة الإرادية Voluntary، والتعلم الإجرائي، والسلوكيات الروتينية أو "العادات"، مثل صرير الأسنان، وحركات العين، والإدراك والمعرفة والعاطفة ... إلخ.

*** وتتألف مجموعة العقد القاعدية من النُّوى التالية:** • النواة الذَّنَبية أو المُذَيَّلة[20] (وهي أكبر نواة)

• البَطامة (Putamen)

• الكرة الشاحبة (Globus pallidum): وتتألف من جزء باطني وجزء خارجي.

• النواة المتكئة Nucleus Accumbens

• المادة اللامسماة (Substantia innominata)

والذي يعنينا هنا في عملية التواصل أن أي تأثير سلبي في هذه المنطقة من المخ يؤثر بشدة على الحركة العامة والناقلات العصبية بين مراكز المخ المختلفة

ومن أشهر الأمراض مرض باركنسون Parkinson أو الشلل الرعاش، وهذا التأثير الحركي العضلي يضر الإنتاج اللغوي بشدة، ويشوه إنتاج الكلام، ويمنع أحيانا إتمام عمليات التأليف التكويني للأنماط المعجمية قبل ترابطها في شكل المُخرج التركيبي المعروف على اللسان، انظر الشكل التالي[21]:

ومادة الدوبامين Dopamine تعمل موصلا كيميائيا عصبيا Neuro-Chemical Transmitter، وهى مسئولة عن نقل الإشارات العصبية بين خلايا المخ ومراكزه المختلفة[22]، ونقصها يؤدى إلى اضطراب فى التوافق العصبي والعضلي، مما يؤدى إلى الإضرار بالجهاز الحركي كله، واضطراب تابع لعملية الكلام برمتها.

4–3 هذا الجين FOXP2 يتحكم إذن بهذه العقد والتوصيل الكيميائي بين أجزائها مع مراكز المخ المحيطة، وبالتالي فإنه لا يتحكم باللغة بشكل مباشر، لكنه ــ وفقا للعلماء المكتشِفين ــ **يؤدي دورا في التعابير الصوتية والتعلم الصوتي** عند

مجموعة واسعة من الأنواع، بدءا من الوطاويط ووصولا إلى الطيور المغردة[23] warbling. ومع التحور في هذا المُورث اُكتشفت مشاكل كلامية كثيرة حركية في معظمها، ومشاكل مع اللغة بحد ذاتها، وتبدو أوجه العجز اللغوي مشابهة لما يُعرف بحُبسة بروكا النحوية، وهو ما قد يشير إلى أن مورث FOXP2 **معني بالنحو في الأساس.**

4-3-1 الناتج المعرفي القائم على هذه الأطروحات والتجارب: كل هذا البحث البيولولجي اللساني دفع الباحثين إلى إجراء مزيد ومزيد من التجارب الدماغية وأدى إلى الخروج بنتيجة، مفادها أن: كل اللغات قد خضعت أثناء تطورها لتنوعات بنيوية أوجدت بدورها اختلافات لا تختلف كثيرا عن التطور البيولوجي ما يفسر مثلا تنوع الرموز المستخدمة في مختلف اللغات، ومع ذلك فإن التحليل يبين أن الانحراف التطوري Evolutionary Drift كان مقيدا بالحدوث من أجل الحفاظ على الإنتروبيا النسبية ثابتة تقريبا، وهي المرتبطة بترتيب الكلمات في اللغات المختلفة، لتكون الكمية الأساسية للغة ثابتة، ليتضح أن هناك **آلياتٍ عالميةً** في الطريقة التي يجمع بها البشر تسلسل كلمات طويلة من أجل **نقل المعنى وتوصيله، التي هي أصلا مأخوذة من القيود المعرفية المتأصلة في الجنس البشري.** [24]

4-3-2 مثال لمعضلة اللغة المرتبطة بالبناء الجيني العصبي: يتبني بعض علماء النفس وأنثروبولوجيا اللغة مقولة أن مرض الفصام العقلي قد نتج عن خلل جيني عند إنسان Homo sapiens لقدرته المبكرة علي إنتاج اللغة المنطوقة [25]. والتغير الجيني مرتبط بالتسلسل الآتي:

Speciation [26] events related to Xq21.3 and Yp chromosomal transposition

الذي يميز تلك الفصيلة عن فصيلة القردة العليا مما أدى إلى تكوين طوق عصبي دماغي Cerebral torque في فصي المخ مع اختلافات في معدل نمو القدرات اللغوية وغير اللغوية.

والجزء الخاص بهذا هو الممتد من الفص الأمامي الأيمن إلى الفص الخلفي الأيسر. وهذا قد يفسر وجود نسبة ثابتة 1% من مرضي الفصام في العالم، وأيضا الاختلالات اللغوية المصاحبة للمرض. لاحظ مثلا وجود اللغة الخاصة عند مريض الفصام.

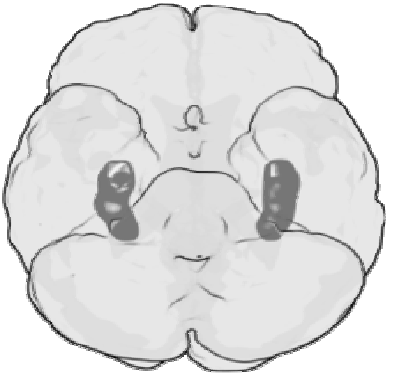
وهنا يجب توضيح أمر غاية في الأهمية، وهو ماهية البناء العقلي للتراكيب اللغوية وما تعبر عنه في المخ، فالعقل لا يحمل الكلمات بالمعنى الذي نعرفه عن المعجم الورقي، بل الأمر عبارة عن **صور** بالمعنى الحرفي؛ تحمل في تكوينها مفاهيمَ واقعيةً يصوغها الدماغ البشري صياغة تتلاءم مع الواقع ولا تمثله تحديدا وقد فطن القدماء إلى ذلك في أبجديتهم التي كانت عبارة عن صور كاملة وليس حروفا كما هي الآن [27]، على سبيل المثال الصينية واليابانية والهيروغليفية واليونانية القديمة والإغريقية... إلخ. ولأن الحضارات قد انتقلت من مراحل: **الحجوم** إلى **الجسوم** إلى **الرسوم**، فقد تقلصت معها كذلك وسيلة التعبير والتواصل (اللغة) وأصبحت الأبجدية رموزا تتشكل بالتجاور التركيبي Juxtaposition والتمفصل الصوتي لتعبر عن الفكر. وذلك أيضا نوع من **المطاوعة العصبية** Neural Plasticity المتماشية مع تطور الذهن عبر العصور والأزمنة المختلفة. وبرأيي فإن عملية الترجمة الآلية لن تتم بالشكل الأمثل إلا من خلال **التغذية الصورية** الآلية للمفاهيم وإيجاد وسيلة لربطها بتلك الرموز، لأن الصورة واحدة لدى البشر، لكن المختلف هو وسيلة التعبير، المختلفة باختلاف الألسن، فإذا استطعنا إيجاد وسيلة **لترجمة الصورة** فسنصل إلى عصر الكليات اللغوية في

التواصل الإنساني الكوني. وللتدليل على ذلك نورد تجربة لبعض الباحثين في العلوم العرفانية لعصبية:

4-3-3 الكلمات مرتبطة بالصور في الدماغ البشري[28] [بعض البنيات العصبية المسئولة عن صحة التواصل]:

أ- بناء على ما سبق من توضيحات، ففي عام 1980، على سبيل المثال، اعتبر كل من إنغلكامب وكرومناكر، أن الإشارة المرافقة للكلمة مرتبطة بصورة موجودة تعبر عن معناها، وكان الاقتراح أن الآلية عبارة عن **تخزين صورة حركية للكلمات** في الدماغ، وساعدت الأشعة البوزيترونية PET في عصرنا الحالي على توضيح الرابط بين **الصورة الحركية واللغة**، وأظهرت التجارب في موضوع الإيماءات العفْوية المرافقة للكلام وتمثيلها في الدماغ فترات زمنية مختلفة، ونماذج منوعة للنشاط الدماغي، سواء أكان الكلام مرفقا بإيماءات مطابقة أم غير مطابقة. وفي إحدى دراسات الطاقة المرتبطة بالحدث (ERP)، التي تبحث في **أثر الإشارات الممثلة المصاحبة للكلام**، عرض بعض الباحثين أفلاما يراها بعض المشاركين في التجربة، تبين الأفلام متحدثا وهو يصدر إيماءات للكلمات أثناء حديثه: طويل ونحيف، وقصير، وعريض ... إلخ، في إشارة إلى أشياء موجودة في الأفلام وكان المطلوب من المشاركين الحكم فيما إذا كان **الكلام والإيماءة منسجمين أم لا؟** والمدهش أن المحفزات غير المتطابقة للإشارات العصبية الصادرة من أدمغة المشاركين أنتجت كمًّا أصغر لإشارة N400 في النصف الأيمن من المخ (انحراف سلبي يظهر بعد 400 مللي/ث من المُحفز Stimulus)، وهذا **مؤشر عصبي على الاندماج الدلالي**. ثم كُررت التجربة للربط بين **التعبير القائم على الكلام والإيماءة** لكن بشرط أن تعقبه صورة ذات صلة بالتعبير، وكان على المشاركين تقرير ما إذا كان التعبير القائم على الكلام والإيماءة مرتبطا فقط بالكلام، أو بالاثنين معا: الكلام

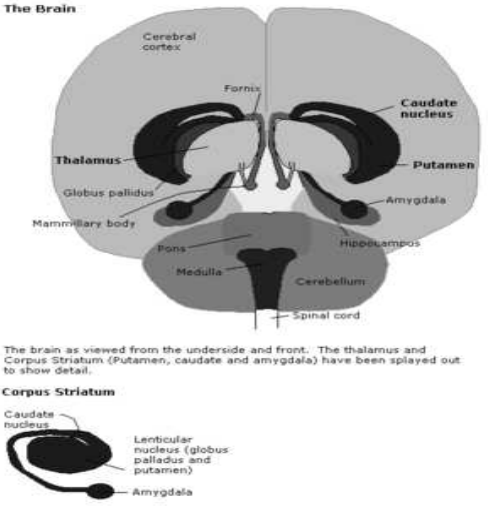
والإيماءة، ومرة أخرى كان مؤشر N400 أصغر عندما كانت الصور مرتبطة بالكلام والإيماءة. ما دفع العلماء والسيكولوجيين إلى القول بأن **الرابط بين الكلام والإيماءة هو رابط مباشر وليس معدلا عن طريق عمليات الانتباه** المعروفة في علم النفس. وعندما تعارض الكلام مع الإشارة ازداد تأثير N400، وظهر مؤشر آخر يُعرف بـــ P600، Late Positive Complex، أو العنصر الإيجابي المتأخر وهو إشارة عصبية نفهم منها **إدراك الكلمات الصورية**. وكانت النتيجة بتكرار مثل هذه التجارب مفادها أن **الحُصين**[29] **Hippocampus** له دور مهم جدا في الإدراك الذهني للكلمات؛ بحيث إنه *كلما كانت الكلمات مرتبطة بقدرة صورية عالية حتى تكاد تكون محسوسة زاد الـــ P600*، وفُسر ذلك بأن للحصين هنا دور مهم في **عمليات معالجة المعلومات اللفظية ذات الصور العالية**، وأن عمليات الاستعادة اللفظية من المعجم الذهني تكون أكثر فعالية في حالة وجود تصور Conceptualization عالي التركيز. والصورة التالية تبين موضع الحُصين وشكله الذي يشبه حصان البحر الصغير [30]:



ب- يشترك مع الحُصين في ذلك التكامل الإدراكي من أجل صحة التواصل **النتوء اللوزي Amygdala**، وهو جزء من الدماغ الحوفي أو الطرفي Limbic

System يتحكم أساسا في كافة مناحي العواطف والانفعالات والأفكار. وهو في الأساس مبرمج بيولوجيا، وكذلك تُعاد برمجته بشكل مستمر نتيجة سيرورة الحياة وبشكل خاص نتيجة الأحداث الاجتماعية المتغيرة، ومنها اللغة التي تمثل مركز عمليات التواصل كلها. من وظائف النتوء اللوزي القيام بالتحكم بما يدخل إلى سبورة الوعي (يُطلق على المنطقة التي يحدث فيها الوعي: ساحة الشعور أو سبورة الوعي أو الذاكرة العاملة أو الأنا الواعية أو الذات المدرِكة)؛ إنه أشبه **بالمركز الحاسوبي أو الكمبيوتر المركزي للدماغ كله**[31]؛فهو الذي يضع بالانتظار وبالتسلسل حسب الأهمية ما يجب أن يدخل إلى سبورة الوعي للمعالجة. وله عمل مهم آخر هو أنه يجلب من الذاكرة ما تطلبه سبورة الوعي للمعالجة الواعية، فهو الذي يستدعي من مخزون الذاكرة الكبير المتموضع في اللحاء المخي ما تطلبه منه سبورة الوعي. والنتوء اللوزي يشارك بشكل أساسي بإدارة مُدخلات ومُخرجات ساحة الشعور، ويقوم بذلك بناءً على آليات ومراجع تقييم وتنظيم معينة بعضها موروث بيولوجيا والباقي يُكتسب بواسطة الخبرة الحياتية. ولتمثيل الأمر بشكل نموذجي متعين فإن **النفس الانفعالية يمثلها النتوء اللوزي**، مقارنةً **بالعقل المفكر الحكيم الذي يمثله اللحاء أو الدماغ الحديث** [32]، وسنفصل ذلك بعد قليل. والدماغ الحوفي هو المسئول الأساسي عن اللاشعور Unconsciousness، وعن الأحلام وعن الضمير. ونحن نعرف أن الذي يُعرض على سبورة الوعي هو جزء صغير جدا مما هو موجود في الدماغ؛ فالمعروض على سبورة الوعي هو ما وافق عليه (مكتب الدخول العصبي الترشيحي) الذي هو الدماغ الحوفي بما فيه من العقد القاعدية Ganglia والنتوء اللوزي Amygdala، ويمكن أن يوضع قيد الانتظار في مكتب الدخول كحد أقصى من 5 إلى 9 مواضيع أو ملفات، وواحد فقط يدخل إلى ساحة الشعور؛ فالأمر غاية في التنظيم والترتيب والترشيح.

ويستطيع مكتب الدخول استدعاء غالبية ما هو موجود في الذاكرة. ونتيجة الحياة الاجتماعية واللغة فقد أصبح الموجود في الدماغ الحوفي لدينا نحن البشر متشابها إلى حد بعيد، ما دفع تشومسكي وغيره من اللسانيين المعاصرين إلى البحث في الجذور الأولية البيولوجية والعصبية للغة الإنسانية وتطورها من خلال مراكز الدماغ المسئولة عن الوعي والتواصل والانفعال[33]، لأن اللغة جزء بل عماد رئيسي من أعمدة الوعي والتفكر والانفعال. هذا النتوء أُكتشف أنه مسئول بشكل كبير في حالات فقد البصر على مساعدة الكفيف على المعالجة البصرية الداخلية للكلمات؛ بما يساعده على تكوين تصور معين نموذجي؛ بمعنى أن المخ يبني النموذج المفاهيمي المناسب للموجود في العالم الخارجي ــ كما سنوضح ــ الذي لا يراه الكفيف، ويحاول من خلال المخزون البيولوجي الموجود بالفعل في دماغه، ومن خلال الخبرات المكتسَبة بشتى الصور المتاحة أن يكوِّن التعبير التواصلي المناسب، وبالتالي يُنتج اللغة، ولولا وجود هذا الجزء في الدماغ لما استطاع الكفيف، فضلا عن المبصِرين، أن يكوِّن جملة مفيدة واحدة يستطيع من خلالها التواصل مع الآخرين، ما أدى إلى نتيجة مهمة جدا في حقل اللسانيات العرفانية والعصبية: **إذا فُقدت الأميجادالا أو النتوء اللوزي فُقدت حلقة الاتصال والتواصل نهائيا مهما كانت الأجزاء الأخرى سليمة**. والرسم التالي يوضح موضع النتوء اللوزي من المخ[34]، واللون الأحمر الداكن يبين أجزاء الأميجادالا:



5- الطبقات العصبية الدماغية ودورها في التطور البيولوجي العام لأسس التفكير واللغة والوعي: ذكرنا فيما سبق موجزا عن الدماغ الحوفي والبنية الدماغية، وسوف نوضح هنا أكثر مزيدا من التطور البنائي للمخ، بما أدى في النهاية إلى تطور الوعي وميكانيكية التفكير العصبي عند الإنسان، ومن ضمن ذلك بالطبع اللغة الإنسانية وأسس التواصل اللساني.

5-1 إن أدمغتنا تتألف من طبقات عدة متميزة و متحورة Modified تبدأ من أكثر الطبقات بدائية وتحوي طبقات متتالية أكثر حداثة تحيط بالطبقات السابقة [35].

الطبقة الأولى من المخ الأكثر عمقا سماها البيولوجي "باول ماكلين" **القاعدة العصبية**، وهي التي تتحكم في وظائف الحياة الأساسية، مثل التغذية ودوران الدم والتنفس وكافة الآليات والأعمال الحيوية، وتتألف من النخاع الشوكي وجذع المخ والمخ الأوسط. وتؤلف القاعدة العصبية في علم الأسماك **Ecthology** معظم المخ.

الطبقة الثانية هي طبقة الزواحف Reptilian Brain، وهذه الطبقة تحيط بالقاعدة العصبية، وهي مشتركة بيننا وبين الزواحف، وتضم الفص الشمي Olfactory Lobe والجسم المخطط Corpus Striatum والكرة الدماغية الشاحبة

وتتحكم هذه الطبقة في السلوك العدائي والتراتب الاجتماعي وتحديد منطقة النفوذ...إلخ.

الطبقة الثالثة تحيط بالطبقة السابقة وتسمى النظام أو العقل الحوفي Limbic وتوجد في الثدييات Mammals وتتحكم في العواطف والتصرفات الاجتماعية بشكل رئيسي، وفي الذكريات أيضا.

الطبقة الرابعة هي اللحاء أو القشرة Cortex، وتحيط بكل الطبقات السابقة وتتحكم في التفكير والإدراك الراقي، ولها وظائف أخرى، وتوجد لدى الثدييات الراقية، وهي متطورة جدا لدينا. ويمكن تشبيه هذه الطبقات الأربعة– أو هذه العقول الأربعة – بأربعة **مراكز قيادة متدرجة** من حيث قدرتُها وتطورُها وإدارتها لاستجابات الكائن الحي، أو تشبيهها بأربعة معالجات Processors تنظم وتنسق وتدير استجابات الكائن الحي.

5–2 الدماغ الحوفي واللحاء والعلاقة بينهما:[36]: الدماغ الحوفي عقل أو معالج أساسي Processor قائم بذاته؛ فمن حيث التطور البيولوجي كان مسئولا عن إدارة استجابات الكائن الحي وتصرفاته منذ عصر أواخر الزواحف وأوائل الثدييات؛ أي قبل نشوء اللحاء، وقبله كان جذع الدماغ Brain Stem يقوم بهذا العمل الذي يوجد فيه التشكيل الشبكي Reticular Formation الذي لا زال هو المدير الأول لدينا؛ حيث يُدير ما يُستدعى إلى ساحة الوعي، والأنا الواعية تنشأ نتيجة إدارته لكافة بنيات الدماغ بمساعدة المهاد Thalamus الذي يقوم بنقل التيارات العصبية الواردة من المستقبلات الحسية عن طريق التشكيل الشبكي إلى اللحاء والمراكز الأخرى، ويدير التأثيرات المتبادلة بين اللحاء والدماغ الحوفي وكذلك أعمال المخيخ Cerebellum. وتُخزن في الدماغ الحوفي آليات استجابة وذكريات أغلبها يكون موروثا، وتكون على شكل استجابات معينة لمثيرات معينة

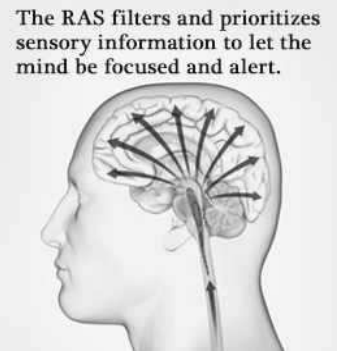
مثل الخوف من الظلام أو من الأصوات العالية...إلخ، أما ما يُخزن أثناء الحياة فهو الاستجابات القوية المهمة التي ولّدت أحاسيس وانفعالات قوية (آلام أو أفراح أو مفاجآت قوية) ويحدث هذا بشكل أساسي في بداية الحياة.

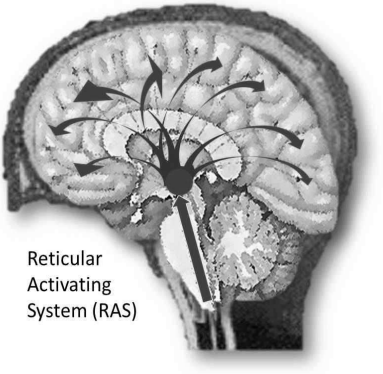
– وقد كان النتوء اللوزي وقرن آمون (الحُصين) وباقي الدماغ الحوفي هي المراكز العصبية المسئولة عن تلقي واردات الحواس الشمية والصوتية والبصرية الحرارية...إلخ؛ فكان الدماغ الحوفي هو الذي يعالج ويقيم واردات الحواس وينتج الاستجابة المناسبة لها، وكانت أغلب الاستجابات موروثة محددة، وكانت إمكانية تعديل أو تغيير الاستجابة نادرة؛ فالمعالجة التي يقوم بها الدماغ الحوفي محدودة وضمن خيارات قليلة معينة محددة، وتكون مبرمجة ثابتة، وكل استجابة جديدة يكتسبها الكائن الحي لا يورثها إلى أبنائه؛ أي إن تطوير العقل الحوفي لاستجاباته كان بطيئا جدا.

– **واللغة جزء من المعلومات الجديدة التي تتطور استجابة تنميتها بين الدماغ الحوفي واللحاء،** وتأخذ مطاوعة عصبية كبيرة؛ من حيث بناء المعجم الذهني والتطور النحوي ... إلخ. ولكن قدرات اللحاء لدينا الآن تنمو بسرعة هائلة نتيجة الحياة الاجتماعية والثقافية والعلمية، سواء أكان في سعة المعالجة أو في دقتها، أو في مخزون المعلومات، وقد اكتشفنا من خلال الأشعة البوزيترونية PET والرنين المغناطيسي الوظيفي FMRI أن اللحاء يطور في أحيان كثيرة طرقا للاحتيال على الدماغ الحوفي ويجعله ينفذ خياراته؛ فهو يدير عمل الدماغ الحوفي بطرق ذكية كثيرة ويجعله يمتثل لما يريد؛ فالعقل الحديث يستخدم المعارف والمعلومات الدقيقة التي تم التوصل إليها ليدير الكثير من الاستجابات بطريق غير مباشرة وعبر الدماغ الحوفي[37]، ومع كل هذا يظل الدماغ الحوفي هو المسيطِر؛ فحتى اللحاء نفسه يطلب منه تحديد المعاني؛ أي إنه يبقى في النهاية هو الأساس. من هنا نجد

أن لدينا **معالجين أساسيين،** أو **عقلين أساسيين:** الدماغ الحوفي، واللحاء، ولهما مدير هو التشكيل الشبكي[38] Reticular Formation الموجود في جذع المخ، وهو متشعب ومترابط مع كل النيورون الدماغي [39].

انظر الشكل التالي [40]:





وهذا ما أُكتشف وعرف منذ القدم؛ فهناك العقل، وهناك القلب، أو هناك العقل المفكر المتروِّي، وهناك النفس الشهوانية المتهورة الغريزية، وهذا بالفعل موجود لدينا، وكلٌّ منا يناقش ويجادل ويكلم نفسه، والتشكيل الشبكي هو الذي يدير كل هذا الجدال.

5–3 ملاحظة على أسس الجدل التكويني للفكر واللغة في العقل: [41] إن كل جدل – تفاعل وتبادل تأثير– لا بد أن يكون بين بنيتين أو أكثر، وكما هو معروف فالتفكير الذاتي هو تبادل تأثير بين عدة بنيات متفاعلة في الدماغ، أهمها كما ذكرنا:

-1 التشكيل الشبكي، وهو المعالج الأساسي، وأول المعالجات العصبية نشوءًا.

-2 المهاد وما تحت المهاد والدماغ الحوفي.

-3 اللحاء، وهو يشمل الكثير من المعالجات.

ودماغ الإنسان بعد أن يكتسب أو يصنع البنيات الفكرية **(وخاصة البنيات الفكرية اللغوية)**، يستطيع بمفرده أن يعمل ويقوم بجدل بين بنياته (التفكير الذاتي) ودون مثيرات خارجية (دون مدخلات) وينتج الأحاسيس والبنيات الفكرية الجديدة وهو أمر أستطيع من خلاله إرجاع ما سماه تشومسكي **باللانهائية في التوليد النحوي للمعاني** [42] للتعبير عن الدلالات المتنوعة للأفكار البشرية؛ فهو يستطيع إجراء تبادل تأثير بين بنياته وإدارة هذا التبادل للوصول إلى هدف قُرر اعتمادُه وكل منا يعرف الجدل الفكري الذي يقوم به؛ فكل منا يستطيع أن يفكر مثل شخصين يتجادلان، وكثيرا ما يستعمل أحدنا عبارة قلت لنفسي أو راودتني نفسي بل إن صوت اللغة مسموع داخل العقل، وكثيرا ما يعاتب الإنسان نفسه أو يحكم على نفسه، وأكبر مثال على ذلك هو ما ينتجه الأدباء من قصص وروايات تشمل الكثير من الشخصيات والأحداث والمجادلات الفكرية وسيناريو الأحداث؛ فكل هذا صُنع في دماغ واحد هو عقل الكاتب. إن هذه القدرة للعقل البشري هي التي جعلته شيئا خارقا في نظر كل منا، وهو ما يدفعني في كثير من الموضوعات إلى الربط بين الدماغ والكون؛ فالتشابه كبير، والتشابك يكاد يكون متطابقا، والعمليات البنائية والتمثيلية والمفاهيمية تقريبا هي هي. وأخيرا، فإنه رغم هذه التراتبية الطبقية لتطور الدماغ البشري، فإنني أتفق مع الرأي المعاصر الذي يؤيده كثير من العلماء المعاصرين في حقل اللسانيات العرفانية، وهو أن المخ والدماغ وجميع المراكز العصبية كانت موجودة مخلوقة، كما الكون، ونماذجه البنائية الهندسية تماما، لكن تفعيل المراكز وتنشيط الارتباطات وتعقيد الاتصالات العصبية بين مختلف النقاط العصبية التي يمكن أن يبلغ إحداها حجما أصغر بكثير من النقطة التي ننهي بها هذه الفقرة، بل ويكون لها تأثير مداه لا أفق له، كل هذا يخضع للبيئة المحيطة والتطور الثقافي والتعمق الكوزمولوجي المعرفي من بينيات الكم المعلوماتي الشديد

التداخل والنمو والتطور، وكما قلت وأكرر فإننا حتى اللحظة لم نكتشف من هذا الكم العصبي ومراكزه ما لا يتخطى 9 % فقط، رغم أن بقية المراكز تعمل، لكننا لا ندري دورها التام في التكامل فيما بينها، وهذا يؤيد فكرة الوجود الكلي والاكتشاف الجزئي حسب اتجاه صيرورة الحياة البشرية.

5-4 نماذج أخرى لتدعيم فكرة ارتباط الكلام بالصور في الذهن البشري:

أ- في تجربة بالرنين المغناطيسي الوظيفي FMRI، تبين وجود ارتباط بين الصور الحركية والمعلومات اللفظية، من خلال تجربة الاندماج العصبي للكلام والنشاط، قدم الباحثون للمشاركين جُملا تبعتها إشارات أيقونية بعضها مطابق وبعضها غير مطابق للسياق السابق، فظهر التضارب بين اللغة والنشاط المعزز الناتج عن الإيماءة في القشرة الأمامية السفلية Frontal Cortex في النصف الأيسر من الدماغ، ما قبل القشرة الحركية Motor Cortex، وفي الثلم الصدغي العلوي الأيسر STC، وفُسر ذلك النشاط على أنه **زيادة بالكمية الدلالية الناتجة من تضارب الكلام والنشاط**، بمعنى تخبط في المعنى المناسب الذي ينتقيه الشخص بسبب المثير أو المحفز المرتبط، بما يعطيه كمًّا من الاختيارات المعنوية المربكة.

ب- وفي دراسة تعتمد على نموذج لإزالة الالتباس قام مجموعة من الباحثين بعرض أفلام لمتكلم ينطق جُملا (لمستُ الفأر) ــ مثلا ــ باستخدام كلمة مبهمة (فأر)، وأُرفقَ القسم المبهم إما بإيماءة أيقونية أو إيماءة لا معنى لها، ثم جُمعت معطيات التصوير المغناطيسي FMRI أثناء تقديم الجملة مقارنة بالإيماءات التي لا معنى لها، حيث أظهرت عملية معالجة الإيماءات الأيقونية نشاطا في الدورة الدموية في الجانب الخلفي للثلم الصدغي العلوي الأيسر STC، وفي الفصوص الجدارية السفلية Parietal Lobes وفي كلا الجانبين الأماميين ما قبل الثلم المركزي، وما هو مهم هنا هو استجابة الجانب الخلفي للـــ STC، وتُعرف هذه

المنطقة القشرية بأنها تصبح نشطة أثناء اندماج الانطباعات الحسية المتعددة، أو **عندما يرتقي الاندماج إلى حدود التوقعات**، وخلص مقدمو هذه التجربة إلى أن تنشيط الجانب الخلفي للثلم الصدغي STC ناتج عن انعدام المعنى في الإيماءات التي لا معنى لها. وخلاصة ما سبق وغيره من مئات التجارب أن الكلمات تتشكل ذهنيا على هيئة صور كاملة يختزنها الدماغ ويستدعيها ويقيس عليها، وأن بناء النموذج المعجمي في الدماغ يجب أن يبدأ من هذه المُسلمة، وليس من المفردة، كما الحال في المعاجم البشرية المصنوعة.

6– بناء النموذج في الدماغ البشري: إن لب عمل الدماغ فيما يخص اللغة هو بناء النموذج Paradigm؛ فالعقل في كل سيروراته Processes وآلياته يعمل من خلال بناء النماذج المفاهيمية: الطعام والشراب والتكاثر والحجاج والتأمل والاختراع ... إلخ، كما أوضحنا في التجارب السابقة، فكل مفردات الحياة البشرية عبارة عن نماذج مبنية بناءً محكما داخل العقل، يتعلمها ويحفظها ويقيس عليها الأشباه والنظائر، ويمثل مجموعها منظومة حياة الفرد. واللغة جزء أصيل ومركزي من هذه النماذج، بل هي المحرك لها، لأنها وسيلة التواصل والتعبير والتفكير، ومن خلال اللغة يحدث التكامل بين كل النماذج البنائية المفاهيمية، ولذلك كان البحث في الجانب العصبي للغة (البراديم الدماغي للغة) هو سبر مجموعة كبيرة من البراديمات المتشابكة: العرفانية والسلوكية والبيولوجية ... إلخ، وعليه كانت الدراسة مرتبطة بشكل كبير بهذه الفروع الأخرى من العلوم التطبيقية، لأن اللسانيات أصبحت تجريبية بالمعنى الحرفي للكلمة.

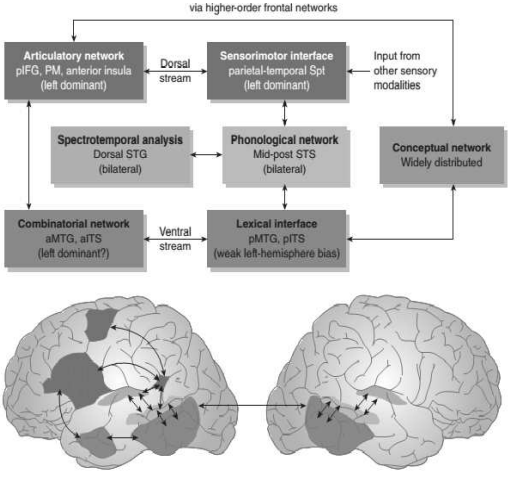
6–1 ميكانيكية البناء النمذجي في الدماغ: والفكرة الأساسية أن المخ يبني كل لحظة ملايين النماذج الافتراضية عن المحيط الخارجي، لأنه يبحث دوما عن التناسق والاتساق وصحة التصورات، ثم يقيس عليها ويستبعد الخيالي، ويُقر

المنطقي منها، ونحن بالفعل نشعر بذلك؛ فالفرد دوما يفكر ويشطح بخياله، ويشطح باللغة، ويكوِّن لسانيات متراكبة ولغات خاصة به، ثم يصوغها ويعيد الصياغة ولذا كانت الأحلام ضربا من مملكة خيالية محض، قلما نرى بها شيئا متسقا، فهذه هي آلية الدماغ، وكل هذه التفاعلات البنائية تشكل **خبرة الفرد المفاهيمية والتصورية** التي ينطلق منها ويعود إليها في أحكامه (مخزون معرفي كامن كامل متسق في الدماغ)، وآلية ذلك أنك عندما تتعرض لشيء ما في الحياة أو تختبر لغة جديدة فإن الدماغ يصنع **مسارا عصبيا** من خلال بروتينات معينة ونبضات كهربائية معينة، ثم يحفظ هذا المسار جيدا، وعندما تتعرض للموقف نفسه أو للخبرة ذاتها مجددا، يستدعي الدماغ المسار المحفوظ، ويقارن، ويصبح الأمر سهلا بعد ذلك، وكل ذلك يحدث من خلال بروتين **المايلين Myelin**، ويُسمى هذا **بناء المنظور في العقل**، لأن لكل شيء في الواقع منظورا خاصا في الدماغ، قد يختلف من فرد إلى آخر، وقد يتحد ويتوافق، وذلك حسب البارادايمات المفاهيمية البنائية عند كل إنسان داخل دماغه، التي يتحدد من خلالها ذكاؤه ومهارته ... إلخ، ولذلك نرى تآلف بعض الناس وتنافر آخرين، وأنا أرى أن الوحدة اللغوية بين الأجناس في الجماعات المتكلمة تنشأ وتتسق من خلال هذه البارادايمات، فالمصري يفهم لغة المصريين وبعض لهجات العرب الأخرى، والإنجليزي، والألماني ... إلخ، إن الأمر من الوجهة العصبية ما هو إلا بارادايمات متسقة موحدة المنشأ الدماغي حسب الأجناس.

الاستمرار الجيد في العقل إذن good continuation يقود إلى ملء الفراغ والذهاب إلى المكان الصحيح (مكان اللاوعي في الدماغ، حيث تتفاعل النماذج لتكون البارادايمات النهائية للخبرة).

2-6 نقطة الإبداعية في التواصل: قد يكسر الفرد النموذج المحفوظ من خلال تدريب الاتصالات العصبية والتمرس على إعادة بناء النماذج وتطوير البراديمات وساعتها يُكثر الدماغ من التربيطات والتوافقات؛ وهنا يمكن للإنسان أن يتعلم لغة جديدة صعبة، أو أن يتعلم قيادة الطائرة ... إلخ، لأن المطاوعة العصبية مستمرة وإعادة استخدام الخلايا وتطوير النيورون Neural Reuse مستمر أيضا؛ بحيث إن المخ في حالة تعلم دائم وتطوير مستمر. وأحيانا قد يضللك النموذج، لتسقط ضحية التفكير المنطقي وتحليل الأشياء تحليلا مُطولا، لأننا نعلم أن الفوضى والإنتروبيا من أساسيات نشأة الكون، لكنها فوضى منظمة ــ إن جاز التعبير ــ يتخللها نظام محكم دقيق، لا يخضع دوما لمنطقية الأحداث كما نعهدها [43].

* ويحيلنا هذا الطرح إلى رؤية تجريبية مهمة للعالم "دايفيد كيمارير"، في كتابه علم الأعصاب اللغوي العرفاني؛ فالشكل التالي يوضح عمليات التركيب النمطية بالتعاون بين مراكز الدماغ المختلفة في إنتاج الكلام Speech Production في المراحل العصبية السابقة مباشرة على التكوين النهائي في عملية التواصل:



والصورة توضح التعاون بين مراكز تختص بالتشفير المعجمي، والصوتي، ثم التحليل المنطقي والتوافقي (المناطق البنفسجية والزرقاء الخافتة)، لإنتاج التركيب اللغوي الواحد. ونلاحظ التشارك العصبي بين قشرة المخ Cortex في تسيير عملية التحليل المنطقي، تلازما مع مراكز بالنصفيين الكُرويين [44].

6-3 تأثير القراءة على الذهن ودور المخ في تنسيق المُخرجات وتقبلها: وتطبيقا على مثل هذا النوع من التكامل العصبي لإنتاج الكلام في الدماغ البشري نورد هنا تجربة عملية قام بها عالم نفس إنجليزي، بالتعاون مع عالم أعصاب أمريكي في مختبر العلوم العصبية ببيركلي[45]، خلاصتها كالتالي:

– قام أحد الأساتذة الغربيين بتجربة مثيرة للاهتمام؛ حيث قام باختبار تقنية عقلية يرى أن "شكسبير" قد كان بصيرا بها لجذب انتباه القارئ لرواياته؛ حيث إنه يُحدث **صدمة معجمية** للقارئ من خلال آليات لسانية معينة، منها: **التحويل المفاجئ للصفة من حالة الوصف إلى حالة الفعلية**، وقد فعل ذلك باستخدام الفعل madded بمعنى جعله مجنونا، من الصفة mad بمعنى مجنون، بدلا من استخدام التركيب made him mad، وهذا يُحدث صدمة ما في المخ كما سوف يتبين، في عقل المتلقي أثناء عملية التواصل من خلال فعل القراءة، فضل عن تمثيل هذا على المسرح على سبيل المثال. ومثال آخر، هو استخدامه **التحويل المفاجئ للاسم من حالة الإسمية إلى الفعلية مباشرة**، وهو استخدامه للجملة الشهيرة godded me بمعنى (أَلَّهني) من الاسم God إله، وهو أقــوى تأثيرا من استخدامه التركيب made a God of me، أو استخدام الفعل المعتاد deified. والتحليل الكهربائي العصبي سوف يوضح مفاجآت كثيرة:

– بين الرسم الكهربائي للمخ EEG أثناء قراءة مثل هذه الكلمات المُحوَّلة من أصول معجمية غريبة نحويا أن المخ يرتبك من خلال إصدار إشارات معينة على

الرسم؛ فمثلا استخدام الكلمة godded بدلا من الكلمة النمطية المعتادة deified يؤدي إلى إصدار نبضات كهربائية بعد حوالي 400 مللي/ث من قراءة الكلمة على عقل المتلقي الذي يُقاس التأثير على مخه من خلال شبكة وصلات معينة موضوعة فوق رأسه، هذا التأثير يُطلق عليه العلماء مصطلح **الإنفوهاندريد Infohandred.**

– في الحالة السابقة الإنفوهاندريد = B400، والمدهش من التجربة أنه إذا كانت صدمة المخ بسبب التحويل المعجمي التركيبي **نحوية فقط** فإن رد الفعل من خلال الإشارة الكهربائية يكون بعد 600 مللي/ث، فيما يكون الإنفوهاندريد = B600. أما إذا عُرض المخ لكلمات صحيحة وجمل منطقية من حيث المعنى وسليمة نحويا، فإننا لا نحصل على أي من B400 or B600، ولذلك يقولون: No grammatical or Semantic violation gives no B400 or B600.

عندما استخدمنا الكلمة godded بدلا من deified حصلنا على B600 فقط، لأن الانتهاك هنا نحوي فقط (صياغة الفعل من اسم غير معتاد في الإنجليزية)، لكن المعنى سليم وأُدخل إلى العقل بشكل سليم (ألهني). ليكون **الانتهاك الدلالي** مرتبطا على الرسم الكهربائي للمخ بالتأثير B400، وإذا ما زاد الانتهاك ليشمل الدلالة والنحو يزداد تأثير الإنفوهاندريد لتصدر إشارات B400 and B600 معا على الرسم الواحد، لأن الخرق هنا يكون في المعنى Semantic وفي التكوين Grammar (بناء الجملة).

وعلى هذا تكون النتيجة:

B400 ⟶ for semantic violation
B600 ⟶ for grammatical violation
B400 & B600 ⟶ for both semantic and grammatical violations

} **Meaning/Syntax & Neural Form**

– وكل هذا فهمناه من خلال الإشارات الكهربائية والنبضات الصادرة عن المخ التي نستدل منها على التقبلية العصبية للتكوين المعجمي داخل الدماغ السليم من

عدمه. وكما لاحظنا فإن **الخطأ في التكوين syntactic error** تلازم مع الإشارة الأكبر B600. والأعجب من هذا أن العلماء يقولون إنه إذا اختفى تأثير الإنفوهاندريد بالإشارتين B400/B600، في حالة الانتهاك الكلي (النحوي/الدلالي) فإن معنى ذلك أن الدماغ والعقل يرفضان تماما قبول التحوير المعجمي، ويتأبى أن يمرره ولو على سبيل المجاز؛ أي إنه أبعد حتى عن قبوله استعاريا أو مجازيا وهو ما نلاحظه مثلا في اللغة العربية عندما يستخدم أحدهم صفات تنافي عظمة الذات الإلهية بحجة المجاز أو الرمزية ... إلخ.

– يرى العلماء الذين قاموا بهذه التجربة وشبيهاتها أن مثل هذا النوع من التكوين المعجمي يمثل نمطا من الصدمات اللغوية العصبية داخل المخ حينما تحدث له حالة استرخاء أثناء القراءة أو الاستماع، بما يمكن أن يكون **نوعا من إعادة الاستحواذ على الانتباه مجددا**، وذلك ضمن حدود معينة يسمح بها الجهاز القاعدي المبني جينيا وعصبيا داخل المخ: معجميا ونحويا ومنطقيا ودلاليا؛ فالانتهاك مسموح به لدرجة معينة، ومرصودة كهربائيا كما أسلفنا.

7– مثال آخر لمعضلة اللغة

اللغة عند الصوفية (خصوصية العربية بيانا وتوصيلا) يرى التنظيم العام الفلسفي والنفسي للطبقات الإدراكية عموما أن المخ يشمل مراكز المعلومات المبرمجة سلفا، يتلوها مستوى **الوعي** المسئول عن التخطيط والتفكير، يعلوها في القمة مستوى **الجانب الإشراقي** في الجهاز العصبي، وهو المسئول عن الإلهام والإيحاء والإبداع، كما نراه في أعمال الفنانين والأدباء والعباقرة من العلماء، وهو الذي يحدد نسبة الذكاء [46]. وأضاف الفلاسفة الإسلاميون جانبا آخرَ من الوعي والإدراك اختص به الأنبياء والمرسلون يعلو الجانب الإشراقي يؤهلهم لدرجة من الشفافية يهبها الله لهم تُمكنهم من التلقي المباشر من الغيب والتواصل مع

الملائكة... إلخ؛ بحيث يصل النبي منهم في هذا **المعراج العصبي** المتمثل في هيراركية Hierarchy المراكز العصبية المتكاملة داخل الشبكة النيورونية إلى مستوى تلقي الوحي وعبور الحاجز إلى الملكوت ... إلخ، كما حدث مع النبي (ص) وموسى وعيسى ... إلخ. وهو ما حدا بمتصوفة المسلمين وغيرهم من أصحاب الفلسفات الإشراقية إلى تنمية هذا الجانب الغامض بشتى الوسائل لاختراق ذاك الحاجز؛ فانبثقت مجموعة من الدراسات والممارسات أثمرت في الحقيقة نتائج مفيدة على مستوى جماليات التفكير البشري، **وخصوصا على مستوى الرمز اللغوي وما يحمله من طاقات لفظية تواصلية عليا**، لكنها لم تصل إلى حد الاتصال الفعلي كما حدث مع الأنبياء والمرسلين.

وقضية **الخَفاء** ــ برأيي ــ كانت المُحفزَ الأكبر لمثل هذا النوع من الدراسات العقلية؛ فالكون من حولنا يتناهى في الكِبر إلى عالم المجرة، ويتناهى في الصغر إلى عالم الذرة، وأنواع الخفاء حولنا كثيرة: خفاء من فَرط الكِبر، وخفاء من فرط الصغر، وخفاء من فرط البُعد، وخفاء من فرط القُرب، وخفاء من فرط العلو وخفاء من فرط الانخفاض... إلخ، فكان لا بد من بحث آلية تفعيل تكنولوجيا الإدراك وتحسينها قدر الإمكان وبشتى الوسائل الممكنة، لأنها أمر قائم في الذهن الصوفي، أثمر قصائد ومطولات تعبيرية ذات محمول رمزي مكثف.

7-1-1 محاولة تفسيرية لهذا الأمر من الجهة الإجرائية: لم يعد بإمكان اللغة العادية أن تصوِّر الدقائق الصوفية التى يودُّ أهل الطريق البوح بها. وتفاقم ذلك الإشكال التعبيرى، حتى صار بمثابة أزمة تبدَّت فى شطحيات أبى يزيد البسطامى أو التضحية بالكشف مثل كلمات الحلاج؛ فقد قدَّم الحلاَّج حياته ثمنا لمحاولته التعبير عن الأحوال التى يعاينها ويعانيها كما كان يزعم. قام المتصوفة بما يعرف بتفجير اللغة والتخلص من الأساليب الشائعة وكل التراكمات اللغوية والدلالية

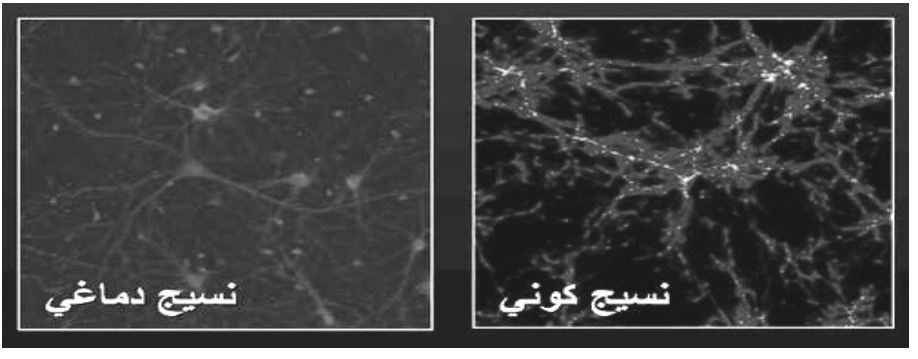
وإرجاع اللغة إلى مادتها الأولية وهي الحرف [47]، ويُعد هذا توليدا وتطويرا للغة ثم يدخل المتصوفة مقام الرمز، ومن الحروف إلى الأسماء، التي هي حقائق الأشياء التي أراد الله تعالى أن يتميَّز آدم بها عن كل مخلوقاته. لقد قام الحلاج بإرجاع اللغة إلى عواملها الأصلية (الحروف)، ومشي علي دربه الجيلي في "**سر الظرف المودع فى الحرف**"؛ فكان معظمهم يروز بحورَ القول، ويختبر ويجرب الرمز ومحموله الدلالي؛ ما يمكن أن نطلق عليه: ***الأزمة التعبيرية في ذهن المتصوف***. لاحظ ــ مثلا ــ رمزية الحرف عند الصوفية واللغة الرمزية لكارل يونج في أحاديثه عن العقل الجمعي Collective Mind وتفسير الأحلام بالمفهوم الواسع Oneiromancy، كما عند فرويد أيضا، مما لا يتسع المقام لذكره هنا.

7-1-2- اللغة المنطوقة هي قمة النمذجة الدماغية لعمليات التفكير العميق والاعتمال الذهني: اللغة المنطوقة إذن هي خلق إبداعي خاص بالإنسان، وهذا العمل الخلاق لم ينتج عن الحتمية البيولوجية Biological Determinism، ولكنه تأثر بشكل باطني بعملية التطور الجيني. إن عملية التطور ونظرية التوليد والتوالد جزء من الذكاء الداخلي للخلية الحية Cellular Inner-Intelligence؛ فالظاهرة الصوتية تتبع البرنامج الموجود بالخلية وتسير علي خطواته، كما هو معلوم في النمط الظاهري الجيني مثلا Phenotype. وقد برع هؤلاء القوم في استخراج قدراتهم الكامنة ببرامج أدمغتهم؛ فحققوا على مستوى التواصل اللغوي بتجربتهم الروحية السلوكية درجة مُثلى من **طاقة التعبير عن النفس وتوصيل الرسالة الروحية *لُغويا*؛** فالمحمول الدلالي لديهم ينقل طاقة تعبيرية لسانية ثقيلة الأثر في نفوس المتلقين، ونلاحظ أنهم في **الجانب الإشراقي** الذي ذكرناه قد وصلوا إلى قُرب ***الكمال الرمزي*** في التعبير اللساني، وهو ما نتبينه في لغة الشعر الصوفي؛ فقد تلاحظ أن بيتا واحدا يحتاج إلى استغراق تام لفك رموزه وشفراته اللغوية، لأن

مكنونات البُنى الفكرية المكثفة بشدة بين حروف تكوينه قد تملأ صفحات من التحليل بكل مستوياته اللغوية المعروفة، وما كل ذلك إلا ممارسات عقلية ومِراس ذهني نشأ من دُربة على الحشد والإدخال والترميز والتشفير وفك التشفير، والإيحاء الدلالي، وتحميل التركيب بالوحدات اللسانية الدالة الخاصة ... إلخ، مما نعرفه اليوم في أدوات التحليل النصي ولسانيات الخطاب، وإني أرى أن السر الأساسي في ذلك هو توحدهم بالكون وعناصره؛ تلك العناصر الأولية التي نشأ منها كل موجود، ولا زلت أكرر أن **المخ واللغة والكون** ما هم إلا نسيج واحد في حلقة اتصال واحدة، بمسار عرفاني واحد، يمثل التواصل اللساني نمطا واحدا من أنماطه. وما لغة الكتاب العزيز إلا إشارة من الخالق سبحانه على **وحدة الخلق** من خلال هذه العناصر الثلاثة: خطاب للعقول (المخ)، وحديث طويل عن الخلق؛ معجزاته ضمن أحكام تسيير الحياة ونواميس التعاملات بين البشر (الكون) والوسيلة في كل هذا (اللغة)، فيجب الانتباه إلى هذا جيدا. وقد تنبه تشومسكي نفسه إلى هذا فيما سماه **الانفجار اللغوي الأعظم The Big Bang Theory of Human Language:** وهو مصطلح أطلقه "تشومسكي" محاكاةً لنظرية الانفجار الكبير التي فسر بها العلماء نشأة الكون؛ فَحْواها أن اللغة يستحيل أن تكون قد تطورت تطورا عشوائيا عن أي من وسائل الاتصال والتواصل عند الرئيسيات الأخرى Primates، بل هي شيء جديد تماما بزغ في عقل الإنسان الحديث واستدل العلماء على ذلك لاحقا من قشرة المخ وتخصصاتها العصبية التي ميزت الإنسان عن غيره من الرئيسيات كما تقدم؛ فمسارات القشرة المخية Cortex التي تطورت في القردة العليا وتخصصت في حركات الأصابع، تطورت بشكل أكبر عند الإنسان وتخصصت ــ بالإضافة إلى حركات اليد الدقيقة ــ في حركة عضلات الأحبال الصوتية واللسان[48] فاللسانيات العرفانية (ضمن علوم العرفان

عموما) والعلوم الكونية الآن ــ فيما أرى ــ هما الجناحان اللذان يحملان جسد العلم كله بمختلف أفرعه وأصنافه ومجالاته إلى حيث بداية الماهيات والأوليات (أولية الكون / وأولية اللغة "أصل التواصل والفكر").

2-7 أوليات نشوئية توضح شيئا من التشابه: ما نعرفه عن الكون المُدرك هو 7-9 % تقريبا، وهي النسبة نفسها التي نعلمها عن المراكز العصبية بالمخ البشري، والباقي ظلام مجهول Neural Dark Matter كما الكون تماما. إن عدد مجرات الكون تقريبا هو عدد خلايا المخ البشري، والنسيج العصبي هو نفسه نسيج المخ، كما الصور الحديثة التي تنشرها ناسا ووكالات الفضاء الأخرى تباعا. وأيضا فإن القطاع المأخوذ من الصخور يبين لنا خطوطا وخيوطا تشبه هذا النسيج تماما[49].



والنبضات الكهربية العصبية كما الضوء تماما، وسرعتها كما هي نبضات الكون، وكذا سرعة انتقال الكلمات بالمللي/ث على الرسم الكهربائي للمخ، ودفقات الجاذبية وانحناء الزمكان الذي بينه أينشتين!! وغير هذا الكثير. فالمسألة هي وحدة المنشأ ووحدة المصير، ومن هنا كان الربط بين الأصول الكلية في بحث قضية اللغة ملزما بالبحث في العلوم الأخرى حتى نستطيع الوصول إلى نتيجة تقترب من الصحة. وعليه أقترح فتح المجال لما يمكن تسميته **اللسانيات الكوزمولوجية**

(الكونية)، التي يمكن من خلالها تحليل ظواهر اللغة والتواصل اللساني من منظور أشمل وأعم، ومن خلال التجربة والملاحظة والمراقبة[50].

– إن الطرح التجريبي لمعجم العربية يسمح باختبار أنظمة تعليمية قرائية تتبني على تصور إمبريقي، سنوضحه في الفقرة التالية من قياس عصبي لتقبلية الكلمات داخل المخ البشري، في نموذج يمثل دُرية دماغية لسانية لإنشاء نموذج مطوَّر لتعليم اللغة للناطقين بغيرها؛ فاللغة العربية تحتوي على 16 ألف جذر معجمي على الأقل، بينما العبرية فقط 2500، واللاتينية 700، والسكسونية 1000. تأمل مثلا كلمة tall بمعنى طويل في الإنجليزية، ولاحظ اقتراب نطقها من الصفة **طويل** في العربية، لكنها في الإنجليزية لا تملك المطاوعة الاشتقاقية للكلمة العربية؛ فهي في اللسان العربي تنفك وتتنوع إلى: طويل/طائل/يطول/ذو الطول/ ماطل ... إلخ. كذلك الصفة good في الإنجليزية بمعنى **جيد**، وأيضا فالنطق قريب ــ وهي مسألة تُعالج ضمن التقارب الجيني وأصول الكلمات في دماغ البشر ــ لترى محدودية الاشتقاق لها في الإنجليزية goodness، لكن في العربية: جواد/ يجود/ أجاد/ إجادة/ جياد/ جود ... إلخ. فالأمر يمثل **مطاوعة عصبية في التوليد اللفظي Neural Plasticity** يسمح بها العقل ويقبلها ولا ينفر منها، وهي خصوصية فريدة في اللغة العربية.

3–7 نظرة إلى أولية البناء الحرفي للغة العربية وأثره في التواصل: لوحظ أن كل لغة قبل موتها تدخل مرحلة اعوجاج؛ فمثلا كل لغة تحتوي على صوت" أوه" O، وهو ما يسمى **بالصوت الناسف**، هي لغة معوجة. مثال: كلمة talk بالإنجليزية تحتوي على صوت "أوه" "O"، وهذا الصوت قد نسف حرف الـــ L في الكلمة. وكذلك الحال في كلمة cord فحرف الـــ O نسف حرف الـــ r في الكلمة. وهذا يدل على أن اللغة الانجليزية مع مرور الوقت ربما ستنتهي وتتلاشى؛ أي إنها لن

تصبح لغة تحدُّث، ويُعتقد أنه سيُكتفى بجعلها لغة خاصة للبرمجة وتكنولوجيا المعلومات... إلخ.

– ولو نظرنا إلى حال اللغة الصينية فسنجد أنها لغة معوقة، لأنها فقدت ضمائرها وأزمنتها، فلو أردنا أن نتحدث مثلا بصيغة الماضي فيها وجب علينا أن نستخدم ظرف الزمان "أمس" ولو أردنا أن نتحدث بصيغة الحاضر استخدمنا "الآن" والظرف "غدا" للمستقبل.

مثال: *أنا أشرب الحليب أمس، للتحدث بصيغة الماضي.*

– وأيضا إذا وجد في أي لغة حرفا القاف والجيم متجاورين فهذا يدل على أن اللغة تميل إلى نسف معجمها ومرادفتها من خلال آليات من المماثلة وغيره، يطول شرحها.

– ولو بحثت في معاجم اللغة العربية فلن تجد أي كلمة تحتوي على حرفي القاف والجيم متجاورين، ولن تجد فيها الصوت الناسف (الحرف O)، ولكنها تحتوي مثلا على صوت حميد هو "أوو" [الحركة الطويلة] كما في: (سوء عمله).

– أيضا حروف القلقلة إذا وردت ساكنـــة في أي لغة من لغات العالم فإنها علامة على الانهيار، ولكنها في اللغة العربية وفي القرآن الكريم لا تموت. فخصائص البنية التركيبية للعربية وجريانها على اللسان أعطاها مطاوعة عصبية Neural Plasticity فريدة دون غيرها من اللغات، مما يستوجب هنا أن نلقي الضوء سريعا على معجزة الحرف العربي التي بدأنا بها تفسير الرحلة الرمزية عند المتصوف، مقارنة مع الوحدة البنائية الأولى للجينات.

7–3–1 نعلم ــ على سبيل المثال ــ أن كل الأطفال تقريبا باختلاف أجناسهم وألوانهم يعبرون عن الحرارة بحرف **الحاء**، وتأمل في العربية كلمات: حنظل/ حرارة/ حُمى/ حريق/ حميم/ حريف ... إلخ؛ فكلها كلمات محتواها الدلالي به تلك

الحرارة المعنوية التي أقصدها. والعجيب أن **الحروف المقطعة** في القرآن الكريم ومجموعها 14 حرفا، لا تشمل حرف **الخاء**، والعلماء يطلقون عليها **الحروف النورانية**. والمُلاحظ من حيث الدلالة والمعجم أن الكلمات التي تحوي حرف الخاء يمكننا أن نلمس بها طاقة مظلمة سلبية:

خردة/خرقة/خسة/خزي/خراء/خجل/خيانة/خلاعة/خذلان/خنزير/خنفس ...إلخ هذا الذي نتحدث عنه تنفرد به اللغة العربية بهذا الطرح التحليلي المبيَّن؛ ولذلك كانت العربية **وعاء للكلمة الإلهية:** " ... قرآنا عربيا **غير ذي عوج** لعلهم يتقون." (الزمر: 28)، فلا عِوَجَ بلغته كما بيَّنا من بعض الاعوجاج باللغات الأخرى، وهذا أكبر دليل نستدل به على خصوصية التركيب العربي دون سائر اللغات.

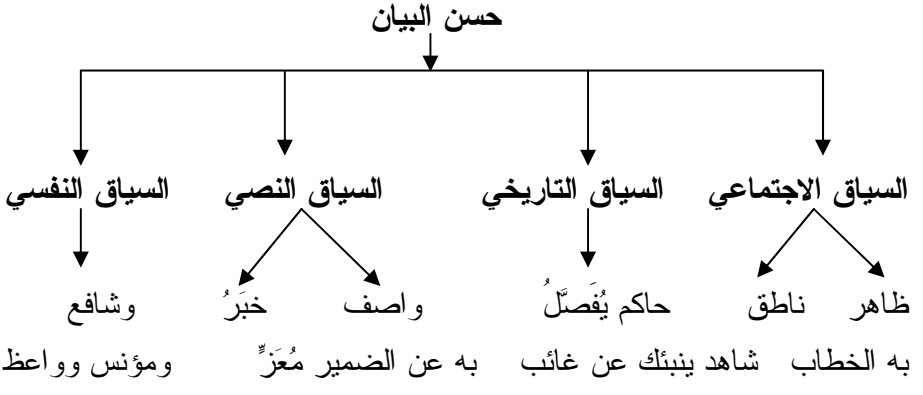
وفونيم الحاء نفسه عند تركيبه بحيث يكون متطرفا في الكلمة يدل على معنى (الاتساع) و(الامتداد) و(الانتشار)؛ من مثل: باح، وساح، وفاح، وراح، وفلح ومنح ... إلخ. وبالتالي، كان للأصوات في العربية حرارة وتوهج يضيءُ المعنى المُراد؛ فكل كلمة بما تتألف به من أصوات تتناسب مع الصورة الذهنية، إن لم تكد تتطابق، خلافا لجُل اللغات، فما كان يستلذه السمع ويستميل النفس فحظه من الأصوات الرقة والعذوبة، وما كان يخيفها ويزعجها فحظه من الأصوات الشدة.

وحرف الغين إذا وقع في صدر الكلام دل على معنى الخفاء: غاب، وغاص وغاض، وغمس، وغبن، وغام.

والنون والفاء إذا بدأت بهما اللفظة كانت دلالتها الخروج: نفح، ونفخ، ونفد ونفر. هذا الانسجام والتناسب الصوتي بين اللفظ والمعنى من جهة، وبين المعنى وصورته الذهنية من جهة أخرى هو وسيلة عرفانية من الوسائل السيكولوجية التي تنجلي بها المعاني الباطنة وتُستثارُ الذخيرة المعجمية الملائمة لموقف الكلام في حلقة الاتصال اللساني. ولا أريد أن أطيل النفَسَ في بسط أمثلة أخرى، فهي كثيرة.

2-3-7 الفكر اللساني العربي طور قديما مفاهيم الأنظمة التواصلية: وإطلالة عجلى على بعض جهود القدماء تدفعنا إلى النظر في وجهة نظر الجاحظ حول البيان واللسان، وهو نص لافت جدا للتحليل اللغوي عند الجاحظ في كتابه الذي يمثل رأس الألسنية العربية **(البيان والتبيين)**؛ يقول: "... واللسان أداةٌ يظهر بها حسن البيان، وظاهر يخبَرُ به عن الضمير، وشاهد ينبئك عن غائب، وحاكم يفصل به الخطاب، وناطق يَرِدُ به الجواب، وشافع تُدرَكُ به الحاجة، وواصف تُعرَفُ به الحقائق، ومُعَزٍّ يُنفَى به الحزن، ومؤنس تذهب به الوَحْشة، وواعظ ينهى عن القبيح، ومُزَيِّنٌ يدعو إلى الحسن، وزارعٌ يحرث المودة، وحاصدٌ يستأصلُ الضغينة، وملهمٌ يوفق الأسماع." (51)

إن الجاحظ في هذا النص القصير قد وضع أسسا عرفانية لسانية مهمة جدا في التصنيف السياقي وحسن البيان عموما، لا سيما أن العربية هي قمة البيان باختيارها لغة القرآن الكريم، يمكننا أن نبينها في الشكل التالي:



إن الجاحظ في هذا النص قد جمع كل الإمكانات التواصلية التي يقوم بها اللسان وظيفيا، التي ترتبط بشكل ما بنوع من أنواع السياق على اختلاف تصنيفاتها، في الدورة العامة التي تتمركز اللغة وسيطا ومحورا بها في حلقة الاتصال الإنسانية.

ويمكن الرجوع كذلك إلى **خُطاطة مفاهيم اللغة**، عند عبد الرحمن الحاج صالح، في كتابه: الخطاب والتخاطب في نظرية الوضع والاستعمال العربية، لتَبَيُّنِ مزيدٍ من هذه الخصائص.

8- بيولوجيا اللغة Biolinguistics: [52] بعد الإبحار السابق في بعض القضايا التي رأينا أنها تمثل مدخلا تأسيسيا للسانيات البيولوجية التطورية، يمكننا أن نوجز الفكرة في البنود التالية:

أ- اختلفت المنظورات التي تعالج الجانب الأحيائي (البيولوجي) للغة، وقد مر بنا شيء من التقديم العلمي لمثل هذه المعالجات، وأختم الدراسة بإشارة مهمة إلى عمل قامت به عالمة ممن اهتموا بدراسة التطور الأحيائي للغة البشرية، وهي "بريدجت ساموبلز" Bridget Samuels؛ حيث اختصت بدراسة علم أصوات اللغة من منطلق بيولوجي؛ فتؤكد أن **نظام أصوات اللغة يتشكَّل من عمليات بدائية متوارثة بيولوجيا**. و بما أن البشر يتشابهون بيولوجيا مع بعض الحيوانات الأخرى (التشابه الكبير مثلا بين مخ الإنسان ومخ الدولفين)، تصل ساموبلز إلى نتيجة أن القدرات العقلية المسئولة عن نظام الأصوات اللغوية مشتركة بين البشر وبعض الحيوانات الأخرى، وإن تفاوتت في درجة التعقل والإدراك. بالنسبة إلى ساموبلز فنظام الأصوات اللغوية بيولوجي في الأساس ويولد في جينات الكائن الحي البيولوجي، لكن الجينات البيولوجية تحمل معلومات مُكوِّنة للكائنات البيولوجية وبذلك تفترض وجود عمليات حسابية، تحسب بفضلها ما تحتوي من هذه المعلومات. من هنا تُعرِّف ساموبلز **نظام الأصوات اللغوية على أنه نظام حسابي رمزي مجرد كامن في جيناتنا** [53]. وبما أننا نملك الجينات نفسها، فكل البشر إذن يشتركون في امتلاك نظام أصوات واحد [54]. على هذا الأساس، تستنتج ساموبلز

أن *النظام الصوتي اللغوي عالمي وفطري يولد فينا بمجرد أن نولد*. وبذلك يكون النظام الصوتي للغة جزءا من القواعد العالمية المشتركة بين كل البشر.

وبالمقارنة، فبالنسبة إلى تشومسكي، فهناك تغير قد حدث في الجينات البيولوجية للإنسان؛ ما أدى إلى نمو اللغة بوصفها قدرة بيولوجية شبيهة بالبصر أو السمع. يضيف تشومسكي أنه توجد قواعد عالمية مشتركة بين كل البشر تولد فينا بمجرد أن نولد، وهي المسئولة عن قدرتنا على اكتساب اللغات التي نتكلمها. وبرهانه الأساس على ذلك هو أن الطفل ينجح في تركيب عبارات لغوية سليمة في قواعدها ومعانيها، رغم أنه لم يتعلمها ولم يسمع بها من قبل، لأن قواعد اللغة فطرية في الإنسان، وعالمية بحيث توجد فينا بمجرد أن نوجد. وتجربة هذه العالمة تؤيَّدُ بمنجز النظرية العرفانية المعاصرة.[55]

على هذا الأساس، تتكون اللغة من معلومات متوارثة في جيناتها؛ فاللغة مجموعة معلومات تحفظها الجينات اللغوية وتنقلها من فرد إلى آخر؛ فاللغة نظام معلوماتي شبيه بالإنترنت [56].

ب– الجينات اللغوية ــ إذن ــ تملك معلومات ناجحة في وصف الواقع، ***وبذلك تحتوي اللغة على حقائق بشكل مستقل عن الناطقين بها اليوم***؛ فاللغة عضو بيولوجي كالدماغ والقلب، يؤدي معظم وظائفه باستقلال عن إرادتنا. هكذا اللغة تملكنا بقدر ما نملكها [57]. لذا **يمكن استنتاج أن اللغة تحيا بفضل جيناتها**، وأنه **إذا زالت الجينات اللغوية تزول اللغات [58]**. الجينات اللغوية إذن تسهم في تشكيل أفكارنا وأفعالنا، وبذلك تشارك بقوة في تحديد تاريخنا. وهذه كلها رؤى فلسفية لا أريد الخوض في تفاصيلها [59].

وبذلك يمكننا من خلال بيولوجيا اللغة تفسير نجاح اللغة في التعبير عن حقائق الكون[60]، كما قد نتمكن من تفسير إمكانية التواصل والتفاهم من خلالها. **وبما أن**

اللغة هي مستودع الحقائق؛ فمن الممكن إذن إدراك الكون من خلالها. وبذلك تغدو المعرفة ممكنة. هكذا تنجح **البيو– لغوياء** في التعبير عن إمكانية المعرفة.

جـــ – وهكذا، رغم أن اللغة تتكون من جينات ومعلومات متوارثة، فلا تزال اللغة غير محددة، وما نزال أحرارا في صياغتها وبناء معانيها؛ فتتبع الأصول الجينية والعصبية للغة قد يسفر عن فتح أبواب وآفاق بحثية كبرى تتكشف من خلالها أسرار جديدة للغة، تتشابه ــ في رأيي ــ مع استكشافات الكون الكبرى وتأمل ملكوت السماوات والأرض؛ فالمنظومة الكونية كلها تَسبح في تناغم وتناسق محكم، واللغة تنظم وتيرة الوجود، بل هي سر الوجود، وخطاب السماء لأهل الأرض من البشر، فهي محور كوني إن جاز التعبير، وليست مجرد تراصف أحرف تخرج في جمل ووحدات رمزية.

9– خاتمة بالنتائج والتوصيات والمقترحات:

1– أصبحت اللسانيات البيولوجية Biolinguistics منهجا قائما في الدرس اللساني المعاصر، وبدونه لا يمكن أبدا استكمال البحث في الظاهرة اللغوية الإنسانية، دون المقارنة والتحليل وفق البناء النوعي الجيني للإنسان، مقارنة بغيره من الرئيسيات ذات الصلة البيولوجية المتقاربة.

2– تؤسس اللسانيات العصبية، بانتمائها للعلوم العرفانية، أساسا بينيا علميا يتداخل بشكل بيِّن مع معطيات العلوم الكونية، واللسانية المعاصرة، بما يقدم كَمًّا ضخما من المعطيات والنتائج التحليلية، التي يمكن على أساسها إعادة النظر في التصنيف اللغوي والمعجمي برمته، وتأسيس طرق جديدة للتعامل مع النظم المعلوماتية الحاسوبية، بشكل يفتح آفاقا للتواصل التكنو–آلي، يحاكي نظام الدماغ البشري.

3– هذا التداخل يعمل جنبا إلى جنب مع اللسانيات الحاسوبية Computational Linguistics والمعالجة الآلية للغات الطبيعية NLP لأجل تطوير

عمليات التعرف الآلي الدلالي والترجمة الآلية، بنمط ذكي، بناء على معطيات التحليل الجينية العصبية للشبكة اللغوية النيورونية داخل الدماغ البشري.

4- توصي الدراسة أيضا بفتح سبل البحث في الألسنية المعاصرة، بناء على النموذج المقدم والطرح الذي قدمناه، وإعادة قراءة الناتج التراثي اللساني وفق هذه الرؤية الذهنية الحديثة، حتى تستطيع العربية أن تضع مقامها الشريف بين مصاف البحوث الدولية في هذا الخصوص.

5- ستترتب على كل ذلك مجموعةٌ من الظواهر العامة التي تفضي إلى إعادة تصنيف العلوم؛ بحيث ستختفي الحدود الوهمية الفاصلة بين التخصصات المتنوعة؛ إذ يمكننا مثلا بناء نظام تصنيفي إبستمولوجي جديد يعتمد على بنيات مجردة، بدلا من تصنيف يقوم على النتائج فقط. كما يستطيع الباحثون إعادة النظر في أساليب تدريس المعارف باعتماد نظام يتقاطع مع نظام التخصصات، وتبنِّي نظام متداخل يسمح بتعايش علوم كانت متخاصمة؛ مثل تعايش الرياضيات مع البلاغة أو النحو وتعايش علوم السند مع البيولوجيا، والفيزياء مع اللسانيات ... إلخ.

قائمة المصادر والمراجع:

العربية:

1- الأزهر الزناد: – اللغة والجسد، دار نيبور للطباعة والنشر والتوزيع، العراق طـ 1، 2014.

ـــــــــــــــ – نظريات لسانية عرفنية، الدار العربية للعلوم ناشرون بيروت، طـ 1، 2010 .

2- أندريه جاكوب: أنثروبولوجيا اللغة ـ بناء وترميز، ترجمة ليلى الشربيني المركز القومي للترجمة، العدد 360، 2002 .

3- بان درهالست، ونوربال سميث: الفونولوجيا التوليدية الحديثة، ترجمة: مبارك الحنون، وأحمد العَلَوي، منشورات دراسات، سال، الدار البيضاء، طـــ1، 1992.
4- توماس سكوفل: علم اللغة النفسي، ترجمة عبد الرحمن بن عبد العزيز العبدان، مركز السعودي للكتاب، الرياض، بالتعاون مع دار نشر جامعة أكسفورد، طـــ1، 2003.
5- تيرنس دبليو ديكون: الإنسان .. اللغة .. الرمز: التطور المشترك للغة والمخ ترجمة شوقي جلال، المركز القومي للترجمة، العدد 2312، طـــ 1، 2015 .
6- الجاحظ (أبو عثمان عمرو بن بحر): البيان والتبيين، تحقيق عبد السلام هارون، 96/1، طبعة مكتبة الخانجي، طـــ 7، 1998 .
7- جودث جرين: علم اللغة النفسي – تشومسكي وعلم النفس، ترجمة مصطفى التوني، الهيئة المصرية العامة للكتاب، طـــ 1، 1994 .
8- دانيال جولمان: ذكاء المشاعر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، طـــ 1، 2004.
9- ر. ل. تراسك: أساسيات اللغة، ترجمة رانيا إبراهيم يوسف، المركز القومي للترجمة، العدد 381، 2002 .
10- رومان ياكوبسون: الاتجاهات الأساسية في علم اللغة، ترجمة علي حاكم صالح وحسن ناظم، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، طـــ 2، 2011 .
11- زينايدا بوبوفا؛ ويوسف ستيرنين: اللسانيات الإدراكية، ترجمة: تحسين رزاق عزيز، بغداد، بيت الحكمة، طـــ 1، 2012.
12- سفيركر جوهانسون: إنسان نياندرثال الناطق: ما الذي تقوله الأحافير والمورثات والآثار، ترجمة يامن عدنان صابور، دورية الثقافة العالمية، العدد الخاص بنشوء وتطور اللغة، رقم 172، أكتوبر، الكويت، 2013 .
13- صابر الحباشة:
- مسالك الدلالة في سبيل مقاربة للمعنـــى، دار صفحـــات، دمشق والإمارات طـــ 1، 2013.

- نوافذ المعنى - إطلالات متجددة على علم الدلالة العرفني، عالم الكتب الحديث الأردن، طـ 1، 2012 .

14- صلاح الدين زرال: إرهاصات التداولية في التراث اللغوي العربي، جامعة فرحات عباس سطيف، الجزائر، عدد مجلة الأثر الخاص بأشغال المؤتمر الدولي الرابع في تحليل الخطاب، العدد (12) على الموقع:
http://lisaanularab.blogspot.com/2013/07/blog-post_3898.html

15- الطاهر بومزبر: التواصل اللساني والشعرية: مقاربة تحليلية لنظرية رومان جاكبسون، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، طـ 1، 2007 .

16- الطيب دبة: خصائص النحو العربي من النظام المغلق إلى النظام المفتوح مجلة التراث العربي، ع 108. د.ت

17- عبد الرحمن الحاج صالح: الخطاب والتخاطب في نظرية الوضع والاستعمال العربية، منشورات مخبر الجزائر للعلوم المعرفية، م 4، طـ 1، 2010.

18- عز العرب لحكيم بناني: الظاهراتية وفلسفة اللغة، نشر إفريقيا الشـــرق طـ 2، 2013 .

19- عمرو الشريف: ثم صار المخ عقلا، طبعة مكتبة الشروق الدولية، طـ 2 2013 .

20- كرستين تمبل: المخ البشري - مدخل إلى دراسة السيكولوجيا والسلوك ترجمة عاطف أحمد، عالم المعرفة، الكويت، العدد 287، 2002 .

21- لويس جون كالفيه: إيكولوجيا لغات العالم، ترجمة باتسي جمال الدين، المركز القومي للترجمة، العدد 749، 2004 .

22- مارسيلو أ. مونتيميرو، ودايميان هـ. زانات: الإنتروبيا العالمية لترتيب الكلمات عبر العائلات اللغوية، ترجمة سمية بوحمامة، دورية الثقافة العالمية الكويت، العدد 172، نشوء وتطور اللغة، أكتوبر، 2013 .

23– مانويلا ماسيدونيا، وكاترينا فون كرايغستاين، وترجمة فادي العيسى: استخدام الإيماءة لتعزيز تعلم اللغة الأجنبية، دورية الثقافة العالمية، الكويت، العدد 172 نشوء وتطور اللغة، أكتوبر، 2013.

24– مايكل كورباليس: في نشأة اللغة – من إشارة اليد إلى نطق الفم، ترجمة محمود ماجد عمر، عالم المعرفة، الكويت، العدد 325، 2006 .

25– مجلة العلوم الأمريكية المترجمة إلى العربية بجامعة الكويت، مجلس النشر العلمي، العدد الخاص الصادر عام 2000 تحت عنوان الكون.

26– محمد صلاح الدين الشريف: الشرط والإنشاء النحوي للكون.. بحث في الأسس البسيطة المولِّدَة للأبنية والدلالات، منشورات كلية الآداب، جامعة منوبة تونس، سلسلة اللسانيات، المجلد 16، 2002 .

27– موفق الحمداني: علم نفس اللغة من منظور معرفي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، طـــ 1، 2007 .

28– مونيكا شفارتس: مدخل إلى علم اللغة الإدراكي، ترجمة سعيد بحيري، مكتبة زهراء الشرق، طـــ 1، 2015 .

29– هواكين فوستر: الذاكرة في القشر الدماغي: مدخل تجريبي لشبكات الأعصاب عند الإنسان والحيوانات العليا، ترجمة: محمد زياد كبة، منشورات جامعة الملك سعود، طـــ 1، 2006.

30– يوسف قطامي: نمو الطفل المعرفي واللغوي، الأهلية للنشر والتوزيع، عمان الأردن، طـــ 1، 2000.

<u>الأجنبية</u>:

1- Bridget Samuels: Phonological Architecture, Oxford University Press, 1st Ed, 2011.

2- David Kemmerer: Cognitive Neuroscience of Language Psychology Press, USA, 1st Ed, 2015.

3- Frank H. Netter, John T. Hansen, et al: Atlas of Neuroanatomy and Neurophysiology; Selections from the Netter Collection of medical Illustrations, Custom Communications, USA, 1st Ed, 2004.
4- Harry Whitaker: Concise Encyclopedia of Brain and Language Elsevier, Ltd, 1st Ed, 2010.
5- Jean Aitchison: The Articulate Mammal; An Introduction to Psycholinguistics, Routledge Classics, 1st Ed, 2011.
6- Marco Castagna: From Stern to Sterne; Language, Meaning and Narration, Essays on the Origin of Language, Éditions du CIRRMI Paris – Presa Universitară Clujeană, 2012.
7- Marie T. Banich, Molly Mack: Mind, Brain and Language: Multidisciplinary Perspectives, Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 1st Ed, 2003.
8- Massimo Gallucci, et al: Radiographic Atlas of Skull and Brain Anatomy, Springer, 1st Ed, 2005.
9- Philip Lieberman: Human Language and our Reptilian Brain; the Subcortical Bases of Speech, Syntax and Thought, Harvard Univ Press, 1st Ed, 2005.
10- Ray Jackendoff: Foundations of Language; Brain, Meaning Grammar and Evolution, Oxford Univ Press, 1st Ed, 2002.
11- Terrence W.Deacon: The Symbolic Species: The Co-evolution of Language and The Brain, Library of Congress Cataloging- In-publication Data, 1st Ed, 1997.

المواقع الإليكترونية:

- http://braininitiative.nih.gov/
- http://www.jref.com/forum/threads/are-whales-dolphins-more-intelligent-than-humans.23299/
- https://www.youtube.com/watch?v=gjCoNr3PBeM&feature=youtu.be
- https://www.youtube.com/watch?v=NlIdqH24mpI
- https://www.youtube.com/watch?v=m329SsV4aO0
- http://www.acapi.com/ar/info_bank/arabic12.php

http://en.wikipedia.org/wiki/Pareidolia

الهوامش التفصيلية:

(1) مونيكا شفارتس: مدخل إلى علم اللغة الإدراكي، ترجمة سعيد بحيري، مكتبة زهراء الشرق طـــ 1، 2015، **الإنسان بوصفه نظام استيعاب للمعلومات**، ص 31.

(2) مدخل إلى علم اللغة الإدراكي، المرجع السابق، **النهج القالبي، النحو الكلي ونظرية المقاييس**، ص 160.

(3) صابر الحباشة: نوافذ المعنى – إطلالات متجددة على علم الدلالة العرفني، عالم الكتب الحديث، الأردن، طـــ 1، 2012، ص 70.

(4) صابر الحباشة: مسالك الدلالة في سبيل مقاربة للمعنى، دار صفحـــات، دمشق والإمارات طـــ 1، 2013، **أسئلة التأويل ونطاقات المعنى – مقدمات لرؤية توليفية**، ص ص 13 – 16.

(5) زينايدا بوبوفا؛ ويوسف ستيرنين: **اللسانيات الإدراكية**، ترجمة: تحسين رزاق عزيز، بغداد بيت الحكمة، طـــ 1، 2012، ص 22.

(6) اللسانيات الإدراكية، المرجع السابق، ص ص 29–32.

(7) راجع في ذلك: الإنسان .. اللغة .. الرمز: التطور المشترك للغة والمخ، تأليف تيرنس دبليو ديكون، ترجمة شوقي جلال، المركز القومي للترجمة، العدد 2312، طـــ 1، 2015، مقدمة المؤلف.

(8) تعني لفظة Creole الأمريكي من أصل أوروبي، والمثال الذي يبين ذلك هو أنه إذا تزوج مثلا رجل عربي بامرأة صينية فستنشأ بينهما لغة هجين Pidgin من أجل التفاهم، لا يلبث أن يَرِثَها طفلُهما فيما بعد، لتصبح هذه اللغة الهجين لغةً أصليةً عنده هو Creole، وكثير من اللغات نشأت بهذه الطريقة، فيما يُعرف بموت اللغات وولادتها، وهكذا نشأت الأمريكية بتراكيب وملفوظات غريبة تماما عن الإنجليزية البريطانية. وهذا أيضا شكلٌ من أشكال التحول اللغوي Code-Switching الذي يُدرس بشكل واسع في علم اللغة الاجتماعي Sociolinguistics. وراجع فيما ذكرناه في السياق، التطور المشترك للغة والمخ، ص 280.

(9) قرر "فيجنر" ــ من علماء القرن 19 ــ أن السياق هو المعتَمَدُ عليه في تبين الحقيقة أو الماهية، وهو ليس السياق اللغوي فقط، بل هو الظروف المحيطة بالحدث والسابقة عليه. وهناك من رد فكرة السياق وأهميته في فهم اللغة إلى الفلسفة التحليلية التي أسسها الألماني "فريجه" Frege، من خلال تحليلاته التي أجراها على العبارات اللغوية والقضايا المنطقية. ومن الباحثين

من رد فكرة السياق إلى **نظرية فلسفة اللغة العادية**، للنمساوي "فتجنشتين". والمخطط المذكور يبين موقع التداولية، بوصفها منهجا من مناهج التحليل اللغوي المعاصر، والبحث السياقي، ضمن المسار العرفاني عموما في بحث الظاهرة اللغوية البشرية. راجع في ذلك: صلاح الدين زرال: إرهاصات التداولية في التراث اللغوي العربي، جامعة فرحات عباس سطيف، الجزائر، عدد مجلة الأثر الخاص بأشغال المؤتمر الدولي الرابع في تحليل الخطاب، العدد (12)على الموقع:

http://lisaanularab.blogspot.com/2013/07/blog-post_3898.html.

(10) Terrence W.Deacon: The Symbolic Species: The Co-evolution of Language and The Brain, Library of Congress Cataloging- In- publication Data, 1st Ed, 1997, P 28.

(11) أطلقت الحكومة الأمريكية مشروعا ضخما تحت اسم مبادرة الـــ Brain Initiative من أجل اكتشاف مناطق الدماغ الغامضة والاستفادة من المخ البشري قدر المستطاع، راجع تفاصيل المبادرة على الرابط: http://braininitiative.nih.gov/

(12) صاحب هذه الفرضية هو الأنثروبولوجي اللغوي الشهير تيرنس ديكون Terrence.W.Deacon في معظم كتبه، وفي مقدمتها The Symbolic Species، وهو أستاذ مختص بـــ Biological Anthropology and Origins of human Language بجامعة بركلي بكاليفورنيا. وهناك خلاصة في مقالة منشورة على الرابط:

http://www.jref.com/forum/threads/are-whales-dolphins-more-intelligent-than-humans.23299/

(13) سؤال كبير استغرقت الإجابة عنه مؤلفا كاملا بعنوان: ما بعد الفراسة: المعاودة العصبية والمخ التفاعلي After Phrenology: Neural Reuse and the Interactive Brain, By Michael L.Anderson, MIT Press, Dec 2014، يتناول فيه مؤلفه كيفية إعادة استغلال الخلايا العصبية للقيام بوظائف جديدة **Neural Reuse** دون التخلي عن الوظائف الأصلية، وهو مفهوم أوسع من المفهوم التقليدي المعهود عن المطاوعة العصبية **Neural Plasticity**.

(14) تناولت السينما الأمريكية تحديدا هذه الفرضية في فيلم كامل بعنوان Lucy، قام فيه مورجان فريمان Morgan Freeman بدور العالم الأنثروبولوجي الباحث عن مفهوم المعاودة العصبية Neural Reuse الذي أوضحناه سابقا.

(15) في محاضرة بتونس لمحمد صلاح الدين شريف بعنوان: **الأسس النحوية الطبيعية لنسبية الحقيقة**، نُشرت بعض فقراتها على صفحته الخاصة بالفيس بوك، جاء فيها: ".. إن الأبنية النحوية

في العقل هي من روائز (عوامل) إنشاء الكون كله بفضل اللغة، واللغة في حالة اشتغال دائم منذ الكون الأول، تماما مثل الاشتغال الدائم للجينوم البشري عبر التاريخ، ولا معنى للكينونات الفردية إلا بما هي إمكانات لتحقق نسبي ... والجهاز العصبي له قدرة هائلة على اختزان معلومات سابقة عن تاريخه (يحيل إلى معنى العرفان والمعاودة العصبية والمطاوعة العصبية)... وإذا كانت حركية الطبيعة تقوم على الفوضى رغم حكمة قوانينها ومساراتها، فإن اللغة كذلك لم تتوقف قط عن معالجة المعلومات وتكوين الحقائق طوال الوقت، ولا وجود لمعرفة خارجة عن اللغة أبدا. **واللغة باعتبارها أمرا طبيعيا فهي تمثل حلقة من حلقات التطور:** إنها اشتغال مادي صرف للدماغ."

ورابط هذه المحاضرة:

https://www.youtube.com/watch?v=gjCoNr3PBeM&feature=youtu.be

ويؤكد تشومسكي في محاضرة ألقاها بإحدى جامعات إيطاليا في مارس 2014، تحت عنوان: **في طبيعة الإنسان واللغة**، أننا في الحقيقة عندما نتعلم اللغة فإننا نتعلم طرق إنجازها، وأن اعتبار التواصل هو الوظيفة المركزية للغة أمر يحتاج إلى إعادة نظر، ***لأن النظام البيولوجي يُعد النظام الأمثل القادر على كل الوظائف القائمة والمفتَرَضة***، وليس فقط التواصل، وأن كل عمليات الإعراب Parsing هي مجرد عمليات حوسبية ذهنية تخضع لقوانين ثابتة في الدماغ، لكن طرق توليد الأبنية حرة ومتنوعة، وهنا يأتي دور البحث في النظام البيولوجي الداخلي، لأنه ــ كما يرى ــ هو المسئول عن كل عمليات التركيب اللغوي والإحالة الدلالية ومختلف أنماط الإخراج الصوتي، واعتبر أن **مسائل اكتساب اللغة تقترن بعوامل أو معايير ثلاثة:** التوقيف الجيني والبيانات الخارجية، والعوامل الفسيولوجية المستقلة، بالإضافة إلى عوامل الطبيعة (الكون)، ومثَّلَ لذلك في اللغة بقانون **الكفاءة الحوسبية**. راجع فيما ذكرناه رابط محاضرة تشومسكي:

https://www.youtube.com/watch?v=NlIdqH24mpI. وراجع محاضرته عن **إشكاليات الإسقاط** Problems of Projections، بجامعة أولوموس، جويلية 2014:

https://www.youtube.com/watch?v=m329SsV4aO0

(16) راجع التفاصيل: إنسان نياندرثال الناطق: ما الذي تقوله الأحافير والمورثات والآثار سفيركر جوهانسون، وترجمة يامن عدنان صابور، دورية الثقافة العالمية، العدد الخاص بنشوء وتطور اللغة، رقم 172، أكتوبر، 2013، الكويت، ص 152.

(17) راجع ر.ل. تراسك: أساسيات اللغة، ترجمة رانيا إبراهيم يوسف، المركز القومي للترجمة العدد 381، 2002، ص 167.

(18) Look for relationship between BG and Language: Philip Lieberman: Human Language and our Reptilian Brain; the Subcortical Bases of Speech, Syntax and Thought, Harvard Univ Press, 1st Ed, 2005, The Subcortical Basal Ganglia BG, P 82.

(19) وتمثل هذه الجملة ــ كما هو معروف في طب الأعصاب ــ مجموعة المسارات العصبية التي تصل قشرة المخ (Cerebral cortex)، بالعقد القاعدية (Basal ganglia)، والمهاد (Thalamus)، والمخيخ (Cerebellum) والخلايا العصبية الخاصة بالنخاع Medulla بواسطة دوائر معقدة لا تتواجد في الجملة الهرمية (Pyramidal system). وترتبط الجملة خارج الهرمية في الأساس بتنظيم الحركات المنعكسة للعضلات.

(20) لوحظ أنه عند نقص مادة السيروتونين Serotonin في العقد القاعدية، خصوصا النواة المذيلة، تنشط المراكز العصبية في هذه الأجزاء، ويفقد الفص الجبهى من القشرة المخية السيطرة عليها، فيفقد الإنسان القدرة على التحكم في أفكاره، ومن ثم أفعاله؛ وتضطرب اللغة تبعا لذلك فتبدأ أعراض الوسواس القهرى في الظهور.

(21) راجع الصورة على الرابط: http://www.acapi.com/ar/info_bank/arabic12.php

(22) بشكل مُبسَّط أقول: معروف طبيا أن انتقال **السيال العصبي** في الخلايا العصبية يحدث بنقل النبضات الكهربائية الحيوية من مكان في الجسم إلى مكان آخر من خلال العصبونات Neurons وتعمل هذه النبضات العصبية Pulses على إبقاء الفرد مدركا لبيئته الداخلية والخارجية، وتساعده على عمل عدة آلاف من التعديلات اللازمة للبقاء في بيئته ومجتمعه الدائم التغير. **النبضة العصبية:** هي عبارة عن تغيرات أيونية Ionic صغيرة في غشاء الخلية العصبية Sheath وهذه التغيرات تنتقل على امتداد الخلية العصبية مثل أمواج البحر المتجهة إلى الشاطئ. ويجب هنا الإشارة إلى أن غشاء الخلية العصبية يفصل سوائل خارج الخلايا عن سوائل داخل الخلايا؛ وهذان السائلان يختلفان عن بعضهما في نوع الأيونات الموجودة بكل منهما وتركيزها: فسائل داخل الخلايا يحتوي على تركيزات عالية من البوتاسيوم +K والأيونات العضوية الكبيرة الحجم (-A) خاصة البروتينات والفوسفات ATP & ADP، بينما يحتوي سائل خارج الخلايا على تركيزات عالية من الصوديوم والكالسيوم +Na / -Cl، وعلى ذلك فنظام توزيع هذه الأيونات في داخل وخارج الخلية يجعل الغشاء الخلوي في حالة استقطاب Polarity، وهذا الاستقطاب سببه وجود

تركيزات عالية من الشحنات الموجبة على السطح الخارجي للغشاء الخلوي، ووجود الشحنات المنفصلة عن بعضها والمتضادة أيضا يُسبب توليد فرق في الجهد الكهربائي عبر الغشاء الخلوي. وفرق الجهد هنا هو مقدار القوة التي ستدفع أيونات الصوديوم من أحد جانبي الغشاء إلى الجانب الآخر، والقوة المحركة هنا لأيونات الصوديوم التي تقوم بدفعها إلى الخارج هي مضخة خاصة Pump تدعى مضخة الصوديوم، وعند حدوث منبه أو مؤثر فإنه يثبط عمل مضخة الصوديوم؛ فيؤدي ذلك إلى عدم ضخ الصوديوم إلى الخارج وسياله وضخه إلى الداخل، بما ينتج عنه نقصان فرق الجهد السابق وإزالة الاستقطاب، ويكون السطح الخارجي سالبا والسطح الداخلي موجبا وتسمى هذه الحالة باللا–استقطاب.

في الجهاز العصبي تتجمع أجسام العصبونات في مجاميع، وهذه المجاميع في الجهاز العصبي المركزي CNS تُسمى نواة Nucleus أو عُقدة Ganglion. أما في الجهاز العصبي المُحيطي أو الطرفي PNS فتُسمى هذه المجاميع عُقدا Ganglia. كذلك تتجمع محاور العصبونات مع بعضها لتكون الأعصاب Nerves والأعصاب تنقسم من حيث موقعها من العُقدة إلى نوعين: أعصاب ما قبل العُقدة Pre-Ganglionic Nerves وأعصاب ما بعد العُقدة Post-Ganglionic Nerves .

(23) إنسان نياندرثال الناطق، مرجع سابق، ص 153.

(24) راجع الحسابات والإحصاءات والعينات المدروسة عند مارسيلو أ. مونتيميرو، ودايميان هــ. زانات: الإنتروبيا العالمية لترتيب الكلمات عبر العائلات اللغوية، ترجمة سمية بوحمامة دورية الثقافة العالمية، الكويت، العدد 172، نشوء وتطور اللغة، ص 190.

(25) راجع للتفاصيل والمقارنات: موفق الحمداني: علم نفس اللغة من منظور معرفي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، طــ 1، 2007، ص ص 196–205. وهواكين فوستر: الذاكرة في القشر الدماغي: مدخل تجريبي لشبكات الأعصاب عند الإنسان والحيوانات العليا، ترجمة: محمد زياد كبة، منشورات جامعة الملك سعود، طــ 1، 2006، الفقرة الخاصــة بالذاكرة القشرية عند الأنواع ص 61، ومستوى الخطاب في الذاكرة القشرية، ص 97، وتمثيل الكلام، ص 230.

(26) عملية الــ Speciation المقصود بها ــ باختصار شديد ــ التغيرات البيولوجية الحادثة ضمن عملية التطور عموما، والمصطلح صاغه البيولوجي Orator F.Cook، مقسما الأنساب والسلالات Lineages إلى الــ Cladogenesis وهو حدث تطوري يحدث فيه أن كل فرع من شجرة الحياة الخاصة بالأنواع وما يتفرع منه يُكَوِّنُ مجموعة أنثروبولوجية Clade على رأسها

الجد والأتباع، ويحدث هذا غالبا عندما يتجه كائن ما من الأحياء إلى التطور إلى نوع جديد. والقسم الآخر من الأنساب هو الـــ Anagenesis أو ما يُعرف أيضا بـــ phyletic change وهو التغير الذي يطرأ على كل النوع وليس على فرع واحد فقط من السلالة كما الحال في القسم الآخر.

(27) وقع التفريق في مرحلة ما من تاريخ الكتابة وعلاقة الكتابة بالعقل البشري في صياغة ما يدور به، بين الكتابة التصويرية بمعناها الضيق (بيكتوغرافيا) وهي الأقدم عهدا، وكتابة الأفكار (إيديوغرافيا) بوصفها مرحلة أعلى من مراحل الكتابة التصويرية؛ فإذا رسمت دائرة تنبثق منها أشعة فإن الصورة في هذه الحالة تعني "شمس" وتؤخذ على أنها تصويرة، أما إذا كان ذلك الرمز الصورة يعني فكرة منبثقة منه؛ مثل القيظ أو حار أو ساخن أو دافئ فإنها تؤخذ على أنها (idéogramme)، أي صور لكلمات؛ حيث إن الواحد من تلك الرموز هو في الغالب عبارة عن كلمة كاملة أو فكرة بأسرها؛ وهذا هو ما تمثله الأبجدية الفرعونية (الهيروغلوفية) والصينية (الكانجي، والماندرين "الصينية الشمالية" ... إلخ) التي تشترك مع اليابانية بنوعي الكتابة فيها: الكاتاكانا والهيرانانا. والأبجدية الكورية اضمحلت وخرجت عن هذا المضمار لتنحصر في Hangugeo أو Chosŏnmal: الأولى في كوريا الجنوبية والثانية في كوريا الشمالية، ودارسو تاريخ اللغات يعلمون كثيرا من أوجه التشابهات التي ذكرناها باختصار.

(28) مانويلا ماسيدونيا، وكاترينا فون كرايغستاين، وترجمة فادي العيسى: استخدام الإيماءة لتعزيز تعلم اللغة الأجنبية، دورية الثقافة العالمية، الكويت، العدد 172، نشوء وتطور اللغة التجارب ص ص 84 – 88.

(29) **الحُصين** هو ارتفاع مطول دائري يظهر في القرن الصدغي للبُطين الجانبي للدماغ (ويُعرف أيضا بقرن آمون)، ويتكون من منطقة غير عادية من قشرة الدماغ. وهو أقدم من ناحية التطور من بقية المناطق، ومغطى بطبقة من الألياف النخاعية على سطحها البطيني. وقد كان الاعتقاد سائدا بأنه وظيفيا مختص بحاسة الشم، لكن هذا أصبح موضع شك فيما بعد. ويضم الاصطلاح أيضا ما يُعرف باللفيف المسنن والخمل، كجزء من التشكيل العام للحصين، أو التشكيل الحصيني. وهي مفصولة عنه بمنطقة شفافة فيما يُعرف بالقشرة الركيزة. والحُصيْن بنية حاسمة من أجل اختزان الذاكرة ومن أجل التمثيل الحيزي Spatial للبيئة المادية. الغريب أن هذه المنطقة (قرن آمون) تحتوي على ذاكرة تبلغ مساحتها حوالي 1000 تيرابايت؛ أي حوالي مليون جيجابايت من

المعلومات المُخَزَّنة بالدماغ، بما يعادل حوالي 3 مليون ساعة فيديو، ويُحتاج لمشاهدته 300 سنة مستمرة !! ولذلك اتجه العلماء لدراسة هذه المنطقة جيدا وبحث مدى تعلقها بالتأثير على الذاكرة المعجمية الذهنية لدى الإنسان، كما أُكتشف أنها تحوي عددا ضخما من الغدد المسئولة عن إفراز مواد كيميائية **مختصة بالنسق الفكري العام للإنسان**، وعليه فإن التحكم به يمكن أن يعيد صياغة التوجه الفكري للفرد، وهي تجارب خيالية تُجرى حاليا في الولايات المتحدة، للسيطرة على عقول الإجرام والميول والدوافع والنوازع التدميرية لدى بعض السجناء. راجع لمزيد من التفاصيل: الذاكرة في القشر الدماغي، مرجع سابق، ص ص 221 – 226.

(30) Frank H. Netter, John T. Hansen, et al: Atlas of Neuroanatomy and Neurophysiology; Selections from the Netter Collection of medical Illustrations, Custom Communications, USA, 1st Ed, 2004, P 4.

(31) تتصف بنية الارتباطات العصبية المخية بقابليتها النسبية في الحركة وبالمرونة والتشعب وتعدد الطبقات ووفرتها. ومن المستحيل لنظام مثل هذا أن تكون وظائفه خطية (Linear) أو موازية للعمليات الحاسوبية الرياضية بالمعنى المعروف عن الحاسوب. وقد يكون أفضل وصف للدماغ ــ في رأيي ــ بأنه **نظام معلوماتي ذاتي التنظيم**. وغالبا ما تتغير الارتباطات (Connection) وتتطور فيزيائيا كما تتطور بيولوجيا وفسيولوجيا.

(32) من المعروف علميا وتطوريا أن الدماغ البشري **ثلاثي البنية العصبية**؛ فحسب الرؤية التطورية البيولوجية العصبية فإن الدماغ يتكون من ثلاثة أدمغة مركبة فوق بعضها ومتداخلة بينها نوع ما من التفاهم لم يُعرف بشكل كامل بعد:

أولا – **الدماغ السفلي أو دماغ الزواحف Reptiles، ويُسمى دماغ التَّكرار**، الواقع في قاعدة المخ، وهو دماغ لا يعرف المنطق، بل يعمل فقط من أجل الحركة والحفاظ على النوع؛ وبالتالي فهو مثلا مسئول عن التكاثر مثل بقية الأنواع الحيوانية، ويتحكم كذلك في الوظائف الحسية والحركية الأساسية عموما. ثانيا – **الدماغ الأوسط، ويُعرف أيضا بالدماغ الطرفي أو الحوفي Limbic Brain**، ويقع فوق الدماغ السفلي، وهو المتحكم بالعواطف (الحب والخوف والدهشة والفضول والحزن والفرح ... إلخ) والذاكرة والإيقاع البيولوجي العام للإنسان Biorhythms، وقد صنف العلماء هذه العواطف 7 أقسام كبرى، تشبه في ذلك تصنيف الضوء إلى الأطياف السبعة والروائح إلى 7 أصناف اعتمادا على شكل الجزيء وحجمه، كما هي السماوات 7، والأراضين 7؛ بما يؤكد ــ كما أقول دوما ــ فكرة **الوحدة الكونية** بين المخ واللغة والحياة والظواهر

الوجودية كلها. ومركز هذه العواطف هو **النتوء اللوزي Amygdala**، المتصل بشبكة معقدة من الأعصاب والعُقد القاعدية Basal Ganglia مع بقية أجزاء الدماغ. ثالثا – **دماغ التفكير (الحديث) Thinking Brain، حيث تطورت القشرة الدماغية Neocortex**، وهو المتحكم بالمعرفة والاستدلال Reasoning والذكاء العالي و**اللغة:**

Philip Lieberman: Human Language and our Reptilian Brain, Op.Cit, Functional Neural System, Pp 19-23.

(33) حاولنا الاختصار قدر الإمكان، ويمكن مراجعة التفاصيل والمنظورات العلمية الأخرى في:

Ray Jackendoff: Foundations of Language; Brain, Meaning, Grammar and Evolution, Oxford Univ Press, 1st Ed, 2002, P 77, Pp 94 – 99.

(34) Massimo Gallucci, et al: Radiographic Atlas of Skull and Brain Anatomy Springer, 1st Ed, 2005, P 33.

(35) Marco Castagna: From Stern to Sterne; Language, Meaning and Narration Essays on the Origin of Language, Éditions du CIRRMI, Paris – Presa Universitară Clujeană, 2012, P 199.

(36) كرستين تمبل: المخ البشري – مدخل إلى دراسة السيكولوجيا والسلوك، ترجمة عاطف أحمد، عالم المعرفة، الكويت، العدد 287، 2002، ص ص 42 – 54، باختصار وتصرف.

(37) Marie T. Banich, Molly Mack: Mind, Brain and Language: Multidisciplinary Perspectives, Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 1st Ed, 2003, **Parallel Systems for processing Language: Hemispheric Complementarity in the Normal Brain** P 229.

(38) الوعي يحدث نتيجة عمل أجزاء معينة من الدماغ وبتوقفها عن العمل يتوقف الوعي وللعلماء براهينهم وإثباتاتهم التجريبية المادية (الفيزيائية) الكثيرة، إن كان من ناحية عمل فسيولوجيا الدماغ والكيمياء العصبية، أو من ناحية قياس التيارات الكهربائية الدماغية (مقاييس موجات الدماغ الكهربائية EEG)؛ فالوعي في رأيهم مرتبط بمناطق معينة في الدماغ؛ هي: التشكيل الشبكي RF واللحاء بشكل أساسي، وبتوقف عمل التشكيل الشبكي يُطفأ أو يتوقف الوعي الذاتي، ودليلهم على ذلك أن تلف التشكيل الشبكي يوقف الوعي نهائيا، وتثبيط التشكيل الشبكي يوقف الوعي، طالما الكف موجود (أثناء النوم العميق أو أثناء التخديرAnesthesia). وكذلك فإن تلف اللحاء أو بعض مناطقه يؤثر على الوعي. وعمل التشكيل الشبكي لوحده لا يكفي لتشكل الوعي، فلا بد من مرور التيارات العصبية الآتية من مستقبلات الحواس والذاهبة إلى اللحاء وكذلك الآتية من اللحاء عبره ذهابا وإيابا، ويتدخل في تشكيل الوعي أيضا بنيات دماغية أخرى

مثل المهاد Thalamus وغيره تدخلا مباشرا أو غير مباشر. راجع للتفاصيل: يوسف قطامي: نمو الطفل المعرفي واللغوي، الأهلية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، طـــ 1، 2000، التطور الذهني المعرفي، ص ص 97 – 107.

(39) **RF** is a set of interconnected nuclei that are located throughout the brainstem. The reticular formation is not anatomically well defined because it includes neurons located in diverse parts of the brain. The neurons of the reticular formation all play a crucial role in maintaining behavioral arousal and consciousness. Jean Aitchison: The Articulate Mammal; An Introduction to Psycholinguistics, Routledge Classics 1st Ed, 2011, P 126.

(40) Harry Whitaker: Concise Encyclopedia of Brain and Language, Elsevier, Ltd 1st Ed, 2010, P 445.

(41) توماس سكوفل: علم اللغة النفسي، ترجمة عبد الرحمن بن عبد العزيز العبدان، مركز السعودي للكتاب، الرياض، بالتعاون مع دار نشر جامعة أكسفورد، طـــ 1، 2003، **علم اللغة العصبي**، الفصل الخامس، ص 135.

(42) راجع أيضا لمزيد من التفاصيل والآراء التنظيرية: جودث جرين: علم اللغة النفسي – تشومسكي وعلم النفس، ترجمة مصطفى التوني، الهيئة المصرية العامة للكتاب، طـــ 1، 1994 **التجارب على الوظيفة الدلالية**، ص 145، و**نماذج معالجة المعلومات في الدماغ**، ص 151 و**تقييم نماذج إنتاج الكلام**، ص 210.

(43) الظاهرة الشهيرة التي يمكن الحديث عنها هنا أيضا هي ظاهرة **الباريدوليا** النفسية Paraidolia التي تتضمن الاعتقاد بأن أي مؤثر عشوائي مبهم قد يكون مهما، مثل تخيل صور للحيوانات في السحاب، أو رؤية وجه رجل في سطح القمر، أو سماع أصوات خفية في التسجيلات عند تشغيلها عكسيا، ويعد اختبار بقعة الحبر (اختبار رورشاخ) مثالا واضحا على هذه الظاهرة؛ حيث يرى الشخص شكلاً في بقعة الحبر قد يختلف كل من المشاركين فيه كل تبعا لحالته العقلية. وبرأيي فإن اللغة باعتبارها نموذجا من النماذج البنائية في الدماغ يحدث بها أيضا هذه الظاهرة، فأنت قد تجد نفسك تنطق بكلام لا تدري كنهه، أو الهلوسة التي تظهر مع الأحلام وينطق بها النائم، فكثير من الانحرافات اللغوية قد ترتبط بشكل أو بآخر بهذه الظاهرة السيكولوجية المهمة. راجع تفاصيل هذه الظاهرة على الرابط:

http://en.wikipedia.org/wiki/Pareidolia

(44) David Kemmerer: Cognitive Neuroscience of Language, Psychology Press USA, 1st Ed, 2015, P 103.

(45) التجربة كاملة على الرابط: https://www.youtube.com/watch?v=6Zk_TFP11No

(46) في عام 1947 وفي معامل مدرسة الطب وجراحة الأسنان في جامعة روشستر حدث اكتشاف أعاد رسم الخريطة البيولوجية للجسد؛ فقد اكتشف عالم النفس "روبرت آدر" أن الجهاز المناعي والمخ لهما القدرة على التعلم، مما مثل صدمة للباحثين وقتها، فقد كان الرأي الشائع أن المخ والجهاز العصبي المركزي وحدهما هما القادران على تغيير سلوكهما تبعا للخبرات، ثم أتت البحوث لتبين أن هناك طرقَ اتصالٍ كثيرةً بين الجهاز العصبي والجهاز المناعي كذلك، مما أسفر عنه استنتاج أن العقل والجسد والانفعالات ليست كيانات منفصلة، ولكنها متضافرة بشكل محكم وعجيب. دانيال جولمان: ذكاء المشاعر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، طـــ 1، 2004، ص 327.

(47) هناك ما يُعرف في علم اللغة بمصطلح **اللطف في التعبير Euphemism**؛ وهو أمر يلجأ إليه المتكلم لاستخدام كلمة خفيفة الوطء على أذن المتلقي أو حميدة التأثير innocuous حتى لا يأنف الحديث أو ينفر من المتكلم، وهو الأمر الذي لم يفعله كثير من المتصوفة، فجاءت تعبيراتهم ثقيلة الرمز، محملة بدلالات تمس جوهر العقيدة، ما أدى إلى نفور الكثير من أشعارهم. وقد عقد الثعالبي في فقه اللغة وسر العربية فصلا **في الكناية عما يُستقبح ذكره بما يستحسن لفظه** وعرفه ستيفن أولمان في "دور الكلمة في اللغة" بأنه وسيلة مقنعة بارعة لتلطيف الكلام وتخفيف وقعه (ص 196، ترجمة كمال بشر)، وعرفه أحمد مختار عمر في علم الدلالة بأنه إبدال الكلمة الحادة بكلمة أقل حدة أو أكثر(ص 240). وهذه الظاهرة تختلف عن مصطلح شبيه هو **التأنق اللفظي أو البياني Euphuism**، المميز لأسلوب المتكلم أو الكاتب، بحسن اختيار الكلمة المعبرة عن الفكرة، وصقلها بالمهارات الصوتية والذوقية المعجمية، وكلا الظاهرتين تشيعان في أساليب اللغة العربية وتُعدان من خصائصها الدقيقة، والعلامات الفارقة لها في القدرة التوصيلية.

(48) عمرو الشريف: ثم صار المخ عقلا، طبعة مكتبة الشروق الدولية، طـــ 2، 2013، ص153.

(49) راجع التفاصيل في مجلة العلوم الأمريكية المترجمة إلى العربية بجامعة الكويت، مجلس النشر العلمي، العدد الخاص الصادر عام 2000 تحت عنوان **الكون**، والصورة قمتُ بتجميعها وإعادة صياغتها من موقع ناسا للفضاء، وربطتها بأوضح ما عُرض من صور للنسيج العصبي.

(50) يقول الأستاذ محمد صلاح الدين الشريف: "يبقى النحو الممثلَ للغة الإنسانية الطبيعية ولمعانيها المستقرة، كما أن اللغة تبقى الخلاصةَ العليا لحركة العقل الإنساني في التاريخ؛ أي تبقى هي الممثل الوحيد لمجموعات التجارب الفردية والاجتماعية، أو بتعبير آخر: **هي ما يعوض أن**

يكون الإنسان دماغا واحدا عضويا لا يموت، فاللغة هي ***تصورُ المادة العضوية المُدركة لنفسها وللكون ولرحلتها الزمانية في مسترسل الإمكان بين الوجود والعدم***. وهذا هو الموضوع في منطق النحو. الشرط والإنشاء النحوي للكون.. بحث في الأسس البسيطة المولِّدَة للأبنية والدلالات، منشورات كلية الآداب، جامعة منوبة، تونس، سلسلة اللسانيات، المجلد 16 43/2002،1.

(51) الجاحظ (أبو عثمان عمرو بن بحر): البيان والتبيين، تحقيق عبد السلام هارون، 96/1 طبعة مكتبة الخانجي، طـــ 7، 1998.

(52) راجع التفاصيل كاملة في: **اللسانيات الإدراكية**، مرجع سابق، الفصلان الثاني والرابع: الأصناف الرئيسة للسانيات الإدراكية ومسلماتها، وتجربة التحليل الإدراكـــي الدلالي المتكامل ص 195، ص 270.

(53) راجع تفاصيل النظرية في كتابها:
Bridget Samuels: Phonological Architecture, 2011 Oxford University Press, Pp 183 – 209.

(54) راجع في تنظير ذلك: هاري بان درهالست، ونوربال سميث: الفونولوجيا التوليدية الحديثة ترجمة: مبارك الحنون، وأحمد العَلَوي، فصل مبادئ الاقتران ص 21، والصرف غير السَّلْسَلي ص 45، منشورات دراسات، سال، الدار البيضاء، طـــ 1، 1992.

(55) ما هو مذكور هنا هو فهم الباحث لكثير من الأطروحات المعرفية في حقل العرفانية، خاصة لما ورد عند الأزهر الزناد في كتابه الشهير (اللغة والجسد)، راجع على سبيل المثال: الأزهر الزناد: اللغة والجسد، دار نيبور للطباعة والنشر والتوزيع، العراق، طـــ 1، 2014، **العرفنة بين الدماغ والجسد**، ص 28، و**الجسد في النحو**، ص 113. وللمؤلف نفسه: نظريات لسانية عرفنية الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، طـــ 1، 2010، **النحو الذهني**، ص 50، و**الدلالة في النحو العرفني**، ص 102.

(56) راجع تفاصيل العملية الأنثروبولوجية اللغوية برمتها عند: أندريه جاكوب: أنثروبولوجيا اللغة ــ بناء وترميز، ترجمة ليلى الشربيني، المركز القومي للترجمة، العدد 360، 2002، **منطق اللسان**، ص 77، **وترقية القدرة في الذوات الناطقة**، ص 161. والحديث عن اللغة العربية من استنباط الباحث للتطور الإنساني بنظرياته المختلفة.

(57) مما يؤثر عن الدكتور عبد السلام المسدي قوله (بتصرف): "إن اللغة هي نواة المركزية الجديدة للكون، ولإدراك الوجود المتعيِّن في الكون، ولتفسير علاقة الإنسان بالوجود في الكون؛ إنها مركز (الفعل) الذي يتحول فيه الإنسان من واقع الإدراك والتأمل إلى ساحة تغيير ما يتأمل فيه."

(58) راجع للتفاصيل والبيانات التحليلية: لويس جون كالفيه: إيكولوجيا لغات العالم، ترجمة باتسي جمال الدين، المركز القومي للترجمة، العدد 749، 2004، **مجرة اللغات**، ص 87، و**الانتقال والتغيير**، ص 211.

(59) يمكن مراجعة تفاصيل ونماذج فينومينولوجية أخرى عند: عز العرب لحكيم بناني: الظاهراتية وفلسفة اللغة، نشر إفريقيا الشرق، طـــ 2، 2013، **الأفعال النفسية والمضامين العقلية**، ص 49، **وآليات تطور اللغة والغائية التواصلية**، ص 105.

(60) ومن المأثور العميق أيضا في ذلك ما ورد عن رولان بارت في أكثر من مقدمة لكتبه: "علينا أن نكتشفَ عالَمَ اللغة على نحو ما نستكشف الآن عالَمَ الفضاء، فربما أصبح هذان الكشفان أهم سمة يتميز بها عصرُنا."

(رولان بارت Roland Barthes، 1915– 1980).

أسلوب الالتفات تحولات العلم وثبات المعيار

د.عبدوش العباس
جامعة مولود، معمري تيزي–وزو

يعد الالتفات مبحثا هاما إن لم نقل محوريا لأنه يقع في مركز تقاطع علوم عدة هي النحو والبلاغة والتفسير والاستدلال وعلم الكلام وغيرها، لكن هذا المبحث لم ينل حظه من العناية لسبب ابستمولوجي إذ "من الملاحظ عبر التاريخ أن علاقة البلاغة بالعلوم المجاورة علاقة معقدة فهي – أي العلوم المجاورة – تمد البلاغة بالعتاد الذي تحتاج إليه حين تكون للبلاغة سلطة وهيبة، وتستفيد من هذه البلاغة في حل معضلاتها الخاصة كل في مجاله، ولكنها ما إن تحس منها بخلل، أو وهن حتى تبادر إلى الاجهاز عليها، والاستلاء على أطراف من أراضيها..."[1] ويبدو أن الالتفات قد عانى مما عانت منه البلاغة وهي العلم الأم الذي نشأ في حضنه.

لكن حال الالتفات ظل كما هو حتى بعد أن عادت البلاغة "امبراطورية" تصدِّر المفاهيم والمصطلحات إلى العلوم الأخرى بحيث أصبحت منطقة مشتركة يستعان بها في الإشهار والسياسة والتعليم، مبينة عن انبعاث قوي منذ ستينات القرن الماضي إذ إن أسلوب الالتفات لازال لم يلق الاهتمام اللائق على الرغم من تطور العلوم التي يضرب بجذورها فيها، والتي أصبحت علوما ملحقة بالبلاغة أو متقاطعة معها كلسانيات الخطاب والنقد النفسي والسوسيولوجي، والمنطق والحجاج، والتداوليات الخ.

إن هذه الحالة من تطور البلاغة والعلوم المجاورة وثبات النظرة المعيارية بل والسطحية إلى أسلوب الالتفات قد جعلتنا نحصره بين طرفي معادلة شبه متناقضة

– كما هو واضح من العنوان – فهل يعقل أن يبلغ علم ما أوج تطوره، في حين أن مبحثا هاما من مباحثه يظل مقيدا بمعايير قد أثبت العلم خطل بعضها، وسذاجة بعضها الآخر؟

يعرَّف الالتفات اصطلاحا بأنه "العدول من أسلوب في الكلام إلى أسلوب آخر مخالف للأول"[2] وهو تعريف يجعل الالتفات مرادفا للعدول، ويدخله ضمن أساليب الخروج على مقتضى الظاهر، أما ابن المعتز فيعرفه بأنه "انصراف المتكلم عن المخاطبة إلى الإخبار، وعن الإخبار إلى المخاطبة، وما يشبه ذلك من الانصراف من معنى يكون فيه إلى معنى آخر"[3] وهو تعريف يلاحظ أن فيه تخصيصا لما يعممه التعريف الأول، فابن المعتز يعتبره انتقالا من المخاطبة إلى الإخبار ومن الإخبار إلى المخاطبة لكنه يضيف إلى إضافة مهمة سنقف عندها لاحقا هي أن الالتفات قد يكون انتقالا من معنى يكون فيه إلى معنى آخر.

ويَعتبر محمد مشبال أن تعريف الزركشي للالتفات يتمثل في الانتقال بين صيغ الضمائر انتقالا مقصودا هو تعريف استوحاه من الزركشي الذي ارتكز فيه بدوره على نص لحازم القرطاجنِّي[4] ويلاحظ أن هذا التعريف الأخير يكاد يحصر الالتفات في الانتقال بين الضمائر، وإن كان بعضهم يرى أن مقولة الالتفات قد تنبسط دلالتها حتى لتكون باتساع الخطاب الأدبي إطلاقا فإن هنالك شبه اتفاق على أن أشهر وجوه الالتفات هي:

1)– الالتفات من الغيبة إلى الخطاب كما في قوله تعالى: ﴿ فَتُكْوَى بِهَا جِبَاهُهُمْ وَجُنُوبُهُمْ وَظُهُورُهُمْ هَذَا مَا كَنَزْتُمْ لأَنفُسِكُمْ ﴾ (التوبة 35) فانتقل من ضمير الغائب في جباههم وجنوبهم إلى الخطاب في كنزتم.

2)– الالتفات من الخطاب إلى الغيبة كما في قوله تعالى: ﴿... حَتَّى إِذَا كُنتُمْ فِي الْفُلْكِ وَجَرَيْنَ بِهِم بِرِيحٍ طَيِّبَةٍ وَفَرِحُواْ بِهَا جَاءتْهَا رِيحٌ عَاصِفٌ... ﴾

(يونس 22) فانتقل بين ضمير الخطاب في (كنتم) إلى ضمير الغائب في (جرين بهم).

3)- الالتفات من التكلم إلى الغيبة كما في ﴿ إِنَّا أَعْطَيْنَاكَ الْكَوْثَرَ * فَصَلِّ لِرَبِّكَ وَانْحَرْ ﴾ فمن الكلام بضمير المتكلم (نحن) انتقل إلى ضمير الغائب (لربك)

4)- الالتفات من الغيبة إلى التكلم قال تعالى ﴿ فَقَضَاهُنَّ سَبْعَ سَمَاوَاتٍ فِي يَوْمَيْنِ وَأَوْحَى فِي كُلِّ سَمَاء أَمْرَهَا وَزَيَّنَّا السَّمَاء الدُّنْيَا بِمَصَابِيحَ وَحِفْظًا...﴾ (فصلت 12) فمن ضمير الغائب في (قضى وأوحى) انتقل إلى ضمير المتكلم في (زينَّا)

5)- الالتفات من الخطاب إلى التكلم كما في:

تطاول ليلك بالأَثْمُدِ ونام الخلي ولم ترقد

وذلك من نبأ جاءني وخُبِّرته عن أبي الأسود

انتقل من المخاطب في (ليلك) إلى المتكلم في (جاءني)

6)- الالتفات من التكلم إلى الخطاب كما في قوله تعالى: ﴿ وَمَا لِي لاَ أَعْبُدُ الَّذِي فَطَرَنِي وَإِلَيْهِ تُرْجَعُونَ﴾ (يس 22) فانتقل من المتكلم (لي، أعبد) إلى المخاطب ترجعون، وكان مقتضى الظاهر أن يقول: أرجع.

إن الملاحظات التي يمكن تسجيلها على التعاريف والأمثلة التي تتواتر في كتب البلاغة عن الالتفات هي أن:

أ)- أغلبها أمثلة قرآنية تعتبر الأسلوب السامي الذي يجتذى في هذا الضرب من البلاغة.

ب)- إن كون الأمثلة من القرآن يكسبها وجاهة بل شرعية تجعل العدول عن القاعدة مباحا ومطلوبا.

جـ)- تراوح الأمثلة بين العدول عن اللفظ إلى عدول عن الدلالة، والانتقال من علم بديع إلى علم معان مكا ينضح من تعريف ابن المعتز.

د)- أن الانتقال من اللفظ إلى المعنى ومن البديع إلى المعاني قد جعل أسلوب الالتفات محل نزاع بين علوم مختلفة كل منها يدعيه لنفسه، فمن علم الصرف إلى علم التراكيب فعلم الدلالة في علوم النحو، ومن علم المعاني إلى علم البديع في علوم البلاغة.

هـــ)- بالتمعن في التعريفات والأمثلة يتضح أن مبحث الالتفات تتجاذبه مباحث بلاغية حديثة – كما سنوضح – تنتمي إلى التداولية وتحليل الخطاب كالتلفظ والذاتية، وأفعال الكلام ..الخ.

بالإضافة إلى ما سبق ذكره من تعاريف وأمثلة متواترة يورد البلاغيون شرطين أساسيين في أسلوب الالتفات، أحدهما وجود جملتين يستخدم في الثانية أسلوب مغاير للأسلوب الأول يخرج به عن مقتضى الظاهر وما يترقبه المتلقي، والثاني أن يكون الضمير في الأسلوب الأول عائدا على الأسلوب الثاني في الوقت نفسه [5].

إن هذا الذي أوردناه – على قلته – كاف لإعطاء فكرة أولية عن أسلوب الالتفات، لكن الذي ينبغي تسجيله بالنسبة إلى البحث البلاغي الحديث هو أن كل ما يتعلق بالالتفات – على أهمية هذا الأسلوب – إنما يتعلق ببلاغة الجملة وبعلم لغة الجملة، ولا يكاد يواكب التحول إلى بلاغة الخطاب ولسانيات الخطاب. فضلا على أن كل ما وضع من تعاريف ومن قواعد قد تم في شروط إيبستمولوجية تحتاج إلى إعادة نظر، بمعنى أن للأمر علاقة بعلم العلم ومعرفة المعرفة وبالأسئلة التي تستجد عند كل منعرج معرفي حاد، وبالإجابات التي تقترحها أو تفرضها تلك التحولات، وكما هو ملاحظ فإن الشرطين المذكورين أعلاه يشيران إلى أن الالتفات يجري خلال العلاقة بين جملتين، أي أنه يجري في إطار ضيق جدا كما أن الأمر في الشعر يجري بين شطرين شعريين أو بيتين في أحسن الأحوال ضمن نظرية استقلالية البيت الشعري، إضافة إلى أن الشرطين المذكورين لا يكادان يشيران إلى السياق بالمعنى الواسع ولا إلى شروط إنتاج ذلك الأسلوب الالتفاتي.

فضلا عما تمت الإشارة إليه فإن البلاغيين يعتبرون أن من دواعي اللجوء إلى هذا الأسلوب كون الكلام إذا جاء على أسلوب واحد وطال حسن تغيير الطريقة تطرية لنشاط السامع واجتذابا لسمعه، ومن دواعيه كذلك (الاتساع في اللغة)، وهي معايير كما يلاحظ غير دقيقة وخارج لغوية، إذ إن ضرورة تغيير الكلام إذا طال معيار يحتاج إلى ما يضبطه، كما أن تطرية نشاط السامع أمر لا علاقة له بالدلالة وبالإرسالية، وأما معيار الاتساع في اللغة فينطبق على اللغة عموما قبل الاستعمال وليس بالكلام.

ولتوضيح هذه المآخذ على النظرة التقليدية، نضرب مثالين لأسلوب الالتفات من القرآن: الأول قوله تعالى في سورة آل عمران: ﴿ فَأَمَّا الَّذِينَ كَفَرُواْ فَأُعَذِّبُهُمْ عَذَابًا شَدِيدًا فِي الدُّنْيَا وَالآخِرَةِ وَمَا لَهُم مِّن نَّاصِرِينَ * وَأَمَّا الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُواْ الصَّالِحَاتِ فَيُوَفِّيهِمْ أُجُورَهُمْ وَاللّهُ لاَ يُحِبُّ الظَّالِمِينَ﴾ (56– 57)، أما المثال الثاني فقوله تعالى: ﴿ يَوْمَ تَبْيَضُّ وُجُوهٌ وَتَسْوَدُّ وُجُوهٌ فَأَمَّا الَّذِينَ اسْوَدَّتْ وُجُوهُهُمْ أَكَفَرْتُم بَعْدَ إِيمَانِكُمْ فَذُوقُواْ الْعَذَابَ بِمَا كُنتُمْ تَكْفُرُونَ * وَأَمَّا الَّذِينَ ابْيَضَّتْ وُجُوهُهُمْ فَفِي رَحْمَةِ اللّهِ هُمْ فِيهَا خَالِدُونَ﴾ (106– 107).

إننا إذا تركنا معيار (التوسع في اللغة) الذي يرتبط بالملفوظية أكثر مما بالتلفظ وبما قبل الاستعمال أكثر منه بالاستعمال، فبوسعنا أن نتساءل هل يتعلق الأمر في الانتقال بين الضمائر من قوله تعالى (فأعذبهم) إلى قوله (فيوفيهم) من المثال الأول ومن قوله (أكفرتم بعد إيمانكم) إلى قوله (ابيضت وجوههم فهم في رحمة الله هم فيها خالدون) هل يتعلق أولا بتطرية السامع أو بتغيير الأسلوب بعد أن طال؟ وهل يتعلق الأمر ثانيا بالعلاقة بين آيتين من كل مثال، أم أن الأمر يتعلق بأسلوب متواتر في الخطاب القرآني كله؟

إن الإجابة على السؤالين السابقين يتوقف عليها تحديد المقصدية من اللجوء إلى هذا الأسلوب، إذ من البين أن هذه المقصدية هي الهدف من العلاقة التواصلية في

القرآن في المقان الأول وليس التوسع في اللغة وتطرية السامع، ونسارع فنقول بأن ظاهرة الانتقال بين ضمائر محددة وفي سياق بعينه تتواتر في القرآن بشكل يكاد يكون منتظما، فأما السياق المذكور فهو الكلام عن الآخرة وتحديدا عن الجنة والنار وأما أطراف الخطاي فهم الله جل وعلا (مخاطِبا) من جهة ثم الكفار (مخاطَبا) في حال الكلام عن النار، والمؤمنون (مخاطَبا) في حال الكلام عن الجنة.

نحن في المثالين القرآنيين أمام انتقال يحدث مرة في الضمائر العائدة على المخاطب وهو الله سبحانه وتعالى، من (أعذبهم) إلى (فيوفيهم) أي من متكلم إلى غائب دون أن يحدث انتقال في ضمائر المخاطب، هذا في المثال الأول، وأما في المثال الثاني فيحدث الانتقال في الضمائر العائدة إلى المخاطب من (الذين اسودت وجوههم) إلى (أكفرتم) ومن (ابيضت وجوههم) إلى (فهم في رحمة الله هم فيها خالدون)

إن التمعن في الالتفات المشار إليه يوضح أن الانتقال قد تم مرة في المخاطب ومرة في المخاطب، وأنه في المرة الثانية قد حدث انتقال أيضا لكنما بشكل غير مباشر في (المتلفظ)، وبتعبير آخر فإن طارح السؤال (أكفرتم؟) لا يمثله ضمير واضح ويعود على من طرح السؤال، لكنه يمل طابع مرسل الخطاب الذي يصبح حاضرا عبر عملية الاستفهام ذاتها. أي أننا في هذه الحالة لا نستطيع فصل الانتقال بين الضمائر (الالتفات) عن عملية الاستفهام، فالالتفات يحدث داخل عملية الاستفهام على شكل تلفظ فيتظافر الاثنان للتعبير عن (حضور) المخاطب وهي عملية تتواتر كثيرا في القرآن، وهذا (الحضور) يعبر عنه بطرق مختلفة لا يسع المجال لذكرها كلها والتمثيل لها، ومن هذا الطرق إضافة إلى الاستفهام بشتى أصنافه، هناك الأمر والنهي والحوار وغيرها. بمعنى أن عملية الانتقال من الغياب إلى الحضور تتم في مستويين، مستوى الضمائر حيث "ومن تقابل صيغ المتكلم من مع صيغ الغائب استنبط Benveniste تقابلا أكثر شمولا، تشترك فيه الضمائر مع

غيرها من المفاهيم ولاسيما مع وحدات الزمان والمكان فميز بين الكلمات الفارغة معنويا (Mots vides) والكلمات المليئة (Mots pleins)، وربط الكلمات الفارغة بذاتية المتكلم، والمليئة بموضوعية التعبير عن الغائب..."[6] بمعنى أن التعبير عن ذاتية المتكلم شكل من الحضور.

أما السؤال الذي يطرح نفسه فهو لماذا هذا التعبير عن الحضور؟ ثم لماذا هذا الاطراد في التعبير عنه؟ وأخيرا ما هو السياق الموضوعي الذي يحدث فيه ذلك؟

ومن أجل مزيد من التوضيح للهدف الذي نرمي إليه نحتاج إلى النظر في مثالين آخرين من القرآن هما من سورة الطور ومن سورة الأحقاف:

من الطور: ﴿ فَوَيْلٌ يَوْمَئِذٍ لِلْمُكَذِّبِينَ * الَّذِينَ هُمْ فِي خَوْضٍ يَلْعَبُونَ * يَوْمَ يُدَعُّونَ إِلَى نَارِ جَهَنَّمَ دَعًّا * هَذِهِ النَّارُ الَّتِي كُنتُم بِهَا تُكَذِّبُونَ * أَفَسِحْرٌ هَذَا أَمْ أَنتُمْ لاَ تُبْصِرُونَ﴾ (الطور/11-15)

من الأحقاف: ﴿ وَيَوْمَ يُعْرَضُ الَّذِينَ كَفَرُوا عَلَى النَّارِ أَلَيْسَ هَذَا بِالْحَقِّ قَالُوا بَلَى وَرَبِّنَا قَالَ فَذُوقُوا الْعَذَابَ بِمَا كُنتُمْ تَكْفُرُونَ﴾ (34).

ظاهر أن الكلام موجه من الله سبحانه إلى الكفار، وأن ما يسمى في البلاغة التقليدية مخالفة مقتضى الظاهر يتمثل في الانتقال من ضمير الغائب (هم) في المثالين ويعود على الكفار إلى ضمير المخاطب (أنتم) ويعود أيضا على الكفار.

إن البلاغة التقليدية ستكتفي من المثالين بما ذكرنا دون أن تقف مليا عند علامات عديدة أخرى، ودون أن توضح لنا لماذا لا يحدث هذا الانتقال مع المؤمنين في أغلب الأمثلة كما هو الشأن في المثالين الأسبقين من سورة آل عمران.

يلاحظ المتمعن في المثالين أعلاه أننا هنا أمام مقام خطاب يشمل عالمي الغيب والشهادة، وأن الخطاب يجري أولا في عالم الشهادة متكلما عن الكفار بضمير الغائب لينتقل بنا فجأة إلى عالم الغيب (النار) مخاطبا الكفار بضمير المخاطب، أي أن الانتقال يتم على مستويين آخرين فضلا عن مستوى الضمائر، هما مستوى الزمان والمكان

وأن هنالك علامات إشارية ومؤشرات Déictiques وEmbrayeurs[7] فإضافة إلى الضمائر هناك تكرار لظرف الزمان (يوم) في المثالين واسم الإشارة (هذا) وفعل الماضي الناقص (كنتم) إضافة إلى علامة أخرى هي الاستفهام في المثالين، وهي علامات تتواتر في الخطاب القرآني كلما توجه الخطاب إلى الكفار حين الكلام في مقام عالمي الغيب والشهادة وبتعبير أوضح فإن المقصد هو أن ما يراه الكفار غيبا ويكذبون به وبه يكفرون سيتحول إلى (حاضر) ملموس لذلك فالكفار المغيبون في الحاضر (محضرون) في الغيب ولتأكيد ذلك يستعمل القرآن أدوات عدة تؤكد هذا الانتقال في الزمان والمكان بما ذلك الاستفهام الذي يمثل حوارا يجري في الزمن الحاضر ويقطع استمرار الماضي كما يوضع علم السرد الحديث، لذلك فإن القرآن كثيرا ما يذكر فعل الإخضار هذا لفظا أحيانا كما في:

﴿ فَأُوْلَئِكَ فِي الْعَذَابِ مُحْضَرُونَ﴾ الروم 16.

﴿ أُوْلَئِكَ فِي الْعَذَابِ مُحْضَرُونَ ﴾ سبأ 38.

﴿ فَكَذَّبُوهُ فَإِنَّهُمْ لَمُحْضَرُونَ ﴾ الصافات 127.

﴿ ثُمَّ هُوَ يَوْمَ الْقِيَامَةِ مِنَ الْمُحْضَرِينَ ﴾ القصص 61.

﴿ وَلَوْلاَ نِعْمَةُ رَبِّي لَكُنتُ مِنَ الْمُحْضَرِينَ ﴾ الصافات 57.

وتجدر الإشارة إلى أن هنالك أساليب عدة للتعبير عن هذا المقصد قد لا يسع المجال لذكرها، فإذا ما لوحظ أن أسلوب الالتفات ليس مطردا بالشكل المشار إليه فإن على المحلل أن يبحث عن أسلوب آخر غير ظاهر يؤدي هذا المقصد الذي ينتظم مقام الكلام إلى الكفار عن عالم الغيب (النار) وذلك في الخطاب القرآني كله وليس في (جملتين) كما تشير البلاغة التقليدية.

تجدر الإشارة إلى أن الكلام عن الالتفات في حال تحليل الخطاب بالمعنى الذي نشير إليه يتطلب الاستعانة بمباحث من علوم عدة كالذاتية وأفعال الكلام والتلفظ والسيميائيات وعلم السرد وغيرها، وإذا كانت العلوم التقليدية تتنازع حول مبحث

الالتفات وغيره من المباحث، كل منها يدعي اختصاصه به[8] كما أشرنا باقتضاب من قبل فإن العلوم الحديثة تتظافر لتؤدي مهمة تحليل الخطاب على وجه أكثر تعمقا ودقة، لسبب واضح هو أن الخطاب عموما والقرآني منه على الخصوص يتوصل بطرق عدة لتحقيق الرسالة وكل واحد من تلك الطرق ينتمي إلى علم بعينه لكنها جميعها تؤسس لتفعيل الخطاب.

إن هذه النقطة وإن كانت تتطلب بحثا مستفيضا وعودة إليها في دراسات أخرى إلا أننا هنا نكتفي لتوضيحها بمثال عادة ما يتكرر في كتب البلاغة وهو قوله تعالى في سورة يونس آية 22 : ﴿ هُوَ الَّذِي يُسَيِّرُكُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ حَتَّى إِذَا كُنتُمْ فِي الْفُلْكِ وَجَرَيْنَ بِهِم بِرِيحٍ طَيِّبَةٍ وَفَرِحُواْ بِهَا جَاءتْهَا رِيحٌ عَاصِفٌ وَجَاءهُمُ الْمَوْجُ مِن كُلِّ مَكَانٍ...﴾.

واضح أن الالتفات حدث هنا بالانتقال من الخطاب في ضمير المخاطب أنتم في (يسيركم) و (كنتم) إلى الغيبة في ضمير الغائب هم في (جرين بهم، فرحوا جاءهم)

لكن الذي يحتاج منا أن نقف عنده هو إن كان ما يعود عليه الضميران: (ضمير الغائب وضمير المخاطب) هو ذاته، وتعبير أدق فهل إن من أخاطبه هو ذاته من يسمعني وهو ذاته من يستقبل الخطاب وهو ذاته من يتكلم عنه الخطاب؟[9] هل إذا قلت:

أ)- منذ الصباح أقول احذر لكنك لم تسمعني

هل يظل الخطاب ذاته والرسالة ذاتها إذا ما قلت:

ب)- منذ الصباح أقول له احذر لكنه لم يسمعني

إن الفرق بين الأسلوب المباشر في (أ) والأسلوب غير المباشر في (ب) يؤدي إلى اختلاف شبه جذري في الخطاب وفي الرسالة معا من حيث أن من أتوجه إليه بالخطاب في (أ) هو نفسه من أتكلم عنه وقد يسمعني طرف ثالث غير معني

بخطابي وهكذا. أما في (ب) فإن مخاطبي هو غير من أوجه إليه التحذير كأنني أقول يا خالد إنني منذ الصباح أحذر عمر فلم يسمع أما زيد فقد (يستقبل) الرسالة ويحذر إلخ

ولو عدنا إلى المثال القرآني فإن ما لا تأخذه البلاغة التقليدية بالاعتبار هو اختلاف الأطراف المتداولة للخطاب حيث إن:

– يسيركم في البر والبحر: هم كل الناس الذين يسرون في البر والبحر

– حتى إذا كنتم في الفلك: هم الذين يركبون البحر فهم جزء من كل

– وجاءهم الموج من كل مكان: هم جزء من جزء فليس كل من يركب الفلك يجئه الموج من كل مكان.

لذلك فإن الطائفة الأولى وهم المخاطبون في البر والبحر ليسوا كلهم معنيين بركوب البحر ولا هؤلاء كلهم يعانون من اضطرابه، بمعنى أن الطائفة الأولى (مستقبلون للخطاب) وأما الطائفة الثانية فقد يكونون (مستمعين) أما الطائفة الثالثة (فيُتحدث عنهم) وقد يكونون من الهلكى فهم لن تتاح لهم فرصة الاستماع أو استقبال الخطاب، وهو تحديد تفصيلي لمتداولي الخطاب قد يسهم فيه علم الاستدلال والمنطق.

مقدمة كبرى: كل الناس يسيرون في البر والبحر

احتمال: بعض الناس يركبون البحر

نتيجة: بعض الذين يركبون البحر يهلكون

هذا الاستدلال إنما يسهم في تحديد المتداولين للخطاب وفي تأكيد اختلافهم، أما أفعال الكلام فلها هي الأخرى دورها في مبحث الالتفات إذ إنني في المثالين الأسبقين بإزاء فعل إنجازي هو التحذير وفعل في القول هو اللوم على عدم السمع في (أ)، وبإزاء فعل إخباري في (ب) أي أن أفعال الكلام تجعل الانتقال يتم من الانجاز إلى الإخبار هنا وتبين اختلافا كليا في الرسالة، أما التلفظ والذاتية

فيوضحان أن الالتفات أمر مرتبط بالاستعمال وبالسياق أكثر منه باللغة وبالملفوظية.

إن هذا الذي نقول عن تحول العلوم وثبات المعيار لا يعني أن الأمر ينطبق على مطلق التراث البلاغي أو مطلق العلوم الحديثة، إذ إن في التراث من الخطرات ما يحتاج إلى نظر متفحص في ضوء ما أنجز حديثا، وهنا نعود إلى نص للقرطاجي الذي أشرنا إليه آنفا والذي اتكأ عليه كثير من البلاغيين بعده في كلامهم عن الالتفات:

"فأما المأخذ الذي من جهة الحيلة الراجعة إلى القائل فمن شأنه أن تقع معه الكلم المستندة إلى ضميري المتكلم كثير. أما ما يرجع إلى السامع من ذلك فكثيرا ما تقع فيه الصيغ الأمرية وما بإيزائها، وبالجملة تكثر فيها المسموعات التي هي إعلام على المخاطبة، وما يرجع إلى المقول به فكثيرا ما تقع فيها الأوصاف والتشبيهات وأكثر ما يستعمل ذلك مع ضمائر الغيبة..."[10]

نريد من هذا القول بأننا بحاجة إلى تحريك المعايير الثابتة وتفعيل المستجد البلاغي باستمرار.

الهوامش:

---

1)- محمد العمري: أسئلة البلاغة في النظرية والتاريخ والقراءة، افريقيا الشرق، د.ط، 2013 ص 13.

2)- يحيى بن حمزة العلوي: الطراز المتضمن لأسرار البلاغة وعلوم حقائق الاعجاز دار الكتب العلمية، بيروت، 1982، ج2، ص 132.

3)- عبد الله بن النعتز: فن البديع، تح سمير شمس، دار صادر، بيروت ط1، 2013 ص 110.

4)- ينظر محمد مشبا: البلاغة والأصول، دراسة في أصول التفكير البلاغي العربي، إفريقيا الشرق، 2007، ص 135.

5)- ينظر بن عيسى باطاهر: البلاغة العربية مقدمات وتطبيقات، دار الكتب الجديدة المتحدة بيروت، ط1، 2008، ص 182.

6)- مريم فرنسيس: في بناء النص ودلالته (محاور الإحالة الكلامية) منشورات وزارة الثقافة السورية، دمشق 1998 د ط ، ص 17.

7)- ينظر مريم فرنسيس م س من أجل مزيد من الوضوح، ص 20.

8)- من أجل مزيد من الإحاطة بهذه النقطة ينظر:

عبد الرحمن بودرع: الأساس المعرفي للغويات العربية، منشورات نادي الكتاب لكلية الآداب بتطوان، المغرب، ط1، 2000، ص ص 7، 24.

وعبد الحميد السيد: دراسات في اللسانيات العربية، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان الأردن ط1، 2004، ص ص 64، 95.

وبسمة بلحاج رحومة الشكيلي: المنوال البلاغي العربي من البناء القائم إلى البناء الممكن – مخبر نحو الخطاب وبلاغة التداول، كلية الأدب بمنويه، تونس ط1، 2014، ص 93 وما بعدها.

9)- ينظر من أجل المزيد، كريرا أوركيوني: فعل القول من الذاتية في اللغة، تر، محمد نظيف افريقيا الشرق المغرب 2007، ص ص 8، 50.

ومحمد نظيف: في التداولية المعاصرة والتواصل، مقالات مترجمة، افريقيا الشرق 2014 ص ص 41، 82.

10)- أبو حازم حسن القرطاجي: منهاج البلاغاء وسراج الأدباء، تح محمد الحبيب بن الخوجة دار الكتب الشرفية، رسالة دكتوراه انجزت سنة 1964.

تطويرُ الكِفايَات التّعليميَّة لمعلِّمي اللّغة العربيَّة في دول غَرب إِفريقيا

أ. سيسي أحاندو، ود.عبد الحكيم عبد الله
جامعة السّلطان زين العابدين بماليزيا

ملخَّص: تعدّ عمليَّة تطوير كفايات معلِّمي اللّغة العربيَّة من القضايا المهمَّة التي تلقى اهتمامًا متزايدًا في الأوساط التّربويَّة، حيث إنّ المعلّم الجيّد المتمكِّن من كفايات المهنة، يحدث أثرًا ملموسًا في مستوى أداء المتعلِّمين، وفي ذلك إشارة واضحة إلى أهمّيَّة تطوير كفايات المعلِّمين، ودورهم المحوريِّ في العمليَّة التّربويَّة والتّعليميَّة وقد سعى البحث الحالي إلى تحديد أهمّ الكفايات التّعليميَّة اللازمة لمعلِّمي اللّغة العربيَّة في غرب إفريقيا والمتعلّقة بالكفايات المعرفيَّة والمهاريَّة والسّلوكيَّة.

الكلمة الافتتاحية: الكفاية، معلّم اللّغة العربيَّة، غرب إفريقيا.

Résumé

Le processus du développement des compétences professionnelles pour les enseignants de la langue arabe est l'une des questions importantes qui a reçu une attention croissante dans les milieux éducatifs, ceci est une référence à l'importance du développement des compétences des enseignants, et leur rôle central dans le processus éducatif, la recherche actuelle vise à identifier les compétences pédagogiques les plus importants nécessaires pour les enseignants de la langue arabe en Afrique de l'Ouest.

Mots clés: Compétences, Enseignant de la langue arabe, Afrique de l'Ouest.

مقدمة: حظي العصر الحاضر الذّي تعيشه البشريَّة بالتَّطوُّر والتَّقدُّم العلميِّ المتسارع، في شتّى مجالات الحياة؛ ممّا يتطلَّب الاهتمام بتنمية القوى البشريَّة، قادرة على التّعامل مع صنوف العلم والتّقنيَّة والتّطوُّرات المجتمعيَّة، والتّربية تأخذ أهمِيَّتَها من كونها الوسيلة التّي يمكن أن يحقِّق المجتمع من خلالها أهدافه في تنمية أفراده وتطويرهم.

وفي ظلّ هذه التّطوُّرات والتَّغيُّرات السّريعة كان لا بُدَّ من مواجهتها في المنظومة التّعليميَّة بعدَّة وسائل، من أهمّها المعلّم القادر على الاستفادة من النّظريَّات والأفكار والممارسات الجديدة، والمتمكِّن من الوسائل التّكنولوجية الحديثة، وتوظيفها في مجال التّدريس، حيث يعدّ المعلّمُ العصب الحيويَّ في العمليَّة التّربويَّة، وإنّ أي إصلاحٍ أو تطويرٍ في العمليَّة التّربويَّة، يجب أن يبدأ بالمعلّم؛ إذ لا تربية بدون معلّم كفء متمكِّن من أداء رسالته[1].

وتعدّ عمليَّة تطوير أداء معلِّمي اللّغة العربيَّة من القضايا المهمَّة التي تلقى اهتمامًا متزايدًا في الأوساط التّربويَّة في محيط العالم العربيِّ وخارجه على حدٍ سواء، فالمعلّم الجيِّد المتمكِّن من كفايات المهنة، يحدث أثرًا ملموسًا في المتعلِّمين حتّى لو اعترى المنهج نوعًا من القصور، وعلى العكس من ذلك؛ فإنّه في حين توفُّر منهج جيِّد مع وجود معلِّم ضعيف، قد لا تحقِّق هذه الأهداف على النّحو المأمول، وفي ذلك إشارة واضحة إلى أهمّيَّة تطوير كفايات معلمّ اللّغة العربيَّة ودوره المحوريِّ في العمليَّة التّربويَّة والتّعليميَّة[2]، ولهذا يعطي كثير من التّربويين وزنًا أكبر لدور المعلّم وما يقوم به في عمليَّة التغيير التّربويِّ، إذ يقول فُلان (Fullan, 1991): إنّ التّغيير التّربويَّ معتمدٌ إلى حدّ كبير على ما يعتقد به المعلّم ويعمله"[3]، فالتّعليم ذو الجودة العالية مرتبط بالمعلّم الكفء الذي يمتلك الكفايات الشّخصيَّة والمهنيَّة والفنيَّة التي تجعله قادرًا على تقديم تعليمٍ نوعيٍّ متميِّز.

إنّ زيادة فعَّاليَّة معلِّمي اللّغة العربيَّة وحنكتهم عامل حاسم في نجاح الجهود التي تبذل لإصلاح التّعليم، وإنّ الكفايات التّدريسيَّة التي يحتاجها هؤلاء المعلّمون لمساعدة الطّلبة على أن يفكروا تفكيرًا ناقدًا، ويحلوا مشكلات مُعقَّدة، ويبدعوا ويبتكروا ويتقنوا محتوى المواد الدّراسيَّة اللّغويَّة، لها متطلَّبات ومقتضيات أبعد من ذلك النّوع الذي يعتمد على تعليم الطّلبة بطريقة روتينيَّة رتيبة[4].

وفق هذا السّياق، فإنّ الحاجة تكون ماسَّة إلى معلّم كفء وفعَّال لأجيال جديدة وقادر على السّير بعمليَّة التّعليم وفق مسار واضح، وطريق سليم، يمكِّنه من تحقيق الأهداف التّربويَّة، سواء كانت على المدى القريب أو المتوسط أو البعيد، في حين أنّ غياب الكفايات التّعليميَّة يجعل المعلِّم أدوات إنجاز دون وعي أو هدف أو رؤية ويجعل من العمليَّة التّعليميَّة روتينيَّة لانعدام خريطة تهدي السّائر، مع غياب الهدف الواضح المراد تحقيقه.

وتعتبر اللّغة العربيَّة من اللّغات الحية عالميًّا، والتي يعود الاهتمام بتعليمها لدى الأجانب من غير العرب حينما دخلت اللّغة العربيَّة إلى جامعة كمبرج في انكلترا نهايات القرن السّابع عشر ميلادي[5]، ولهذه الأهميَّة، فإنّها تتطلَّب من معلّيمها كلغة أجنبيَّة بعض الكفايات المهنيَّة، وتطويرها على أسس تربويَّة ونفسيَّة قائمة على المدخل التّعليميِّ، والذي يعتبر من أهمّ الاتّجاهات الحديثة في إعداد معلِّم اللّغة العربيَّة للنّاطقين بغيرها قبل الخدمة وفي أثنائها.

إنّ تعليم اللّغة العربيَّة في دول غير عربيَّة، يتطلّب أن ينظر إلى عمليَّة إعداد معلّم تلك اللّغة، وتطوير كفاياته على أنّها عمليَّة مستمرَّة؛ ما يعني أنّ النّموَّ المهنيَّ أو التّدريبَ المستمرَّ أمرٌ لازم لتجديد خبراته وزيادة فاعليَّته؛ لأنَّ العمليَّة التّعليميَّة متطوِّرة ومتجدِّدة، ولذلك يلزم لها معلِّم متطوِّر ومتجدِّد، كما يتَّسع أفق الكفايات التّعليميَّة، ليشمل التَّحوُّل من أساليب التّدريس التّقليديَّة إلى الأساليب الحديثة، بما يمكِّن من مواجهة التَّدفُّق المعلوماتي والمعرفيِّ في علاج جوانب القصور لدى بعض المعلِّمين[6].

لذلك فإنّ مؤسسات تعليم اللّغات عامَّة، ومؤسسات تعليم اللّغة العربيَّة خاصَّة تهتَّم بتطوير أداء معلِّميها مهنيًّا، وإكسابهم المزيد من الكفايات، والمهارات والقدرات المعرفيَّة، والمقوّمات السّلوكيَّة، والتّقنيَّات الحديثة، ممّا يسهم في رفع مستوى أدائهم لأدوارهم المهنيَّة[7].

وشخصت بعض الدّراسات، ومنها دراسة سكران (2005) ودراسة البهواشي (2006) على أهمِّيَّة تطوير كفايات معلّمي اللّغة العربيَّة من خلال برامج تدريبيَّة قبل الخدمة وفي أثنائها، وقدرتها على تلافي جوانب الضّعف والقصور في أدائهم ممّا سيكون له الأثر البالغ في تحسين العمليَّة التّعليميَّة وجودتها[8] [9].

مشكلة البحث وأسئلته: إنّ الاهتمام بالكفايات التَّعليميَّة لمعلِّمي اللّغة العربيَّة في العالم العربيِّ عامَّة، ودول العالم غير العربيِّ خاصَّة، يخلق الحاجة إلى القيام بدراسات وبحوث علميَّة دقيقة للوصول إلى نتائج واقعيَّة ملموسة لها أهمّيَّتها في الميدان التّعليميِّ؛ ممّا يسهم في عمليَّة مراجعة برامج إعداد معلّمي اللّغة العربيَّة ونموّ مهنتم نموًّا مستمرًّا تتَّصف فيه معايير الجودة وضمانها، ويعين على تلافي القصور الذّي قد يطرأ على ممارسة مهنتهم التّدريسيَّة، وتنمية مهاراتهم وصقلها من خلال تزويدهم بالكفايات اللازمة لأجل تحقيق الأهداف التي تطمح العمليَّة التَّعليميَّة لها.

وليقين بأهمّيَّة ما سبق، فإنّ إتقان مهارات اللّغة العربيَّة للطَّلبة من أكبر التّحدِّيات التي تحاول مؤسسات التّعليم العربيِّ في دول غرب إفريقيا تحقيقه باعتباره مدخلاً لجودة التّعليم العربيِّ، ورغم الجهود التي تبذل لتحسين نوعيَّته؛ إلاّ أنَّه لا يزال يعاني العديد من المشكلات، ولعلّ أبرزها ضعف الكفايات التّدريسيَّة لدى فئة من معلّمي اللّغة العربيَّة؛ ما أدّى إلى تدنِّي المستوى اللّغويِّ لدى الطَّلبة وهذا ما تؤكّده بصورة واضحة نتائج بعض النّدوات والدّراسات التي أجريت في

تلك الدّول، ومن هذه الدّراسات والنّدوات: دراسة غنمي (1995) التي تشير إلى انخفاض مستوى مهارات التّدريس لدى معظم معلّمي اللّغة العربيَّة بالمدارس العربيَّة في دول غرب إفريقيا، وبوركينا فاسو تحديدًا، وبالتّالي انخفاض مستوى إتقان مهارات اللّغة العربيَّة لدى الطّلبة، وذلك يعدّ إحدى المشكلات الرّئيسة في تعليم اللّغة العربيَّة[10]، ودراسة يعقوب (2009) التي أظهرت أنّ معظم مؤسسات التّعليم العربيِّ في غرب إفريقيا تعاني من قلّة المدرسين الأكفاء المؤهّلين تربويًّا وعلميًّا[11]، ودراسة لوح (2011) التي أسفرت عن حاجة معلّم التّعليم العربيِّ إلى مزيد من التّأهيل، بالإضافة إلى أنّ أغلبهم لم يتلقوا تدريبًا في مجال التّربية ويعتمدون على أسلوب التّلقين في التّدريس[12]، ودراسة سيسي (2014) التي استنتجت أنّ معظم معلّمي اللّغة العربيَّة والعلوم الإسلاميَّة في بوركينا فاسو لديهم قصور واضح في مستوى الأداء المهنيّ، ويمكن أن يعالج ذلك من خلال برامج النّموِّ المهنيِّ المستدام الخاصَّة بالاحتياجات المعرفيَّة والمهاريَّة والسّلوكيَّة والتّقنيَّة للمعلِّمين[13]، وتوصلت دراسة خالد (2015) إلى أنّ المشكلات التي تواجه معلّمي اللّغة العربيَّة في غرب إفريقيا عامَّة ونيجيريا خاصَّة، ضعف الكفايات المهنيَّة لديهم، فمعظمهم يحتاجون إلى تدريب خاصّ في استخدام الأساليب الحديثة والطّرائق العلميَّة الحديثة في تدريس اللّغات، والتّزود من العلوم الأخرى، مثل: علم النّفس التّربويّ، وعلم اللّغة التّطبيقيّ، والتّقنيّات التّربويَّة، وغيرها من العلوم الضّروريَّة التي تكفل لهم الكفايات التّعليميَّة، وبالتّالي تحسين العمليَّة التّعليميَّة التّعلُّميَّة[14]، وأبرزت دراسة الدّويش (2015) قلّة وجود برامج تدريبيَّة في منظومة التّعليم العربيِّ؛ ممّا يمكِّن معلّمي اللّغة العربيَّة والعلوم الشّرعيَّة من تطوير كفاياتهم ومهاراتهم في التّدريس بشكل يحقِّق أهداف المنهج الدّراسيِّ، وإن وجدت هذه

البرامج، فغالبًا ما يغلب عليها الجانب الرّوتينيّ والتّلقينيّ، ولا تراعي فيها الاتّجاهات التّربويَّة الحديثة، أو تطوير كفايات المعلّم الفعليَّة[15].

ولأهمّيَّة ما سبق، فإنّ التّقرير العالميَّ لرصد التّعليم للجميع (2014) قد أكدّ على أن يتطرق مسؤلو التّربية في دول العالم – بما فيها دول غرب غرب إفريقيا – إلى مشكلة جودة التّعليم من جوانبها الأساسيَّة، والمتمثّلة بتحسين الكفايات التّربويَّة للمعلّمين باعتماد سياسات وتدابير، أهمّها: تدريب المعلّمين قبل الخدمة وفي أثنائها محقّقًا للتّربية المستديمة من خلال تطوير كفاياتهم المهنيَّة نظريًّا وعمليًّا[16].

كما أنّ رابطة العالم الإسلاميّ – في البيان الختاميّ الصّادر عن ندوة "التّعليم وتطوره في غرب إفريقيا" التّي عقدتها في نيامي عاصمة النّيجر، في الفترة 27–2009/4/28 – دعت إلى أهمّيَّة إعداد معلّمي اللّغة العربيَّة وتأهيلهم، وتطوير كفاياتهم مهنيًّا في دول غرب إفريقيا[17].

من هذا المنطلق، تبرز أهمّيَّة الكفايات التّعليميَّة لمعلِّمي اللّغة العربيَّة في مؤسسات التّعليم العربيِّ في غرب إفريقيا، وقد أراد البحث الحالي أن يسهم في إلقاء الضّوء على هذه الكفايات، ولهذا فإنّ مشكلة البحث تكمن في تحديد الكفايات التّعليميَّة لمعلِّمي اللّغة العربيَّة في غرب إفريقيا، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

ما الإطار المفاهيميّ والأهداف للكفايات التّعليميَّة لمعلِّمي اللّغة العربيَّة؟

ما مبررات الحاجة إلى تطوير الكفاية التّعليميَّة لمعلِّمي اللّغة العربيَّة في غرب إفريقيا؟

ما أهمّ الكفايات التّعليميَّة اللازمة لتطوير أداء معلّمي اللّغة العربيَّة في غرب إفريقيا؟

أهداف البحث: يسعى البحث الحالي إلى استعراض الإطار المفاهيميّ والأهداف للكفايات التّعليميَّة للمعلّمين، واستعراض مبررات الحاجة إلى تطوير الكفاية التّعليميَّة لمعلّمي اللّغة العربيَّة في غرب إفريقيا، وتحديد أهمّ الكفايات التّعليميَّة اللازمة لتطوير أدائهم والمتعلِّقة بالمجالات التّالية: (المعرفيَّة، والمهارية، والسّلوكيَّة).

أهمّيَّة البحث: تتمثّل أهمِّيَّة البحث فيما يأتي:

أهمّيَّة اللّغة العربيَّة، لكونها لغة حية قوية، عاش دهرها في تطوّر ونماء واستوعبت الكثير من الألفاظ الفارسيَّة وغيرها، ممّا يحتم على معلِّميها كفايات مهنيَّة، تؤَهِّلهم للقيام بالمهام المنوط بهم.

مساعدة القائمين بالمدارس العربيَّة في تقديم برامج تدريبيَّة لتطوير أداء معلّمي اللّغة العربيَّة في ضوء الكفايات التّعليميَّة التي توصل إليها البحث.

اشتراك معلّمي اللّغة العربيَّة في مؤسسات التّعليم العربيِّ في غرب إفريقيا في اتّخاذ القرار حول تطوير كفاياتهم المهنيَّة من خلال فرص النّموِّ المهنيّ المستدام.

منهج البحث: إنّ مشكلة البحث تعالج من خلال الأدبيات والدّراسات والبحوث التي تناولت الكفايات المهنيَّة لمعلّمي اللّغة العربيَّة في دول غرب إفريقيا، لذا فإنّ المنهجَ الوصفيَّ الوثائقيَّ يعتبر من أنسب المناهج البحثيَّة لهذا البحث، بقصد الجمع المتأني والدّقيق للمراجع المتوفرة ذات العلاقة بموضوع مشكلة البحث، ومن ثمّ التّحليل الشّامل لمحتوياتها بهدف استنتاج ما يتّصل بالمشكلة.

حدود البحث: انحصرت حدود البحث في تحديد أهمّ الكفايات التّعليميَّة لمعلّمي اللّغة العربيَّة بالمدارس العربيَّة في دول غرب إفريقيا والمتعلِّقة بالكفات المعرفيَّة والمهاريَّة والسّلوكيَّة، وتمّ إجراء البحث نظريًّا في الفصل الثّاني من العام الدّراسيّ: 2015 -2016.

التّعريفات الإجرائيَّة للبحث:

الكفايات التّعليميَّة: يقصد بها: القدرات والمهارات والاحتياجات المهنيَّة والمعارف التي ينبغي أن يمتلكها معلّمو اللّغة العربيَّة في مؤسسات التّعليم العربيِّ في دول غرب إفريقيا؛ ممّا يساعدهم على تنفيذ العمليَّة التّعليميَّة، وتحقيق تعلُّم أكثر فاعليَّة.

معلّمو اللّغة العربيَّة: هم الذين يقومون بتدريس مواد اللّغة العربيَّة من نحو وصرف وأدب وعروض وبلاغة وتعبير في مراحل التّعليم العامّ بالمدارس في دول غرب إفريقيا.

دول غرب إفريقيا: هي المنطقة الإفريقية في العالم، التي تضمّ ست عشرة دولة مستقلة، وهي: بنين، بوركينا فاسو، الرّأس الأخضر، توغو، السّنغال، سيراليون غامبيا، غانا، غينيا بيساو، غينيا كوناكري، كوت ديفوار (ساحل العاج)، النّيجر نيجيريا، ليبيريا، مالي، موريتانيا، وهي الدّول التي يقصدها الباحث في البحث الحالي ما عدا موريتانيا التي تعدُّ دولة عربيَّة.

البنية البحثيَّة: أوَّلا: الإطار المفاهيميّ والأهداف للكفايات التّعليميَّة لمعلِّمي اللّغة العربيَّة: لقي مفهوم الكفاية اهتمام العديد من الاقتصاديين والإداريين والتّربويين بسبب التّطوُّرات الفكريَّة والمهاريَّة والمعرفيَّة، ونتيجة لذلك تعدَّدت تعريفات الكفاية ومضامينها.

وتشير الكفاية في اللّغة إلى: كَفَى يَكْفِي كِفايةً إذا قام بالأَمر ويقال اسْتَكْفَيْته أَمْرًا فكَفانِيه، ويقال: كَفاك هذا الأَمرُ أَي حَسْبُك وكَفاكَ هذا الشّيء[18]، ويعرّف محمد (1996) الكفاية اصطلاحًا بأنّها: العمليَّة التي ينفذ بواسطتها البرنامج المبني على أساس حاجات المتدربين من الأداء الصّفيّ"[19]، بينما يرى الخطيب (1997) بأنّها: "عمليَّة سلوكيَّة يقصد بها تغيُّر الفرد بهدف تنمية كفايته الإنتاجيَّة ورفعها"[20].

وأما مفهوم الكفاية التّعليميَّة، فقد ارتبط بموضوع كفايات المعلّمين بشكلٍ أساسيٍّ؛ وذلك لأنّ المعلِّم يعدّ عنصرًا من أهمّ العناصر في العمليَّة التّربويَّة، فالمعلّم الكفء هو الذي يحدث أثرًا إيجابيًّا في طلابه، وتثبت ذلك البحوث التّربويَّة أنّ التّعليم الفعَّال يعتمد بالدّرجة الأولى على شخصيَّة المعلّم وذكائه وكفايته التّدريسيَّة التي يتمتَّع بها، حيث تعتبر الكفايات التّعليميَّة مدخلاً رئيسًا لرفع مستوى أداء العاملين في المجال التّعليميِّ، بما يجعلهم قادرين على القيام بأدوارهم التّعليميَّة ومتطلَّبات عملهم بكفاءة وفاعليَّة، وذلك بمنظور شامل، ورؤية مستقبليَّة تساير التّطوُّرات العالميَّة، والمستحدثات التّربويَّة[21].

من خلال ما تقدّم يمكن تعريف الكفاية التّعليميَّة للمعلّمين بأنّها: "مجموعة من الخبرات والمهارات والاتّجاهات التي تنطلق من برامج إعداديَّة، وتهدف إلى تطوير أداء معلّمي اللّغة العربيَّة الموجودين فعلاً في المهنة، ورفع طاقاتهم الإنتاجيَّة الحالية إلى حدّها الأقصى، وتأهيلهم لمواجهة ما يستحدث من تطوُّرات تربويَّة وعلميَّة في مجالات تخصُّصاتهم، وذلك من خلال التّخطيط العلميّ، والتّنفيذ الكيفيّ، والتّقويم المستمرّ"[22]، بينما يؤكّد عبد السّلام (2000) بأنّ الكفاية المهنيَّة المستدامة للمعلّم تعني: "عمليَّة مستمرَّة، تساعد في تنمية معارف المعلّمين وأفكارهم ومعتقداتهم وفهمهم وقدراتهم، وتمتدُّ من برامج الإعداد قبل الخدمة وحتّى خبرات التّعلُّم الذّاتيِّ والمستمرّ، وبرامج التّدريب في أثناء الخدمة إلى نهاية الحياة المهنيَّة"[23]، ويوضّح زايد (2007) أنّ الكفاية التّدريسيَّة تقصد بها: مجموعة من المعارف والمفاهيم والمهارات والاتّجاهات التي يكتسبها معلّمو اللّغة العربيَّة وتُوجِّه سلوكهم، وترتقي بأدائهم إلى مستوى يُمكِّنهم من مسايرة العمليَّة التّعليميَّة وتحقيق أهدافها[24].

يستخلص من التّعريفات السّابقة الذّكر أنّ الكفاية التّعليميَّة، هي: جميع المعلومات والخبرات والمعارف والمهارات التي تنعكس على سلوك معلّمي اللّغة العربيَّة تحت التّدريب، والتي تظهر في أنماط وتصرفات مهنيَّة خلال الدّور الذي يمارسه هؤلاء المعلّمون عند تفاعلهم مع العناصر والمواقف التّعليميَّة، ويسهم ذلك في جودة نوعيَّة التَّعليم.

وبهذا يتبيَّن أنّ النّموَّ المهنيَّ المستدام أداة يستخدمها المعلِّمون عامَّة، ومعلِّمو اللّغة العربيَّة خاصَّة لتدعيم مهاراتهم الشَّخصيَّة في مجال المهنة، والتّخصُّص الذي يدرّسونه، ما يعني أنّ برامج التَّأهيل والتّدريب المستمرّ لهؤلاء المعلّمين، يعدّ من أهمّ مميِّزات مهنة التّدريس في هذا العصر المتطوِّر، ولذلك تحرص معاهد اللّغويات دائمًا على التّطوير والتّجديد في تربية معلّميها تربية مستمرّة، فالتّربية المستمرَّة تسهم بشكل كبير في الارتفاع بمستوى كفاءة المعلّم المهنيَّة.

وتتمثّل الكفايات التّعليميَّة في إضافة معارف جديدة لمعلّمي اللّغة العربيَّة وكذلك نموّ مهاراتهم المهنيَّة، والتّأكيد على تنمية القيم والأخلاق الدّاعمة لسلوكهم من خلال حب المهنة، والعمل من أجلها، لأنَّ رسالة التّعليم رسالة سامية، وكذلك بناء القيادات التّربويَّة الواعية بالمدارس، وفق هذا السّياق، يمكن تحديد أهداف الكفاية التّعليميَّة لمعلّمي اللّغة العربيَّة في النّقاط الآتية:

تشجيع التّطوير الذّاتيِّ لمعلّمي اللّغة العربيَّة من خلال مشاركتهم في برامج التّعلُّم المستمرّ.

تلافي جوانب الضّعف والقصور في برامج إعداد معلّمي اللّغة العربيَّة، حيث يؤدّي تلافي ذلك القصور إلى تحسين أدائهم في العلميَّة التّعليمية[25].

تحقيق النّموِّ المستمرّ لمعلّمي اللّغة العربيَّة؛ لرفع مستوى أدائهم المهنيّ وتحسين اتّجاهاتهم، وصقل مهاراتهم التّعليميَّة، وزيادة معارفهم، ومن ثَمّ الارتقاء

بالمستوى العلميِّ والمهنيِّ والثّقافيِّ لمعلّمي اللّغة العربيَّة بما يحقِّق طموحاتهم ورضاهم المهنيّ.

مسايرة المستجدَّات في نظريّات التّعليم والتّعلُّم والعمل على تطبيقها لتحقيق فعَّاليَّة التّعلُّم.

تنمية مهارات توظيف تقنيَّات التّعليم المعاصرة، واستخدامها بفاعليَّة في توصيل المعلومات للمتعلِّم بشكل فاعل.

الرّبط بين النّظريَّة والتّطبيق في المجالات التّعليميَّة والتّعلُّميَّة.

تنمية قدرات معلّمي اللّغة العربيَّة واستعداداتهم على التّفكير العلميِّ والإبداعيِّ[26].

يتّضح ممّا سبق أنّ مستقبل التّربية في دول الوطن الإفريقي عامَّة، ودول غرب إفريقيا خاصَّة رهن بالارتقاء بمستوى أداء المعلّم، والنّهوض بالمهنة التي ينتمي إليها، كما تعدّ كفاءة المعلِّم هي المسؤولة عن إرساء التّجديد والتّغيير في المجتمع وتوجيه الثّقافة، وبناء المجتمع العصريّ القادر على مواجهة التّحدّيات المحيطة به ذلك أنّ التّعليم يمثّل وزنًا كبيرًا في الجانب الاقتصاديِّ والاجتماعيِّ في المجتمعات الحديثة.

ثانيًا: مبررات الحاجة إلى تطوير الكفاية التّعليميَّة لمعلّمي اللّغة العربيَّة في غرب إفريقيا: يواجه معلِّم اللّغة العربيَّة في غرب إفريقيا تحدِّيات متعدِّدة تجعل من برامج التّأهيل والتّدريب المستمرّ أمرًا مُلِحًّا بالنّسبة له، فالمعرفة التي اكتسبها في بداية حياته العمليَّة، تصبح بالية ومهجورة مع مرور الوقت في حياته العمليَّة، إن لم تكن البرامج التّدريبيَّة مستمرَّة، فالانفجار المعرفيّ المتنامي في مجال تعليم اللّغات، وسرعة تطوّر علم اللّغة التّطبيقيّ، وثورة التّكنولوجيا والمعلومات وغيرها أثّرت على دور معلّم اللّغة العربيَّة في العمليَّة التّعليميَّة، وجعلت من الأهمّيَّة ضرورة الوقوف على التّجديدات التّربويَّة في مجال عمله.

ويؤكد الطّاهر (2010) على ذلك: "أنّ التّربية ليست بمعزل عن المتغيّرات والتّطوُّرات العلميَّة والثّورة التّكنولوجية، بل هي الوعاء الذي تصُبُّ فيه قنوات التّغيُّر، وتبلورها في خبرات متكاملة ومتجانسة في نسق تعليميّ، تزكيه التّربية الحديثة، وتطوعه لمدركات متعلّم اللّغة واستعداداته"[27]. ولكي يستمرّ معلّم اللّغة العربيَّة في مهامه وأدواره، لا يمكن أن يعتمد على معرفته الأكاديميَّة والمهنيَّة المبدئية، وخاصّة في ضوء توسيع مجالات المعرفة والابتكارات التّكنولوجية، في عالم العمل سريع التّغيير، فلا يفقد صلته بالمعرفة الجديدة في مجال خبراته، أو بالتّكنولوجيا الجديدة[28]. لذلك كان لزامًا على المعنيين بالتّربية في مؤسسات تعليم اللّغات – ومنها تعليم اللّغة العربيَّة – أن يسهموا في إتاحة الفرصة للمعلّمين من أجل استيعاب تلك التّطوُّرات والتّغيُّرات التي طرأت على مجالات تخصُّصاتهم وأن يشاركوا في النّموِّ المهنيِّ بطريقة واعية، وقد أشار إلى ذلك بشارة (2003) بقوله: "إنّ الحاجة ماسَّة للتّدريب المستمرّ التي تقتضيها طبيعة تطوُّر مفاهيم التّربية، وتجدّدها في جميع التّخصُّصات، والتّطوُّرات السّريعة في المواد التّدريسيَّة وتنوُّع أساليب التّعليم والتّعلُّم؛ لذلك يجب تهيئة الظّروف المناسبة للمعلّمين من أجل رفع مستوى أدائهم"[29]. وهناك أسباب ومبررات تجعل تطوير الكفاية التّعليميَّة لمعلّمي اللّغة العربيَّة أمرًا ضروريًّا، وليس عملاً شكليًّا، وأهمّ هذه المبررات ما يأتي:

دواعي تكنولوجية: أهمّها التّحدِّيات التّي تفرضها العولمة، وما يتّسم بها من انفجار معرفيّ، وما نتج عنها من ثورة معلوماتية، وتغيُّر مفهوم تكنولوجيا التّعليم فقد أصبح العالم اليوم يشكّل قرية كَوْنيَّة صغيرة في ظلّ ثورتي الاتّصال والمعلومات، ما يحتم على أي منظومة تعليميَّة التّسلح بخبرات وقدرات متميِّزة حتى يستطيع التّعامل مع آليات العصر، والتّفاعل مع ظروفه، وهو الدّور الذي يجب أن تضطلع به مهنة التّدريس؛ حيث إنّ التّدريس مهنة تتميّز باكتساب

المهارات والقدرات الإنسانيَّة التي تمكِّن المجتمعات من البقاء والنّجاح في عصر العولمة، بما فيه من معلوماتية، وخاصَّة إذا كان ذلك مرتبط بتدريس إحدى اللّغات الحية، والتي منها اللّغة العربيَّة.

ومن ناحية أخرى لم يعدّ التّطوُّر التّكنولوجي بعيدًا عن المجال التّعليميّ والتّربويّ، بل اتّسع استخدامه في العمليَّة التّعليميَّة، مثل: استخدام أجهزة العرض والحاسبات الآلية وغيرها من الأجهزة الحديثة في تعليم اللّغة العربيَّة للنّاطقين بغيرها، وهذا يقتضي من معلّم اللّغة العربيَّة أن يكون واعيًا باستخدام هذه المستحدثات، وتوظيفها في التّعليم من أجل تحسينه وزيادة فاعليَّته، وبالرّغم من أنّ تكنولوجيا التّعليم أصبحت جزءًا من حياة المعلّمين المهنيَّة والشّخصيَّة أيضًا؛ إلاّ أنّه لا يزال العديد من معلّمي اللّغة العربيَّة يجهل استخدام الحاسب الآلي؛ إمّا لنقص التّدريب عليه أو انعدامه تمامًا[30].

من هنا فإنّ التّدريب في أثناء الخدمة لمعلّمي اللّغة العربيَّة يعدّ عاملاً أساسيًّا يتعلَّم من خلاله كيفية استخدام تقنيَّات التّعليم في مجال تعليم اللّغة العربيَّة، وحتى تتحقّق الجودة التّعليميَّة داخل الفصل، يفرض على هؤلاء المعلّمين ضرورة تنمية أنفسهم في هذا المجال بطرق مختلفة.

قصور كلّيات التّربية في إعداد معلّمي اللّغة العربيَّة: تقوم كلِّيَّات التّربية ومعاهد إعداد معلّمي اللّغات بتحقيق قدر ما من أهدافها، وتوجد بعض جوانب القصور في إعداد المعلّم، ويرجع السّبب في ذلك لعدّة عوامل يلخّصها راشد (1996) فيما يلي[31]:

ضعف الصّلة بين الطّالب المعلّم والأستاذ.

تدنِّي فاعليَّة طرق التّدريس.

ضعف روح التّجديد لدى معلّمي اللّغة العربيَّة.

كثرة عيوب أساليب الامتحانات والتّقويم التّربويّ.

ضعف برامج التّربية العمليَّة.

فجميع هذه الأسباب تؤدِّي إلى قصور في جوانب إعداد معلّمي اللّغات سواء الأكاديميَّة أو الثّقافيَّة أو التّربويَّة أو العلميَّة، وحتى إذا تحقّقت جودة الإعداد؛ فإنّها لا تغني المعلّمين عن الحاجة للمزيد من المعرفة لطرق حلّ المشكلات، حيث إنّ مهارتهم وكفاءتهم لا تبقى لفترة طويلة، نتيجة للتّطوُّرات السّريعة، وهذا ما تسعى إليه البرامج التّدريبيَّة بما يحقّق الكفاية التّعليميَّة لهم.

إتاحة الفرصة للنّموّ المهنيّ المستدام: يلبِّي التَّدريب رغبة معلّمي اللّغة العربيَّة وحاجتهم إلى التّعلُّم المستمرّ لزيادة كفاءتهم في العمل، وقدرتهم على تحسين مهاراتهم الذّهنيَّة بما يكفل لهم مواكبة الجديد في مجال تعليم اللّغة، والمحافظة باستمرار على مستوى عال من الكفاءة، ويزيد من ثقتهم بأنفسهم، ومن ثمّ يساعدهم على رفع روحهم المعنويَّة، وذلك بزيادة الكفاءة في إتقان عملهم، وفهم التّغيُّرات والتّطوُّرات العلميَّة والتّكنولوجية[32].

تمكين معلّمي اللّغة العربيَّة من الأدوار المتجدّدة: لم يعد معلّمو اللّغة العربيَّة الأكْفاء هم الذين يحشون أذهان طلابهم بالمعارف، ولم يعد معلمو اللّغة العربيَّة السّلطة المطلقة في الصّف، بل أصبحوا هم الذّين يديرون المواقف التّعليميَّة ويهيِّئون الفرص للتّعلُّم، ويوجِّهون المتعلّمين إلى حسن استغلال ما يتاح لهم من مصادر وموارد ليطوّروا قدراتهم وإمكاناتهم، ويحقِّقوا تطلُّعاتهم وطموحاتهم في تعليم اللّغة العربيَّة، وليس أفضل من برامج النّموّ المهنيّ لتمكين معلّمي اللّغات من هذه الأدوار المتغيِّرة[33].

إنّ معلّم اللّغة العربيَّة أصبح منظّمًا للعمليَّة التّعليميَّة والتّعلُّمية، وذلك نتيجة التّغيُّر السّريع في مجال وسائل الاتّصال، ونتيجة لتراكم وتضاعف مصادر المعرفة المتوفرة لطلبة التّعليم العامّ بالأخص، وواكب ذلك استحداث أساليب جديدة وتطوير أساليب كانت موجودة[34].

ممّا سبق يتبيَّن أنّ دواعي تطوير الكفايات التّعليميَّة ترجع إلى التّغيُّر السّريع في شتّى المجالات – خاصّة المجال التكنولوجي، وعلم اللّغة التّطبيقيّ– لا يواكبه نفس التّطوُّر في مجال إعداد معلّمي اللّغات في مؤسسات الإعداد، ممّا يجعل المعلّمين يشعرون ببعض جوانب القصور بعد التّخرج والالتحاق بالحياة العمليَّة، من أجل تحسين أدائهم، وتطوير كفايتهم المهنيَّة.

ثالثًا: الكفايات التّعليميَّة اللازمة لتطوير أداء معلّمي اللّغة العربيَّة في غرب إفريقيا

تتطلّب مزاولة أي مهنة إعدادًا جيّدًا، سواء كان ذلك يتعلّق بالجانب الأكاديميّ (التّخصُّص العلميّ الدّقيق) أو الجانب التّطبيقيّ (الكفاءة والمهارة والممارسة المتطوِّرة)، ويمكِّن المعلّم من مادَّته وفهمه لها، واقتناعه بها يأتي عن طريق رغبته الحقيقيَّة في تطوير نفسه في مجال تخصُّصه بناء على كفاياته الفعليَّة، وهذا يساعده بدرجة كبيرة على تعديل سلوك طلابه، وإكسابهم اتّجاهات إيجابيَّة نحو المادَّة التّي يدرّسها لهم، ومن أهمّ الكفايات اللازمة لتطوير أداء معلّمي اللّغة العربيَّة ما يأتي:

الكفايات المعرفيَّة: تتلخَّص الكفايات المعرفيَّة اللازمة لمعلّمي اللّغة العربيَّة في معرفتهم لطرق التّدريس المناسبة لمستوى الدّارسين، بحيث تكاد تجمع غالبية التّربويين إلى أنّ معلّمي اللّغة كلغة أجنبية لمتعلّميها بحاجة إلى الإلمام بطرق التّدريس المناسبة وتطبيقاتها، وتؤكّد على ذلك دراسة كلّ من أركحرست وآخرين (Arhurst & Autres, 2012) والبجة (2005) أنّه يجب تنمية وعي معلّمي اللّغات بمتغيّرات السّياق التّربويّ، وتنمية مهاراتهم في طرائق التّدريس المناسبة، وتقديم برامج وأنشطة بهدف إحداث التّنمية المهنيَّة لهم[35] [36].

إنّ الإلمام بطرائق التّدريس ذو أهمّيَّة بالنّسبة لكلّ شخص مهتمّ بتطوير كفايته المهنيَّة، فمهما كان معلّم اللّغة العربيَّة غزير المادَّة، ولا يملك الطّريقة الجيّدة؛ فإنّ النّجاح لن يكون حليفه، وعليه، فإنّ البرامج التّدريبيَّة تساعد المعلّم على تطوير

أدائه؛ ممّا يمكِّنه من توصيل المعلومات إلى الطّلبة النّاطقين بلغات غير عربيَّة. وتعدّ تنمية الحصيلة المعرفيَّة في مجال التّخصُّص من المتطلَّبات اللازمة لمعلّمي اللّغة العربيَّة، فقد أثبتت دراسة قحوان (2011) أنّ المعلّمين في حاجة إلى التّزود بالمعلومات والمعارف، وخاصّة في مجال تخصُّصهم، ما يعزى إلى القول: إنّ تطوير الكفاية التّعليميَّة تستدعي برامج النّموّ المهنيِّ التي تهدف إلى تجويد معارف معلّم اللّغة العربيَّة وإثرائه، ورفع جودة شاملة للعمليَّة التّعليميَّة، وتحديث الخبرات وتنمية الحصيلة المعرفيَّة؛ ولا سيما أنّ التّطوُّرات السّريعة في مجال اللّغة العربيَّة تحتاج إلى برامج مستمرّة لمعلّميها، وإلى تزويدهم بمقومات الكفايّة التّعليميَّة المستدامة[37]. كما أنّ التّعرُّف على نظريَّات التّعليم والتّعلُّم، ومتابعة مستجدَّاتها في مجال تعليم اللّغة العربيَّة للنّاطقين بغيرها من الأمور المسلَّمة التي يحتم على معلّميها أن يكونوا ملّمين بها، ومحاولة توظيفها، ولا يحدث ذلك إلاّ عن طريق البرامج التّدريبيَّة لهؤلاء المعلّمين، والتي تقدّم فرصة للاستفادة من التّطوُّرات الحديثة في مجال نظريَّات تعليم اللّغة كلغة أجنبيَّة.

وتجدر بالإشارة إلى أنّ تطوير الكفايات المعرفيَّة لمعلّمي اللّغة العربيَّة، يمكن أن يحدث من خلال إتاحة لهم فرص المشاركة في النّدوات والمؤتمرات الدّوليَّة في مجال تعليم اللّغة العربيَّة كلغة ثانية، ويؤكّد الوزان والخياط (2014) على ذلك: أنّ اشتراك معلّمي اللّغة العربيَّة كلغة أجنبية في المؤتمرات والنّدوات يثري خلفياتهم الثّقافيَّة، ويعاونهم في أداء مهامهم، كما أنّهما يدفعان أولئك المعلّمين إلى القراءة والنّقد والتّحليل والاستنتاج، وهي مهارات لازمة لاستمرار تنميتهم في مجال تعليم دارسي اللّغة العربيَّة كلغة ثانية[38].

الكفايات المهاريَّة: يحتاج الارتقاء بمهنة تعليم اللّغة العربيَّة أن يكون الإعداد المهنيُّ والعلميُّ عملاً ممتدًا لا ينتهي بتخرج المعلّم من معاهد الإعداد، بل يستمرّ ذلك أثناء خدمته؛ ليقف على كلّ التّغيُّرات والتّطوُّرات في المهارات التي تساعد

للقيام بمهنته، ومن أهمّ هذه المهارات "مهارة التّخطيط الجيّد للدَّرس وتوضيح شرحه" فأساس نجاح العمليَّة التّعليميَّة مبنية على مهارة المعلّم في التّخطيط الجيّد للدَّرس، ويشير سيسي (2014) إلى أنّه لا يمكن تحقيق الأهداف المرجوة من المادَّة العلميَّة ما لم تكن لدى المعلّم المهارات التّدريسيَّة اللازمة، والتي منها مهارة توضيح شرح الدّرس وتفسيره، وإنّ اكتساب المعلّم لمثل هذه المهارات يخلق جسرًا من التّواصل بينه وبين المتعلّم الذي يتعلّم لغة غير لغته الأمّ، وتسمح له بنقل خبراته على أكمل وجه[39]؛ لذا من الضّرورة الاهتمام بالكفاية التّعليميَّة لمعلّمي اللّغة العربيَّة في غرب إفريقيا؛ لتلافي القصور في العمليَّة التّعليميَّة والتّعلُّمية.

ومن المهارات التي يحتم على معلّمي اللّغة العربيَّة "مهارة الحوار والنّقاش والتّواصل اللّفظيّ" فالحوار أو النّقاش والتّواصل من وسائل نقل الأفكار، وتبادل الآراء في العمليَّة التّعليميَّة للوصول إلى أهداف محدَّدة ومرجوة، فهي عمليَّة تتضمَّن المحادثة بين معلّم اللّغة كلغة أجنبية ودارسيها على اختلاف توجُّهاتهم وأفكارهم من أجل تبادل المعرفة والفهم، ما يعني أنّ الحوار يعدّ من أهمّ مواقف التّواصل الفكريّ والثّقافيّ بين المعلّم وطلابه، ويتوقَّف نجاحه على مدى التزامه بالفنيات والمهارات في تعبيره عن أفكاره وآرائه، ولا سبيل إلى دعمه بهذه المهارات إلاّ عن طريق البرامج التّدريبيَّة التي تعينه على تطوير كفايته المهنيَّة.

وقد أثبتت بعض البحوث والتَّجارب أنّ مُعدَّل الاستيعاب لدى دارسي اللّغة كلغة أجنبيَّة عند استخدام المعلّمين طريقة الحوار والنّقاش معهم تصل إلى (70%) إذا ما قورنت بالطّرائق الأخرى، فأسلوب الحوار أو النّقاش يثير النّشاط الذّهنيّ للطّلبة ويكشف عن بعض مواطن الغموض، ويكثر من التّواصل الفعّال لدى الطّلبة أثناء الموقف التّعليميّ[40].

من هنا يلاحظ اليوم الاهتمام الكبير على مستوى الدّول المُتقدِّمة والنَّامية التي تسعى إلى تنمية مهارة التّواصل والحوار لمعلّمي اللّغات داخل معاهدها اللّغويَّة

وبالتّالي فإنّ أهمّيَّة الحوار والتّواصل تكمن من خلال ما تقدمه تلك المعاهد من برامج تدريبيَّة تسهم في تعزيز ثقافة الحوار أو النّقاش، ومهارة التّواصل لدى المعلّمين[41]. ففي تجربة المعاهد اللّغويَّة في بريطانيا يشير مفهوم التّطوير المهنيّ والكفاية المهنيَّة للمعلّم إلى الوعي باكتساب مهارات الحوار والنّقاش داخل قاعات التّدريس، كما تستهدف عمليَّة تطوير الكفاية المهنيَّة تنمية مهارة التّواصل بين معلّم اللّغة كلغة أجنبيَّة ودارسيها[42]. وتتطلَّب كذلك الكفاية المهاريَّة لمعلّمي اللّغة العربيَّة في غرب إفريقيا اكتساب مهارة أسلوب التّدرُّج في عرض المواد، بحيث يعدّ التّدرُّج في عرض المادَّة العلميَّة لمن يتعلَّمها كلغة عاملاً مهمًّا في إيصال الخبرات، منْ حيث البدء بالسّهل إلى الصّعب، ومن البسيط إلى المركب، ومن المحسوس إلى المجرد، وتأتي أهمِّيَّة هذه المهارة من خلال تعليم القواعد النّحويَّة والصّرفيَّة.

ولن يكون محتوى المادَّة الدّراسيَّة قابلاً للتّعلُّم؛ إلا أن يراعي المعلّم قدرات الطَّلبة حسب الفروق الفرديَّة بينهم، والتّدرُّج في عرض المادَّة الدّراسيَّة، وهذا يفرض أن تتاح لمعلّمي اللّغة العربيَّة في غرب إفريقيا فرص تنمية مهاراتهم في أسلوب التّدرُّج أثناء عرض المادَّة الدّراسيَّة للقيام بالأدوار المنوطة بهم والمسؤوليَّات المتوقَّعة منه.

ومن المهمّ التّنويه أنّ الكفايات التّعليميَّة لمعلّمي اللّغة العربيَّة تحظى بأهمِّيَّة بالغة في العصر الحالي، والذي يتّسم بالانفجار المعرفيِّ والتّقدُّم التّكنولوجي؛ ممّا دفع الكثير من المختصين التّربويين إلى اقتراح التّدريب على التّكنولوجيا، وإقحامها كجزء من برامج إعداد معلّمي اللّغات، على اعتبار أنّ التّكنولوجيا في التّعليم تدعم العمليَّة التّعليميَّة والتّعلُّميَّة، وذلك بزيادة كميَّة التّعلُّم، ومساعدة الطّلبة على تحقيق تعلُّم نافع في وقت أقصر.

ومن أهمّ الكفايات التّقنيَّة لمعلّمي اللّغة العربيَّة في غرب إفريقيا، "مهارة تصميم الوسائل التّعليميَّة واستخدام التّقنيَّات الحديثة المناسبة" فَهُم بحاجة ماسَّة إلى الكفاية المتعلِّقة بعمليَّات إعداد الوسائل التَّعليميَّة، لما لها من أهمِّيَّة في التّربية والتّعليم ولأنّ إعدادها يتطلَّب إجراءات يجب اتّباعها من قبل معلّم اللّغة العربيَّة، الذي يرغب في إنتاج الوسائل التّعليميَّة، واستخدام التّقنيَّات المناسبة التي تحقِّق الأهداف المرجوة.

وقد أشار المطرودي (2011) إلى أنّه "لا يخفى دور الوسائل التّعليميَّة والتقنيَّات الحديثة في المساعدة على تحقيق أهداف الدّرس، فهي تساعد على استثارة اهتمام الطّالب، وإشباع حاجته، وزيادة خبرته؛ ممّا يجعله أكثر استعدادًا للتّعلُّم، كما يساعد على تنويع أساليب التّعليم لمواجهة الفروق الفرديَّة بين المتعلِّمين"[43]، وتزداد أهمّيَّتها في مجال تعليم اللّغة وقواعدها التي تفرض على المعلّم مراعاة مستوى الدّارسين، والفروق الفرديَّة بينهم.

ومن المفيد الإشارة إلى مجموعة من العوامل التي تعيق تصميم الوسائل التَّعليميَّة، واستخدام التّقنيَّات الحديثة في العمليَّة التّعليميَّة، منها:

نقص القوى البشريَّة المدرَّبة على إعداد الوسائل التَّعليميَّة، واستخدام التّقنيَّات الحديثة[44]، ويمكن التَّغلُّب على ذلك بعقد دورات تدريبيَّة مكثَّفة لمعلّم اللّغة العربيَّة عن طريق برامج النّموّ المهنيِّ المستدام.

عدم فهم الدّور الجديد لمعلمّ اللّغة العربيَّة في ظلّ التّطوُّر التّقنيِّ[45]، وهذا يتطلَّب توضيح الأدوار الجديدة له، والتي أصبحت أكثر فاعليَّة وإيجابيَّة، ولا يمكن لأي معلّم اللّغة كلغة ثانية الاستغناء عنها.

وتستدعي الكفاية التّقنيَّة لمعلّمي اللّغة العربيَّة في غرب إفريقيا كذلك "مهارة استخدام المنتديات والمُدوَّنات في الإنترنت"، ولقد أثبتت بعض الدّراسات والبحوث وجود المُدوَّنات أو المنتديات وجدواها كإحدى الخدمات التّعليميَّة الحديثة على

الإنترنت لسهولة إنشائها ونشرها، فضلا عن إتاحتها لفرص تواصل معلّمي اللّغات مع دارسيها حتى خارج جدران الدّراسة الطَّبيعيَّة وأوقاتها[46].

ومع تقدُّم تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات (الإنترنت بالتّحديد)، وتأثيرها الكبير في حياة البشر، تبرز ظاهرة المنتديات والمُدوَّنات الإلكترونيَّة كمثال على قدرة النّاس للمشاركة بآرائهم بشكل عالميّ عبر الإنترنت، ما يمكِّن المعلّم عامَّة ومعلّم اللّغة العربيَّة خاصَّة من استخدامها بشكل إبداعيّ وفعَّال في التَّعليم، وفي الغرف الصّفيَّة.

وممّا يؤكّد على أهمّيَّة المنتديات أو المدوَّنات أنّها تعتبر من الأدوات التي لا غنى عنها لإثراء التَّعليم والتَّفاعل المجتمعيِّ بين الأفراد من تحويل أنشطة الفصل الدّراسيِّ إلى خارج حدود الفصل الدّراسيّ، كما تؤدّي المدوَّنات دورًا مهمًّا في التّعليم والتّفاعل الاجتماعيّ، فهي تسمح لمتعلّمي اللّغة العربيَّة النّاطقين بغيرها بالتّفاعل الاجتماعيّ، وذلك بتوفير البيئة التّعاونيَّة، يشارك فيها كلّ من المعلِّم والمتعلِّم بالأفكار والخبرات، وطبقًا لما قاله "بياجيه" من أنّ أحد العوامل التي تؤثِّر في النّموِّ الإدراكيّ هو التَّفاعل الاجتماعيّ، وهو شرطٌ أساسيٌّ لسرعة اكتساب اللّغة، وتنمية الملكة الفكريَّة، وبهذا فقد غيَّرت المدوَّنات من النّظرة التّقليديَّة لمتعلّمي اللّغات الأجنبيَّة، حيث وضعتهم أمام مسؤوليَّات جديدة، وجعلتهم مشاركين في العمليَّة التّعليميَّة[47].

وإذا كانت المنتديات والمدوَّنات في الإنترنت بهذه الأهمّيَّة؛ فمن الضّرورة تطوير كفايات معلّمي اللّغة العربيَّة مهنيًّا على كيفية استخدامها، حتّى تتمّ مسايرة التّطوُّر التّقنيّ لديهم، والتّفاعل القوي المفيد فيما بينهم وطلابهم على حدٍ سواء، ما يسهم بشكل فعَّال على سرعة اكتساب ملكة اللّغة العربيَّة وتنميتها لدى المتعلّمين في بيئات غير عربيَّة.

الكفايات السّلوكيَّة: تشير الكفايات السّلوكيَّة إلى تطوير كلّ ما يقوم به معلّم اللّغة العربيَّة في غرب إفريقيا داخل حجرة الدّارسة وخارجها، وتشتقُّ من تحليل مهام مهنته، وتفاعله بينه وطلابه، وباعتبار أنّ الكفايات الأدائيَّة ترتبط بسلوك المعلّم، فإنّ طريقة قياسها تعتمد على ملاحظة سلوك التّدريس.

ومن هذه الكفايات السّلوكيَّة "تشجيع روح المنافسة بين الدّارسين" إنّ امتلاك معلِّم اللّغة العربيَّة، وطرق تشجيع روح المنافسة، والتّفاعل الصّفيّ بين المتعلّمين يعدّ من الأساليب المهمَّة في العمليَّة التّعليميَّة والتّعلُّميَّة. فعمليَّة تعزيز روح المنافسة بين دارسي اللّغة العربيَّة، تلعب دورًا هامًّا في التّفاعل الصّفيِّ، وسرعة اكتساب اللّغة، نظرًا لأهميَّة جماعات الأقران وآثارها في النّموِّ النّفسيِّ والمعرفيِّ والاجتماعيِّ، وهذا ما يؤكّده (نشواتي، 2005) "أنّ للأقران أثرًا قويًا في بعضهم البعض"[48]. من هنا يأتي دور تطوير كفايات معلّمي اللّغة العربيَّة على كيفية تشجيع روح المنافسة والتّفاعل الصّفيّ بين دارسيها، ممّا يفسح المجال أمامهم لإشباع حاجتهم للتّعلُّم، وتوجيه ميولهم وقدراتهم من خلال المناهج، والمشاركة الفعّالة في المناقشة والأنشطة التّعليميَّة المرتبطة بأهداف الدّرس، وإثراء ملكاتهم اللّغويَّة، بالإضافة إلى تنمية مهارات التّفكير المختلفة لديهم، ويتحقّق ذلك من خلال برامج التّأهيل والتّدريب المستمرّ الخاصَّة للكفايات المهنيَّة لمعلّمي اللّغة العربيَّة.

ولتعزيز العلاقات الاجتماعيَّة في الجوّ التّعليميِّ دور حيويٌّ في نجاح العمليَّة التعلميَّة، وإعطاء الحرية المطلقة للمتعلّمين التَّحدُّث كيف شاؤوا، ولذا يلزم على معلّمي اللّغة العربيَّة اكتساب أساليب تعزيز العلاقات بينهم وبين المتعلّمين، لما في إيجاد الجوّ المناسب دورٌ في تبادل الأفكار والمشاعر بين المعلّم والطّالب، وتحقيق الأهداف المنشودة.

ويؤكّد علماء الاجتماع التّربويّ المهتمّون بالعلاقة الاجتماعيَّة بين معلّم اللّغة كلغة ثانية ومتعلِّميها على أنّ المعرفة الحقيقيَّة للدّارس تتكوَّن في جوِّ المحبة

وحرية التّفكير والإبداع، وهذا ما يفرض شكلاً محدَّدًا للعلاقة الاجتماعيَّة أو التّواصل الفعَّال الذي يربط ما بين ذلك وطالبه[49].

يستخلص مما سبق أنّ دارس اللّغة العربيَّة في بيئة غير عربيّة (غرب إفريقيا) يحتاج إلى جوٍّ إنسانيٍّ كي يتعلّم ويبدع، ويكتسب المهارات اللّغويَّة، وقضية التّعليم الفعَّال ترتبط بالتّربية تلك التي تحمل بذور التّأسيس للسّلوكيَّات الضّروريَّة لبناء الشّخصيَّة المتوازنة في المجتمع التّعليميّ، وهذا يعني أنّ للعلاقة الاجتماعيَّة بين معلّمي اللّغة العربيَّة ودارسيها تأثيرها التّربويّ والتّعليميّ.

النّتائج: اتّضح من خلال عرض محاور البحث الثّلاثة وتحليلها أنّ:

مفهوم الكفاية التّعليميَّة اقترن بموضوع كفايات المعلّمين بشكل أساسيّ، وذلك لأنّ المعلِّم يعدّ عنصرًا من أهمّ العناصر في العمليَّة التّربويَّة، فالمعلّم الكفء هو الذي يحدث أثرًا إيجابيًّا في طلابه، ومن أهمّ تعريفات الكفاية التّعليميَّة أنّها: جميع المعلومات والخبرات والمعارف والمهارات التي تنعكس على سلوك المعلّمين تحت التّدريب، والتي تظهر في أنماط وتصرفات مهنيَّة خلال الدّور الذي يمارسه هؤلاء المعلّمون عند تفاعلهم مع العناصر والمواقف التّعليميَّة، ويسهم ذلك في تحسين نوعيَّة التّعليم وجودته، وتهدف الكفاية التّعليميَّة إلى مسايرة المستجدَّات في نظريَّات التّعليم والتّعلُّم والعمل على تطبيقها لتحقيق فعَّاليَّة التّعلُّم، وتنمية مهارة توظيف تقنيَّات التّعلُّم المعاصرة، واستخدامها بفاعليَّة في توصيل المعلومات للمتعلِّم بشكل فاعل، والرّبط بين النّظريَّة والتّطبيق في المجالات التّعليميَّة والتّعلُّميَّة، وتنمية قدرات معلّمي اللّغة العربيَّة واستعداداتهم على التّفكير العلميِّ والإبداعيِّ.

هناك مبررات تجعل تطوير الكفاية التّعليميَّة لمعلّمي اللّغة العربيَّة أمرًا ضروريًّا، ومن أهمّها: دواعي تكنولوجية ممّا يحتم على أي منظومة تعليميَّة التّسلح بخبرات وقدرات متميّزة في مجال التّقنيَّات التّعليميَّة الحديثة، حتى تستطيع التّعامل مع آليات العصر، والتّفاعل مع ظروفه، وكذلك قصور كُلِّيَّات التّربية في إعداد

معلِّمي اللّغة العربيَّة، وضعف برامج التّربية العمليَّة فيها، وإتاحة الفرصة للنّموِّ المهنيِّ المستدام بما يلبِّي رغبة معلّمي اللّغة العربيَّة وحاجتهم إلى التّعلُّم المستمرّ لزيادة كفاءتهم في العمل، وقدرتهم على تحسين مهاراتهم الذّهنيَّة بما يكفل لهم مواكبة الجديد في مجال تعليم اللّغة، بالإضافة إلى تمكينهم من الأدوار المتجدّدة التي تُوجِّه إلى استغلال ما يتاح لهم من مصادر وموارد ليطوّروا قدراتهم وإمكاناتهم، ويحقّقوا تطلُّعاتهم وطموحاتهم في تدريس اللّغة العربيَّة.

من أهمّ الكفايات التّعليميَّة اللازمة لتطوير أداء معلّم اللّغة العربيَّة: **الكفايات المعرفيَّة**، مثل: معرفة المعلّم طرائق التّدريس المناسبة لمستوى متعلّمي اللّغة العربيَّة، وتنمية الحصيلة المعرفيَّة في مجال التّخصُّص (تعليم اللّغة العربيَّة كلغة ثانية) من خلال الدّورات التّدريبيَّة المستمرَّة، والتّعرُّف على نظريَّات التّعليم والتّعلُّم في مجال تعليم اللّغات، وكيفية تطبيقها على تعليم اللّغة العربيَّة، وإتاحة فرص المشاركة في المؤتمرات الدّوليَّة الخاصَّة بتعليم اللّغة العربيَّة للنّاطقين بغيرها و**الكفايات المهاريَّة**، مثل: تمكُّن معلّمي اللّغة العربيَّة من مهارة التّخطيط الجيّد للدُّروس، وتوضيح شرحها وتفسيرها باللّغة السّليمة، وتطوير مهارة الحوار والنّقاش والتّواصل الفعَّال مع متعلِّمي اللّغة العربيَّة كلغة ثانية، وتنمية مهارة أسلوب التَّدرُّج في عرض المادَّة العلميَّة، مثل: القاعدة النّحويَّة والصَّرفيَّة، وتجزئة الكلمة إلى أصلها، والقدرة على مهارة تصميم الوسائل التّعليميَّة واستخدام التّقنيَّات الحديثة المناسبة في مجال تعليم اللّغة العربيَّة وقواعدها، **وكذلك الكفاية السّلوكيَّة**، مثل: إلمام معلِّم اللّغة العربيَّة بطرائق تشجيع روح المنافسة بين دارسي اللّغة العربيَّة، ورفع معنويَّاتهم في التّعلُّم، واكتساب طرائق تعزيز العلاقة الاجتماعيَّة بينه والطّلبة.

التّوصيات:

ضرورة إعداد برامج التّأهيل والتّدريب المستمرّ لمعلِّمي اللّغة العربيَّة على الكفايات التّعليميَّة المرتبطة بالتّخطيط الجيِّد للدَّرس، والإلمام بطرائق التّدريس المناسبة.

وضع معايير وأسس لاختيار معلِّمي اللّغة العربيَّة في مؤسسات التّعليم بدول غرب إفريقيا، قوامها مجموعة من الكفاية المهنيَّة (المعرفيَّة، والمهاريَّة، والسّلوكيَّة).

التّطوير الذّاتيّ لمعلّمي اللّغة العربيَّة على الكفايات المرتبطة بكيفية توظيف الأجهزة الحاسوبية في مجال تدريس مواد اللّغة العربيَّة.

منح معلّمي اللّغة العربيَّة في دول غرب إفريقيا فرص المشاركة في المحاضرات الثّقافيَّة، والمؤتمرات، والنَّدوات الدَّوليَّة.

المقترحات:

بحث عن تدريب معلِّمي اللّغة العربيَّة في اكتساب مهارة استخدام الأجهزة الحاسوبية في التّدريس.

بحث مقارن لكفايات معلّمي اللّغة العربيَّة واللّغات الأخرى كلغة أجنبيَّة لدارسيها.

الهوامش:

[1] موسى، عقيلي محمد؛ الحنان، طاهر محمود. (2013). تصوُّر مقترح لتطوير كفايات معلّمي اللّغة العربيَّة والتّاريخ في ضوء متطلّبات مجتمع المعرفة والوقوف على اتّجاهاتهم نحو تطبيقها. مجلة كلِّيَّة التّربية بالوادي الجديد. جامعة أسيوط. ص2.

[2] ربيع، هادي مشعان. (2009). معلّم القرن الحادي والعشرين أسس إعداده وتأهيله. مراجعة: عبد الدّليمي، طارق. عمان: مكتبة المجتمع العربيّ.

[3] Fullan, M. (1991). The new Meaning of Educational Change, Cassell, in Londo. P. 12.

[4] جابر، عبد الحميد. (2000). مدرس القرن الحادي والعشرين الفعّال – المهارات والتّنمية المهنيَّة. القاهرة: دار الفكر العربيّ.
[5] جبر، سعد محمد؛ العبيدي، علي محمد. (2010). تحديدالكفايات التّعليميّة اللازمة لمعلّمي اللّغة العربيَّة لغة أجنبية. مجلة كلية التّربية الأساسيَّة. العدد (66) ص 155–174.
[6] الأسمر، منى حسن (2009). احتياجات التّنمية المهنيَّة لأعضاء الهيئة التّدريسيَّة بالجامعات السّعودية (رؤية مستقبليَّة). مجلة جامعة أم القرى للعلوم التّربوية والنّفسيَّة. المجلد (1)، العدد (2). ص220–233.
[7] أحمد، حافظ. (ديسمبر، 2004). التّنمية المهنيَّة المستدامة لأستاذ الجامعة في ضوء متغيرات العصر. المؤتمر السّنويّ الحادي عشر (العربي الثّالث) للتّعليم الجامعيّ العربيّ: آفاق الإصلاح والتَّطوير. مركز تطوير التعليم الجامعيّ، جامعة عين شمس.
[8] سكران، محمد محمد. (أبريل، 2005). على طريق التّنمية المهنيَّة المستمرَّة للمعلِّم العربي. المؤتمر العلميّ السّادس ــ التنمية المهنيَّة المستديمة للمعلِّم العربي. القاهرة. جامعة القاهرة ــ فرع الفيوم.
[9] البهواشي، السّيد. (2006). المدرسة الفاعلة. مفهومها وإدارتها وآليات تحسينها. القاهرة: عالم الكتب.
[10] عمرو، غنمي. (1995). مشاكل تعليم اللّغة العربيَّة في بوركينا فاسو. بحث تكميلي لنيل درجة ماجستير غير منشور. معهد الخرطوم الدّوليّ.
[11] يعقوب، علي. (2009). التّعليم العربيّ الإسلاميّ في غرب إفريقيا بين الماضي والحاضر (النّيجر نموذجا). بحث مقدم في ندوة "التّعليم وتطوّره في غرب أفريقيا". رابطة العالم الإسلامي: النّيجرز
[12] لوح، محمد أحمد. (2011). التّحصيل العلميّ لدى الطّلاب في غرب إفريقيا بين الواقع والمأمول. قراءات إفريقية. العدد (7)، ص 36–42.
[13] سيسي، أحاندو. (2014). احتياجات النّموّ المهنيّ المستدام لمعلّمي المرحلة الثّانوية بالمدارس العربيّة في بوركينا فاسو من وجهة نظرهم. رسالة ماجستير غير منشورة. كلّيَّة التّربية. جامعة الملك سعود.

[14] خالد، حسن عبد الله. (2015). التّعليم العربيّ الإسلاميّ في نيجيريا. إصدارات مجلة قراءات إفريقية. العدد (2)، ص 50–60.
[15] الدّويش، محمد عبد الله. (2015). التّعليم الإسلاميّ والعربيّ في إفريقيا ... مشكلاته وآفاقه. إصدارات مجلة قراءات أفريقية. العدد (2)، ص74 –102.
[16] التّقرير العالميّ لرصد التّعليم للجميع. (2014). التّعليم والتّعلُّم: تحقيق الجودة للجميع. منشورات اليونسكو. ص 54–55.
[17] توصيات ندوة التّعليم وتطوّره في غرب أفريقيا التي رابطة العالم الإسلاميّ في نيامي عاصمة النيجر في تاريخ: 27–2009/4/28.
[18] ابن منظور، أبو الفضل جمال الدّين. (2003). لسان العرب. بيروت: دار صادر.
[19] محمد، داود ماهر. (1996). بناء برنامج لأعضاء هيئة التّدريس الجامعيّ في ضوء أدائهم. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلِّيَّة التّربية، الجامعة المستنصرية. ص25.
[20] الخطيب، أحمد؛ الخطيب، رواح. (1997). الحقائب التّدريسيَّة. الأردن: دار المستقبل للنّشر والتّوزيع. ص469.
[21] أحمد، عبد الله فرغلي؛ القاضي، دلال أبو القاسم. (20–21 فبراير 2013). بعض الكفايات التّدريسيَّة اللازمة لمعلّم التّعليم الأساسيّ في ضوء مفهوم التّنميّة المهنيَّة المستدامة لمواجهة المتغيّرات المجتمعيَّة المعاصرة. ورقة مقدمة في المؤتمر العلميّ الدّوليّ الأوّل، رؤية استشرافيّة لمستقبل التّعليم في مصر والعالم العربيّ في ضوء التّغيُّرات المجتمعيَّة المعاصرة. كلّيَّة التّربية جامعة المنصورة. ص907.
[22] شوق، محمود أحمد؛ سعيد، محمد مالك. (1995). تربية المعلّم للقرن الحادي والعشرين. الرّياض: مكتبة العبيكان. ص231.
[23] عبد السّلام، مصطفى عبد السّلام. (2000). أساسيات التّدريس والتّطوير المهنيّ للمعلّم. القاهرة: دار الفكر العربيّ. ص45.
[24] زايد، علاء إبراهيم. (2007). تدريس التّاريخ بين التّأصيل والتّطوير. الرّياض: مكتبة الرّشد. ص 228.
[25] الطّويل، عبد العزيز عبد الهادي. (2003). التّنمية المهنيَّة المستمرة للمعلّم. القاهرة: المركز القومي للبحوث التّربوية والتّنموية.

[26] عامر، طارق عبد الرؤوف. (2012). النّموّ والتّنمية المهنيَّة للمعلّم. القاهرة: مؤسسة طيبة.
[27] الطّاهر، رشيدة السّيد أحمد. (2010). التّنمية المهنيَّة للمعلّمين في ضوء الاتّجاهات العالميَّة ــ تحدّيات وطموحات ــ الأزاريطة: دار الجامعة الجديدة. ص 20.
[28] بصفر، حسان عمر؛ عامر، طارق عبد الرؤوف؛ محمد، ربيع عبد الرّؤوف. (2011). التّنمية المهنيَّة لأعضاء هيئة التّدريس بالتّعليم الجامعيّ. القاهرة: مؤسسة طيبة.
[29] بشارة، جبرائيل. (2003). المعلّم في مدرسة المستقبل. دمشق: دار الرّضا. ص 62.
[30] بن طالب، عبد العزيز عبد الله. (2008). أولويات حاجات معلّمي التّربية الإسلاميَّة التّدريبية في مجال استخدام الحاسب والإنترنت في التّدريس. مركز بحوث كلية التربية. جامعة الملك سعود.
[31] راشد، علي. (1996). اختيار المعلم وإعداده مع دليل للتّربية العمليَّة. القاهرة: دار الفكر العربيّ.
[32] الأحمد، خالد طه. (2005). تكوين المعلّمين من الإعداد إلى التّدريب. العين: دار الكتاب الجامعيّ.
[33] شويطر، عيسى محمد نزال. (2009). إعداد وتدريب المعلّمين. الأردن: دار ابن الجوزي.
[34] الشّخشير، حلا محمود تيسير. (2010). مستوى التّنمية المهنية لدى أعضاء الهيئة التّدريسيَّة في جامعة النّجاح الوطنية من وجهة نظرهم. رسالة ماجستير غير منشورة. كلّيَّة الدّراسات العليا. جامعة النّجاح الوطنيّة في نابلس.
[35] Arkhurst, P. N., M'boua, P.A., Atta, G.K., Kouame, P.K., Likpa, S.H., Kouakou, F.G. (2012). La Formation des Enseignants En Cote d'Ivoire. Edimaths:Rapport sur la formation des enseignants - Projet CANP Mali. p. 18-30.
[36] البجة، عبد الفتاح حسن. (2005). أساليب تدريس مهارات اللّغة العربيَّة وآدابها. العين: دار الكتاب الجامعيّ.
[37] قحوان، محمد قاسم علي. (2011). التّنمية المهنيَّة لمعلّمي التّعليم الثّانويّ العامّ في ضوء معايير الجودة الشّاملة. عمان: دار غيداء.
[38] الوزان، ختام محمد؛ والخياط، ماجد محمد. (2014). إدراكات المدرسين لمشكلات تعليم اللّغة العربيَّة للناطقين بغيرها وتعلّمها. دراسات العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة. الأردن، المجلد (41)، العدد (1)، ص 37-53.

[39] سيسي، أحاندو. (2014). مرجع سابق. ص 121–122.
[40] النّاقة، محمود كامل. (1999). التّدريس الجامعيّ العمود الفقريّ للتّنمية المهنيّة لأستاذ الجامعة. المؤتمر القوميّ السّنويّ السّادس لمركز تطوير التّعليم الجامعيّ. جامعة عين شمس.
[41] فوزي، محمود (2012). التّربية وإعداد المعلّم العربي (إرهاصات العولمة والتّحديات المعاصرة). الإسكندرية: دار التّعليم الجامعيّ.
[42] الخبيتي، علي. (2006). نظرة تطويرية للتّنمية المهنيَّة الذّاتيَّة للمعلّمين: نموذج التّعلم مدى الحياة للمعلّمين. اللّقاء السّنويّ الثّالث عشر. الجمعية السّعوديَّة للعلوم التّربويَّة والنّفسيَّة.
[43] المطرودي، خالد إبراهيم. (2011). الاحتياجات التّدريبيَّة في الجانب التّدريسيّ لمعلّم القرآن الكريم في المرحلة الثّانويَّة بمدينة الرّياض. مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التّربوية والدّراسات الإسلامية. المجلد (23). الرّياض. ص 317–372.
[44] خميس، محمد سيد. (2009). تطوير التّعليم ودوره في بناء اقتصاد المعرفة. ورقة مقدمة للمؤتمر الدّوليّ الأول للتّعلم الإلكترونيّ والتّعلم عن بعد: مستقبل صناعة التّعلم. الرّياض.
[45] خميس، محمد سيد. (2009). مرجع سابق.
[46] الوردي، زكي حسين. (2007). صحافة المدوَّنات الإلكترونيَّة على الإنترنت عرض وتحليل. مجلة صحافة المدونات على الإنترنت. العدد (3). من موقع (www.iasj.net/iasj). تحرير في: 2016/2/20.
[47] أحمد، ريهام مصطفى محمد. (5–7 يوليو 2011). تفعيل تكنولوجيا التّعليم الإلكترونيّ في دراسة علوم المنسوخات. مؤتمر الدّول السّادس للمركز العربيّ للتّعليم والتنمية– التعلّيم والبحث العلمي في مشروع النّهضة العربيَّة، آفاق نحو مجتمع المعرفة. القاهرة. ج (1) ص 393 –425.
[48] نشواتي، عبد المجيد. (2005). علم النّفس التّربوي. ط (10). بيروت: دار الرّسالة العالميَّة. ص 268.
[49] أحمد، حافظ فرج. (2003). التّربية وقضايا المجتمع المعاصر. القاهرة: عالم الكتب.

آليّات التّهذيب الدّلاليّ في اللّغة العربيّة

أ. سعيد عامر

جامعة مولود معمري، تيزي–وزو

مقدّمة: ترفُضُ الجماعة اللّغويّة استعمال بعض الألفاظ لِمَا تتضمّنه دلاليًّا من حرج أو خوف أو غير ذلك ممّا لا ترتضيه الذّائقة التّفاؤليّة والأدبيّة، وفي إطار رفضها لتلك الألفاظ تُحاول دومًا تقديم بديلٍ ينوبُ عنها، يكونُ أقلّ حرجًا وفي ذات الوقت أكثر استساغةً، أو ما يمكنُ وصفُهُ بأنّهُ بديلٌ لغويٌّ مهذّبٌ دلاليًّا.

تُحاول المقالة تقريب خبايا هذا البديل اللّغويّ المُهذَّبِ دلاليًّا؛ عن طريق تبيين الآليّات اللّغويّة التي تعتمدها الجماعة اللّغويّة أثناء هذه العمليّة الاستبداليّة، غير أن هذه المحاولة التقريبية تلميحية لا غير؛ لأنّها غيّبت ذكر الكثير من الآليات؛ كون التّهذيب الدلالي لا ينحسر في قوالب محدودة، وإنما يتداخل مع كل ما يمتّ لمستويات اللغة المختلفة؛ النحوية منها والصرفية والمعجمية...إلخ؛ إذْ ليس يُنسى أن القوانين اللغوية بحدّ ذاتها استساغاتٌ جماعية أجمعَ عليها المُستعملُ الجمعي وهي إذّاك بديلٌ مهذّب مقبول لنقيض ركيك مرفوض.

إنّ آليات (أدوات) التّهذيب الدّلالي إذًا عديدة، لم تجتمع بَعْدُ نَشْرَتُهَا في مُؤَلَّفٍ مُعَيَّن، فاستخراجُها قرين الاجتهادات المبذولة، وهذه بعض منها، تُصاحبُ ذكرها أمثلة كثيرة؛ نزولاً عند المطلب المعهود: بالمثال يتّضح المقال:

1- آليّات بلاغية: وأغلب الظّن أنّها أكثر قوالبه؛ "فمن التّشبيه؛ الحرثُ، في قوله تعالى ﴿ نِسَاؤُكُمْ حَرْثٌ لَكُمْ فَأْتُوا حَرْثَكُمْ أَنَّى شِئْتُمْ﴾ [البقرة:223] ومن الاستعارة قول الرسول الكريم عن النساء: قوارير، في حديثه: يا أنجشة رفقا

بالقوارير. ومن المجاز المرسل: إطلاق لفظ الأهل على الزّوجة فقط، وهو لفظ يشمل في أصله الزوجة والأبناء والآباء وغيرهم[1]" ومن الكناية قولهم: بنى فُلاَنٌ بأهله؛ وذلك أنّ الرجل إذا أراد الدّخول بأهله "بنى بيتا من أَدَمٍ، أو قُبّة أو نحو ذلك من الحجر، ثمّ يدخل بها فيه، فقيل لكل داخل بأهله: بنى فلان بأهله[2]" والتّعريض مبصَرُهُ في هذه الحوادث: "مرِض الخليفة زياد بن عبد الملك، فدخل عليه القاضي شريح، ولمّا خرج سأله أحدهم: كيف تركت الأمير؟ قال: تركته يأمر وينهى. فقال: إنّ شريحا صاحبُ عَوِيصٍ فسألوه: فقال: تركته يأمر بالوصيّة، وينهى عن البكاء؛ أي عرَّضَ بأنّه يحتضر[3]" ومن التّعريض أيضا "ما رُوي عن الصحابي أنس، قال: لما هاجر رسول الله، ركب أبو بكر رديفَه، وكان أبو بكر يعرف الطريق لاختلافه إلى الشّام، فكان يمرّ بالقوم فيقولون: من هذا بين يديك يا أبا بكر؟ فيقول: هادٍ يهديني. وكذلك ما رُوِي عن مؤمن آل فرعون؛ حين سعى به رجلان إلى فرعون، فأحضره فرعون وأحضرهما، وقال للسّاعيين: من ربّكما؟ قالا: أنت. فقال للمؤمن: من ربّك؟ قال: ربّي وربّهما، فقال فرعون: سعيتما برجل على ديني لأقتله؟! فقتلهما. قالوا: فذلك قوله تعالى ﴿فَوَقَاهُ اللَّهُ سَيِّئَاتِ مَا مَكَرُوا وَحَاقَ بِآَلِ فِرْعَوْنَ سُوءُ الْعَذَابِ﴾ [غافر:45] والتّعريضُ هو ما نجّا الحارث بن مسكين من القتل أيّام المحنة؛ حيث كان ابن داود يمتحن النّاس بخلق القرآن، فقال للحارث: اشْهَدْ أنّ القرآن مخلوق. فقال: أشهد أنّ هذه الأربعة مخلوقة وبسط أصابعه الأربع فقال: التوراة والإنجيل والزبور والفرقان. فعرَّض وتخلّص من القتل[4]" فقول الصّديّق: هادٍ يهدني؛ يحتملُ معنيين؛ أحدهما: أنّــه دليــلُ طريق؛ وهو ما فهمه السّائلون، والثّاني: رسولٌ من الله يهدي إلى الحق، وذلك المُتقَصَّد. وفي قول مؤمن آل فرعون: ربي ربُّهما، تضليل دلاليّ للسّامع؛ إذْ فهمها فرعون على مقاسِ ما سبق من اعترافِ الساعيَين؛ حين قالا: أنت ربّنا، ولكنّ المؤمن قصد الحقيقة الفطرية الإيمانية؛ من أنّ ربّه هو الربُّ الحقيقي لهاذين الكافرين به. أمّا الحادثة

الأخيرة فكانت تعريضًا بالأصابع وتَمْوِيهًا بها؛ فالأصابع الأربعة المُستخدَمة في الإشارة إلى تلك الكتب السماوية مخلوقات ربّانية بلا ارتياب؛ خلقها الله يوم خلق سائر الجسد، وهذا ما أراده العالم السّنّي الحسن بن حارث، لا ما فهمه المُعتزلي ابن داود؛ من أنّه يقول بأن القرآن وغيره من كلام القدير سبحانه مخلوق، وما اضْطُرَّ هؤلاء إلى التّعريض إلاّ مخافة أن يُنكَّل بهم، فالتّعريض مندوحة عن الكذب، يحتمي به المُعرِّضُ من معنى يُرِيده، قد يُرْدِيه، بآخرَ لا يرمي إليه، لكنّه يُنجيه.

ولخروج الأساليب البلاغية عن مقتضى ظاهرها علاقة بالتهذيب الدلالي أيضا؛ فالذّم بما يُشبه المدح من وسائل العرب المحبوبة في نعت الثقلاء والبخلاء والجُهّال والأعداء وأصحاب الأخلاق الخسيسة، فتلقاهم يقولون لمن يكرهون: "أرانيه الله أغرّ مُحَجَّلاً؛ أي مُقيّدا أسيرا؛ فظاهر اللّفظ المدح، وباطنه الذّم. ويقولون للجاهل: يا عاقل، وفلانٌ صافي العيش، من قبيل التَّبْكِيت[5]" فكراهتهم لأسماء ولصفات هذه الفئات، أرغمهم على تجنبها ببدائل ظاهرُها يُرضي تلك الأصناف، وباطنها يَعُدُّ مثالبهم.

2- **آليّات نحويّة:** يتوكّأ التّهذيب الدلالي على بعض القواعد النحوية لتحقيق غايته، وقد أقام له النحاة اعتبارا؛ حيث "تخلّصت كتب النحو في باب الأسماء السّتة من الاسم السّادس، وهو (الهنّ) وهو ما استُقبِح ذكره؛ لدلالته على عورة الرّجل أو المرأة، ولعدم استعماله للسّبب ذاته[6]" وفي تعاليقهم على أسباب حذف الفاعل، كانوا قد خَلَصُوا إلى وجهٍ آخر من وجوه التهذيب الدّلالي "فالفاعل يُحذف لمطالب عدّة؛ نظمها أبو حيّان قائلا:

وَحَذْفُه **للخَــوْفِ** والإِبْهَــامِ والوَزْنِ والتَّحْقِيرِ و**الإِعْظَـــامِ**
والعِلْمِ والجَهْلِ والاخْتِصَار والسَّجْـــعِ والوِفَاقِ وَالإِيثَارِ[7]"

فمطلبُ التّعظيم، كخصلة من الأدب، يقتضي أحيانا حذف الفاعل؛ وقد أحكم علاقة هذا الأمر بالتّهذيب الدلالي هادي نهر بقوله: "ومن التّأدّب في الخطاب حذف الفاعل عند ذكر أمورٍ محرّمة مُستقبَحَة؛ قال تعالى ﴿ حُرِّمَتْ عَلَيْكُمُ الْمَيْتَةُ وَالدَّمُ وَلَحْمُ الْخِنْزِيرِ وَمَا أُهِلَّ لِغَيْرِ اللَّهِ بِهِ وَالْمُنْخَنِقَةُ وَالْمَوْقُوذَةُ وَالْمُتَرَدِّيَةُ وَالنَّطِيحَةُ وَمَا أَكَلَ السَّبُعُ إِلاَّ مَا ذَكَّيْتُمْ وَمَا ذُبِحَ عَلَى النُّصُبِ وَأَنْ تَسْتَقْسِمُوا بِالأَزْلاَمِ ذَلِكُمْ فِسْقٌ﴾ [المائدة:3][8]" فالله جلّ علاه لم يذكُر فاعليّته في تحريم هذه المستقذرات تعظيمًا لاسمه، وتنزيها له من أنْ يُذْكَر إلى جنبِها. أمّا حذف الفاعل لعلّة الخوف، التي هي إحدى علل التهذيب الدّلالي أيضا "فيكونُ من خشية المتكلم أن يناله مكروه، إذَا أورد الفاعل، وقد ساق ابن يعيش لذلك مثالا وهو: قُتِل زيدٌ، وقال: لم يُذْكَر الفاعل خوفًا من أن يُؤخَذ قولُك شهادة عليك[9]" وفي الخوف من الجنّ والسّحرة، ما يُلزم العامّة على تجنّب النّطق بالفاعل (الجنّ والسّحرة) فالمُصاب بأذاهم يقولون عنه: صُرع فلان، وأُصيب فلان، وسُحر فلان. فالعدُول عن ذكر الفاعل للخوف أو للتعظيم، والاستعاضة عن ذلك بنائب الفاعل من وسائل التّحسين الدلالي.

3- الآليات الصّرفية: كالتّصغير ابتغاء التّحقير؛ لأنّ "التّصغير هو تحويل الاسم المُعرّب إلى صيغة فُعَيْل أو فُعَيْعِل أو فُعَيْعِيل، للدّلالة على صغر حجمه، أو **حقارته** أو قلّته أو قرب زمانه أو مكانه، أو تدليله وتحبيبه أو تهويله[10]" فانصراف التّصغير إلى أغراضٍ أهمّها التحقير ممّا يُخوّل له أن يكون ضمن وسائل التّهذيب الدلالي، وتقريب ذلك بمثال: شُوَيْعِر تصغيرٌ لشاعر على سبيل الاحتقار والازدراء؛ يَعْمَدَ المُخاطِب عن طريقه إلى حرمان الموصوف به من امتلاك موهبة الشعر؛ بأنْ صغَّر من شأنه؛ فالممنوع هو دلالة لفظ الشاعر، والبديلُ هو مدلول الاحتقار في مُصَغَّرِهِ شُوَيْعِرْ. ولابن عصفور مثال آخر، قال: "فإذا قلت: رُجَيِّلٌ؛ فمعناه رجلٌ حقير[11]" فالمعنى المُتجنّب في هذا التّصغير هو الرّجولة، والمعنى المُستبدل له هو قلّة الرّجولة في المُنادَى به. وقد يتهاوى إلى الأذهان أنّ التّصغير للاحتقار يتصادم

مع التّهذيب الدلالي، الذي جاء لتلطيف الدّلالات، والرّد على ذلك: إنّ التّصغير للاحتقار، عادةً ما يأتي لنقض صفاتٍ مرذولة كالكبر والعتو... عن طريق احتقار المُتَكبِّر بتصغيرِه؛ فمُدّعي الرجولة أو الشّعر بلهجة الغرور والتكبّر، تكونُ الدلالة الناجمة عن تصغيره إلى شُويعِر ورُجَيِّل ألطفُ من الدلالة التي ارتآها لنفسه؛ أي ألطف من دلالة الرّجل المتغطرس، ومن دلالة الشّاعر الجبّار. فالتّصغير للاحتقار آليّةٌ للتّلطيف الدلالي؛ إذَا كان الاحتقار المتولّد عن ذلك التصغير يُهذّب الدلالة ومنفعته أكبر من مضرّته، وإلاّ فهو اختصار لا يُساير غاية التهذيب بتاتا، والسّياق هو الكاشف عن ذلك، ففي سياقاتٍ عديدة يكون التّصغير للاحتقار مُرحبٌ به دوما بل وأكثرُ مسايرة للتّهذيب الدلالي، ففي المُدْلَهِمَّات "كملاقاة الأعداء، أو اصطياد أسد مثلا، قد يبعث أمر تصغير اسمه إلى أُسَيِّدٍ احتقارا إلى التشجُّع والانكباب عليه فالعرب إذا أرادت أنْ تقللّ من شأن شيء لتُقدِم عليه لجأت إلى التّصغير[12]" فتكونُ الدلالة المُضخَّمة قبل التّصغير مُتَجَنَّبَة، وبديلُها الدّلالة النّاجمة عن الاحتقار الدّافعة إلى الإقدام والجرأة.

وللتّهذيب الدلالي استعانة بالاختصار؛ كون المختصرات في مجاله لا تختزل اللّفظ فحسب، وإنّما حتّى المعنى المُتحرّج منه "فالاختصار وضعُ صيغةٍ على وزنٍ يسمحُ به نظام اللغة، لتقوم مقام كلامٍ آخر على سبيل الإيجاز[13]" إيجازٌ لا يُنقِص المعنى، إلاّ مع المُحسَّن الدّلالي أحيانا؛ ففي قوله تعالى ﴿ وَرَاوَدَتْهُ الَّتِي هُوَ فِي بَيْتِهَا عَنْ نَفْسِهِ وَغَلَّقَتِ الأَبْوَابَ وَقَالَتْ هَيْتَ لَكَ ﴾ [يوسف:23] يذكرُ الزّمخشري أنّ "الأصل في عبارة: هَيْتَ لَك، هو تهيّأت لك، أو هيّأت نفسي لك[14]" فاختصار ذلك إلى المقروء في الآية، نفضَ عنه الإيحاءات الجنسية، وأبقى على ما يُؤكِّد حصول المراودة، دون إيقاظ التّصوّرات، أو الاستعلام عن الكيفيّات. والاختصار كذلك دِرْعُ الصّحفي، التي تَقِيه من التّبعات المُصاحِبة لنشر المقالات الناقدة

فباختصاره لِمَا يُشير إلى هويّته؛ كأن يكتب: ف. سمير، أو: ب.ع... إلخ، يكونُ قد أمّن نفسه ببديلٍ مفتوح على كل الاحتمالات التأويلية.

وينتَدِبُ التّهذيب الدّلالي من مباحث الصّرف العربي آليّة الإبدال اللغوي أيضا فهو يَقْتَصِدُ له في أمر إحلال لفظةٍ مكان أخرى، بما هو أقل من ذلك؛ أي بتبديل الحروف فقط في الكلمة التي صارت منبُوذة الدّلالة؛ لأنّ "الإبدال هو إقامة حرف مقام حرف آخر؛ بحيثُ يُحذف حرف ويوضع حرفٌ آخر مكانه، من دون أن تُغيَّر فيه الحركات[15]" فمن كلام العرب عن مجامعة المرأة، قولُهم: "ناكها ثم استقبحوها فجعلوها: باكها؛ ثمّ هاكها، وهي حال قولهم في مضاجعتها: طرقها وخرقها وفرقها[16]" وكذا "طمزها يطمزها طمزا؛ ثمّ طمسها يطمسها طمسا؛ ثمّ طحزها طحزا، أو طحسها طحسا؛ ودعسها دعسا؛ ودعزها دعزا[17]" وليس ذلك بالمقصور على المنتمي للحقل الجنسيّ، وإنّما العرب تُبدِّل في كلّ المجالات تقريبا، كعدولهم عن نعت الرّجل بالقصر "فقالوا: رجل قِنْثَر، ثم أبدلوه فقالوا: رجل كِنْثَر، وقالوا في صغير الجسم: قَرْشُوم ثمّ قَعْشُوم، وقولهم في ملك الحِيرَة؛ جذيمة الأبرص، بعد أن هابوه: جذيمة الأبرش[18]" فالإبدال على ما يبدو وسيلة ترميم ناجعة للكلمات التي استُفحِشَت دلالاتها، تسدُّ الخلل ببدائل حرفية، تُريح في حالات عديدة الجماعة اللغوية من عمليّة البحث عن بدائل لفظية.

4- آليات مُعجميّة: وفي مقدّمتها الاقتراض اللّغوي؛ لأن أصحاب اللسان الجامع يَقِلُّ شعورهم بالحرج، الذي تُسبِّبه الموضوعات الممجوجة، أثناء خوضهم فيها بلسان غير لسانهم، أو على الأقل أثناء اقتراضهم لبعض الكلمات الأجنبية المُعبِّرة عن الدّلالات التي يتحرّزون من استعمال عبارات لغتهم في تأديتها، وهذه الأداة عالمية، لا تُدْبِرُ عنها أيّة لغة، وإنّما هي خصّيصة جامعة لكل اللّغات الطّبيعيّة "ففي اللّغات الأوروبية تُعتبر كلمة شمال من الأشياء التي تقترن بالخوف

والتّشاؤم، ولذا تلجأ هذه اللغات لنوع من تحسين اللفظ، وذلك باستعارة كلمة أجنبية لتعبّر بها عن المعنى، فنرى اللغة الإسبانية تستعير كلمة izquierdo من لغة الباسك، للتعبير عن معنى الشمال، وتستعير اللغة الفرنسية كلمة gauche من الألمانية والتي تعني حرفيا الطريق الخطأ، كما تَعْرِف اللغة اليونانية مجموعة من الكلمات المحسِّنة لكلمة شمال، أغلبها مأخوذ عن اللغة الإنجليزية مثل: ذو الاسم الحسن of good name، والفأل الحسن of good omen، والمُبجَّل honoured والمحظوظ for tunate [19]" و"لقبائل النيوب (Nup) في غرب إفريقيا كلمات عربية؛ كالجماع والقفا، بدلا من الكلمات الدّالة على نفس المعاني في لغتهم[20]" وغالبا ما تُقترض الكلمات الأجنبية مُحتفِظَة بكل خصائصها، دون أن تُعرّب، بل قد يكون لها مقابلات في العربية، لكن المتكلم يُؤثرها عليها، ويُبقيها في حُلّتها الأجنبية تامَّة غير مُتصرَّفٍ فيها؛ نحو قولهم في اللّهجة الجزائرية: "ضربني بِالرُّوبِينِي (robinet) فكلمة (robinet) تعني حنفية، وهم هنا يستعملونها استعمالا مجازيا، يُقصد بها عين الحسود؛ أي أصابتني عينه الحسودة، أو كتفضيلهم لكلمة التشّيبا (chipa) وهي كلمة إسبانية مرادفة لما كان يُستعمل في الجزائر باسم: القهوة، المعرفة، البيروقرطية. وبفعل عامل الحياء القَارّ في الأعراف، يعدِلُ المتغزّلون في الشوارع عن الألفاظ العربية؛ لتذكيرها لهم بتلك الأعراف المُتخلِّقَة، فتطغى على غَزَلِيَاتِهم الكلمات الأجنبية مثل: madama, petit suisse, les nana, la tchitchi, papiychat [21]" ومن أشهر الأمثلة التي تداولتها كتب اللغويين العرب في هذا الصّدد كلمتي: فيسي w.c وتواليت toilette كمقتبسات عن الألسن الأجنبية، بايعتها أفواه العرب؛ بتوظيفها لها على ما هي عليه لفظًا ومعنًى.

ويتوسّل التّهذيب بالغريب من اللّغة، كثاني قضيّة معجمية يهوى استغلالها، علمًا أنّ السّاحة البلاغية والتواصلية تَنَاهَتَا إلى النّهي عن استخدامه للإبهام الذي ينُوط به، غير أنّه في موضوع التّهذيب الدّلالي من الأدوات الصّالحة؛ فالكلمات ذات الدلالات المنفّرة، يتحايلُ عليها الناس في كلّ بيئةٍ باصطناع غيرها من ألفاظٍ قليلة الشيوع؛ أي غريبة ومهملة الاستعمال رغبةً في أنْ تُصبح الصورة مغطّاة بستار رقيق، يُخفي شيئا من معالمها، ويُقلّل من وضوحها، فلا تخدش الحياء، ولا تبعث على النفور والاشمئزاز "ومن جوامع الكلم التي عُرِّف بها الغريب قول الخطّابي: الغريب من الكلام هو الغامض البعيد من الفهم، كما أن الغريب من الناس؛ إنّما هو البعيد عن الوطن، المُنْقَطِع عن الأهل، والغريب من الكلام يُقال به على وجهين:

أحدهما: أنْ يُراد به بعيد المعنى الغامض، الذي لا يتناوله الفهم إلاّ عن بُعدٍ ومُعاناةِ فكر.

والوجه الآخر: أن يُراد به كلام من بَعُدَتْ به الدار من شواذِّ قبائل العرب، فإذا وقعت إلينا كلمة من لغاتهم استغربناها[22]" وهذه الأوجه المُتحدَّث عنها، سيُدركها القارئ الكريم في المهذَّبات الدلالية الآتية: جاء في تفسير قوله جلّ عُلاه عند قصة يوسف ﴿ فَلَمَّا سَمِعَتْ بِمَكْرِهِنَّ أَرْسَلَتْ إِلَيْهِنَّ وَأَعْتَدَتْ لَهُنَّ مُتَّكَأً وَآتَتْ كُلَّ وَاحِدَةٍ مِنْهُنَّ سِكِّينًا وَقَالَتِ اخْرُجْ عَلَيْهِنَّ فَلَمَّا رَأَيْنَهُ أَكْبَرْنَهُ وَقَطَّعْنَ أَيْدِيَهُنَّ وَقُلْنَ حَاشَ لِلَّهِ مَا هَذَا بَشَرًا إِنْ هَذَا إِلاّ مَلَكٌ كَرِيمٌ﴾ [يوسف:31] أنّ الإِكْبَارَ في الآية بمعنى الحيض "يُقال: أَكْبَرَت المرأة؛ إذا حاضت، وحقيقته: دخلت في الكبر؛ لأنّها بالحيض تخرج من حدّ الصّغر إلى حدّ الكبر[23]" ويعضُد ابن منظور هذا المعنى الغريب لكلمة الإكبار، فيقول: "ورُوي عن مجاهد أنّه قال: أكبرنه؛ حضن، وليس ذلك بمعروف في اللغة، وأنشد بعضهم:

نَأْتِي النِّسَاءَ عَلَى أَطْهَارِهِنّ وَلاَ نَأْتِي النِّسَاءَ إِذَا أَكْبَرْنَ إِكْبَارَا

ورُوي عن أبي الهيثم أنّه قال: سألت رجلا من طَيْء، فقلت: يا أخا طيء، ألك زوجة؟ قال: لا والله ما تزوّجت، وقد وُعِدتُ في ابنة عمٍّ لي. فقلت وما سنّها؟ قال: قد أكبَرت أو كبِرت، قلت: ما أكبرت؟ قال: حاضت. قال أبو منصور: فلغةُ الطّائي، تُصحّح أنّ إكبار المرأة أوّل حيضها[24]" وفي قوله تعالى عند قصّة إبراهيم ﴿وَامْرَأَتُهُ قَائِمَةٌ فَضَحِكَتْ فَبَشَّرْنَاهَا بِإِسْحَاقَ وَمِنْ وَرَاءِ إِسْحَاقَ يَعْقُوبَ﴾ [هود:71] فسَّر ثُلّة من المفسّرين عبارة: فَضَحِكَتْ؛ بأنّها حاضت. اختار القرطبي هذا المعنى فقال: ""قال مجاهد وعكرمة: فضحكت؛ حاضت، وكانت آيسةً، تحقيقًا للبشارة وأنشد لذلك اللغويون:

وَإِنِّي لآتِي العِرْسَ عِنْدَ طُهُورِهَا وَأَهْجُرُهَا يَوْمًا إِذَا تَكُ ضَاحِكًا

والعرب تقول: ضحكت الأرنب؛ إذا حاضت. وأتمّ القرطبي هذا البيان بأن ساق استغراب اللغويّين من لفظ الضحك بهذا المعنى، يقول: وقد أنكر بعض اللغويّين أنْ يكون في كلام العرب ضحِكَت بمعنى حاضت، وقال الجمهور: هو الضّحك المعروف[25]" ومن أغرب المحسنّات اللفظية في القرآن الكريم "قول قتادة في قوله تعالى﴿وَلا تُحَمِّلْنَا مَا لاَ طَاقَةَ لَنَا بِهِ﴾ [البقرة:286] هو الغِلْمَة، وعن عكرمة ومجاهد أنّهما قالا في معنى قوله تعالى ﴿وَخُلِقَ الإِنْسَانُ ضَعِيفًا﴾ [النساء:28] أنّه لا يصبر على النساء، وفي نوادر التفسير عن ابن عباس﴿وَمِنْ شَرِّ غَاسِقٍ إِذَا وَقَبَ﴾ [الفلق:3] قال: قيام الذَكَرِ وانتصابه[26]*" ولقد أُلِف العرب هذا الإبهام في مجالات المهذّب الدلالي وأحبّوه، وأدمنوا عليه، ولو تنَادت العزائم إلى جمع ألفاظهم الجنسية وحدها، لتأكّد أمر ولعهم بالغريب اللغوي، فمُخَاطَبُ يحي بن يعمر لم يشتكِ بتاتا الحرج أو حتّى سوء الفهم؛ حين شرع يحي يؤنّبه عن مخاصمته لزوجه قائلا: "أإنْ سألتك ثمن شَكْرِهَا وشَبْرَكَ، أنشأْت تُطِلُّهَا وتَضْهَلُهَا؟! فالشّكر؛ الفرج

والشّبر؛ النكاح، وهما من وحشيّ اللغة[27]" وبهذا يستعيدُ غريب اللغة حيويّته، دون عقدة أنّه من الشّاذ، فشذوذه في مقام التهذيب هو الذي يجذب الجماعة اللغوية إليه.

تستند عملية التلطيف الدلالي أيضا على إمكانية إتباعِ بعض الألفاظ الغير مرغوب فيها بلوازم لفظية، فتكون تلك اللوازم أشبه بالاستعاذة؛ تبعثُ في المستعمل الطمأنينة، وتجعله يستشعِر الحصانة، فالشياطين والجن وما في زمرة السّحر والشّعوذة ممنوعات كلاميّة، تظن الأوساط الشّعبية أنّ التفوّه بها، ما هو إلاّ تعويذة لاستحضار شرورها، لذلك لا يسهون أبدا عن إِرْدَافِها بلوازم وقائية؛ كالعياذ بالله ونجّانا الله، وعافانا الله، حتّى مْسْلمِين مْكْتْفِين... ولربمّا هذا محلُّ تصديق ما زعمه أولمان (Olman) من أنّ بعض الكلمات تمتلك قوّة سحرية، بوسعها إلحاق الأذى بالآخرين، وأخرى تحوز على مضادّات من ذلك[28] وللإشارة فللجاهلي لازمة تتجلى في قوله للعدو دقيقةَ لُقْيَاه، وللخلوات إذا أمست مأواه (خوفا من الجن): حِجْرًا محجورا أي حرامٌ عليك التّعرض لي، وعلى هذا فُسّر قوله تعالى في المشركين ﴿يَوْمَ يَرَوْنَ الْمَلائِكَةَ لاَ بُشْرَى يَوْمَئِذٍ لِلْمُجْرِمِينَ وَيَقُولُونَ حِجْرًا مَحْجُورًا﴾ [الفرقان:22] أي يتعوّذون يوم القيامة من الملائكة "ومن مظاهر هذا الأمر، تلك العبارات التي تُطلقها المصريات، لو نُطِق أمامهن –ولو على سبيل الحكاية– اسم مرض خطير؛ كالسّل أو الحمى، فيقلن: الشّرّ برَّه وبعيد، أو صلِّ عَلى النّبي، أو اللّهم احفظنا[29]" وإذا كانت هذه المجاورات اللّغوية مبرّرَة الاستخدام، فإنّ حالات أخرى تُعدُّ من قبيل المبالغة والتّشدد؛ ذلك أنّ اللّفظ المُتَخَوَّف منه قد استُبدل أصلا بآخر أرقّ وألطف ولكنّهم رغم ذلك يستمسكون بمدّه بتلك الاستعاذات، فيقولون عن المشعوذ: سِيدِي الشِّيخ ربّي يسترنا، وعن مرض نقصان المناعة (السيدا): مرض العصر وقانا الله ووقاكم... وليست هذه اللّوازم حبيسة الألفاظ المُتَخَوَّف منها، وإنّما هي قسمةٌ بينها وبين متطلّبات التأدّب؛ فالحمار والكلب والخنزير لاستقذارها

والأذن لِتَقَذِّيهَا، والأنف لتَنَخُّمِها، والفم لبُصَاقِها، والنعال لاتِّسَاخِها... كلُّها ممَّا يُتبَع بمهوِّنات خساستها، فيُقال بعدها: حاشاكم، أكرمكم الله، رُفع قدركم...

5- آلياتٌ أخرى: وهي آليّاتٌ يتعذّر تصنيفها في مستوًى لغوي دون آخر؛ لدخولها فيها جميعا؛ كالتّعمية التي بإمكان اللّبيب إنشاء مُعَمَّها، باستخدام الأدوات النحوية، أو الأوزان الصرفية، أو القوانين الصّوتية أو الدّلالية. والتّعمية ما أخذت هذا الاسم إلاّ عن إحدى الطقوس الجاهلية؛ والتي يُروى فيها "أنّ إبل الرّجل إذا بلغت ألفًا، فقَأَ عين الفحل، فسمُّوا ذلك التّفقئة، فإنْ زادت على ذلك فقأ العين الأخرى؛ فهي التّعمية، ويزعمون أنّ ذلك يدفع العين عن الإبل[30]" أمّا التّعمية كمصطلح لساني فهي تعني "عمليّة تحويل نص واضح إلى نصّ غير مفهوم باستعمال طريقة محدّدة، يستطيع من يعرفها أن يعود ويفهم النّص، لقد دُرِجَ في أيامنا هذه على استعمـــال كلمة التّشفير بدلا منها[31]" فهي ضالَّةٌ أخرى للتهذيب الدلالي؛ لمناخ الغموض الذي يسودها، وقد صِيغت على سبيل التّعمية لطائف لغوية عديدة "كقول عائشة للنبي: أرأيت لو نزلت واديا فيه شجرٌ أُكِلَ منها، ووجدت شجرًا لم يُؤكل منها، في أيّها كنت ترعى بعيرك؟ قال: في التي لم يُرتع منها. تعني بالشّجر التي لم يؤكل منها؛ المرأة البكر، وتقصد نفسها؛ لأنّها بِكْرُ النبي الوحيدة وتعني بالمأكول منها: المرأة الثيّب، وهنّ بقايا نساء النبي. ومن التّعمية عن مجامعة المرأة ما ورد في قصّة طويلة، أنّ امرأة اشتكت إلى الخليفة عمر بن الخطاب قلّة مجامعة زوجها لها بعباراتٍ لم يفهمها عمر، وفهمها كعب الأسدي فاستدعى عمر زوجها، وحكَّم على قضيّتهما كعبًا، وقد علّل الزّوج نَأْيَه قائلا:

زَهَـــدتُ فِي فِرَاشِـــهَـــا وَفِـــي الحَجَلِ إِنِّـــي امْـــرُؤٌ أَذْهَلَنِي مَا قَدْ نَزَل
فِي سُورَةِ النَّمْلِ وَفِي السَّبْعِ الطِّـــوَالِ وَفِـــي كِتَـــابِ الله تَخْوِيفٌ جَلَل

ليقطعه كعب ببيت مُعَمَّى عن الجماع قائلا:

أَنَّ لَـــهَا حَـــقٌّ عَـــلَيـــكَ يَا رَجُـــــل تُصِيبُهَا فِي أَرْبَـــعٍ لِمَنْ عَـــقَل

ولأنّ الزّوج لم ينفذ إلى حلِّ الأحجية، استأنف كعب تفصيلها قائلا: إنّ الله قد أحلّ لك من النساء مثنى وثُلاث ورباع، وتلك ثلاثة أيام تعبد فيهن ربّك، ولها يوم وليلة. والسعي إلى إشباع النّزوات أوجب على مُجيبة الأعرابي –في القصة الآتية– اعتمادَ أسلوب التّعمية، فقد حُكي أنّ أعرابيًّا بعث غلاما له إلى امرأة يُواعدها موضعًا يأتيها فيه، فذهب الغلام وأبلغها الرسالة فكرهت المرأة أنْ تُقِرَّ للغلام بما بينهما، فقالت: والله لئن أخذتك لأَعْرِكَنَّ أذنك عركة تبكي منها وتستند إلى تلك الشجرة، ويُغشى عليك إلى وقت العتمة. فلم يعرف الغلام معنى هذا الكلام وانصرف إلى صاحبه، وحكى له، فعلم أنّها واعدته تحت الشجرة وقت العتمة[32]". وبتعمية القول يكون المعنى المرذُول قد استُبعِد نهائيا، ولكن دقّة الإلغاز في هذا التّهذيب المُعَمَّى، تركَ نسبة الإقبال على توظيفه ضئيلة، إلاّ مع أهل المُجُون؛ فقــد تواضع أولئك على لغــةٍ تعنيهم هُم ومن والاهم، تُعبِّر عن عالمهم، لذلك يصعبُ إيجاد تخريجٍ دلالي لهذا النوع من التّهذيب المعبّر عن العلاقات الجنسية الشّاذة والمحرّمة.

مع ظهورِ كتب منهجيّات إعداد الأبحاث، حظي التّهذيب الدّلالي بأداةٍ أخرى ميزتها هذه المرّة أنّها كتابية، تتجسّد في إحدى علامات التّرقيم، وهي النقاط الثلاثة (...) فمن بين وظائفها أنّها "تُستعمل في ما يقبُح ذكره: فلتأكل الحجر يا.../ لا أتكلّم مع ذلك...[33]" ولبعض اللّغويين حديثٌ عن طرائق أخرى، كاعتماد أشباه التّرادفات، أو توسيع الدّلالة أو تغييرها، يتعذّر هنا سردها مخافة الإخلال بشرط الإيجاز الذي تشترطه المقالات العلمية.

الخاتمة: أحسب أن هذا القليل المُورَد، المنصرف إلى بيان آليّات التهذيب الدلاليّ، قد يُحيط المهتم بجملة من النتائج، أهمها:

– إنّ التهذيب الدلاليّ ظاهرة لغوية أصيلة في اللغة العربية، تتدخّل في توجيه الدلالة وفق ما ترتضيه الجماعة اللّغوية.

– تستنفذ هذه العملية التهذيبية قوالبَ نحوية وصرفية ومعجمية وغيرها، ما يعني أنّ كثيرا من هذه القوانين اللغوية ذات صلة وطيدة بظاهرة التهذيب، وهو ما قد يأخذ إلى استنتاج أبعد؛ ألا هو أن اللغة في مرحلة معينة من جانبها النشوئي أيضا متطورة عن قوانين لم تك تراعي هذا التّهذيب الدلالي.

– تفتح هذه الظاهرة بوابة التساؤل عن مدى استقرار الاصطلاحات اللغوية للمؤسسة اللغوية، فما يلاحظ أن الألفاظ التي تتواضع عليها الجماعة للدلالة على مدلول مَا، سرعان ما تُهجر إلى غيرها، وهو الأمر الذي يستدعي إعادة النظر في المقصود بمصطلح "التواضع اللغوي".

– كما تشرع هذه الظاهرة بوابة أخرى لتحرّي مواضيع متعالقة بها، هي أكبر منها بل سبب في نشوئها؛ كموضوع الحظر اللغوي والإضمار الدلالي والممنوع اللغوي، والمسكوت عنه في القوننة اللغوية...إلخ.

الهوامش:

1 ــ عصام الدين عبد السلام أبو زلال، المحظور اللغوي في القرآن الكريم، ط1. القاهرة: 2004، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنّشر، ص 80.

2 ــ عثمان أبو الفتح ابن جنّي، الخصائص، تح: محمد علي النّجار، د ط. القاهرة: 1952 المكتبة العلمية، ج1 ص39، 40.

3 ــ أحمد بن محمد أبو العباس الجرجاني، المنتخب من كنايات الأدباء وإشارات البلغاء، ط1 بيروت: 1994، دار الكتب العلمية، ص55.

4 ــ جمال الدين أبو الفرج بن الجوزي، كتاب الأذكياء، ط1. القاهرة: 2011، دار ابن الجوزي ص19، 89، 90 (بتصرّف).

5 ــ أحمد بن محمد أبو العباس الجرجاني، المنتخب من كنايات الأدباء وإشارات البلغاء، ص5، و67.

6 ــ عبد القادر حسين لافي وداود غطّاشة، علم الدلالة والمعجم العربي، ط1. عمان (الأردن): 1989، دار الفكر للنشر والتوزيع، ص68.

7 ــ عبد الله بن عبد العزيز بن عقيل، كشكول ابن عقيل، ط1. الرّياض: 2009، دار ابن الجوزي، ص243.

8 ــ هادي نهر، علم الدلالة التّطبيقي في التّراث العربي، ط1. عمان (الأردن): 2007، دار الأمل للنشر والتّوزيع، 424.

9 ــ كريمة مصطفى، مالم يُذكر فاعله في القرآن الكريم، أطروحة دكتوراه، إشراف: طاهر سليمان حمودة. جامعة الإسكندرية: 2001 (367 صفحة) ص200.

10 ــ إبراهيم قلاتي، قصة الإعراب، د ط. الجزائر: 2009، دار الهدى للطباعة والنشر، ص489.

11 ــ www.lissanarabe.sa يوم: 2013/12/26م، الساعة: 11:15.

12 ــ www.lissanarabe.sa يوم: 2013/12/26م، الساعة: 12:00

13 ــ عبد الله جاد الكريم، الاختصار سمة العربية، د ط. القاهرة: 2006، مكتبة الآداب، ص24.

14 ــ جار الله محمود أبو القاسم الزمخشري، الكشّاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل تح: عادل أحمد عبد الموجود، وعلي محمد معوّض، ط1. الرياض: 1998، مكتبة العبيكان، ج3، ص267.

15 ــ أدما طربيه، الإبدال معجم ودراسة، ط1. بيروت: 2005، مكتبة لبنان ناشرون، ج1، ص5.

16 ــ قدامة بن جعفر، جواهر الألفاظ، تح: محمد محي الدين عبد الحميد، د ط. بيروت: د ت المكتبة العلمية، ص435.

17 ــ عبد الواحد بن علي أبو الطّيّب اللغوي، كتاب الإبدال، تح: عزّ الدّين التّنوخي، د ط. دمشق: 1960، مطبوعات المجمع العلمي العربي بدمشق، ج2، ص119.

18 ــ للاستزادة يُنظر: المصدر السّابق.

19 ــ كريم زكّي حسام الدين، المحظورات اللغوية، ط1. القاهرة: 1985، مكتبة الأنجلو المصرية، ص32.

20ــ نايف خرما، أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة نايف خرما "أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة" سلسلة عالم المعرفة. الكويت: 1978 المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ع 9، ص201.

21 ــ رضا دغبار، لغة الشباب بالجزائر العاصمة حي باب الوادي نموذجا تناول سوسيولساني بحث ماجستير، إشراف: خولة طالب الإبراهيمي. جامعة الجزائر: 1998/ 1999، ص172 (بتصرّف).

22 ــ تامر مبروك، الغريب في أشعار عصر الانحطاط، د ط. بيروت: 1994، منشورات مكتبة المثنى، ص19.

23 ــ الزّمخشري، تفسير الكشّاف، ج3، ص278.

24 ــ جمال الدّين أبو الفضل بن منظور، لسان العرب، تح: عبد الله علي الكبير وآخرون، د ط القاهرة: د ت، دار المعارف، مادة (كبر).

25 ــ محمّد أبو عبد الله القرطبي، الجامع لأحكام القرآن والمبيّن لما تضمّنه من السّنة وآي الفرقان، تح: عبد الله التركي ط1. بيروت: 2006، مؤسسة الرسالة، ج11، ص163، 164 بتصرّف.

26 ــ إبراهيم محمود، الشبق المحرّم أنطلوجيا النّصوص الممنوعة، د ط. بيروت: 2002 رياض الرّيّس للكتب والنّشر ص 88.

♣ ــ تأويل ابن عباس للآية على هذا الوجه، قد يُستنكر عند من يعتقد أنّ الغسق هو حلول اللّيل فقط وإنّما الغسق أيضا سيلان السوائل؛ يقول صاحب المُزهر: "وكذلك غسق؛ يقع على معنيين مختلفين؛ أحدهما أظلم من غسق الليل والآخر سال من الغساق، وهو ما يغسق من صديد؛ أي يسيل" عن: جلال الدّين عبد الرحمن السيوطي، المزهر في علوم اللغة وأنواعها، ضبطه وعلّق عليه: محمّد أبو الفضل إبراهيم وآخران، ط3. القاهرة: د ت، مكتبة دار التراث، ج1 ص399. والغسق على هذين المحملين الدلاليين، مما يخدم مذهب ابن عباس في الآية؛ فأكثر ساعات مطارقة النساء تكون مع دخول الليل، ثمّ إنّ انتصاب الجهاز الذكري طالما يعقبه سيلان المذي أو المني.

27 ــ عبد اللّه بن مسلم ابن قتيبة الدِّينَوَرِي، أدب الكاتب، تح: محمّد محي الدّين عبد الحميد. القاهرة : 1963، المكتبة التّجارية، ص13.

28 ــ ينظر: ستيفن أولمان، دور الكلمة في اللغة، مبحث التّطوّر اللغوي.

29 ــ محمود السّعران، اللغة والمجتمع رأي ومنهج، ط2.القاهرة: 1963، دار المعارف ص131.

30 ــ أحمد أبو العباس القلقشندي، صبح الأعشى في كتابة الإنشا، د ط. القاهرة: 1922، دار الكتب المصريّة، ج1، ص403.

31 ــ محمد مراياتي وآخران، علم التّعمية واستخراج المعمّى عند العرب، د ط. دمشق: د ت مطبوعات مجمع اللغة العربية بدمشق، ص28.

32 ــ ابن الجوزي، كتاب الأذكياء، 146، 147، 152 (بتصرّف).

33 ــ صالح بلعيد، في المناهج اللغوية والمنهجية، د ط. الجزائر: 2013، منشورات مختبر الممارسات اللغوية، ص 95.

الأنظمة الأسلوبية في شعر حسان بن ثابت قراءة في المظهر والوظيفة

د/عبد المهدي هاشم الجراح
جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية- الأردن

ملخص: يهدف هذا البحث إلى دراسة الأنظمة الأسلوبية في شعر حسان بن ثابت؛ وتوضيح مظاهرها ووظائفها من وجهة نظر أسلوبية لسانية؛ وذلك لإبراز دورها الفاعل في الجانب البنائي التواصلي للنص.

درس البحث بداية حقيقة النظام الأسلوبي ثم انتقل بعد ذلك لدراسة نسقية النظام الأسلوبي في شعر حسان بن ثابت، وقد درس الاختيارات التي شكلت الأنظمة الأسلوبية في شعر حسان بن ثابت، وهي: الاختيار الأسلوبي الدائري، والاختيار التتابعي، والرصفي، والسببي، والموازي، والانفعالي المتداخل.

خلص البحث إلى وجود مقصدية ذهنية فاعلة، أوجدت خيارات أسلوبية نظامية واعية ومتنوعة، أثرت في بناء شبكة الأنظمة الأسلوبية اللسانية النصية، التي هي بدورها أبدعت نصاً مؤثراً ومتفاعلاً.

***الكلمات المفتاحية:** الأنظمة-الأسلوبية-مظهر- وظيفة- بناء- حسان بن ثابت

Summary: **Stylistic systems in the poetry of Hassan ibnThabit read in appearance and function**

This research aims to study the stylistic systems in the poetry of Hassan ibnThabit, and illustrate the manifestations and functions from the perspective of linguistic and stylistic to highlight its role in the structural aspect of communication.

In the beginning the research analyzed the real stylistic rules, and then moved on to study systematic stylistic system in the poetry of

Hassan ibnThabit, has studied the choices that were stylistic systems in the poetry of Hassan ibnThabit: the stylistic choice circular sequential choice, structural choice, and causal, and parallel overlapping and emotional.

The research concluded that the existence of mental functioning his destinations have created a systematic and conscious stylistic choices and variety, influenced building stylistic- linguistic relationships , which is in turn creating a text and interactive.

* **Keywords**: systems-stylistic-appearance-function – structure - Hassan ibnThabit

توطئة: حسان بن ثابت الأنصاري من الشعراء الذين يتسم شعرهم بنوع من التوازن الملفت، ظهر هذا التوازن على المستويين: اللغوي والأدبي، فنشأته الحضرية كانت متصلة ومتجذرة بالحياة البدوية، يظهر ذلك في شعره وبخاصة ما قاله في الجاهلية. ورغم هذا التوازن في شعره، فإن الباحث لم يعثر على أي بحث لا من قريب ولا من بعيد، يبحث في معززات هذا التوازن في شعره، ويقصد هنا: الأنظمة الأسلوبية التي انبثقت من مقصدية عقلية ذاتية وهادفة، وأثر هذه الأنظمة في بناء النص، والكشف عن مظاهرها وأبعادها؛ لأن هذا من أهم الملامح الملفتة للنظر في شعر هذا الصحابي الجليل.

يأتي هذا البحث لدراسة الأنظمة الأسلوبية في شعر حسان بن ثابت؛ وتوضيح مظاهرها ووظائفها من وجهة نظر أسلوبية لسانية؛ وذلك للكشف عن دورها الفاعل في إنتاج النص، لغة وفكراً ودلالةً، ثم إبراز الجانب الجمالي لها؛ لما لهذا الأمر من أهمية بالغة في إثراء الجانب التواصلي، وفي حدود اطلاع الباحث فإنه لا توجد دراسة تناولت هذا البحث؛ لذا انبرى البحث لمعالجة هذه المسألة.

تناول البحث بداية حقيقة النظام الأسلوبي، ثم انتقل بعد ذلك لبحث نسقية النظام الأسلوبي في شعر حسان بن ثابت– رضي الله عنه– وقد بحث الاختيارات التي شكلت الأنظمة الأسلوبية في شعر حسان بن ثابت وهي: الاختيار الأسلوبي

الدائري، والاختيار الأسلوبي التتابعي، ثم الرصفي، والسببي، والموازي والانفعالي المتداخل.

أولاً: حقيقة النظام الأسلوبي: حينما عرّف حازم القرطاجني الشعر قائلاً: "كلام موزون مقفى من شأنه أن يحبب إلى النفس ما قصد تحبيبه إليها، ويكره ما قصد تكريهه"[1]، كان يقصد في تعريفه هذا أشياء كثيرة، وعلى رأسها النظام الأسلوبي الذي ينبع من مقصدية غرضها التحبيب إلى النفس ما قصد تحبيبه إليها، والتكريه إلى النفس ما قصد تكريهه؛ لأن الأنظمة الأسلوبية ترتد إلى علم الأسلوب الذي هو "فرع من فروع الدرس اللغوي الحديث يهتم ببيان الخصائص التي تميز كتابات أديب ما، أو تميز نوعاً من الأنواع الأدبية بما يشيع في هذه أو تلك من صيغ صرفية مخصوصة، أو أنواع معينة من الجمل والتراكيب، أو مفردات يؤثرها صاحب النص"[2]، بل إن النظام الأسلوبي هو أعمق من ذلك بكثير إنه التصور الذي "يعالج الأسلوب باعتباره اختياراً وتنظيماً دالاً لعناصر لسانية"[3]. فالنظام الأسلوبي هو شبكة من الأنظمة الاختيارية التنظيمية التي تنحو نحو تجاوز الجملة إلى تناول المتغيرات النصية، يقول فاولر Fowler:" إن علم الأسلوب يتجاوز الجملة فيتناول المتغيرات التركيبية عبر النص بأكمله"[4]، وهذا يدفع إلى النظر في التراكيب والأنماط النحوية من حيث صلتها بالنص كاملاً وبالعناصر النصية الأخرى[5].

إذن فالنظام الأسلوبي هو التصور الذهني التنظيمي للظاهرة اللغوية الذي ينبع من مقصدية هادفة يقصدها الأديب، وتخرج عن الإطار الذي لا يستطيع الأديب أن يصنعه (إطار القواعد) إلى ما يستطيع فعله، وهو التصرف بالظاهرة اللغوية استعمالاً وإبداعاً "فالقواعد هي العلم الذي لا يستطيع الكاتب أن يصنعه، أما الأسلوبية فهي ما يستطيع فعله، فالأسلوبية وفق هذا التصور تعنى بجمال تصرف الكاتب في الظاهرة اللغوية إبداعاً واستعمالاً؛ ولذلك يعرف الأسلوب من هذا

المنظور، على أنه "مجال التصرف"[6]؛ ولكن حذار حذار، فإنه مجال للتصرف وفق نظام أسلوبي محدد؛ لأن الخروج على هذا النظام يعني الفوضى والخراب والخروج على نظام الخطاب؛ لأن الأسلوبية في الأصل هي علم "يدرس اللغة ضمن نظام الخطاب، وهو أيضاً علم يدرس الخطاب موزعاً على مبدأ هوية الأجناس، وعلم الأسلوبية ليس حكراً على ميدان ايصالي دون آخر، وليس حكراً على ميدان تعبيري دون آخر[7]".

وصفوة القول: إن النظام الأسلوبي يكمن في التصور الذهني المنظم لطريقة الاختيار والتصرف، يقول الجرجاني: "إن العلم باللغة من حيث هي ألفاظ وقواعد لا يؤدي حتماً إلى جودة الكلام والشعر، فأولئك الذين فضلوا شعر الأقدمين بحجة أنهم دخلاء عليها... وأن الدخيل في اللغة لا يبلغ مبلغ من نشأ عليها، فقد أخطأوا خطأً كبيراً، فليس الفضل في علم بألفاظ اللغة أو قواعدها، وإنما هو في طريقة الاختيار والتصرف بهاتيك القواعد، وهاتيك الألفاظ[8]". أي إن النظام الأسلوبي يكمن في ذهنية الاختيار؛ لأن "الحديث عن الأسلوب يعني الحديث عن الاختيار CHOICE[9]"، والحديث عن سلسلة من الاختيارات الذهنية الواعية التي تخرج لأغراض ومقاصد تؤثر في النص[10]، وتبرز الجانب الانفعالي والتواصلي له؛ لتتحقق الفائدة المرجوة من النص[11]، لأنك في النهاية تبحث في العلاقات القائمة بين اللغة ومستعمليها، أي: بين اللغة وسياقاتها وأغراضها الموقفية[12]. فالنص رسالة غرضها التأثير.

ثانياً: نسقية النظام الأسلوبي في شعر حسان بن ثابت الأنصاري: ثبت عن طريق البحث والاستقراء الدقيق لديوان حسان بن ثابت أن الشاعر يعتمد على نسقية أسلوبية تعتمد أبعاداً أسلوبية وتركيبية تعبيرية متعددة، إذ اقتضت المقصدية النظامية الأسلوبية عند الشاعر اللجوء إلى اختيارات أسلوبية متعددة، وقد تم حصرها بما يلي:

أ.الاختيار الأسلوبي الدائري. ب. الاختيار الأسلوبي التتابعي النسقي.
ج. الاختيار الأسلوبي الرصفي. د. الاختيار الأسلوبي السببي.
ه. الاختيار الأسلوبي الموازي. و. الاختيار الأسلوبي الانفعالي المتداخل.

يلحظ من هذه الاختيارات أنها تجمع بين الجانب الأسلوبي والجانب النصي التكاملي، أي: العلاقة التي تربط بين هذه الاختيارات هي علاقة أسلوبية نصية وهذا يثبت جملة من الأمور، سيتم ذكرها- بمشيئة الله – في ثنايا هذا البحث، وفيما يلي بحث لها بما يفيد.

أ. الاختيار الأسلوبي الدائري: ويقصد بهذا النوع من الاختيارات، أن الظاهرة الأسلوبية تشكل دائرة متكاملة، أي: أنها تشكل النص بأكمله وتلفه لفاً، فالجزئيات النصية بأبعادها الدلالية كاملة تدور ضمن قطبي هذه الدائرة، ويتجلى ذلك في تكرير صيغة محددة تبقى مسيطرة من أول النص إلى آخره، والشواهد على ذلك كثيرة، يقول في قصيدته: (نبيت بحزن)، وهي من القصائد التي يرثي فيها أهل مؤتة:

عَينُ جودي بِدَمعِكِ المَنـــــزورِ وَاذكُري في الرَخاءِ أَهلَ القُبورِ
وَاذكُري مُؤتَةً وَما كانَ فيـــــها يَومَ وَلَّوا في وَقعَةِ التـــــغويرِ
حينَ وَلَّوا وَغادَروا ثَمَّ زَيـــــداً نِعمَ مَأوى الضَريكِ وَالماسورِ
حِبَّ خَيرِ الأَنامِ طُـــــرّاً جَميعاً سَيِّدِ الناسِ حُبُّهُ فـــي الصُدورِ
ذاكُمُ أَحمَدُ الَّذي لا سِـــــــواهُ ذاكَ حُزني مَعاً لَهُ وَسُروري
إِنَّ زَيداً قَد كانَ مِـــــــنّا بِأَمرٍ لَيسَ أَمـــرَ المُكَذَّبِ المَـــغرورِ
ثُمَّ جـــودي لِلخَزرَجِيِّ بِدَمـــــعٍ سَـــــيِّداً كـــــانَ ثَمَّ غَيرَ نَزورِ
قَد أَتانَـــــا مِن قَتلِهِم ما كَفانـــــا فَبِحُزنٍ نَبيتُ غَيرَ سُـــرورِ[13]

إن دلالات النص بأكمله هنا تدور ضمن قطبي دائرة الأمر، فصيغة الأمر ممثلة بالتراكيب: (جودي، واذكري)؛ جاءت حاضنة للدلالات النصية، ومعمقة للإحساس

بصدق الانفعال عند الشاعر، فهو يرثي أهل مؤتة، وهم من هم في الشجاعة والإيمان الصادق، والدفاع عن هذا الدين الحنيف؟!، إنه في هذه القصيدة يبكي زيد بن حارثة وعبد الله بن رواحة، ويتغنى بحبه للنبي–صلى الله عليه وسلم– كل ذلك في ألفاظ وتراكيب تنساب بأسى شفيف، وصدق عفيف، إن صيغة الأمر هنا تمثل نظاماً رمزياً، يرتد إلى مقصدية نظامية أسلوبية، وهذا يثبت أنه كما قال سابير: فإن اللغة "وسيلة لتوصيل الأفكار والانفعالات والرغبات عن طريق نظام من الرموز التي يستخدمها الفرد باختياره[14]"، فالأمر هنا يمثل علاقة لغوية تقود إلى تفهم الشحنة الدلالية والعاطفية الكامنة وراء تكرار هذه الصيغة، وقد كان محمود عياد صادقاً حينما قال: "النص الأدبي نص لغوي، لا يمكن سبر أغواره دون تحليل العلاقات اللغوية التي ينطوي عليها ،ذلك لأن هذا التحليل هو الذي يقودنا إلى تفهم الشحنة الدلالية والعاطفية الكامنة في النص والتي تؤثر في المتلقين[15]".

ومنه أيضاً ما جاء في قصيدته: "جبل يعلو الجبال"، إذ تتكون القصيدة من ثمانية وعشرين بيتاً من الشعر يبدأ القصيدة بالاستفهام، ثم يكرره في أربعة مواضع من القصيدة تكراراً هادفاً يبعد عن النص الرتابة، ويدفع بالقارئ إلى التشويق، يقول:

أَهاجَكَ بِالبَيـــــداءِ رَسمُ المَنازِلِ نَعَم قَد عَفاها كُلُّ أَسحَمَ هاطِلِ
فَهَل يَستَوي ماءانِ أَخضَرُ زاخِرٌ وَحِسيٌّ ظَنونٌ ماؤُهُ غَيرُ فاضِلِ
أَلَســـــنا بِحَلّالِيـــنَ أَرضَ عَدُوِّنا تَأَرَّ قَليلاً سَل بِنا في القَبـــــائِلِ
وَأَيُّ جَديدٍ لَيـــــسَ يُدرِكُهُ البِلى وَأَيُّ نَعيمٍ لَيـــسَ يَوماً بِزائِلِ[16]

يبدأ الشاعر قصيدته بذكر الديار مستفهماً، ثم يبدأ بالفخر بالنداء متبوعاً بالاستفهام، ثم يستفهم– كما نرى– ثم يختم قصيدته بالحكمة المنقولة بوساطة الاستفهام، فالاستفهام دائرة أسلوبية تعمق الاحساس بالجانب الوجداني للشاعر وتدفع المرء إلى المتابعة دون ملل أو ضجر، والشواهد على ذلك كثيرة فالغرض هو التمثيل لا الحصر.

ب. الاختيار التتابعي: ويقصد بالاختيار التتابعي أن تتتابع الأساليب اللغوية عبر جسم القصيدة، وتفصل بين كل أسلوب وأسلوب آخر ببنية أسلوبية محددة، كأن تتتابع أساليب أو تراكيب معينة مثل النداء فتأتي بنية أسلوبية أخرى كالاستفهام أو الأمر فتفصل بين المتتابعات الأسلوبية، يقول في قصيدة: "يا زيد يا سيد النجار" وهي في عثمان رضي الله عنه:

قَد أَصبَحَ القَلبُ عَنها كادَ يَصرِفُهُ عَنهـا تَتَرَّعُ قَـولٍ غَيَّـرَ الشَعَـرا
يا زَيدُ يـا سَيِّدَ النَـجّارِ إِنَّ لِما أَحدَثَ قَـومُكَ فـي عُثمانَ لي خَبَرا
وَإِنَّ لـي حاجَـةً يـا زَيدُ أَذكُرُها لَم أَقـضِ مِنهـا إِلـى ما قَومِنا وَطَرا
إِنّي أَرى لَهُـمُ زِيّاً سَيُـهلِكُهُم وَفِتيَـةً لَم يُصـيبوا فيهِمُ البَصَرا
يا زَيدُ هَل لَكَ فيهِم قَـبلَ موبِقَةٍ تُسَعِّـرُ النارَ في أَفنـائِهِم سَعَرا
يا زَيدُ أَهدِ لَهُـم رَأياً يُعـاشُ بِهِ يـا زَيـدُ زَيدَ بَني النَـجّارِ مُقتَصَرا
يا زَيدُ أَخرِج بَني النَجّارِ إِذ عَمِيَت وَارفِض طَوائِفَ غَسّانٍ لَها الأُخَرا[17]

يلحظ هنا أن الشاعر قد قصد وبصورة واضحة تكرير صيغة النداء، وجعلها تأخذ المنحى التتابعي، إذ تتتابع صيغ النداء: (يا زيد)، وتفصل بين هذه البنى بنية أسلوبية أخرى تتمثل في تكرار صيغة المضارعة ثم تكرار صيغة الأمر، وهذا التتابع الأسلوبي مع وجود فواصل أسلوبية يعكس مسألة خفة التكرار وجماله، يقول أحد الباحثين: "وللتكرار خفة وجمال لا يخفيان ولا يغفل أثرهما في النفس، حيث أن الفقرات الإيقاعية المتناسقة تشيع في القصيدة لمسات عاطفية وجدانية يفرغها إيقاع المفردات المكررة بشكل تصحبه الدهشة والمفاجأة مما يجعل حاسة التأمل والتأويل لديهم ذات فاعلية عالية. كما أن قابلية النفس للإثارة العاطفية والاستجابة والمشاركة الوجدانية في اللغة المنغومة الموقعة أسرع وأبلغ من الاستجابة للغة غير الموقعة"[18].

إن تكرير (يا زيد)–ويقصد هنا زيد بن ثابت الأنصاري– يدفع بالمرء إلى تذكر دور زيد بن ثابت؟، وضرورة تذكير زيد لقومه ونصحهم؛لتصويب الخطأ والمضي قدماً نحو الصلاح، فهذا التكرار لم يأت بصورة عبثية، وكذلك هذا التتابع كان مقصوداً.

ج. الاختيار الأسلوبي الرصفي: ويقصد بالاختيار الرصفي التتابع الأسلوبي دون وجود فاصل أسلوبي، والشواهد على ذلك كثيرة، يقول في قصيدة: "لوكنت" يهجو فيها مسافع بن عياض التيمي من تيم بن مرة بن لؤي رهط أبي بكر الصديق رضي الله عنه:

لوْ كنتَ من هاشمٍ، أوْ من بني أسدٍ،	أوْ عبدِ شمْسٍ، أو أصْحابِ اللوَا الصيِّد
أوْ منْ بنـــي نوفلٍ، أوْ رهطِ مطلبٍ	للهِ درُكَ لـــــمْ تهـــــمم بتهـــديـــدي
أوْ في الذّؤابةِ من قَوْمٍ ذَوي حَسَبٍ،	لمْ تصـــبحِ اليـــومَ نكساً ثـــانيَ الجيدِ
أوْ من بني زهرةَ الأخيارِ قد علموا،	أوْ مـــن بني جمـــحَ البيـــضِ المناجيدِ
أوْ في لذؤابة مِن تَيْمٍ، رَضيتَ بهـــمْ،	أوْ مـــن بنـــي خلفِ الخضرِ الجلاعيدِ
يـــا آلَ تيـــمٍ ألا ينـــهى سفيـــهكُـــم،	قبْـــلَ القِـــذَافِ بقـــوْلٍ كالجَـــلاميـــدِ
لقـــدْ رميـــتُ بهـــا شنـــعاءَ فاضحةً،	يظلُّ منهـــا صحـــيحُ القـــومِ كالمودي
لكـــنْ ســـأصرفها جهـــدي، وأعدلها	عنكمْ بقـــولٍ رصـــينٍ، غيـــرِ تهديـــدِ
إلـــــى الزبـــعرى، فإنّ اللؤمَ حالفهُ،	أوِ الأخـــابثِ مـــنْ أولادِ عبـــــودِ[19]

إذ تتتابع التراكيب الأسلوبية وبطريقة رصفية؛ لتعمق الإحساس بذم مسافع بن عياض، فهو ليس من أصحاب العظمة، ولا من الذين كانوا يعقدوا لواء الحرب لقريش بأيديهم، وهو ليس من أصحاب النجدة، والكبرياء، والأنقياء من الدنس والعيوب وأهل النجدة، والشدائد الصلاب، فهذا التراصف الأسلوبي قدم وظيفتين: الأولى نصية، والثانية جمالية، أي: وظيفة بنائية نصية وأخرى تداولية، وهذا يخدم

الكفاءة التواصلية؛ ويذكر دائماً بأن الكفاءة التواصلية لا تتضمن كيفية صناعة الجمل الصحيحة قواعدياً وحسب، بل تتضمن كيفية الاستعمال، أو الاحتمالية الاستعمالية لها[20]. ومن ثم يضحي هذا التراصف نوعاً من أنواع التواصل بين الذات المرسلة(حسان بن ثابت)، والذات المستقبلة(جمهور القراء)؛ لأن " التواصل هو تبادل أدلة بين ذات مرسلة وذات مستقبلة...إلخ"[21].

إن الشاعر حسان بن ثابت قد ذكر هذه القصيدة في سياق مقامي محدد، موجه بماهية أسلوبية محددة؛ بألفاظ محددة، إلى مخاطب محدد؛ في مقام تواصلي محدد ؛لتحقيق غرض تواصلي محدد، والتدقيق في هذا الأمر يثبت أن التراصف الأسلوبي يمثل بعداً تداولياً؛ لأن مهام التداولية تكمن في" دراسة استعمال اللغة التي لا تدرس البنية اللغوية ذاتها، ولكن تدرس اللغة عند استعمالها في الطبقات المقامية المختلفة، أي: باعتبارها كلاماً محدداً صادراً من متكلم محدد، وموجهاً إلى مخاطب محدد، بلفظ محدد، في مقام تواصلي محدد؛ لتحقيق غرض تواصلي محدد"[22].

ويتخذ التراصف الأسلوبي مسارات شتى في شعر حسان بن ثابت، وهناك شواهد كثيرة على ذلك، فالغرض هو التمثيل لا الحصر، ولكن تأكيداً لما تم ذكره يؤكد الباحث أهمية التراصف في إبراز الحدث الانفعالي الذي يخدم الموقف الشعري عموماً، تأمل في تكرار صيغة الماضي، وطريقة تراصفها، في قوله في قصيدة" لقد علمت قريش":

لَقَد عَلِمَت قُرَيـــشٌ يَومَ بَدرٍ غَــداةَ الأَســرِ وَالقَتلِ الشَديدِ
بِأَنّا حينَ تَشتـــَجِرُ العَوالي حُماةُ الرَوعِ يَــومَ أَبي الوَليدِ
قَتَلنا اِبنَي رَبيعَةَ يَــومَ ساروا إِلَينــا فــي مُضــاعَفَةِ الحَديدِ
وَفَرَّ بِهــا حَكــيمٌ يَومَ جالَت بَنو النَــجّارِ تَخطِــرُ كَالأُسودِ
وَوَلَّت عِندَ ذاكَ جُمــوعُ فِهرٍ وَأَسلَمَها الحــوَيرِثُ مِن بَعيدِ
لَقَد لاقَيتُــمُ خِــــزياً وَذُلاًّ جَهيزاً بــاقِياً تَحــتَ الوَريــدِ

وَكانَ القَومُ قَد وَلَّوا جَميعاً وَلَم يَلوُوا عَلى الحَسَبِ التَليدِ[23]

إن تكرير صيغة الماضي؛ جاءت لتبين مجد حسان بن ثابت وقومه، فهو يبين أن قريشاً قد علمت يوم بدر بأنا قتلنا ابني ربيعة وفر ابن حزام بن عبد العزى يوم بدر، يوم كان بنو النجار يتخطروا كالأسود، ثم ولّت جموع فهر، فأسلمها الحارث بن هشام بن المغيرة، الذي انهزم يوم بدر، ثم أسلم، وقد تقلدوا الخزي والذل في أعناقهم، وقد ولى القوم جميعاً، وبقيت العزة والمنعة لبني النجار، إذن جاء تكرار صيغة الماضي؛ لخدمة هذا الموقف الشعري؛ وهذا التراصف يحتوي على فعل إقناعي وهو خطوة في طريق الإقناع والحجاج؛ لأن الغرض التواصل والتأثير "فالحجاج هو استراتيجية تواصلية تسعى إلى التأثير في الآخر بالاعتماد على تمثلات حجاجية تتكون في شكل أفكار وآراء، وبهذا المعنى يصبح الحجاج شكلاً ونظاماً تواصلياً يتفاعل فيه ما هو لفظي بما هو غير لفظي ووسيلته اللغة وغايته الإقناع[24]". إن هذا التراصف الأسلوبي هو تمثل حجاجي، يسعى إلى الإقناع؛ لأنه يذكر بمواقف وأحداث حدثت فعلاً، وتتابع هذه الأحداث يذكر بأمجاد بني النجار.

د. الاختيار السببي: مما لاشك فيه أن العلاقات السببية من أقوى العلاقات التي تحكم الترابط النصي[25]، ولقد وعى حسان بن ثابت أن الخيار الأسلوبي السببي قد يكون من الخيارات التي تغير المنحى الوجداني النصي، فتخدم النص فكراً وشكلاً ودلالة، ثم تدفع إلى التواصل، ومن أجمل ما ذكره الشاعر في هذا المجال قصيدة: "أتفخر بالكتان"، والتي يعيب فيها رجلاً من قريش في أسرهم سعد بن عبادة حين بايعوا النبي–صلى الله عليه وسلم– يوم الاثني عشر نقيباً، فطلبوه فلحقوا سعداً وفاتهم المنذر بن عمرو، فأسروا سعداً وضربوه حتى خلصه أمية بن خلف والحارث بن هشام، يقول القرشي:

تَدارَكتَ سَعداً عُنوَةً فَأَخَذتَهُ وَكانَ شِفاءً لَو تَدارَكتَ مُنذِرا

وَلَو نِلتَهُ طُلَّت هُناكَ جِراحُهُ وَكانَ حَرِيّاً أَن يُهانَ وَيُهدَرا

فقال حسان –رضي الله عنه– يجيبه، وهو أول شعر قاله في الإسلام:

لَستَ إلى عَمرٍو وَلا المَرءِ مُنـــذِرٍ إذا ما مَطايا القَــومِ أَصبَحنَ ضُمَّرا
تَمَنّــى ضِــرارٌ وَالأَمــانِيُّ جَمَّــةٌ مُنى الجَهلِ أَن يَلقى بِضَجنانَ مُنذِرا
فَلا تَــكُ كَــالوَســـنانِ يَحلُــمُ أَنَّهُ بِقَريَةِ كِسرى أَو بِقَــريَةِ قَيصـــرا
وَلا تَكُ كَالثَكلــى وَكانَت بِمَعـــزِلٍ عَنِ الثُـــكلِ لَو كانَ الفُؤادُ تَفَكَّرا
وَلا تَــكُ كَالشـــاةِ الَّتي كانَ حَتفُها بِحَفرِ ذِراعَيها فَلَم تَرضَ مَحـــفَرا
وَلا تَــكُ كَالغـــاوي فَأَقبَــلَ نَحرَهُ وَلَم يَخشَــهُ سَهماً مِنَ النَبلِ مُضمَرا
أَتَفخَــرُ بِــالكَتّــانِ لَــمّــا لَبِستَــهُ وَقَد يَلبَسُ الأَنباطُ رَيطاً مُقَصَّرا[26]

فحسان بن ثابت يجيب على كلمات القرشي، فلولا أن أبا وهب قد بلغ حساناً وقومه أبيات هذا القرشي لما وصلت لضعفها، ويقوم بتكرير التركيب (فلا تك...)؛ كنتيجة سببية مباشرة لما تفوه به القرشي؛ فهي تؤكد ضرورة تخليه عما ذكره، فلا تك كالوسنان الحالم بالخيال، ولا تك كالشاة التي تحفر على حتفها بذراعيها، ولاتك كالذئب العاوي الذي لا يدري عن مصيره، ومما يؤكد صدق اختيار الشاعر أنه ختم قصيدته بالاستفهام الذي غرضه التوبيخ والتقليل من شأن ما قاله القرشي.

ومن الاختيارات الأسلوبية السببية، ما جاء في قصيدة: "أعرض عن العوراء" وهي من الحكم والمواعظ، يقول فيها:

أعْرِضْ عن العَوْراء إنْ أُسْمِعتَها واقعدْ كأنــــكَ غافلٌ لا تسمعُ
ودعِ السؤالَ عن الأمورِ وبحثها فَلَرُبّ حافِرِ حُفرَةٍ هُوَ يُصْرَعُ
والزمْ مجالســةَ الكرامِ وفعلــهمْ وإذا اتّبَعْتَ فأبْصِرَنْ مَــنْ تَتَبَعُ
لا تتبـــعنّ غوايةً لصـــــبابةٍ إنّ الغــوايةَ كلَّ شرٍّ تجـــمعُ
والقومُ إنْ نزروا فزدْ في نزرهمْ لا تقـــعدنّ خلالهمْ تتـــسمعُ
والشربَ لا تدمنْ، وخذْ معروفهُ تصبحُ صحيحَ الرأسِ لا تتصدعُ
واكْدَحْ بنفسِكَ لا تُكلِّــفْ غَيْرَها فبديـــنها تجزى، وعنها تدفعُ

والموتُ أعدادُ النفوسِ، ولا أرى منهُ لذي هربٍ نجاةً تــنفعُ[27]

إن مقصدية الحكمة والموعظة دفعت إلى الاختيار الأسلوبي المتمثل بذكر وتكرير صيغة الأمر (أعرض، واقعد، ودع، والزم، واكدح)، وكذلك تكرير صيغة النهي (لا تقعد، ولا تتصدع، ولا تكلف)، وهذا الخيار الأسلوبي السببي هو سبب الدخول في تفصيلات تخدم الموقف الشعري عموماً، وإن مثل هذا الاستعمال، يذكر بقول ريفاتير أن الأسلوب هو "ذلك الإبراز الذي يفرض على انتباه القارئ بعض عناصر السلسلة التعبيرية"[28]، كما أن هذا الأمر يثبت صحة ما جاء به فريمان من أن الحقل الذي تتحرك فيه الأسلوبية يمكن حصره بثلاثة أنماط، الأول: الأسلوب باعتباره انحرافاً عن القاعدة، والثاني باعتباره تكراراً لأنماط لغوية معينة، والأخير باعتباره استغلالاً للإمكانيات اللغوية[29].

ه. الاختيار الأسلوبي الموازي: الموازاة، والتوازي بحسب يوري لوتمان هو: "مركب ثنائي التكوين، أحد طرفيه لا يعرف إلا من خلال الآخر، وهذا الآخر بدوره يرتبط مع الأول بعلاقة أقرب إلى التشابه ومن ثم فإن هذا الطرف الآخر يحظى من الملامح العامة بما يميزه الإدراك من الطرف الأول ولأنهما في نهاية الأمر طرفا معادل، وليسا متطابقين تماماً ؛فإننا نعود ونكافئ بينهما على نحو ما بل ونحاكم أولهما بمنطق وخصائص سلوك ثانيهما"[30]، ويتلخص "بملاحظة الأبنية اللغوية التي تقوم بينها علاقات التناسبات بناء على مبدأ التوزيع اللغوي في البنية التركيبية القائم على التأليف الثنائي الذي يخلق نوعاً من التوازي الهندسي بين عناصر البنية التي تظهر أنساقاً من الازدواج والتقابل[31]". إذن التوازي يفترض وجود علاقة التشابه أو التكرار أو التوقف الذروي، بين التراكيب، فالتقابل والتشابه والتكرار مصطلحات معلومة للجميع، أما التوقف الذروي فهو: أن دلالة التركيب لا تكتمل دون النظر في التراكيب التالي، وهذا يدعى بالتوازي الذروي[32].

يلحظ في شعر حسان بن ثابت أنه اعتمد على الخيار الأسلوبي الموازي في عملية النسج الشعري، وفي العملية التعبيرية برمتها، أي: أنه استخدم بنية التوازي أسلوبياً في بناء القصيدة، وهذا يعد من قبيل البناء النظامي الذهني الأسلوبي للقصيدة، انظر إلى تكرير صيغة التوكيد في قصيدته التي يجيب فيها قيس بن الخطيم قائلاً:

لَعَمْرُ أبيكِ الخَيْرِ، يا شعْثَ، ما نبا	عليّ لساني، في الخطوبِ، ولا يدي
لِساني وَسَيفي صارِمانِ كِلاهُما،	ويبلغُ ما لا يبلغُ السيفُ مذودي
وَإنّي لَمُعْطٍ ما وَجَدْتُ، وَقَائِلٌ،	لمُوقِدِ نَاري ليْلَةَ الرّيحِ: أوْقِدِ
وإنّي لَقَوّالٌ لذي البَثّ مَرْحباً،	وأهْلاً، إذا ما جاء منْ غيرِ مَرْصَدِ
وإني ليدعوني الندى، فأجيبهُ،	وأضربُ بيضَ العارضِ المتوقدِ
وإني لحلوٌ تعتريني مرارةٌ،	وإني لتراكٌ لما لمْ أعودِ
وَإنّي لَمِزْجاءُ المَطِيّ عَلى الوَجى،	وإني لتراكُ الفراشِ الممهدِ[33]

إذ لجأ إلى تقنية التوازي الأسلوبي في عملية التعبير عن انفعالاته وأحاسيسه فجوابه لقيس بن الخطيم يدل على صدق انفعالاته فلسانه وسيفه صارمان، ولا يغيره المال، كما أنه استخدم الخيار الأسلوبي الموازي ؛ ليؤكد علو همته، إذ استخدم تراكيب متشابهة متكررة وهي توكيدية، ويكون بذلك قد مزج بين الجانبين النحوي والأسلوبي معاً؛ ليؤكد موقفه، فتتابع التراكيب: (وإني لمعط، وإني لقوال وإني ليدعوني، وإني لحلو، وإني لمزجاء) ليس تتابعاً عفوياً، إنه تتابع مؤسلب يقول في قصيدة: "شهدت بإذن الله":

شَهِدتُ بِإذنِ اللَهِ أَنَّ مُحَمَّداً	رَسولُ الَّذي فَوقَ السَمَواتِ مِن عَلُ
وَأَنَّ أَبا يَحيى وَيَحيى كِلَيهِما	لَهُ عَمَلٌ في دينِهِ مُتَقَبَّلُ
وَأَنَّ الَّتي بِالجِزعِ مِن بَطنِ نَخلَةٍ	وَمَن دانَها فِلٌّ مِنَ الخَيرِ مَعزِلُ

وَأَنَّ الَّذي عادى اليَهودَ اِبنُ مَريَمٍ رَسولٌ أَتى مِن عِندِ ذي العَرشِ مُرسَلُ
وَأَنَّ أَخا الأَحقـــافِ إِذ يَعذِلونَهُ يقـــوم بديـــن الله فيـــهم فيَعـــدِلُ

بعد أن قال هذه القصيدة، قال النبي صلى الله عليه وسلم: أنا أشهد معك[34]. فهذا النمط من التكرار يمثل التوازي الذروي؛ فلا يكتمل الأول (شهدت بإذن الله) دون ذكر التراكيب المتوازية التالية له، يلحظ هنا أن التوازي يسهم في عملية تماسك النص. ومما يزيد التماسك عطف التراكيب على بعضها. وفي قصيدة: "يثرب تعلم"، يظهر الدور الفاعل لتقنية التوازي الأسلوبي في ربط التراكيب وإبراز مدى تعبيرها عن الحس الانفعالي عند الشاعر، إذ يقول:

فَعَيَّت وَجـــاوَبَـــني دونَها بِمـــا راعَ قَلبـــيَ أَعوانَها
وَيَثـــرِبُ تَعـــلَمُ أَنّـــا بِها إِذا أَلبَسَ الحَقُّ ميـــزانُهـــا
وَيَثـــرِبُ تَعلَـــمُ أَنّـــا بِها إِذا قَحَـــطَ القَطـــرُ نُوآنُها
وَيَثـــرِبُ تَعـــلَمُ أَنّـــا بِها إِذا خافَتِ الأَوسَ جيـــرانُها
وَيَثرِبُ تَعلَمُ إِذ حارَبَـــت بِأَنّا لَدى الحَـــربِ فُرسانُها
وَيَثرِبُ تَعلَمُ أَنَّ النَبـــيتَ عِنـــدَ الهَـــزاهِـــزِ ذُلّانُها
وَيَثرِبُ تَعلَمُ أَنَّ النَبيـــتَ لَيســـــتَ بِشَـــيءٍ وَأَعوانُها
فَلا تَخفَرَن وَالتَمِس مَلجَأً فَقَد عادَ لِلأَوسِ أَديانُـــها[35]

إن بنية التوازي في هذه المقطوعة تقوم على التشابه والتكرار، ومما يعزز أهمية التوازي هنا المقصدية الأسلوبية النظامية، فهناك قصد من الشاعر نحو بث انفعالات وأحاسيس ومشاعر صادقة، والتأكيد عليها عن طريق الاختيار الأسلوبي الموازي، وهذا لا شك يدفع الباحث إلى القول: إن غرض حسان هنا ليس الإيصال، نعم، إن غرضه يتخطى الإيصال، فهو غرض إبلاغي يتخطى الإيصال إلى التأثير. إن بنية التوازي الأسلوبي هي بنية نسقية ؛ لأنها هي العنصر المهيمن هنا، ولا شك أن العنصر المهيمن حسب ياكوبسون هو "عنصر بؤري للأثر

الأدبي، إنها تحكم وتحدد، وتغير العناصر الأخرى، كما أنها تضمن تلاحم البنية[36]"، فالعنصر المهيمن هو جوهر النسق.

و. الاختيار الأسلوبي المتداخل: يلحظ في كثير من قصائد الديوان أن الشاعر كان يقصد ظاهرة تداخل الأساليب اللغوية المتكررة، كأن يتداخل تركيب متكرر مع تركيب آخر، وهذا التداخل يعكس قدرة تعبيرية ملحوظة عند الشاعر، يقول في قصيدة" نشدت بني النجار":

نَشَدْتُ بنـــي النّجّارِ أفْعَالَ، والدي،	إذا لمْ يَجِدْ عانٍ لَهُ مَنْ يُوَارَعُـــهْ
وارثَ علـــيهِ الوافـــدونَ، فما ترى	على النأيِ منهمْ ذا حفـــاظٍ يطالعهْ
وَسُـــــدَّ عَلَيْـــــهِ كُـــلُّ أمْرٍ يُرِيدُهُ،	وَزِيدَ وِثـــاقاً، فأقْفَـــعَلّتْ أصَابِعُهْ
إذا ذكـــرَ الحـــــيَّ المقيمَ حلولهمْ،	وأبْصـــرَ ما يَلْقَى استهلّتْ مَدامعُهْ
ألسنا ننصُّ العيسَ فيهِ على الوجى،	إذا نَامَ مَوْلاهُ، وَلذّتْ مَضَـــاجِعُهْ
ولا نَنْتَـــــهي حَتّـــــى نَفُـــكّ كُبولَهُ	بأمْوَالِنا، والخيْرُ يُحـــــمَدُ صَانِعُهْ
وَأنشُـــدُكمْ، والبَـــغْيُ مُهْلِكُ أهلِـــه،	إذا ما شتاءُ المحلِ هبتْ زعازعهْ
إذا ما وَليدُ الحـــيّ لـــمْ يُسْقَ شَرْبَةً،	وَضَنّ عَلَيْهِ بالصَّـــبُوحِ مَرَاضِعُهْ
وراحتْ جلادُ الشول حدباً ظهورها	إلى مَسْـــرَحٍ بالجَوّ جَدْبٍ مَرَاتِعُهْ
ألسنا نكـــــبُّ الكومَ، وسطَ رحالنا،	ونَسْتَصْلِحُ المَوْلى، إذا قلّ رَافِعُـــهْ
فـــإنْ نابـــهُ أمـــرٌ وقتـــهُ نفوســـنا،	وما نالنا منْ صـــالحٍ، فهوَ واسعهْ
وأنشُدُكـــمْ، والبـــغيُ مُهلِـــكُ أهْلِهِ،	إذا الكبشُ لم يوجدْ لهُ من يُقارِعُهْ
ألســـــنا نوازيـــــهِ بجمـــعٍ كأنـــهُ	أتِـــيٌّ أبَدَّتْـــهُ بِلَيـــــلٍ دَوَافِـــعُـــهْ
فَنَكْثُرُكُـــمْ فِيهِ، ونَصْـــــلى بحرّهِ،	ونمشي إلـــى أبطالهِ، فنماصـــعهْ
وأنْشُدُكـــمْ، والبَغْـــيُ مُهلـــكُ أهلهِ،	إذا الخصْمُ لم يوجَدْ لهُ مَنْ يُدافعُهْ

ألســـنا نصـــاديـــهِ، ونعدلُ ميلـــهُ،	ولا نَنْتَهي أوْ يخلُصَ الحقُّ ناصِعُهْ
فَلا تَكْفُـــــرُونَا مَـــا فَعَـــلْنَا إلَيْكُـــمْ،	وَأَثْنُوا بهِ، والكُفرُ بُورٌ بَضَـــــائعُهْ
كـــمـــا لَـــوْ فَعَلْتُـــمْ مثلَ ذاكَ إليهِمِ،	لأَثْنَوْا بِهِ، ما يأْثُرُ القولَ سامعُهْ[37]

إذ تتداخل في هذه القصيدة مجموعة من التراكيب الأسلوبية المتكررة، فالشاعر يكرر صيغة الماضي: (نشدت، وراث، وذكر، وأبصر، واستهل، ونام، ولذت وهيت، وضن، وراحت، وقل، ونابه، وقته، وأبدته، وما فعلنا، فعلتم)، ويكرر التركيب (أنشدكم والبغي مهلك أهله) ثلاث مرات، ثم يكرر صيغة الاستفهام (ألسنا)، وتتداخل هذه الصيغ المتكررة؛ ويأتي تداخلها ليخدم النص من حيث البناء والامتداد الدلالي، ثم الترابط والتماسك، ولا ننسى أيضاً الأثر الإبلاغي لهذا التداخل، فهو مما يلفت نظر القارئ إلى المضامين التي يقررها الشاعر، ويجعلها ذات أثر في نفس المتلقي، إن مثل هذا التداخل يدل على أن الكلمات في الشعر يقصد بها ما وراء مدلولاتها، فالشاعر لا يقف أمام معانيها المعجمية مثل الناثر وإنما يصبح للكلمات داخل الشعر معان وظلال تتعدى المعنى المعجمي بكثير[38] بل نذهب إلى ما هو أعمق من ذلك فالتداخل الأسلوبي التكراري هنا، يدفع إلى اعتبار القصيدة وأي قصيدة كهذه قد حققت مبدأ الأدبية؛ لأن في ذلك تحولاً للكلام من "خطاب عادي إلى ممارسة فنية إبداعية"[39]، كما أن هذا التداخل يبعد عن النص جانب الرتابة الذي قد يحدثه التكرار أحياناً، فهذا التداخل يعد نوعاً من التنوع الذي يدفع إلى المتابعة، إنه عنصر تشويق من طراز رفيع المستوى. وهناك نماذج كثيرة في الديوان، ولكن الغرض هو التمثيل لا الحصر.

خاتمة:

وبعد، فما تقدم هو إشارات موجزة دخلها جانب من التفصيل في كثير من الأحيان، هدفت إلى دراسة الأنظمة الأسلوبية في شعر حسان بن ثابت من وجهة نظر لسانية نصية أسلوبية، وقد كشفت عن جملة من الأمور وهي:

1.وجود مقصدية ذهنية فاعلة عند الشاعر تنحو نحو إبداع خيارات أسلوبية واعية ومتنوعة.

2.أثرت هذه الاختيارات في بناء شبكة الأنظمة الأسلوبية واللسانية للنص، مما أسهم في بناء النص: لغةً، وفكراً، ودلالةً.

3.ثبت عن طريق الاستقراء الدقيق لديوان حسان بن ثابت، أنه اعتمد على نسقية أسلوبية، اعتمدت أبعاداً أسلوبية وتركيبية تعبيرية متعددة، واقتضى ذلك وجود مقصدية نظامية أسلوبية، انبثقت منها اختيارات أسلوبية متنوعة وهي: الاختيار الأسلوبي الدائري، والاختيار الأسلوبي التتابعي النسقي، والاختيار النسقي والاختيار الرصفي، والسببي، والموازي، وأخيراً الانفعالي المتداخل.

4.أثبت البحث أن المنحى الأسلوبي هو منحى لساني، يهتم بإبراز وظائف التراكيب نصياً، وإظهار أبعادها الجمالية التي تخدم الموقف الشعري، وكل ذلك يؤثر في الجانب التواصلي، وبالتالي قبول النص والتأثر بمضامينه.

***الهوامش والحواشي:**

(1) القرطاجني، حازم: منهاج البلغاء وسراج الأدباء، تحقيق: محمد الحبيب بن الخوجة، ط 3 بيروت: دار المغرب، 1986م، ص 63.

(2) جبر، محمد عبد الله: الأسلوب والنحو دراسة تطبيقية في علاقة الخصائص الأسلوبية ببعض الظاهرات النحوية، ط1، الاسكندرية: دار الدعوة، 1988م، ص 6.

(3) بليث، هنريث: البلاغة والأسلوبية نحو نموذج سيميائي لتحليل النص، ترجمة وتقديم وتعليق: محمد العمري، الدار البيضاء– بيروت: أفريقيا الشرق، 1999م، ص 57.

(4) FOWLLER: LINGUISTICS THEORY, p.17

(5) IBID.P 20

(6) بوحسون، حسين: الأسلوبية والنص الأدبي، مجلة الموقــف الأدبي، دمشق، العدد 378 السنة 32، تشرين الأول 2002م.

(7) عياشي، منذر: مقالات عن الأسلوبية ، منشورات اتحاد الكتــاب العرب بدمشق، 1990م ص 29.

(8) الجرجاني، عبد القاهر: دلائل الإعجاز ، بيروت: دار المعرفة، 1981م، ص 192.

(9) خليل، إبراهيم: الأسلوبية ونظرية النص، ص 74.

(10) يذكر البروفيسور ويدسون في كتابه: الأسلوبية وتدريس الأدب، أن الجملة الأولى في النص تلقي الأضواء على النص كاملاً، ولأغراض مقصدية محددة يقصدها الكاتب، يمكن أن تختزل الجمل اللاحقة وتستبدل بالأولى، ضمن سلسلة من الاختيارات الواعية المقصودة، SEE: WIDDOWSON.H.G.STYLISTICS AND THE TEACHING OF LITERATURE, (11)LONDON: LONGMAN, 1975, P 122.

IBID,P.121

(12) SEE: VERDONK,PETER&JEAN JACQUES, WEBER(EDS). Twentieth Century Fiction: From Text To Context, London: Routledge, 1995. P. 13.

(13) حسان بن ثابت: الديوان، بيروت: دار بيروت للطباعة والنشر، 1978م، ص 102

(14) شرف، عبد العزيز: علم الإعلام اللغوي، ط1، القاهرة–بيروت: الشركة المصرية العالمية للنشر لونجمان، 2000م، ص 70.

(15) عياد، محمود: الأسلوبية الحديثة: محاولة تعريف، مجلة فصول، مجلد 51، عدد 2، يناير 1981م، ص 124.

(16) حسان بن ثابت: الديوان، ص ص 182–184.

(17) المصدر نفسه، ص 118.

(18) الكبيسي، طراد: لغة الشعر العراقي المعاصر، ص 166، نقلاً عن: السعدني، مصطفى: البنيات الأسلوبية في لغة الشعر العربي الحديث، الاسكندرية: منشأة المعارف، ص 173.

(19) حسان بن ثابت: الديوان، ص 74.

(20) Hymes.D.H. "On Communicative Competence" In Brumfit, cj.& Johnson, k(ed)

The Communicative Approach to language teaching. P.16.Oxford: Oxford university press.1979.

(21) أوكان، عمر: اللغة والخطاب، أفريقا الشرق، 2001م، ص 36.

(22) انظر: صحراوي، مرجع سابق، ص 26

(23) حسان بن ثابت: مصدر سابق، ص 77

(24) درنوني، إيمان: الحجاج في النص القرآني–سورة الأنبياء أنموذجاً، رسالة ماجستير، جامعة الحاج لخضر باتنة، الجمهورية الجزائرية الشعبية، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة العربية وآدابها، 2013م–1434هـ، ص 48.

(25) انظر: دي بوجراند، روبرت: النص والخطاب والإجراء، ترجمة: تمام حسان، ط1 القاهرة: عالم الكتب، 1998م، ص 350.

(26) حسان بن ثابت، مصدر سابق: ص ص 108–109

(27) المصدر نفسه، ص ص 151–152

(28) رفاتير، ميكائيل: معايير تحليل الأسلوب، ترجمة وتعليق: عبد الحميد لحمداني، ط 1، الدار البيضاء: دار النجاح الجديدة، 1993م، ص 19.

(29) انظر: عبد المطلب، محمد: البلاغة والأسلوبية، (د.ط)، القاهرة: الهيأة المصرية العامة للكتاب، 1982م، ص 147.

(30) لوتمان، يوري: تحليل النص الشعري، بنية القصيدة، ترجمة: محمد فتوح أحمد، ص 129.

(31) انظر: القرعان، فايز: تقنيات التوازي البلاغية في "الممثلون" لنزار قباني، رابطة أدباء الشام، بحث نشر على الموقع: (dabasham.net/show WWW.O)، تم إنزاله بتاريخ 5–حزيران–2010م.

(32) انظر: عريف، محمد خضر: (الخطاب العربي: سماته وخصائصه)، في: عبد الخالق غسان (محرراً): تحليل الخطاب العربي (بحوث مختارة)، المؤتمر الثالث لكلية الآداب، جامعة فيلادلفيا، الأردن، 1997م، ص 47.

(33) حسان بن ثابت: مصدر سابق، ص ص 72–73.

(34) المصدر نفسه، ص 186.

(35) المصدر نفسه، ص 254.

(36) ياكوبسون، رومان: القيمة المهيمنة، ضمن كتاب: نظرية المنهج الشكلي نصوص الشكلانيين الروس، ترجمة إبراهيم الخطيب، ص 81.

(37) حسان بن ثابت، مصدر سابق، ص ص 153–155.

(38) علام، عبد الواحد: اتجاهات نقد الشعر، القاهرة: مكتبة الشباب، ص 26.

(39) المسدي، عبد السلام: الأسلوب والأسلوبية، الدار العربية للكتاب، ط3، القاهرة، 1982م ص 37.

درس الترجمة في أقسام اللغات

د. شريفة بلحوتس
جامعة امحمد بوقرة، بومرداس

ملخّص: تستخدم الترجمة في تعليم اللغة الأجنبية، عن طريق تنمية مهارات التحليل والتحويل والتحرير أي التمكّن من فهم نص اللغة الأجنبية وتحليله بصفتها اللغة المنقول منها من جهة، والقدرة على التعبير بهذه اللغة بصفتها اللغة المنقول إليها من جهة أخرى أي الترجمة من اللغة الأجنبية وإليها، غير أن برامج الترجمة في هذا المجال تختلف باختلاف التخصص والنتائج المنتظرة. لذلك ركّزنا على تعليمين في قسمين مختلفين، هما قسم اللغة العربية وآدابها وقسم اللغات الأجنبية بجامعة امحمد بوقرة، بومرداس.

Abstract : Translation is used in foreign languages teaching by developing analysis, transfer and production skills, in other words, to be able to understand and analyze the source foreign language text and to translate into the foreign language as a target one. However translation curriculum in this context depends on the specialization and the expected results. For this reason, we focused on two different kinds of learning namely the Department of Arabic Language and Literature and the Department of Foreign Languages at M'hamed Bouguerra University of Boumerdes.

1. الترجمة وتعليمية اللغات: هل تعدّ الترجمة وسيلة لتعلّم لغة أجنبية أم غاية نسعى إليها من خلال تعلّم لغة أجنبية؟ للإجابة على هذا السؤال يتعيّن علينا تحديد فئة المتعلّمين والغاية من التعلّم. إذ لا بدّ من تحديد الغايات بدقّة في العملية التعليمية عامة لتسطير البرامج التي تمكّن من اكتساب الكفاءات[1].

كما يدعو الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات إلى ضرورة تحديد الغاية من تعليم وتعلّم اللغات بالنظر إلى فئة المتعلّمين وحاجياتهم والوسائل المتوفّرة لديهم.[2]

وتعدّ الترجمة بشكل عام وسيلة وغاية في العملية التعليمية، فهي غاية بالنسبة لطلبة قسم الترجمة، وهم يدرسون اللغات الأجنبية من أجل ممارستها. فمعرفة لغتين على الأقل يعد شرطا من الشروط التي يجب أن تتوفّر في المترجم إضافة إلى ضرورة الإحاطة بالسياق الثقافي للغة المنقول منها والمنقول إليها. وبالمقابل تعدّ الترجمة وسيلة بالنسبة لطلبة قسم اللغات لتعلّم لغة أجنبية، خاصة وقد اعتبرها الإطار المرجعي الأوربي نشاطا كتابيا في مجال تعليم اللغات سواء تعلّق الأمر بالترجمة الكتابية أو بالترجمة الشفوية[3]، وهذا ما يمثّل محور الاهتمام في هذه الدراسة من خلال ملاحظات واستنتاجات ناتجة عن الممارسة.

2. طريقة ترجمة النحو: استخدمت عملية الترجمة كطريقة لتعليم اللغات في المنتصف الأول من القرن التاسع عشر بغرض دراسة التراكيب اللغوية ومقارنتها وعرفت هذه الطريقة بـــ "طريقة ترجمة النحو" (Grammar-Translation Method) لتركيزها على النحو في كلا اللغتين[4].

"In a typical Grammar-Translation Text, the grammar rules are presented and illustrated, a list of vocabulary items is presented with their translation equivalents, and translation exercises are prescribed. The sentence is the basic unit of teaching and language practice". [5]

فهي طريقة لدراسة اللغة من خلال التحليل الدقيق للقواعد النحوية وإعداد قائمة مزدوجة للكلمات وترجماتها ثم تطبيق هذه المعرفة في الترجمة، وهي طريقة تعتمد أساسا على الجملة.

ولكن ثبت أن لهذه الطريقة سلبيات تمثلت في اعتمادها على المكتوب بدلا عن المنطوق، إذ ظهرت الحاجة إلى التواصل خاصة بعد الحرب العالمية الثانية وظهور الهجرة. ودعا اللغويون إلى الابتعاد عن الترجمة في تعلّم اللغة الأجنبية

واللجوء إلى لغة المنشأ في بعض الحالات فقط كتعلّم كلمات جديدة أو معرفة مدى فهم المتعلّم[6]. كما أن للغة المنشأ تأثير على اللغة الأجنبية من خلال التداخل اللغوي. ودعا الباحثون إلى أهمية التواصل والتركيّز على أهمية الأنشطة المثيرة للمناقشة والتفكير دون إهمال لدور الترجمة، والتحذير في الوقت ذاته من تأثير لغة المنشأ.[7]

وفي سنة 1886 تم تأسيس الجمعية الدولية للصوتيات (International Phonetic Association)، وتمثلت أهدافها الأولى في تحسين تعليم اللغات، وأوصت بدراسة اللغة المنطوقة، واستعمال المحادثة والحوار في تعليم التعابير الاصطلاحية، وتعليم النحو[8].

غير أن حديثنا عن تعليمية الترجمة في تعليم اللغات الأجنبية لا يقتصر على النقل فحسب، لأن الأمر يتعلّق بتعليمية الترجمة في أقسام اللغات حيث يدرس الطلبة لغة أجنبية وفق برامج متنوّعة شاملة للمكتوب والمنطوق بالإضافة إلى دراسة الحضارات والآداب والترجمة، وبذلك فالترجمة التي نحن بصدد دراستها ذات غاية محدّدة تتناسب وحاجيات الطلبة.

3. الترجمة في أقسام اللغات: لقد ركّزنا على فئتين في تعلّمهما للغة أجنبية ومن ثم اختلاف الغاية والنتائج المنتظرة، وذلك انطلاقا من واقع التجربة. يتمّ تدريس الترجمة بجامعة امحمد بوقرة كمادة لكل من طلبة اللغة العربية وآدابها وطلبة اللغات الأجنبية ضمن الأعمال الموجهة وفي شكل محاضرات، ففي قسم اللغة العربية وآدابها تدرّس الترجمة في مرحلة الليسانس والماستر أما في قسم اللغات الأجنبية فتدرّس في مرحلة الليسانس فقط.

وبالنسبة لطلبة اللغات، يتم تدريس الترجمة في السنة الثانية، بحجم ساعي يقدّر بساعة ونصف أسبوعيا في السداسيين الأول والثاني بالنسبة للسنة الدراسية 2016/2015 ضمن حصص الأعمال الموجهة، وتمّ إدراجها أيضا في السنة الثالثة أي في السداسيين الثالث والرابع في شكل محاضرة بعدما كانت تدرّس المحاضرة في السنة الثانية خلال السنة الدراسية 2015/2014، أما بالنسبة لطلبة اللغة

العربية فيتم تدريس الترجمة خلال السداسيين في السنة الثالثة ليسانس، وفي السنة الأولى ماستر في الأعمال الموجهة وفي المحاضرة، وفي السنة الثانية ماستر خلال السداسي الأول فقط في الأعمال الموجّهة. ومع نهاية كل سداسي يتحصّل الطالب على علامة تشمل الأعمال الموجّهة واختبار في المادة.

ومن المهم أن يكون الطالب في كلا القسمين على دراية بالغاية من دراسة الترجمة، واستخلصت من التجربة في كلا القسمين أهمية طرح السؤال على الطلبة في أول لقاء حول الغاية من تدريس الترجمة بالنسبة لهم بغرض التوضيح. وانطلاقا من الغاية من دراسة الترجمة ومن الفئة المعنية تتحدّد الخطوط العريضة للبرنامج الخاص بكل فئة، وسنخصّ بالذكر درس الترجمة في الأعمال الموجّهة في مرحلة الليسانس لتركيزنا على الممارسة بعيدا عن التنظير الخاص بالمحاضرة.

1.3 درس الترجمة في قسم اللغات الأجنبية: يشمل القسم تخصّصين، هما اللغة الفرنسية وآدابها واللغة الانجليزية وآدابها، وسنخصّ بالذكر فرع اللغة الانجليزية وآدابها.

فبالنسبة لطلبة اللغات الأجنبية تعتبر الترجمة وسيلة لتعلّم اللغة الأجنبية فالترجمة من اللغة الأجنبية إلى لغة الأم تكسب الطالب القدرة على فهم النص المصدر واستيعابه وتحليله واكتساب مفردات جديدة، والتعرف على الخصائص الأسلوبية لمختلف النصوص، وإدراك الفوارق الثقافية ما بين اللغتين.

أما الترجمة من اللغة الأم إلى اللغة الأجنبية فتمكّن الطالب من التعبير بهذه اللغة من خلال نقل المعنى مستعملا مفردات اللغة المنقول إليها وكذلك تراكيبها والتعرف على بعض الخصوصيات الثقافية.

من المهم تعريف الطلبة بطبيعة الترجمة ومراحلها المتمثلة في الفهم والترجمة والمراجعة وتقديم لمحة عن الاختلافات ما بين اللغتين من حيث التراكيب – فلكل لغة خصائصها– وعن الاختلافات الثقافية.

ولتفادي عيوب طريقة ترجمة النحو لاحظنا أهمية لفت انتباه الطلبة إلى التركيز على كيفية نقل بعض الصيغ الواردة في النصوص، وبذلك يكون التعلم عن طريق الممارسة والاستنتاج، مع التدرّج من حيث حجم النص وصعوبات ترجمته.

وتشمل دروس السداسي الأول ترجمات تظهر كيفية الترجمة حسب السياق كتعددية المعنى، وتفادي الترجمة الحرفية إذا كان فيها خلل في المعنى والتركيب واستعمال تراكيب خاصة بالانجليزية باعتبارها اللغة المستهدفة وتفادي محاكاة التراكيب العربية، والابتعاد بذلك عن تأثير لغة المنشأ، إلى غير ذلك من الخصائص اللغوية التي يتعرّف عليها الطالب من خلال الممارسة.

وفيما يلي بعض الأمثلة:

حول تعددية المعنى[9]: ترجمة الكلمة break مثلا في سياقات مختلفة سواء أكانت اسما أو فعلا، فالكلمة باعتبارها اسما تعني استراحة وباعتبارها فعلا تعني كسّر وحطّم وتعني أيضا فرّ في قولنا to break jail، وفصل في قولنا:

to break between the boxers والتوقّف في قولنا to break for lunch إلخ.

كما يختلف معنى الكلمة في السياق الثقافي كقولنا « Go break a leg » أي "أتمنى لك حظا سعيدا".

وكذلك ترجمة كلمة sound، فهي تعني صوت وبرزخ إذا كانت اسما، أما الفعل sound فيعني "يبدو"، وللصفة معنى آخر حسب السياقات المختلفة كقولنا sound beliefs أي معتقدات راسخة.

أما فيما يخص مراعاة خصائص اللغة من حيث التراكيب نذكر:

تؤثّر جهود التنمية التي تبدلها الأمم المتحدة تأثيرا قويا في حياة ملايين البشر ورفاههم

United Nations development efforts strongly affect the lives and the well-being of millions of people

وفي هذا المثال، يلفت الطلبة الانتباه إلى نقل صيغة المفعول المطلق، وبعض الخصوصيات اللغوية.

وفي نقل أسلوب الاستثناء، نذكر مثلا:

Children under five will be at the risk of diseases unless the world responds immediately

سيتعرّض الأطفال الذين لا تتجاوز أعمارهم سن الخامسة لخطر الإصابة بالأمراض ما لم يستجب العالم على الفور. وفي ما يخص فهم معنى نص اللغة الأجنبية ونقله، نذكر المثال الآتي حيث صعب على بعض الطلبة نقله لعدم فهمهم وإدراكهم لصيغة البناء للمجهول، في حين تعذّر على طلبة آخرين نقله رغم فهمهم له:

The global partnership between development and developing countries is needed to reduce poverty, hunger and disease

إن الشراكة العالمية بين الدول المتقدّمة والدول النامية أمر مطلوب للتقليل من الفقر والجوع والمرض.

أما في السداسي الثاني فيترجم الطالب نصوصا صغيرة الحجم ليتمكّن من توظيف ما تعلّمه وتحقيق اتساق النص، مع الحرص على تنوّع النصوص بما في ذلك النصوص ذات الصلة بالتخصص والنصوص الثقافية المشتملة على الأمثال والحكم. ويتعرّف الطالب في هذا السداسي على تقنيات الترجمة.

وقد لاحظنا ميل الطلبة إلى استعمال التكنولوجيات الحديثة كالمعاجم الالكترونية ومواقع الترجمة ممّا دفعنا إلى التطرّق إلى الترجمة البشرية بمساعدة الآلة من جهة وإلى الترجمة الآلية بمساعدة البشر من جهة أخرى للتعرف على كيفية استعمال التكنولوجيات الحديثة والاستفادة منها، وتوجيه الطلبة إلى القيام بأعمال فردية في هذا المجال.

2.3 درس الترجمة في قسم اللغة العربية وآدابها: أما بالنسبة لطلبة اللغة العربية فيدرسون الترجمة إلى العربية لتنمية مهارات القراءة والفهم أي فهم النص المصدر بلغة أجنبية ونقل معناه إلى العربية للتمكّن من الاستفادة من النصوص

الأجنبية لاستغلالها في البحث سواء من خلال المطالعة أو الترجمة، وإدراك الفوارق الثقافية.

يعرّف الطالب بطبيعة الترجمة ومراحلها تماما كما هو الشأن بالنسبة لطلبة اللغات، وبالخصائص اللغوية المختلفة والفوارق الثقافية، ويتم التركيز على ترجمة الجمل في بداية الأمر ثم ترجمة النصوص ذات العلاقة بالتخصص، أي علوم اللسان والدراسات الأدبية، لتعلّم بعض المصطلحات الأجنبية، كما يتعلّم تقنيات الترجمة، فيتمرّن الطالب على قراءة النص وفهمه واستيعابه ثم نقل معناه إلى اللغة العربية حسب السياق آخذا بعين الاعتبار خصوصيات اللغة العربية وغير متقيّد بتركيب النص المصدر، إذ عليه أن يبرهن على مدى فهمه واستيعابه وقدرته على النقل مع التركيز على السياق الثقافي.

فالترجمة في هذا القسم تقتصر على الترجمة إلى اللغة العربية فحسب، نظرا لحاجتهم إلى اللغة الأجنبية في البحث بدلا من التحرير، وإلى مستواهم المحدود في اللغة الأجنبية، وهي تشكّل في الوقت ذاته مجالا للتفكير في تأويل المعنى حسب السياق الثقافي مع تفادي الترجمة الحرفية في ترجمة الخصوصيات الثقافية.

"برغم الصعوبات التي يطرحها تعليم الترجمة كمادة في قسم اللغة العربية وآدابها، إلا أنها تشكّل مناخا للعلاقة بين الفكر واللغة، بين حرفية المعنى وتأويله".[10]

فنقل النص لا يقتصر على الفهم والصياغة فحسب بل يتعدّاه إلى مستوى التفسير والتأويل، ومن ثمّ الإبداع كما ورد في نظرية بيتر نيومارك.[11]

وللاختبار علاقة بالدّرس وبالتخصّص، إذ يشمل على ترجمة جمل في السداسي الأول وفقرة في السداسي الثاني، ويركّز فيه على بعض الخصوصيات اللغوية والثقافية التي شملتها الدروس. كما يتم التركيز على الترجمة إلى اللغة الأجنبية لطلبة اللغات الأجنبية لكونها لغة الكتابة أي كتابة البحوث والمذكّرات.

4. نتائج درس الترجمة: تبيّن لنا من واقع التجربة أن ممارسة الترجمة بالنسبة لطلبة اللغات أدّى إلى نتائج إيجابية، من خلال المفردات المكتسبة ومعرفة الخصائص اللغوية والخصوصيات الثقافية. كما أن درس الترجمة يمكّن الأستاذ من تقدير مدى فهم الطالب للنص المصدر، كما تقول *لافو* (Lavault)[12]، وتعريفه بالأخطاء التي وقع فيها وتصويبها بعد الشرح والتعليق، غير أنها طرحت مشكلة ترجمة الكلمات أم ترجمة النص للتأكّد من فهم الطالب للأصل. كما لاحظنا من خلال تمارين الترجمة عدم قدرة الطلبة على ترجمة بعض النصوص إلى لغتهم رغم فهمهم لها. وقد طرحت *ديريو* (Durieux) هذا المشكل في الترجمة، فمن الناحية اللغوية قد تبدو الكلمات بسيطة والتراكيب واضحة، ولكن يصعب النقل ممّا يؤدّي إلى سوء تقدير فهم النص المصدر:

"dans bien des cas, les étudiants font valoir qu'ils ont bien compris ce que veut dire le texte à traduire, mais qu'ils ont du mal à l'exprimer dans leur propre langue … De même que la qualité défectueuse de la rédaction en langue maternelle risque de faire croire à une connaissance insuffisante de la langue étrangère". [13]

وقد لاحظنا فعلا ميل بعض الطلبة إلى الترجمة الحرفية دون مراعاة خصوصية اللغة، واقترحنا في مثل هذه الحالات القيام أولا بترجمة داخل اللغة (intralingual translation) أي التفسير في اللغة ذاتها ثم نقل المعنى إلى لغة أخرى (interlingual translation).

غير أن تعلّم لغة أجنبية في المستوى الجامعي لا يرتكز على تعلّم كلمات بقدر ما يرتكز على الاستعمال الصحيح للمفردات والتراكيب ومراعاة الفوارق اللغوية والثقافية، لذلك تساهم النصوص الأدبية في تحرير الطالب من التقيّد باللغة المنقول منها. وبذلك ركّزنا على الاختلافات اللغوية والثقافية إذ يتمّ تحديد الصعوبة عند تحليل النص المصدر وإيجاد المكافئ في اللغة المنقول إليها. فتعلّم اللغة من خلال

التفكير في المكافئ من حيث اللفظ والتراكيب والسياق الثقافي، والوقوع في الخطأ وتصويبه يبقى راسخا في ذهن الطالب.

بالإضافة إلى التداخل وتأثير لغة المنشأ على اللغة الأجنبية كما تقول سعيدة كحيل "يواجه طلبة الجامعة في درس الترجمة تأثيرات سلبية ناتجة عن التداخل اللغوي والثقافي، فالطلبة لا يهتمون بسياق النص لاختيارهم لمفردات لغوية من القاموس دون التأكد من أنها هي المقصودة كما يميلون إلى الترجمة الحرفية معنى ومبنى".[14]

كما أن الطالب لا يتعلّم الترجمة بقدر ما يتعرّف على مشاكل الترجمة، وكيفية استخدام المعجم، والتحليل الدلالي الخاص بالنص، وإيجاد المكافئ في اللغة المنقول إليها، وإجراءات مراجعة النص المترجم.

"Les avantages de ce type de procédure sont de permettre aux étudiants de comprendre et de formaliser les problèmes de traduction l'utilisation des dictionnaires, le type d'analyse sémantique opérée sur le texte, l'évaluation et le choix des équivalences dans la langue-cible ainsi que les considérations faites lors de la révision du texte traduit".[15]

وعليه، فاستخدام الترجمة في تعليم اللغات لا يعني إجراء مقارنة ما بين اللغتين بل تمرين يمكّن الطالب من اكتساب مفردات جديدة وتوظيفها في سياقات مختلفة وتراكيب خاصة باللغة.

5. الخاتمة: للقيام بالترجمة يفترض أن يكون الطالب على دراية بما يشكّل الأساس في دروس اللغة الأجنبية، كتصريف الأفعال وصيغة البناء للمجهول واستعمال أدوات الربط، فأحيانا يجد أستاذ الترجمة نفسه مضطرا إلى الشرح وتعريف الطلبة وتذكيرهم بأساسيات اللغة الأجنبية التي يفترض اكتسابها مسبقا ممّا يعيق عمله ويحدّ آفاقه، في كلا التخصّصين. كما أن غياب قاعة الإنترنيت ذو تأثير على تعريف الطلبة بالترجمة الآلية وكيفية استخدامها والاستفادة منها.

لذلك فإن تكثيف تعليم اللغة الأجنبية بالتركيز أولا على الأساسيات وتوفير التكنولوجيات الحديثة يمكّن أستاذ الترجمة من تحقيق أهدافه المسطّرة.

الهوامش:

1 Delisle, Jean. 1988. « Définition, rédaction et utilité des objectifs d'apprentissage en enseignement de la traduction ». Garcia I. & J. Verdegal (eds). *Los* estudios *de* traducción *: un* reto didáctico, Barcelone : Universitat Jaume I : 13-43.

2*Cadre Européen Commun de référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner Evaluer,* p.4 http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf

3 Ibid. p.25

4 Fotos, Sandra (2005), *Traditional and Grammar Translation Methods for Second Language Teaching*, Eli Hinkel (ed.), Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning, London, p. 661

5 Jack C.Richards and Theodore S.Rodgers, 2014, *Approaches and methods in language teaching*, 3rd ed. Cambridge: University Press, p.6

6 Ibid, p.8,10.

7 Grellet, Françoise (1991), *Apprendre à traduire. Typologie d'exercices de traduction*, Nancy Presses universitaires.

8 *Approaches and methods in language teaching*, p.10.

9 انظر: Hassan Ghazala, *Translation as problems and solutions*, Third edition, 2000.

10 سعيدة كحيل، "تدريس الترجمة بالجامعة الجزائرية"، *مجلة الممارسات اللغوية*، جامعة مولود معمري، العدد التجريبي(0)، ص131.

11 سعيدة كحيل، نظريات الترجمة، "بحث في الماهية والممارسة"، مجلة الآداب العالمية، العدد 135/2008، ص.56

12 Lavault Elisabeth, 1985, *Fonctions de la traduction en didactique des langues. Apprendre une langue en apprenant à traduire*, Paris, Didier, p.36.

13 Christine Durieux, « L'enseignement de la traduction : enjeux et démarches » *Meta: Translators' Journal*, vol. 50, n° 1, 2005, p.p. 38,39. http://id.erudit.org/iderudit/010655ar.

14 سعيدة كحيل، تدريس الترجمة بالجامعة الجزائرية، ص. 139-140.

15 Lopriore Lucilla, « A la recherche de la traduction perdue : la traduction dans la didactique des langues ». Ela. Ét*udes de Linguistique Appliquée* 1/2006 (no 141) p. 85-94.
URL : www.cairn.info/revue-ela-2006-1-page-85.htm.

التّداولية: دراسة في المجالات والفروع

أ.علجية أيت بوجمعة
جامعة مولود معمري، تيزي–وزو

مقدمة: ظلّ التصور التجريدي سائدا في مجال البحث اللساني إلى غاية أواسط القرن الماضي، سواء أكان ذلك على يد رائد اللسانيات البنيوية (دي سوسير De-saussure) الذي حصر الدرس اللساني في اللغة المجرّدة بوصفها قدرة ذهنية صرفة تدرس لذاتها ولأجل ذاتها، أو على يد صاحب النظرية التوليدية التحويلية (تشومسكي Chomesky) الذي فتح باب الدلالة وجعلها أساسا للنظريات اللسانية مع اقتصار دراساته على القدرة اللغوية دون الكلام. إلاّ أنّه مع تطوّر البحث اللساني واتساعه ليشمل أبعادا عدّة، سرعان ما دعت الحاجة للنظر إلى اللغة من منظور آخر وهذا باعتبارها الأداة الفعلية لتحقيق التواصل، كما أصبحت شروط إنتاج الملفوظ والأنماط التعبيرية المختلفة جديرة بالدراسة والبحث كذلك. كلّ هذا أسفر عن ظهور منهج لساني جديد أصطلح على تسميته بالتداولية يقوم على الطابع الاستعمالي للغة، هذا المنهج الذي فتح آفاقا ورؤى جديدة للبحث في مجال الدراسات اللغوية، كما أصبحت النظرية التداولية بديلا نقديا للنظريات السابقة.

1) **تعرف التداولية:** يرجع مصطلح التداولية إلى الجذر اللغوي "دول" الذي لا تخرج معانيه – وإن اختلفت– عن معاني التحوّل والتبدّل، فقد جاء في لسان العرب لـــ (ابن منظور) «تداولنا الأمر أخذناه بالدول، وقالوا دواليك أي مداولة على الأمر...ودالت الأيام أي دارت، والله يداولها بين الناس، وتداولته الأيدي: أخذته

هذه مرة وهذه مرة، وتداولنا العمل والأمر بيننا بمعنى تعاورناه فعمل هذا مرّة وهذا مرّة أخرى»[1].

أما بالنسبة للمصطلح العربي "التداولية" فهو ترجمة للمصطلح الغربي pragmatique الذي يرجع بدوره للجذر اللغوي "pragma" الذي يعني بالإغريقية القديمة "فعل العمل" "action de faires". مع مراعاة عدم الخلط بين مصطلح pragmatique (التداولية) ومصطلح "pragmatisme" (الفلسفة الذرائعية الأمريكية).

إلاّ أنّ بعض المشتغلين بالدرس اللساني الحديث يعطون لمصطلح pragmatique ترجمات أخرى عديدة منها: علم المقاصد، المقاميات، استخدام اللغة، لغة التخاطب...إلخ.

والمنهج التداولي هو تيار نشأ بامتزاج وتقاطع مجموعة كبيرة من الأفكار والنظريات التي تتفق في ما بينها على الطابع الاستعمالي للغة، ما يجعل من إيجاد تعريف دقيق وواضح المعالم لمصطلح التداولية أمرا صعبا جدا. كما أنّ التعريفات التي وضعت لهذا المصطلح قد تعدّدت وتنوّعت بتعدّد وتنوّع تخصّصات أصحابها ومجالات اهتمامهم، بل وصلت إلى درجة التناقض في ما بينها في بعض الأحيان.

وإنّ أقدم تعريف للتداولية يعود للفيلسوف الأمريكي (شارل موريس Charls Morris) الذي قام بتقسيم السيميائية إلى ثلاثة أجزاء: علم التراكيب syntaxe (يعنى بدراسة العلاقات الشكلية بين العلامات بعضها ببعض)، علم الدلالة sémantique (يدرس علاقة العلامات بالأشياء التي تدلّ عليها وتحيل إليها) والتداولية pragmatique التي عرّفها بأنّها الجزء الذي يدرس العلاقة بين العلامات ومستعملي هذه العلامات، وكانت التداولية حسبه «مقتصرة على دراسة ضمائر المتكلّم والمخاطب (pronoms de (première et deuxième personne وظروف الزمان والمكان (الآن، هنا)، كلّ العبارات expressions التي تكتسب معانيها من

معطيات خارجة عن اللغة langage ذاتها، أي من الوضع situation الذي ينتج فيه الاتصال la communication»[2].

ونجد من الباحثين العرب الدكتور (صلاح فضل) يقول: «التداولية هي الفرع العلمي من مجموعة العلوم اللغوية التي تختص بتحليل عمليات الكلام بصفة خاصة ووظائف الأقوال اللغوية وخصائصها خلال إجراءات التواصل بشكل عام»[3]. كما يقول الدكتور (عبد المالك مرتاض) إنّ مصطلح التداولية «من إجراءات القراءة التحليلية السيميائية للملافظ التي هي الوحدات الصغرى للنص، أو الخطاب، ويأتي هذا الإجراء – الذي يرقى إلى مستوى المفهوم– لاحقا أو ملازما للقراءة التي تقوم على دلالة المعاني في النص فتذهب في تحليل عناصر ذلك بعيدا، فتلتمس كلّ الاحتمالات التي يمكن أن يشعّ بها الملفِظ (باصطلاح حازم القرطجاني)»[4]. وعلية فالتداولية هي «دراسة الأسس التي نستطيع بها أن نعرف لمَ تكون مجموعة من الجمل شاذة تداوليا أو تعدّ من الكلام المحال كأن يقال مثلا: أرسطو يوناني لكن لا أعتقد ذلك، أو يقال: آمرك أن تخالف أمري، أو يقال: الشمس لو سمحت تدور حول الأرض»[5]، وهي «دراسة للغة أثناء استعمالها واستخدامها في سياق التخاطب، تقوم على مراعاة كلّ ما يحيط بعملية التخاطب، للوصول إلى المعنى وإحداث الأثر المناسب بحسب قصد صاحبه، وتبحث في الشروط اللازمة لضمان نجاعة الخطاب وملاءمته للموقف التواصلي الذي يوجد فيه المتلفّظ بالخطاب والسامع له»[6] فتجاوزت بذلك السياق اللغوي في دراسة أي نص.

2) **النشأة والتطور:** يعود الفضل الأول في استحداث مصطلح التداولية للفيلسوف الأمريكي (شارل بيرس Charls-Pierce) وهذا في أواخر القرن التاسع عشر ومطلع القرن العشرين وهذا من خلال نشره لمقالة له تحت عنوان "كيف نجعل أفكارنا واضحة؟". غير أنّ الاستعمال الأول لهذا المصطلح كان سنة 1938 على يد الفيلسوف (شارل موريس) الذي أعطى للتداولية تعريفا في سياق تحديده

للإطار العام لعلم العلامات Sémiologie، وقد نبّه (موريس) في كتابه "أسس نظريات العلامات" على أنّ «الأساس الأول في ظهور المنهج التداولي كان بمثابة ردة فعل على معالجة "تشومسكي" للغة بوصفها شيئا تجريديا أو حصرها في كونها قدرة ذهن صرفة متجاهلا استعمالها ومستعملها ووظائفها»[7]، الأمر الذي أدّى بالباحثين إلى اللجوء إلى المنهج التداولي الذي أعطاهم رؤى كثيرة ومتعدّدة، في مقابل قصور الدراسات الشكلية وإهمالها لدراسة اللغة في تجليها الحقيقي الذي يتمثّل في التواصل الفعلي بين الأفراد.

إلاّ أنّ التداولية لم تصبح منهجا يعتدّ به في الدرس اللغوي المعاصر إلاّ في أواخر القرن الماضي (سنوات السبعينات) على يد ثلاثة فلاسفة ينتمون إلى التراث الفلسفي بجامعة أكسفورد وهم أوستن Austin، سيرل Searl وجرايس *Grice «وكانوا جميعا مهتمين بطريقة توصيل معنى اللغة الإنسانية الطبيعية من خلال إبلاغ مرسل رسالة إلى مستقبل يفسرها، وكان هذا من صميم عملهم، ومن صميم عمل التداولية أيضا»[8].

ولقد ذكر (ماسMass) أربعة منابع أساسية انبعثت منها الدراسات التداولية وهي:

1- السيميائيات المنطقية المرتبطة "بنادي فينا" الذي كان يمثله أساسا (فريج Freg) و(كارناب Carnap) و(فيتجنتشتاين Wittgenstei) حيث اجتهد هذا التيار في إعادة بناء لغة صورية تكون أداة هامة لوصف وتأويل العالم.

2- سيميائيات (شارل موريس) وقد تفرّع عنها تيار أعيد التفكير فيه من خلال مكون العمل؛

3- فلسفة الذرائعية الأمريكية " pragmatisme" لـــ (شارل بيرس).

3) المقاربة التداولية: أصبحت التداولية في العصر الحديث من أكثر المناهج اللسانية القادرة على التحليل اللغوي، فهي «فرع من علم اللغة يبحث في اكتشاف

السامع مقاصد المتكلّم أو هو دراسة معنى المتكلّم»[9]. فتكون بذلك قد تجاوزت في دراستها الشكل والصورة إلى المضمون أو المعنى «فالمتكلّم كثيرا ما يعني أكثر ممّا تقوله كلماته»[10]. كما تعتبر كيفية استعمال اللغة في الاتصال هم الدرس التداولي.

يمكننا القول إنّ اللسانيات التداولية هي لسانيات الحوار أو الملكة التبليغية، أي ما يسمى بـــ compétence de communication، التي تقابل الملكة اللغوية الخالصة compétence linguistique كما حدّدها (تشومسكي).

وإنّ أيّ إنتاج لغوي هو في حقيقة الأمر إنتاج لغوي لوضعية تواصلية ومتفرّدة لهذا كان التداول الحقيقي لمقطع من مقاطع اللغة يتطلّب توفر أربعة عناصر أساسية هي:

متكلّم (مرسل)، سامع (مرسل إليه)، وضعية تواصلية، زمان ومكان.

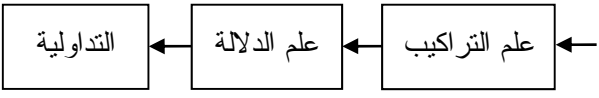
وهذا ما يؤكّد أنّ البعد التداولي يختلف تماما عن اللسانيات التي غضّت النظر عن هذه العناصر زمنا طويلا وصبّت اهتمامها على الجانب الشكلي للغة فقط. وإنّ المنهج التداولي يقوم على دراسة العلاقة بين المعنى اللغوي sens littéral* وتفاعله مع سياق الحال contexte situationnel و/أو السياق الثقافي.

فعند قول أحدهم مثلا: "إنّ الجو حار"

المتكلّم هنا يخبرنا أنّ الجو حار (المعنى اللغوي)، إلاّ أنّ هذا الملفوظ يمكن أن يهدف المتكلّم منه إلى مقاصد أخرى كامنة (معاني المتكلّم) لا يبوح بها ولكنّها تفهم من خلال السياق الذي أُنتج فيه هذا الملفوظ، كأن يقصد:

- شغّل المكيف؛
- ناولني كوبا من الماء لأشرب؛
- افتح النوافذ؛
- أنا أفكر في أخذ حمام... وغيرها من المقاصد الضمنية المختلفة.

إذن، فمبدأ المسكوت عنه (أو المعنى الضمني) في قراءة النص وفهمه هو مفتاح الدرس التداولي اللغوي «وهذه الخاصية التي تتمتع بها هذه النظرية تجعل منها أداة شديدة الفعالية لاستكشاف حقول من القراءة لا تنتهي حدودها ولا تنغلق أفاقها » [11]. وإنّ من مهام التداولية شرح كيفية سير العمليات الاستدلالية في معالجة الملفوظات، فتدرس قواعد الاستدلال التي تمكّن المتكلّم من صياغة عباراته اللغوية المختلفة جميعها والتي يكون فيها التحليل التداولي يتطلّب تحليلا تركيبيا، وتحليلا دلاليا مع احترام هذا الترتيب، كما يوضّح ذلك الشّكل الآتي.



الوصف اللغوي لـــ ق المحتوى الإخباري لـــ ق القيمة اللغوية لـــ ق[12]

و« إنّ التداولية لاتنتمي إلى أي مستوى من مستويات الدرس اللغوي صوتيا كان أم صرفيا أم نحويا، أم دلاليا، لذلك فالأخطاء التداولية لا علاقة لها بالخروج على القواعد الفونولوجية أو النحوية أو الدلالية » [13] كما أنّها ليست مستوى آخر يضاف إلى المستويات السابقة. وقد قام اللساني الهولندي (هانسون Hanson) بحصر الدرس التداولي في ثلاث درجات:

* **تداولية درجة أولى:** تشمل مختلف نظريات التلفظ؛

* **تداولية درجة ثانية:** تقوم بدراسة الأسلوب الذي يتمّ فيه ربط القول بقضية مطروحة متباينة مع الدلالة الجانبية للملفوظ، فتتناول بالدراسة قوانين الخطاب والظواهر الضمنية للغة؛

* **تداولية درجة ثالثة:** تشمل نظرية أفعال الكلام.

هذا وتهتم التداولية في دراساتها بدراسة استعمال اللغة؛ وبشرح كيفية حدوث وسير العمليات الاستدلالية في معالجة الملفوظات وشرح أسباب فشل المعالجة اللسانية البنيوية؛

– اختلاف أسباب أفضلية التواصل غير المباشر وغير الحرفي عن التواصل المباشر والحرفي.

4) أسس التداولية: يقوم الدرس التداولي على ثلاثة مفاهيم أساسية هي[14]:

أ– **مفهوم الفعل:** يتجاوز مفهوم الفعل في التداولية مفهوم تمثيل العالم وإنتاج ألفاظ دالة على المعاني، إلى القيام بفعل وممارسة التأثير من خلال استعمال اللغة{...}؛

ب– **مفهوم السياق:** يعني الموقف الفعلي الذي توظف فيه الملفوظات والمتضمن بدوره لكل ما نحتاجه لفهم وتقييم ما يقال؛

ج– **مفهوم الكفاءة:** ويعتبر مفهوم الكفاءة إشارة اعتماد التداولية لاستعمال اللغة في السياق أو هي حصيلة إسقاط محور الفعل على محور السياق وبناء على ذلك تتحدد كفاءة وميزات المتكلمين.

5) **قيمة التداولية:** وإنّ استناد التداولية إلى الكثير من مجالات المعرفة الإنسانية (علم النفس، علم الدلالة علم الاجتماع،...) قد أكسبها صفة التوسع والغنى في معالجتها للغة، كما أنّ «قدرة التداولية على التدخّل في إثراء معاني الكلام والذهاب في تأويل المسكوت عنه، هي من الغنى والسعة ما يثري الخطاب بتمكينه من إثراء قراءات لم تكن دلالة اللغة البسيطة تحتملها ولا قادرة على تمثّلها»[15].

وتقدّم التداولية للمؤلفين والنقاد، والعاملين في الحقل الأدبي، والمتعاملين مع النصوص الأدبية، أدوات إجرائية ومنهجية للولوج إلى البنية الإبداعية للمبدع، فهي تقدّم أدوات جديدة للعمل النقدي، وتركّز على النص "المتحرّك" من خلال دراسته أثناء أدائه لوظيفته التواصلية.

ويرى (ليتش Litch) أنّ المنهج التداولي حلّ بعض المشكلات التي أفرزتها التحليلات الشكلية للغة من وجهة نظر المرسل الذي يبحث عن الطريقة المثلى لإنتاج خطابه وتأثيره في المرسل إليه، والمرسل إليه الذي يبحث عن أنجع الطرائق للوصول الصحيح إلى مقاصد المرسل «وهذه الإجراءات لا تتبلور عبر منظومة خوارزمية تجريدية كما هو الحال في النحو، بل عبر تقدير ذهني عام ومحدّد وفقا لعناصر السياق»[16].

وعليه فإنّ أهمية التداولية تتمثّل في:

– معالجة صور القصور في اللسانيات البنيوية والتوليدية؛

– تحويل الدرس اللساني إلى درس للإنجاز اللغوي؛

– الاهتمام باللغة المستعملة من قبل المتكلّم لا الاهتمام باللغة المجرّدة لذاتها ومن أجل ذاتها؛

– الاهتمام بالسياق والتأكيد على العلاقة الوطيدة الموجودة بين المتكلّم والسياق الخارجي والتأثير المباشر لهذا السياق على مقاصد المتكلّم.

ثمّ إنّ البحث التداولي يستمدّ قيمته الأساسية من كونه يسعى للإجابة على بعض القضايا اللسانية السابقة، من قبيل: من يتكلّم؟ من هو المستقبل؟، ما هي مقصيدتنا أثناء الكلام؟ كيف نتكلّم بشيء ونرمي إلى قول شيء آخر؟ ما الذي علينا فعله حتى نتفادى الإبهام والغموض في عملية التواصل؟ هل المعنى المضمن يكفي وحده لتحديد المقصود؟

6) **مجالات الدرس التداولي:** نظرا لظروف نشأة التداولية واهتمامها بالمعنى المراد داخل السياق بين مرسل ومرسل إليه، أكّد أغلب الباحثين على أن الدرس التداولي يقوم على أربعة جوانب هي:

أ) **الإشاريات:** وتسمى أيضا المعينات، وهي عبارات تربط بين اللفظ والتلفّظ ولا يكون لها معنى إلاّ بالنظر إلى ظروف التلفظ، وقد اهتمّ بها علماء التداولية

الذين اعتبروا أنّ «النص يتألّف من عدد ما من العناصر التي تقيم فيما بينها شبكة من العلاقات الداخلية التي تعمل على إيجاد نوع من الانسجام والتماسك بين تلك العناصر، وتسهم الروابط التركيبية والروابط الزمنية والروابط الإحالية في تحقيقها»[17]

والإشاريات تعتمد اعتمادا كليا على السياق الذي تستخدم فيه، فهي تأخذ دلالة جديدة في كل وضعية جديدة لأنّها غير محدّدة الدلالة أصلا. فما معنى كلمة "هو" أو كلمة "اليوم" أو كلمة "هناك" إذا لم توضع في سياق معين، تتحدّد من خلاله دلالتها.

ولقد جاء الاهتمام بظاهرة الإشاريات متأخرا ولم يبرز إلاّ مع بزوغ فجر الفلسفة المعاصرة للغة، وقد لوحظت الأهمية البالغة التي تحتلها التلفظات الإشارية في سياق التواصل «فأكثر من تسعين من المائة من التلفظات التي ننطق بها في حياتنا اليومية هي تلفظات إشارية يحدّدها السياق التلفظي الذي وردت فيه»[18]. وتنقسم الإشاريات إلى:

* **إشاريات شخصية:** وأكثرها وضوحا هي ضمائر المتكلّم (أنا، نحن)، ضمائر المخاطب المفرد والمثنى والجمع تأنيثا وتذكيرا، أمّا ضمير الغائب فيدخل في الإشاريات إذا كان حرا أي لا يعرف مرجعه من السياق اللغوي، أمّا إذا كان العكس فلن يعتبر من الإشاريات.

* **إشاريات مكانية:** (مثل هنا، هناك...) وهي عبارات تشير إلى مكان المتكلّم وقت التكلّم، فمكان المتكلم هو مركز الإشارة المكانية، أو على مكان آخر معروف للمخاطب أو السامع، ولاختيار المكان أثر في اختيار العناصر التي تشير إليه قربا أو بعدا أو جهة. كما يدخل النداء ضمن الإشارات الشخصية، وهو لا يفهم إلاّ إذا عُرف المرجع الذي يشير إليه.

* **إشاريات زمنية:** مثل (اليوم، غدا...) وهي عبارات تدلّ على زمان يحدّده السياق بقياس إلى زمان المتكلّم، فزمان المتكلّم هو مركز الإشارة الزمنية، فإذا لم يعرف هذا المركز التبس الأمر على السامع أو القارئ.

* **إشاريات اجتماعية:** مثل (جلالتك، سيادتكم، ..) وهي ألفاظ تشير إلى العلاقة الاجتماعية بين المتكلمين والمخاطبين باعتبارها علاقة رسمية formel أو غير رسمية informel أو علاقة حميمة أو غير حميمة.

ب) **الافتراض المسبق:** يؤسّس المتكلّم حديثه وتواصله مع المتلقي على هذا الافتراض المسبق، والذي يتمثّل في المعلومات المشتركة بين المتكلّم والمتلقّي فالمتكلّم يتحدّث مع المخاطب على أساس ما يفترض مسبقا أنّه معروف عنده؛ فإذا قال له: اغلق الباب، فهو يفترض سلفا أن تكون الباب مفتوحة، وأنّه يوجد سبب لإغلاقها، وأنّ المتكلّم في منزلة تسمح له بإصدار الأوامر، وأنّ المخاطب قادر على إغلاقها...وغيرها من الافتراضات المسبقة التي لا يصرّح المتكلّم بها، وكلّ هذا مرتبط بسياق الحال وعلاقة المتكلم بالمخاطب.

هذا وقد ميّز الباحثون منذ سبعينات القرن العشرين بين نوعين من الافتراض المسبق الافتراض الأول هو الافتراض الدلالي أو المنطقي الذي يكون مشروطا بالصدق بين قضيتين، فإذا كانت القضية (أ) صادقة كان من الواجب أن تكون القضية (ب) صادقة والافتراض الثاني هو الافتراض التداولي السابق الذي لا دخل له بالصدق أو الكذب فالقضية الأساسية يمكن أن تفنّد دون أن يؤثّر ذلك على الافتراض السابق.

جـــ) **الاستلزام الحواري:** رأى (جرايس) أنّ أبرز ما يظهر في العملية التخاطبية هو قيمة الخطاب المرسل، أو مدى نجاح المخاطب في إرسال خطابه وتوضيح معناه، كما لاحظ الفرق بين ما يقال وما يقصد في عملية التخاطب فما يقال (المعنى الصريح) هو ما تعنيه الكلمات والعبارات بقيمتها اللفظية الظاهرة

وما يقصد هو ما يريد المتكلّم أن يبلغه إلى السامع على نحو غير مباشر اعتمادا منه على أنّ السامع قادر على الوصول إلى مقصد المتكلّم بما يتوفر عنده من أعراف الاستعمال ووسائل الاستدلال. وقد أدّى الانتقال من ما يقال إلى ما يقصد إلى ظهور فكرة الاستلزام Implicature. حيث قام (جرايس) سنة 1975 من خلال نشره لمقالة بعنوان "المنطق والمحادثة logic and conversation" بتوجيه الدرس التداولي إلى الاتصال الضمني communication implicite ودور السياق في تأويل الملفوظات وعمل على دراسة مقاصد المرسل وقدرة المرسل إليه على فك رموزها. فقام بوضع مقياس لمبادئ المحادثة (مقياس جرايس)، أين اعتبر المحادثة عملية مشاركة ومعاونة بين المتكلمين وفقا لمبدأ التعاون coopération الذي يعتبر من أهم مبادئ حل مشاكل سوء التفاهم التي تحدث بين المشاركين في الحديث وهو مبدأ عام يضمّ تحته أربعة مبادئ فرعية هي:[19]

* **حكمة الكم maxime de quantité:**

- أن تكون مشاركتك تحتوي على الكمية المطلوبة من المعلومات؛
- أن لا تحتوي مشاركتك على معلومات أكثر من الطلوب.

* **حكمة الكيف maxime de qualité:**

- أن تكون مشاركتك صادقة حقيقية veridique
- لا تأكد شيء أنت تعتقد بأنّه خاطئ
- لا تأكّد أمرا وأنت لا تملك الدلائل الكافية لإثباته

* **حكمة العلاقة maxime de relation:**

ــ تكلّم في الموضوع (كن pertinent)

* **حكمة الطريقة maxime de manière:**

- كن واضحا
- تجنّب التعبير بغموض

– كن مختصرا

– كن منظّما

نظرية أفعال الكلام: يرى مؤسس تداولية أفعال الكلام (أوستين) متأثرا بالقول: "المعنى هو الاستعمال" أنّ وظيفة اللغة لا تقتصر على نقل وإيصال المعلومات وإرسالها، أو التعبير عن المشاعر التي تختلج في صدورنا والأفكار التي تراودنا ورأى أنّ اللغة يجب أن تهتم بتحويل ما يبدر من أقوال في إطار ظروف سياقية إلى أفعال ذات سمات اجتماعية.

ويمكننا تلخيص فكر (أوستن) في نقطتين اثنتين[20]:

* النقطة الأولى: تتمثل في رفضه ثنائية الصدق والكذب؛

* النقطة الثانية: تتمثل في إقراره أنّ كلّ قول énoncé عبارة عن عمل.

فلأنّ الأقوال أعمال يصعب الحكم عليها بالصدق والكذب. وهذا ما جعله يرفض تقسيم الجمل إلى جمل تقريرية وأخرى إنشائية (التقسيم الذي اعتمده في البداية أي في المرحلة الأولى من أبحاثه) وأكّد أنّ «كلّ جملة، منذ اللحظة الأولى التي تلفظ فيها بشكل جدي sérieusement، تستدعي القيام بثلاثة أفعال، فعل قولي وآخر إنجازي، وفي بعض الأحيان فعل تأثيري أيضا»[21]، فقام بتقسيم الفعل الكلامي إلى ثلاثة أقسام: فعل لفظي أو قولي acte locutoire (كالطلب، الأمر الوعد، الوعيد...)، لا ينعقد الكلام إلاّ به وفعل تأثيري acte perlocutoire (يخص ردود فعل المتلقي كالرفض والقبول...) لا يلازم الأفعال جميعها، فمن الأفعال ما ليس له تأثير على السامع، وفعل إنجازي acte illocutoire وهو الفعل الذي كان محور دراساته والمبدأ الذي أسّس عليه النظرية الإنجازية.

ولم يكن كافيا ما قدّمه (أوستين) لوضع نظرية متكاملة للأفعال الكلامية، فجاء تلميذه (سيرل) وطوّر النظرية الإنجازية في بعدين أبعادها الأساسية: المقاصد والاتفاقات conventions و«يمكن رؤية الأفعال الكلامية والجمل التي تؤدي إلى

إنجازها كوسائل خاضعة للعقد والمواضعة moyens conventionnels من أجل التعبير عن المقاصد»[22] أي أنّ «المقاصد تُنقل بفضل الاتفاقات conventions التي تحكم الجمل التي تعبّر عنها»[23] فصبّ اهتمامه على الأفعال الإنجازية، وقام بتقسيم الأفعال الكلامية إلى أصناف خمسة هي: الإخباريات، التوجيهات، الالتزامات التعبيرات والإعلانيات. كما ميّز بين الأفعال الإنجازية المباشرة التي تطابق قوتها الإنجازية قصد المتكلّم، والأفعال الإنجازية غير مباشرة وهي التي تخالف فيها قصد المتكلّم.

7) فروع التداولية: نتج عن اتساع مجال الدراسات التداولية وتداخلها مع العديد من العلوم اللغوية الأخرى ظهور عدّة فروع لهذا المنهج يختلف كل منها عن الآخر وهي:

* **تداولية اجتماعية pragmatique sociale:** وهو الفرع الذي يهتم بدراسة شروط الاستعمال اللغوي التي تولّدت عن السياق الاجتماعي.

* **التداولية اللسانية pragmatique linguistique:** وهو الفرع الذي يدرس الاستعمال اللغوي من وجهة نظر تركيبية structural .

* **التداوليات التطبيقية pragmatique appliquée:** وهو الفرع الذي يهتم بدراسة مشاكل التواصل في مختلف المواقف، وتظهر أهميته لمّا يكون للاتصال في موقف ما نتائج خطيرة كما هو الحال في جلسات المحاكم، الاستشارات الطبية...

* **التداولية العامة pragmatique générale:** هو الفرع الذي يهتم بدراسة الأسس والمبادئ التي يقوم عليها الاستعمال الاتصالي للغة.

8) علاقة التداولية بالعلوم الأخرى: إنّ التداولية لا تندرج تحت أي علم من العلوم التي لها علاقة باللغة، لكنها تتداخل معها في جوانب عدّة:

* **علم الدلالة:** تشترك التداولية مع هذا العلم في دراسة المعنى رغم وجود اختلاف في الاهتمام ببعض مستويات هذا الأخير؛ إلاّ أنّ التداخل بين التداولية والدلالة كبير جدا إلى حدّ الالتباس، «فكثير من علماء الدلالة لا يتحرّجون من الخوض في المسائل التداولية وهم يتحدثون عن مشكلات الدلالة، بل إنّ منهم من يرى أنّ التداولية ليست علما مستقلا بل ينبغي أن تنضوي تحت علم الدلالة»[24] لاهتمامها الكبير بالمعنى.

* **علم اللغة الاجتماعي:** تشترك التداولية مع هذا العلم في العمل على إظهار أثر العلاقات الاجتماعية بين المشاركين في الحديث، وموضوع الحديث ومرتبة كلّ من المرسل والمرسل إليه وجنسهما، وكذلك أثر السياق غير اللّغوي في اختيار السمات اللغوية.

* **علم النفس اللغوي:** تشترك التداولية مع هذا العلم في دراسة أثر قدرات المشاركين في الحديث على أدائهم، كالقدرة على التركيز، القدرة على الفهم، القدرة على الانتباه، الذاكرة الشخصية وغيرها من القدرات الذهنية والنفسية التي تختلف بطبيعة الحال من شخص لآخر ومن مقام لآخر.

* **تحليل الخطاب:** تشترك التداولية مع هذا العلم في الاهتمام بتحليل الحوار وتشترك معه في عدد من المفاهيم الفلسفية واللغوية كالعناصر الإشارية والمبادئ الحوارية.

استعراض بعض المصطلحات المهمة في التداولية: على ضوء كلّ ما سبق يكون لزاما علينا تعريف بعض المصطلحات التي يعتبر تحديد مفاهيمها أساسيا في الدرس التداولي:

* **المرسل destinateur:** وهو الملقي، المتكلّم، الناقل، المتلفظ، اللافظ المخاطِب المتحدّث، المحاور والناقش. ويعتبر المتكلّم هو «أحد المرتكزات الأساسية في التداولية التي تبحث في معنى المتكلّم وقصده ونواياه في الخطاب»[25].

و«إنّ التلفظ بشيء يعني تحمّل مسؤولية ما يقال، فكلّ فعل كلامي يفترض التكفّل بالملفوظ سواء من حيث القيام بتنميطه أم لا، قبول أو رفض صلاحيته، فإنّ الذات المتحدّثة تلعب دورا هاما في الحدث التخاطبي الذي تؤديه»[26]. وقد حضي المتكلّم باهتمام خاص في الدراسات اللغوية القديمة والحديثة، كالنظرية السلوكية، فهو المثير الذي يستدعي الاستجابة، ونظرية (فيرث Firth) الذي أكّد على ضرورة مراعاة عنصر المتكلّم (هل هو ذكر أم أنثى، كبير أم صغير، مفرد أو جمع أو مثنى، شكله، نبرة صوته) وإلى غير ذلك من سمات شخصيته ومكانته في المجتمع وثقافته وعقيدته، فدلالة الكلمة تختلف باختلاف هذا المتكلّم.

* **المرسل إليه destinataire:** وهو المتلقي، المستمع، المنقول إليه مع العلم أنّ المصطلحات الثانوية التي تطلق على المرسل مثل المتحدث أو المتلفّظ أو المحاور أو المناقش قد يرادفها في بعض الأحيان المستقبل أي المرسل إليه.

ولقد أولى دارسوا اللغة على اختلاف وجهاتهم وتخصصاتهم، عناية خاصة بالمخاطب لكونه أحد أطراف العملية الخطابية، واعتبروا أنّ «وصول الأفكار الملقاة إليه بجلاء ووضوح هي الغاية المنشودة التي يسعى المتكلمون إلى تحقيقها بمفردات اللغة، إذ أنّ مفردات اللغة إشارات يحاول المتكلّم إيصالها إلى السامع أو القارئ»[27]. كما أخذ المرسل إليه حيّزا واسعا في الدراسات اللغوية العربية والغربية على حد سواء، فظهرت نظرية التلقي التي بينت أثر المتلقي أو المخاطب في الأدب باعتبار أنّ من أهم معطياتها أنّ المعنى والمبنى ينتجان عن التفاعل مع المتلقي (القارئ) لكونه المبدع المشارك. كما ظهرت نظريات أخرى عند الغربيين بينت أثر المتلقي في اللغة ووظيفتها في عملية الاتصال وأثرها في المجتمع كالنظرية الذهنية التي اعتبرت «أنّ لكلّ تعبير لغوي فكرة جاهزة في ذهن المتكلّم ومقدرته على إنتاج التعبير الملائم هو الذي يستدعي الفكرة نفسها في عقل

السامع»[28]، أمّا النظرية السلوكية فقد وضعت المعنى في الطريقة التي يتجاوب معها السامع.

* **التلفظ énonciation:** إنّ مجال استعمال اللغة هو الخطاب، وهذا لا يكون إلاّ بعملية قولية هي عملية التلفظ، فهو العملية التي من خلالها يتم تحقيق اللسان تحقيقا فعليا وهو فعل إنتاج واستعمال اللغة الفردي في سياق معيّن ومحدّد، ينتج عنه الملفوظ énoncé، وبما أنّ التلفظّ هو مصطلح تداولي فهو لا يهتم بالملفوظ إلاّ في الاستعمال أو التداول.

* **الملفوظ énoncé:** أو المقول و« هو التجلي الآني للخطاب المحقّق في وضعية محدّدة، فسواء كان منطوقا أو مكتوبا فهو موضوع ملموس محدّد وقابل للملاحظة في ماديته، ويبقى موجها إلى الإحالة على العالم، وسواء أكان المرجع حقيقيا أو خياليا، لسانيا أو غير لساني فهو يشكل هدف التلفّظ ولا يمكن للتحليل أن يهمله»[29]. ويجيب (كلارك Clark) عن السؤال: لماذا تكون الملفوظات هي الأساس في الاستعمال اللغوي؟ فيقول: «أولا، لأنّ الملفوظ، وليس الجملة، هو ما ننتجه في الواقع أو نسمعه أو نقرأه، ولم يحصل أن سمعنا جزءا من اللغة لم ينتجه متكلّم، لجمهور ما، في مناسبة ما {...} كما أنّ كثير من الملفوظات، لا تنسب إلى نموذج الجملة، فقد تكون الملفوظات مكونة من عبارة مثل "فنجان من القهوة"، أو كلمة مثل "آسف"، أو من وحدات ذرية لا تشكل أجزاء من الجملة مثل "آه مرحبا".[30] ولا سيما إذا أخذنا الجملة بمفهومها النحوي الصوري وفصلناها عن ظروف إنتاجها.

خاتمة: التداولية منهج فتي لم تكتمل معالمه بعد، فالمتتبع للأبحاث التي تقام حوله والمطلّع على آخر الكتب التي تناولته بالدراسة والتحليل لا يجد صعوبة في ملاحظة الاختلاف الكبير الموجود في تحديد مفهومه ووظائفه ومجالاته. ويصل الاختلاف أحيانا إلى القول بشرعيته أو عدم شرعيته. إلاّ أنّ ممّا لا شكّ فيه أنّ

صَقَلهِ لأدوات تحليله طول العقود الأخيرة، ونظرته المتجدّدة للفرد باعتباره كائنا ذا قدرة وإرادة، وكذلك اكتسابه معارف كثيرة وتكوينه لتجربة طويلة من خلال التفاعل الدائم بواسطة اللغة، كلّ هذا سيفتح أمامه آفاقا جديدة وعديدة في مجالات مختلفة، ومنها تلك التي لم يكن يعتدّ فيها بالبحث التداولي سابقا مثل علم النفس التعليمية، الإعلام الآلي وعلم الاقتصاد.

الهوامش:

1- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر/ بيروت، مجلد11، ط3، 1994، ص 253/252.

2- Anne Reboul et jacques moeschler, La pragmatique aujourd'hui, une nouvelle science de la communication, Editions de seuil, paris, 1998, p2.

3 – نعمان بوقرة، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، منشورات باجي مختار، عنابة/ 2006، ص 174.

4 – عبد المالك مرتاض، تداولية اللغة بين الدلالة والسياق، ص 64/63

5 – محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، دار المعرفة الجامعية/ الإسكندرية، 2002، ص 11.

6 – باديس لهويمل، التداولية والبلاغة العربية، مجلة المخبر، أبحاث في اللغة والأدب الجزائري بسكرة، ص 159.

7 – عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب مقاربة لغوية تداولية، ط1. بيروت: 2003، دار الكتاب الجديد المتحدة، ص 221.

* – رغم أن مصطلح "التداولية" لم يذكر في أي من أبحاثهم ولا لمرّة واحدة.

8 – محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص 9.

9 – نفسه، ص 12.

10 – نفسه، ص 13.

* يرى بعض الباحثين أنّ للمعنى ثلاث مستويات، المعنى اللغوي وهو المعنى المأخوذ مباشرة من دلالة الألفاظ، ومعنى الكلام وهو المعنى السياقي، والمعنى الكامن أو معنى المتكلّم.

11 – عبد المالك مرتاض، تداولية اللغة بين الدلالة والسياق، ص 74.

12 – عمر بلخير ص25، ع/ O-Ducrot, J-C-Auscombre, l'argumentation dans la langue, Bruxelles, Pierre Mar daya Editeur, p17.

13 – محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص 10.

14 – محمد يونس علي، مدخل إلى اللسانيات، دار الكتاب الجديد، الإمارات العربية المتحدة، ط1 2004، ص 95.

15– عبد المالك مرتاض، تداولية اللغة بين الدلالة والسياق، ص 65.

16 – عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب مقاربة لغوية تداولية، 34.

17– سعيد حسن بحيري، دراسات لغوية تطبيقية في العلاقة بين البنية والدلالة، مكتبة الآداب القاهرة، 2005، ط1، ص 94.

18 – نفسه، ص 441.

19 - Ibid, P54/55/56

20 – الجيلالي دلاش، مدخل إلى اللسانيات التداولية، ترجمة محمد يحياتن، ص 22.

21 - Anne Reboul et jacques moeschler Pragmatique aujourd'hui, p5.

22 - Anne Reboul et jacques moeschler La pragmatique aujourd'hui, P5/6

23 - Anne Reboul et jacques moeschler Pragmatique aujourd'hui, p10.

24 – محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص 52.

25 – أسعد خلف العوادي، سياق الحال في كتاب سيبويه، دراسة في النحو والدلالة، دار الحامد عمان/الأردن، ط1/2011، ص 62.

26– حمو الحاج ذهبية، إشكالية النص في اللسانيات التداولية، مجلة المخبر/تيزي–وزو، 2015، ص41.

27– سعد خلف العوادي، سياق الحال في كتاب سيبويه، دراسة في النحو والدلالة، ص70/69.

28– نفسه، ص 71 .

29– حمو الحاج ذهبية، إشكالية النص في اللسانيات التداولية، ص 38.

30– عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب مقاربة لغوية تداولية، عن Herbert-Clark, Arenas of language use, the university of Chicogo press, USA, 1992 p113/114.

تحوّل الاشتغال اللّغوي في ديوان "أنطق عن الهوى" لـــ"عبد الله حمادي"

أ.كريمة حميطوش

جامعة مولود معمري، تيزي–وزو

لا يمكن لدراسة العمل الأدبي أن تقوم ما لم يعر الباحث اهتماما للّغة التي تشكل محورا من محاور العملية الإبداعية، وتتميّز لغة الأدب بالابتعاد عن التقريرية ومحاولة مباغتة القارئ، وذلك بالصياغة التي تنأى عن التراكيب المألوفة، وطرق للقول تتعدى المتوقع والمتداول. ولا يكون تخطي المعايير السائدة مجرد رغبة للتمرد على اللغة في حدّ ذاتها، بقدر ما تسعى البنية الجديدة إلى ملامسة حدود الجمال والابتعاد عن الرتابة التي تولدّ الملل.

ومن الأمور التي تلفت انتباه القارئ وهو يتعامل مع ديوان "أنطق عن الهوى" لعبد الله حمادي، الطريقة التي يتعامل بها الشاعر مع اللغة، إذ ينزل الكلمة في سياقات جديدة لا عهد لها بها مما يحدث فجوة بين معنى الكلمة المعروف والمتداول وهو المعنى الذي تحدده المعاجم، وبين المعاني الجديدة التي تتولد من طريقة نسج العبارات. لذا فإن هذا العمل سيركز على طريقة الاشتغال اللغوي في الديوان المذكور آنفا، أي كيف تتحول اللغة من وسيلة للتعبير وتوضيح المعاني إلى "ظاهرة" تستدعي التأمل والدراسة ونحن نعالج هذه الإشكالية، لابد لنا أن نسير على خطى "جاكبسون" الذي يحدد الأدبية في الكيفية التي تقول بها اللغة، أي أننا سنركز على الطريقة التي يقول أو ينطق بها "عبد الله حمادي".

قسم العمل إلى ثلاثة محاور فرعية معنونة بـــ : بعيدا عن المعنى الحرفي وفيه يتم الحديث عن تخلي الشاعر عن الدلالة الأصلية للكلمة وتفريغها من مدلولها المتداول لتُشحن بدلالات مبتكرة، بعدها يأتي المحور المعنون بـــ: اللغة من الواقعي إلى المطلق وهو القسم الذي يوضح الطريقة التي تتحول فيها اللغة من وصف العالم إلى لغة ترمي بسهامها في المجهول واللامتناهي وفي الأخير يتم التركيز في القسم المعنون بـــ: طول العبارة وصراع الدلالات على جانب العبارة التي تمتد وتطول مما يؤدي إلى رصف الوحدات اللغوية على الرغم من عدم تجانسها دلاليا، وهو الأمر الذي يؤدي إلى ضم الوحدات التي لا يمكن الجمع بينها في لغة التواصل اليومي.

بعيدا عن المعنى الحرفي: يظهر الابتعاد عن المألوف والمتداول مع الجملة-العنوان: **أنطق عن الهوى** وهي عبارة استقاها الشاعر من النص القرآني حيث يقول الله تعالى عن نبيه محمد صلى الله عليه وسلّم: "لا ينطق عن الهوى إن هو إلا وحي يوحى"[1] والشاعر في هذا المقام عارض النص السابق دون أن يكون الاقتباس حرفيا وإذا تساءل القارئ عن سر هذا التصرف فإنه لا يتوصل إلى إجابة لأن السؤال يتفرع إلى مجموعة من الاحتمالات أولاها وإذا التزمنا بالمعنى الحرفي فإن الشاعر يتحدث أو يتكلم عن الهوى \الحب في هذا الديوان ومما يدعم هذا الرأي، حضور قصائد معنونة بـــ : في البدء كان الحب والمحبة الحمقاء، فما يعبّر عنه الشاعر في ديوانه نابع من هواه. وقد يكون سر هذه المعارضة السلبية إشارة إلى أن الرسول صلى الله عليه وسلم لا ينطق عن الهوى لأنه ينقل ما يوحى إليه فهو رسول يحمل رسالة محدّد هدفها أما الشاعر فإن ما ينطق به وإن كان بالنسبة له الحقيقة المطلقة التي ليس بعدها حقيقة، فإن هذا الكلام وبمجرد أن يأخذ مجراه إلى الآخر يصبح مجرد هوى. ومما نستدل به على أن الشاعر يعبّر عن هواه الشخصي، هو شكل كتابة الجملة \العنوان على صفحة الغلاف التي طبعت فيها

عبارة: أنطق عن الهوى بألفين طويلتين مائلتين أولاهما أبرز من ثانيهما ويتوسطهما نونين من الأعلى إلى الأسفل، إلى جانب حرف الطاء الذي كتب بإشالة مائلة ليكون هذا الشكل في الأخير تجسيدا لطائر السيمرغ –حيث ورد في الصفحة الرابعة أن لوحة الغلاف تمثل طائر السيمرغ كما تخيله المبدع– فالشكل وإن كان لا يمت بصلة لجنس الطيور فإن المبدع يرى غير ذلك، ولعله أراد أن يجرب الرسم السوريالي في صفحة الغلاف، هذا الفضاء الذي يعدّ أول ما يواجه القارئ. وخلاصة القول إن الشاعر نطق عن الهوى في ديوانه وجسد طائر السيمرغ كما يهوى.

هذا عن العنوان أما إذا دخلنا إلى قصائد الديوان فإنه يمكننا الوقوف عند مجموعة من الدوال التي تكتسب معان جديدة بعيدة عن ما هو مألوف، فتنحرف الكلمة عن معناها الحرفي وتكتسب بدل المعنى معاني متفاوتة إلى درجة أن القارئ يحتار في ترجيح دلالة عن أخرى، ويعجز عن الإمساك بالمعنى الذي يريده صاحب النص. تحضر الأنثى في الديوان بشكل ملفت للانتباه ويتجسد حضورها في استعمال ضمير المخاطَبَة المؤنثة إلى جانب القرائن المنسوبة إلى الجسد الأنثوي (اليد، الفم والشعر) لكن النص الشعري لا يرسي دلالة الأنثى بقدر ما يحملنا في اتجاه غير متوقع. يقول الشاعر في قصيدة الجفر:

يدهـــــا فـــــي يـــدي ملء الضفائر أغنيات
والفراشات هلكـــــــــى يسكبـــهـــــا الفجـــر
والمتـــــــاهات تقضـــــي ينتحـــــر العطـــــر
بمـــــا يتيـــــح السفور ينقطـــــع الكـــــلام
يدهـــــا فـــــي يـــدي يهجرهـــا الصـــــحو
ويـــــنســـدل القطـــــر يرتحـــــل الســـؤال[2]

يتحدث الشاعر في البداية عن لقاء محسوس يجسّده حضور الأنثى التي تضع يدها في يد الشاعر، وبعد السطر الأول مباشرة يتحول الشاعر من معاني اللقاء والغرام وتنحرف الدلالة حيث يقول الشاعر: "والفراشات هلكى" ومع هذه العبارة تتراجع صورة اللقاء الغرامي العادي الذي يجمع بين رجل ومحبوبته ويشرع القارئ في التساؤل عن المسوغ الذي يجمع بين لقاء شخصين وهلاك الفراشات؟ إنه انتقال من اللغة التي تقول وتقوم بدور التبليغ وإيصال المعنى إلى لغة تضمر وتصنع الحيرة والدهشة، ويستمر الشاعر في هذا الدرب حيث تجتمع في القصيدة (الضفائر والأغاني والفجر والعطر) ويتشكل سياق خاص يحيط باللقاء المزعوم الذي انطلقت منه القصيدة ويصبح الاتصال قائما على دعائم جديدة يحصرها الشاعر في: انتحار العطر، انقطاع الكلام، هجران الصحو، وارتحال السؤال.

وأول ملاحظة تبدو لنا بجلاء، وأول ما يجمع شتات هذه اللغة هو تمحور الحديث حول أشياء وهي في حالة التلاشي والزوال، ويمكن أن نمثل لمسار الدلالة بهذه الترسيمة:

ينتحر العطر ⟵ زوال الرائحة\ الشم

ينقطع الكلام ⟵ زوال النطق\ السماع

يهجرها الصحو ⟵ زوال العقل\ الإدراك

يرتحل السؤال ⟵ زوال الاهتمام\ الانتباه

والنتيجة التي تفضي إليها هذه الحالة هي تعطل الحواس والانقطاع عن العالم الخارجي فالذات لا تدرك أشياء العالم إلا باستعمال الحواس المختلفة، والسؤال الذي يطرح نفسه في هذا المقام هو: كيف يتحول اللقاء\الاتصال بالآخر إلى انفصال عن الذات (يهجرها الصحو) وعن الآخر؟. لا شك أن هذا السؤال يجد الإجابة في عالم المتصوفة الذين يأخذون من الحب معبرا يسلكونه للوصول إلى عالم يتجردون فيه من جميع الحواس، فالمحب "إذا تجاوز الكون كلّه يجد نفسه

وجها لوجه أمام الخالق مباشرة وبلا واسطة ويشعر بالتلاشي وبالفناء بمعنى أن يكون حضوره مستغرقا في اللامتناهي"[3] فليس الحب هو النهاية أو الغاية وإنما هو الجسر الموصل إلى عالم الاتصال الروحاني، وهو العالم الذي لا تبلغه الذات إلا بعد التخلي عن كل ما هو محسوس سواء تعلق الأمر بالموجودات أو بالجسد الشخصي ومن ثمة يُترك العنان للمخيلة التي لا تقوم باشتقاق الصور من تجربتنا الحسية لأن دورها الحقيقي يتمثل في القدرة على ترك عالم جديد يصوغ فهمنا لأنفسنا وتنبثق هذه القدرة من اللغة[4] التي تجسد وتمنح الوجود لما هو خارج عن ساحة الإدراك الحسي. وإذا كانت لغة المكتوب التقليدي، كما تبوح به خطابات شعراء الأغراض لغة محددة للأشياء واصفة لها فإن اللغة عند الشاعر الجزائري المعاصر تجاوزت هذا المجال الضيق بخرقها هذا المسلك المكرور وتخطيها للآليات والأدوات المشتركة المستخدمة في التعبير عن أجواء التجربة الشعرية[5] فلا تكون اللغة أبنية جاهزة يعود إليها الشعراء كلما انتابهم شعور معين، وإنما يشيّد هيكل اللغة تبعا للتجربة المعاشة، وتولد كل حالة وجدانية لغة خاصة تسايرها. ويظهر الانحراف الدلالي في هذا النموذج حيث يقول الشاعر:

هــو ذا المســـواك في وجع المطلــق
في مبسمهـــا الأحلـــى يعيد دفء المناعة
مـــــن الألـــــق مرحبا بالفنـــى
وما تمارسه الرّضاعة بقاصرات الطرف
نغم ينشر عبق الشفاه بالوجـــع الأسنـــى
يقتفـــي أثر العيـــون بمقفلات الظنون[6]
ينثـــر الفتنـــة

تنطلق القصيدة من عبارات مستقاة من قاموس الحب والقرائن المساعدة على إصدار هذا الحكم هي: المسواك والمبسم الأحلى وقد أسندت هذه القرائن إلى

المخاطَبة المؤنثة، بعد ذلك يمكننا الوقوف على حقلين دلاليين مغايرين للمعجم الأوّل، إذ تتراجع صورة المرأة المشكلة آنفا وتُردّ الأنثى إلى مرحلة الطفولة بحضور قرينة "الرضاعة". قد يتساءل القارئ عن سرّ هذا التراجع الزمني والعودة إلى مرحلة عمرية سابقة وعن المسوغات التي من شأنها أن تجمع بين الحب الموجه إلى أنثى بالغة وصورة المرأةالطفلة التي فرضت وجودها في مساحة النص الشعري؟ وليس هذا هو التساؤل الوحيد الذي يعتري قارئ القصيدة لأن الشاعر يضعنا بعد ذلك وجها لوجه مع عالم جديد ومع دلالات مغايرة لما سبق حيث يسير المعنى في اتجاه آخر وذلك بحضور "قاصرات الطرف" وهي العبارة المستقاة من آية من آيات سورة الرحمن[7] وتلتقي قاصرات الطرف بالفنى وباجتماع هذه الوحدات اللغوية تتشكل دلالة جديدة وهي: "المرأة الموعودة" وهي المرأة المغايرة لما ذكر سابقا لأنها لا تأخذ صورة الأنثى التي نتبادل معها الحب وتغرينا بمفاتنها، أو المرأة التي كانت طفلة ولها عمر يقاس بالأشهر والسنين ويسير بخط سهمي من الطفولة نحو الشيخوخة. إن صورة المرأة التي توصل إليها الشاعر في نهاية النموذج الشعري هي صورة امرأة لم تجمعه بها تجربة بعد لأنها مقترنة بالفناء، وبالجمع بين قاصرات الطرف والفناء، نقول إن الشاعر قد حافظ على دلالة النص القرآني وكان منطلقا من خلفيته الدينية، فبعد التشخيص والوصف (مبسمها الأحلى، عبق الشفاه وينثر الفتنة) –وكلها أوصاف تناسب الأنثى الفاتنة– أورد عبد الله حمّادي "قاصرات الطرف" وإن كانت صيغة هذه العبارة توحي إلى الأنثى – أو إلى المؤنث باصطلاح النحاة– فإنه على المستوى الدلالي تسمو قاصرة الطرف عن المرأة التي تحب وتهجر، تفي وتخون فقاصرات الطرف "غضيضات عن غير أزواجهن، فلا يرين شيئا أحسن في الجنة من أزواجهن"[8] فالأنثى التي انتهى إليها الشاعر هي المرأة الهدية التي تتصل بها الذات دون هاجس الانفصال، وهي الأنثى التي لا تتموقع في فضاء مكاني يمكن بلوغه وإنما لها وجود خاص يجعلها تسمو

عن المعنى المتداول لمصطلح "امرأة". وانطلاقا من هذه النماذج التي تمت دراستها وإضافة إلى نماذج مماثلة لا يتسع المقام لذكرها، نقول إن صيغة التأنيث اللغوي ليست صيغة لغوية بسيطة، ولكنها صيغة رمزية ترتبط إما بالألوهية أو بالطبيعة أو بالمرأة أو بالسر الذي يوحد هذه المجالات الثلاثة، أي سر الأنوثة السارية في العالم[9] ومن ثمة تتحول العبارة في القصيدة من وسيلة للإيضاح ولتجسيد الأشياء إلى أداة للمضي إلى آفاق بعيدة حيث لا تترجم الكلمة ما هو موجود وإنما تتزاحم في المخيلة دلالات بعيدة عن الواقعي والمعقول. ويظهر الانحراف عن المعنى الحرفي مرة أخرى في قصيدة "نار الجنة" التي نتتبّع فيها الدال "الجسد" والدلالات التي يكتسبها داخل النص الشعري، يقول الشاعر:

كنت في مخدعها تلقي بصدر مشرئب على قارعة
قبل غروب الأمس المواعيد المنتظرة
أبحث عن جسد امرأة تحلم بفارسها القادم
مرهفة بالبوح من وعثاء الطرقات
تنام فوق فراش الريح المعودة[10]

ينبني هذا الجزء من القصيدة على معادلة البحث عن الطرف الآخر إذ يشرع الشاعر في الحركة والسير من أجل بلوغ ضالته وقد كان اللقاء متحققا وممّا زاد من تجسيد اللقاء تقييده بعنصري المكان (في مخدعها) والزمان (قبل غروب الأمس). كما لجأ الشاعر إلى تعميق دلالة "المحسوس" وذلك في قوله أبحث عن جسد امرأة فلم يكن يجري مثلا وراء طيف امرأة وإنما أصر على جسدها، ولكي تكتمل فرحة الاستمتاع بالمحسوس\الجسد أضاف إليه الشاعر أو إلى صاحبته مجموعة من النعوت كالإرهاق والنوم والحلم وهذه القرائن تشير وتلمّح إلى دلالة الخضوع للطرف الآخر، إلى جانب عبارة: "تلقي بصدر مشرئب" التي تضيف إلى المعنى السابق(الخضوع) دلالة الإغراء. وبهذا الشكل يكتمل مشهد المرأة المتجاوبة

مع الشاعر وما عليه إلا أن يغتنم هذه اللحظة لحظة الاتصال التي يتحدث عنها في المقطع الآتي:

تـــنثنـــــي بيـــن ذراعـــــيّ أســـــتعطفـــهـــــا بالـــكـــاف
وتعود ثانية تنفث سحر الزمن ومـــــــــا تخـــفـــي الـــنـــون
المـــــــــــــــوجـــــــع أن تنـــــثـــــرنـــــي رمـــادا
أنهـــــــــــار أمام عروش علـــــى خارطـــة الـــجـــسـد
ضفـــــــــــائـــــــرهـــــا المسكون بنار الجنة الموعودة[11]

انطلقت القصيدة من البحث عن الجسد الأنثوي لكن، وفي لحظة احتضانه يتحول إلى أفعى تنفث السم وتتحول النشوة إلى ألم ومعاناة، ويصبح الجسد الذي كان حاملا لدلالة الفتنة والأنوثة –في بداية القصيدة– خارطةً تُنثر عليها ذرات الجسد الآخر/ جسد الشاعر. ويظهر التحول أيضا على مستوى الشاعر/ الذات التي كانت جريئة تتسلل إلى مخادع النساء ليلا بحثا عن المتعة إلى ذات منهارة ذليلة وما هذا التراجع والذل إلا كناية عن استصغار الذات لنفسها لحظة تجلي الذات العليا ونستدل على هذا بصيغة الاستعطاف التي لجأ إليها الشاعر: (أستعطفها بالكاف، وما تخفي النون) وهي طريقة رمزية بعيدة عن الطرق العادية لاستمالة القلب الأنثوي أو المرأة العادية و"الكاف" هو الحرف الذي يتصدر كلمة الكون وهو الحرف الأول من صيغة "كن" "صورة الإرادة الكلية"[12] أما النون – التي تخفي حسب الشاعر– فهي "العلم الإجمالي في الحضرة الأحدية"[13] فالشاعر يلجأ إلى الكاف والنون أي يتوسل الذات المخاطَبَة بعلمها وإرادتها كي يُنثر رمادا ولا تتحوّل الذات إلى رماد إلا بعد أن تتعرض للحرق ولكلمة الاحتراق تداعيات ثقافية/أسطورية (الفينق) ودينية (نار جهنم) ليس هنا محل ذكرها وإنما نكتفي بصورة تحول الذات إلى رماد وما توحي إليه من دلالة التجرد من الجسد والفناء وفي الأخير نستبعد أن تكون للجسد دلالة واحدة في هذا النص الشعري، فهناك بون

شاسع بين الجسد/ الفتنة الذي انطلقت منه القصيدة والجسد الذي ما إن يحضنه الشاعر حتى يتخلى عن جسده الشخصي ليعانق عالما جديدا، ومع "الجسد المسكون بنار الجنة الموعودة" وهي العبارة التي تنتهي إليها القصيدة تلتقي الأضداد ويبتعد الجسد عن حدود المعنى الحرفي ويُفتح الباب أمام التأويل، لأن الالتزام بما تمنحه الكلمات بعيدا عن السياق المحيط بالنص، من خلفيات وإيديولوجيا انطلق منها الشاعر أثناء عملية الكتابة، هو بمثابة إلغاء للمعاني والدلالات التي تنفتح عليها القصيدة.

اللغة من الواقعي إلى المطلق: تسعى اللغة إلى التعبير عن العالم المحيط بنا وقد عرّفت منذ القدم بالوسيلة التي يعبّر بها كل قوم عن أغراضهم، لكن النظرة الحديثة إلى اللغة لا تحصر دورها في نقل ما هو كائن، وترجمة الواقع الملموس إلى رموز منطوقة أو مكتوبة، إذ تحولت اللغة من أداة لنقل الواقع إلى وسيلة لبنائه، وانتقلت من الخوض فيما هو معلوم ومحسوس إلى السير نحو المجهول. ومن الظواهر المتكررة في الديوان المدروس، الانتقال من لغة تجسد المحسوس إلى لغة سمتها التجريد ففي قصيدة "في البدء كان الحب" يقول الشاعر:

حبيبتي تسأليننـي عن الحب وأنت عليمة وأي جـــواب يا حبيبي تريد؟
هو الحب ما شاء وشاء لنا الهـــــــوى وما دون ذاك فالقلوب تجيب[14]

يستهل الشاعر قصيدته بمشهد حواري يسأل فيه عن الحب، وقد قامت اللغة أولا بتجسيد اللقاء المحسوس بحضور السائل والمجيب، بعد ذلك ينتقل الشاعر إلى تمديد موضوع الحوار "الحب" وذلك بذكر سماته حيث يقول:

فللحـــب ما دارت على الأرض نجمة
وللحـــب مـــا هبّت مـــن الريح طيب
هو الويل.... ثم الويل فالساحل فالفنا
ومـــا دون ذلك فـــالسؤال عجيـــب[15]

إذا انطلقنا من السطر الأخير من هذا النموذج الشعري، فإن الشاعر يعتقد أو يدّعي أنه قدم إجابة كافية لمن تساءل عن الحب؛ فالحب هو النجمة التي تضيء الدرب وهو الريح الطيبة التي تحيي الأرواح وتعطّر الأجواء، لكن صورة الحب في متعته سرعان ما تتلاشى ويبرز الطرف النقيض من المعادلة، ونقصد بذلك العذاب أو ما اصطلح عليه الشاعر بالفنا، فخطوة بعد خطوة يجرنا الويل بقوة نحو ساحل ليس هو ساحل النجاة وإنما هو النهاية إنه ساحل الفناء، فالحب يداعب الأرواح ويؤنس القلوب لكنها أيضا تلقى الهلاك باسمه.

تتدرج جميع الصور المقدمة آنفا في خانة الحب، الحب الذي نعيشه أو لنقل الحب الشعور أو الكلمة التي يتداولها الناس، ويستمر الشاعر في ترسيخ صورة الحب –بالمعنى المذكور سابقا– فإن كانت الحياة تقوم على الماء والهواء والعصافير، فإنه لا قيمة لهذه الأشياء –حسب الشاعر– ما لم يشاركنا فيها من نحب، يقول حمادي:

فما جدوى الماء فيه\ وما جدوى الهواء\ وما جدوى
العصافير\ وما جدوى الأزاهير إذا لم يشاطرك في
التماس هواجس هذه المخلوقات الأثيرية من تهتز
كوامن أفراحك ساعة لقياه[16]

بعد صورة الحب الذي يشبه الهواء في رقته وبعد المحب الذي يضاهي الطير تجرنا القصيدة إلى عالم آخر تتزاحم فيه صور أكثر تعقيدا، وتنتقل فيه لغة الشاعر من الحسية المفرطة التي يجسدها الحديث عن الأشخاص والحيوانات وعناصر الطبيعة، إلى لهجة تستدعي عالما آخر يقول عبد الله حمادي:

الكل بدون الحب يا حبيبتي هو اللاجدوى....\
اللاوصول إلى براري تلك الأماسي الموعودة حيث
يتعانق الضياء والظلام على عتبات لحظة غفوة الأزل

أين يضرب موعد اللقاء الذي سيكون لا محالة .... في
تلك اللحظة وبها فقط تنبعث سلالات من العشاق
لتؤمن للعرش الرباني استواءه وللحضرة
السرمدية أبديتها وصولجانها[17]

يتشكل مع هذا النموذج الشعري مشهد آخر للحب حيث يتجاوز الشاعر الحديث عن الشعور الفردي، إنه الحب الذي ينأى عن تجربة الفرد مع ابنة جنسه، وفي هذه الصورة يتدفق المحبّون أفواجا –وهو ما عبّر عنه الشاعر بـــ "سلالات من العشاق"– فالناس على اختلاف أعراقهم ينصهرون في حب الذات الواحدة وغاية هذا الحب بعيدة عن تحقيق طموح ذاتي أو توازن فردي لأنه يرمي إلى توازن من نوع آخر، إن الهدف هو "استواء العرش الرباني". يجب إذن أن تذوب جميع الذوات ناسية سلالتها ووجودها المحسوس ليظهر الوجود الحقيقي. وسمة هذا الحب أيضا السرمدية فهو لا يرتبط بزمان معين لعدم تعلقه بذات فانية، أو بغاية آنية يزول بزوالهما، ونحن نعلم أن مهمة الزمان هي التقييد، وما من شيء ارتبط به إلا كان مآله الانتهاء والفناء.

نتتبع في قصيدة "**شعرها الليلكي**" الطريقة التي ينتقل بها الشاعر من عالم الجسد الأنثوي بمفاتنه إلى عوالم أخرى سمتها التجريد والنأي عن كل ما هو محسوس يقول "حمادي":

شعرها الليلكي يتكسر بين أصابعي يمنحني المدى يمنحني الصبر
على ويلات الذنوب شعرها الزئبقي يتهدج بين راحتي
يعلمني النقر على وسادات الصدور[18]

ينساب شعر المحبوبة بين راحتي الشاعر وهذا يوحي إلى الطول والنعومة وكلها من النعوت التي تضفي على الشعر جمالا وبهاء، ولا شك أن هذا الجمال لا يمر على مرأى الشاعر دون أن تكون لذلك نتيجة وهو ما تخبرنا به القصيدة حيث تصرح بالقوة الخفية التي تبعثها خصلات الشعر في قلب الشاعر، إذ تمنحه الصبر والقدرة على تحمل كل مشقة. وغير بعيد عن هذا الحقل الدلالي يذكر الشاعر نتيجة أخرى يتوصل إليها وهو يداعب الشعر الليلكي إنها النتيجة غير البعيدة عن أفق التوقع، فالشعر يلعب دور الإغراء وفي ذات السياق تأتي عبارة "الصدور" لتضاف إلى معجم الافتتان بالجسد الأنثوي بعد رصد هذه الدلالات تسير القصيدة في منحى جديد إذ يقول الشاعر:

شعرها النيزكي أحلى تفاحة داهمها القيظ

فأوقدت نار الشهوة بين أسراب الطيور[19]

يستمر الشاعر في وصف الشعر ولا يغادر لغة الحس لأنه يشبهه بفاكهة التفاح وفي هذا المقام يتساءل القارئ عن المقومات التي يشترك فيها طرفا التشبيه (الشعر والتفاح) بعد ذلك يضع الشاعر التفاحة في سياق جديد وهو سياق إثارة الشهوة وتتماثل التفاحة المذكورة على مستوى النص مع تفاحة "آدم" ويستمر الشاعر في حشد الدلالات الجديدة ويدخل القارئ في متاهة أخرى وذلك بإبعاده عن النص الغائب الذي استقى منه معنى التفاحة/الإغراء، وذلك بتحويل الشهوة من جنس الآدميين إلى جنس الطيور وهكذا تقدم الإجابة عن التساؤل المطروح سابقا ويتشابه الشعر بالتفاح من حيث القدرة على بعث الشهوة في النفوس ويتحول الشاعر من وصف الشعر بالنعوت التي يتداولها الناس إلى أوصاف جديدة تضفي عليه الحركة وتتحول القصيدة من اللغة التي تصف العالم إلى اللغة التي تحركه وتبث الحياة فيه.

بعد إسناد نعوت الحشو إلى الشعر: (المخملي، السنبلي، القسطلي) وهي من الدلالات التي لا تبعث على الدهشة والتساؤل، تتجه القصيدة نحو لغة جديدة حيث يقول الشاعر:

شعرها الشاعري سجاد صلاة يفترشها مدلّه بين الصفا والمشعر السرمدي[20]

يتحول الشعر من وسيلة إغراء إلى القيام بمهمة جديدة إذ يصبح سجاد تمارس عليه طقوس العبادة وإذا قمنا بعملية إحصائية للاحظنا طغيان عبارات مستقاة من حقل الشعائر الدينية إذ نجد (سجاد، صلاة، الصفا والمشعر) ومع هذه العبارات يتجاوز الشاعر اللغة التقريرية وتفرغ كلمة الشعر من كل الأوصاف المعروفة وتملأ بدلالات من ابتكار الشاعر ويُحمل القارئ إلى عالم جديد تصبح فيه الكلمة رمزا وتتحول القراءة إلى عملية فك الترميز.

إن الانتقال من المحسوس إلى المجرد ومن المجسد إلى المطلق واللانهائي يتبعه على المستوى اللغوي انتقال من اللغة الإيضاح إلى "فن جعل اللغة تقول ما لم تتعلم أن تقوله"[21] وإذا كانت القصيدة بنظامها الترميزي "تشتت ذهنية المتلقي وتزج به في عوالم غير مألوفة وغامضة فإنها من جهة ثانية ترقى به إلى أفق فسيح يدعوه إلى إنتاج المعاني وتوليد بعضها من البعض الآخر من خلال ما يتيحه نظام الترميز من حرية وإمكانات غير قليلة للقارئ في التعبير عن الأبعاد والدلالات التي يرسمها في نفسه ذلك النظام الرمزي"[22] وهو ما يمنح للنص الجدة وقابلية إنتاج المعاني مع كل قراءة جديدة.

طول العبارة وصراع الدلالات: قد يكون القالب اللغوي – متمثلا في الجملة البسيطة– غير متسع أمام الدفقات الشعورية التي يفيض بها وجدان الشاعر فيراوده الشعور أن التركيبة النحوية البسيطة قاصرة عن احتواء المعاني فيلجأ إلى تراكيب مطولة سواء بتعدد بعض الوحدات أو بعطف عدة كلمات وإضافتها إلى وحدة نحوية/دلالية ما بشكل ملفت للانتباه

يقول الشاعر:

كوني مرفأ \ مركبا ..... غرقا\ كتابة

كوني منارة تدق متارس العبادة

خارطة مرسومة بريشة معتوهة ونزوة مصابة[23]

يستهل النص بخطاب موجّه إلى أنثى ويتخذ الخطاب صيغة الأمر الذي تجسده القرينة اللغوية "كوني" وما يلاحظ من جهة النحو أن العبارة مثقلة من حيث المفاعيل أما على مستوى الدلالة فإن طول العبارة يخدم أغراضا يرمي إليها المبدع لأن هذه الوحدات المرصوفة على سبيل المفعول به الثاني تتلاحم وتنفصل فإذا تأملنا السطر الأول يلتقي المرفأ والغرق أو بعبارة أخرى النجاة والهلاك وتتوسط المتناقضين عبارة المركب كوسيلة عبور أو انتقال بين الدلالتين، وبعد هذه التوليفة الدلالية تُضم وحدة جديدة وهي "الكتابة" فكيف يلتقي البحر –بمرفئه ومركبه– من جهة مع الكتابة من جهة أخرى؟ نقول إن الشاعر الذي يطلب من الأنثى أن تكون سلاما وهلاكا في الآن نفسه لا يجد مانعا من أن يطلب أكثر من ذلك وهو أن تتحول المرأة المخَاطبَة إلى **كتابة** ولا شك أن الكتابة في هذا المقام لا تجمع بين المتناقضات فحسب وإنما من شأنها أن تخترق الواقع متجاوزة المعقول لتمنح اللاواقع واللامعقول وجودا فالكتابة ليست "مجرد مجال للتخاطب والتحاور، إنها اللأفق الذي منه يتم الاتصال بالآخر، باللامتناهي

بالمطلق"[24] فليس أجدر من الكتابة لتحقيق ما يرمي إليه الشاعر، وتستمر القصيدة في صيغة الأمر ويستمر الشاعر في الطلب ويخاطب هذه المرة حاستي البصر والسمع، إذ تتجسد أمامنا صورة منارة، تشع منها الأضواء وتنبعث منها الأصوات، وهو ما يتجلى في عبارة " تدق متارس العبادة، وبعد معجم الطقوس الدينية تصادفنا صورة خارطة مرسومة بأنامل مجنونة ونزوة معطوبة، فلا شك أن هذه الخارطة –التي يلتقي فيها الجنون والنزوة والعطب– لا تجسد فضاء مكانيا معيّنا وإنما هي رسم خاص لا يستنطق دلالاته إلا الخاصة، فالشاعر يطلب من أنثاه أن تتخطى المعقول والمتعارف عليه ليكون لها وجود خاص يستدعي التأمل، وباندماج المحسوس بالمجرد وبالتقاء المعقول باللامعقول يُفتح الباب أمام التأويل والشعر الجيد عند "**لوتمان**" "هو ذلك الشعر الذي يتواكب فيه المتوقع واللامتوقع في وقت واحد أمّا فقدان الأصل الأول (المتوقع) فإنه يجعل النص عديم المعنى، على حين أن فقدان الأصل الثاني (اللامتوقع) فإنه يجعله عديم القيمة"[25] فأهمية العمل الأدبي تكمن في انتقاله بين عالمي الحقيقة والخيال.

وتتشابك العبارات وتتزاحم الدلالات مرة أخرى في قصيدة "الغواية" حيث يقول الشاعر:

لك الغيوم..... ولي من وقعك المطر
أنت العطور ولحن الناي والوتر
أنت ابتسامة أوقات شغفت بها
أنت الضياء .... وغصن البان والقطر[26]

تتكرر الوحدة اللغوية "أنت" ثلاث مرات في هذا النموذج والتكرار في الشعر ظاهرة صوتية قبل أي شيء فــ "توزيع النص الشعري الرحب إلى وحدات مقطعية مطردة يخلق قوة دفع نغمية تفضي، فيما يبدو إلى تقليص الثقل النوعي

للعنصر الدلالي لحساب العنصر الموسيقي"[27] فيتفاعل القارئ مع الصوت قبل المعنى، وعلى الرغم من تكرار الوحدة اللغوية المذكورة سابقا، وإذا دققنا في العملية الإسنادية فإن المسند إليه واحد بينما المسند في حالة حركة إذ يتغير في كل عبارة ويتعدد فإذا أخذنا هذا النموذج: "أنت العطور ولحن الناي والوتر" فإنه يمكننا ترجمة العبارة نحويا بهذا الشكل: (م + خ1 + خ 2+معطوف على خ2) أما عبارة "أنت الضياء وغصن البان والقطر) نرمز لها بهذا الشكل: (م + خ1 + خ2 + خ3) وإذا كانت سمة العبارتين الطول فإنه على المستوى الدلالي يحدث تضخم على مستوى المعنى لأن الوحدات التي ألف الشاعر بينها والكلمات المعطوفة تنتمي إلى حقول دلاليـــة متباينة إذ ينصهر العطر مع لحن الناي والوتر ويلتقي الضياء بغصن البان. ويتوصل المبدع في الأخير إلى رسم صورة هي فسيفساء من الألوان المتجانسة على الرغم من اختلافها، فالشاعر وإن كان يخاطب الشخص نفسه فإن النعوت التي يسكبها في خطابه تتغير ويتولد بعضها من بعضها الآخر، ويلتقي المشموم بالمسموع والمرئي بالملموس لأن الشاعر يصل إلى درجة تلتقي فيها جميع الحواس وينتشي بصورة المرأة وأريجها فتصبح حالته كحالة أبي نواس الذي طلب من نادله أن يذكر له اسم الخمرة حتى تصيب حاسة السمع نصيبها من النشوة التي سبق وأن عمت جميع الحواس.

إذا كانت الجملة هي القالب الذي يسكب فيه المعنى فإن هذه الوحدة يجب أن تطول في النص الشعري حتى تستوعب الأفكار في تزاحمها والشحنات الشعورية في تدفقها.

الهوامش:

1- النجم، الآيتان 3 و4.

2- عبد الله حمادي، أنطق عن الهوى، ط1، دار الألمعيـــة للنشـــر والتوزيع-الجزائر، 2011 ص 19 و20.

3- جمال المرزوقي، فلسفة التصوف: محمّد بن عبد الجبار النفّري، د ط دار التنوير-لبنان 2009، ص 132.

4- ينظر، ريتشارد كيرني، دوائر الهيرمينوطيقا: عن بول ريكور، تر سمير مندي، ط1، أزمنة للنشر والتوزيع- الأردن، 2009، ص 59.

5- ينظر، قدور رحماني، بنية الخطاب الشعري في الفتوحات المكية لابن عربي، أطروحة دكتوراه 2006/2005، ص 221.

6- الديوان، ص21.

7- الرحمن، الآية 56.

8- ابن كثير، تفسير القرآن العظيم، ط1، دار الغد الجديد-مصر، 2007،ج 4 ص253.

9- ينظر، منصف عبد الحق، أبعاد التجربة الصوفية: الحب- الإنصات- الحكاية، د ط، إفريقيا الشرق- المغرب 2007، ص 141.

10- الديوان، ص 75.

11- الديوان، ص 79.

12- القاشاني (كمال الدين عبد الرزاق) تقديم وتعليق مجيد هاديزاده، مؤسسة انتشارات حكمت- إيران، 1971، ص 47.

13- المصدر نفسه، ص 79.

14- الديوان، ص 81.

15- الديوان، ص 81.

16- المصدر نفسه، ص 83.

17- الديوان، ص 84.

18- الديوان، ص 93و94.

19- المصدر نفسه، ص 94.

20- الديوان، ص 97.

21- أدونيس، زمن الشعر، ط1، دار العودة- لبنان، 1972، ص 20.

22- قدور رحماني، بنية الخطاب الشعري في الفتوحات المكية لابن عربي، أطروحة دكتوراه 2006/2005، ص 176 و177.

23- الديوان، ص 30.

24- منصف عبد الحق، أبعاد التجربة الصوفية: الحب- الإنصات- الحكاية، د ط إفريقيا الشرق- المغرب 2007، ص 219.

25- يوري لوتمان، تحليل النص الشعري: بنية القصيدة، ترجمة وتقديم وتعليق محمد فتوح أحمد دار المعارف- القاهرة 1995، ص 179.

26- الديوان، ص 63.

27- يوري لوتمان، المصدر السابق، ص 145.

دراسة التعبير الشفهي لدى الطفل العادي والطفل المتأخر ذهنيا

أيت مولود يسمينة
جامعة ورقلة

تمهيد: يعتبر قاسم عبد الله (2004) أن "اللغة وسيلة إنسانية تسمح بإيصال المعلومات والانفعالات والأفكار بواسطة نظام من الرموز اختاره أفراد المجتمع واتفقوا عليه"[1]، فاللغة إذن وسيلة للاتصال تحدد على شكل رموز ترتبط مباشرة بالعمليات العقلية العليا، وهي تنقسم إلى لغة استقبالية وأخرى لفظية أو تعبيرية تسمح للطفل بالتعبير عما في داخله إن كان نموه عاديا، ذلك لأن مسار اللغة اللفظية يأخذ شكلا آخرا عند الطفل المتأخر ذهنيا.

تعريف التعبير الشفهي: يعرفه الباحث أسامة (2005) على أنه "القدرة على إيصال الأفكار والعواطف والأحاسيس وكل ما يدور في ذهن الفرد إلى الآخر بلغة مفهومة[2]، كما يمكن تعريفه بأنه كل أداء فردي في إطار جماعي يعتمد على أساس حركي يسمى بمخارج الأصوات على أساس سمعي يسمى بصفات الأصوات". [3] فالتعبير الشفهي إذ عبارة عن قدرة الفرد على التفاعل والتواصل مع أفراد محيطه عن طريق رموز لها معنى متفق عليها من طرف أفراد الجماعة التي ينتمي إليها، بهدف الايصال للآخر ما يختلج في ذهنه ونفسه من أفكار وآراء وأحاسيس ومشاعر.

تطور التعبير الشفهي لدى الطفل العادي: يختلف تعبير الطفل في نوعه تبعا لمراحل نموه والتي يمكن تلخيصها في ما يلي:

الشهر الأول: "يقوم الطفل بإصدار أصوات صغيرة في الأيام الثمانية الأولى إضافة إلى البكاء، وهي تدل عن مشاعره ورغباته المتمثلة في الجوع والضيق والألم[4]"، ويكون التعبير عن ذلك من خلال وتيرة هذه الأصوات التي يعتبر تحليلها وإدراك معناها من اختصاص الأم التي تمليها عليها غريزتها الأمومية.

الشهر الثاني: "يستجيب الطفل بسهولة لصوت المتكلم، كما يتعلم أن الصراخ هو الطريقة الأكيدة لتحقيق الحاجات والحصول على انتباه البالغين، فالصرخات التي يصدرها ترتبط ارتباطا شرطيا بالنتائج التي تترتب عليها" [5] فكلما استجاب أفراد الأسرة لصراخ الطفل بإرضائه من أجل اسكاته ارتبطت هذه الوسيلة أي الصراخ بتحقيق الحاجة ومنه الشعور بالراحة مما يعزّز فيه هذا السلوك السلبي.

الشهر الثالث والرابع: "يقوم الطفل بالمناغاة كما يستطيع إصدار صوت يشبه الهديل، إذ يصدر أصواتا رقيقة ويحادث نفسه وهو وحده في فراشه"[6] ويقوم بتكرار هذه الأصوات نتيجة للتآزر الموجود بين الأذن والحنجرة مما يشكل حلقة صوتية.

الشهر الخامس: "في هذا الشهر يتوصل الطفل إلى إدارة رأسه عند سماعه لصوت ما ويستطيع التعبير عن ارتياحه أو انزعاجه من شيء ما بأصوات أرقى من الأولى" [7] قد تكون على شكل تكرار حرف والضغط عليه مثل دّ دّ دّ...

الشهر السادس: "يمكن للطفل في هذا الشهر إحداث أنواع كثيرة من الأصوات فالمناغاة تصبح ثرية وغنية بواسطة الكلمات ذات مقطعين مثل **ماما** وهذا ما يطلق عليه" **بالمناغاة المضاعفة.** "كما يبدأ الرضيع في هذا الشهر بالضحك بصوت عال والاستمرار في المناغاة، ويصدر مزيدا من الأصوات إذ يصبح يتحكم نوعا ما في عضلات كفيه ولسانه وحنجرته"[8] غير أن هذه الميزة التي يكتسبها الرضيع في

هذه المرحلة أي "**المناغاة المضاعفة**" قد تجعل بعض الأولياء يعلمونه ما يسمى بـــ"**لغة الرضيع**" "**Langage bébé**" والتي من ميزتها تقصير الكلمات ومنه نطقها نطقا خاطئا مثل كلمة "**خبز**" ينطقونها "**بوا بوا**" مما يؤخر اكتساب اللغة الفصحى عند الطفل. و"في نهاية الطفولة الأولى تأخذ هذه المناغاة شكل الترنيمات والإيقاعات الخاصة، وعند ثمانية أشهر فإن أغلبية الأطفال يتعلمون السماع للمحادثة، فإذا كان الأب يتحدث مع الأم فإنه سيلتفت إليهما محاولا مقاطعة حديثهما بألفاظ تلفت الانتباه، وفي الشهر التاسع تتجمع المناغاة التكرارية في جمل ذات أربع مقاطع أو أكثر"[9] هذا ما يساعد الطفل على إثراء لغته خاصة إذا وجد في أحضان الأسرة الممتدة كالأجداد والأعمام.

من سنة إلى سنتين: "يميل الطفل لتقليد كلام من حوله بجمل ذات كلمتين، هذا ما يعبر عن بداية انطلاق الطفل في الكلام"[10] كما أنها ميزة أساسية لا بد من انتباه الأولياء لها، ذلك أن تأخرها عند الطفل قد توحي بوجود مشكل صحي معين كالصمم أو التأخر الذهني.

من سنتين إلى أربع سنوات: يبدأ انخفاض نسبة الكلام غير المألوف لدى الطفل ويصبح يمتلك حوالي **(300)** كلمة، ثم تبدأ الكلمات تتزايد في العدد إذ تصل إلى حوالي **(900)** كلمة في سن الثالثة، وحوالي **(1500)** كلمة في سن الرابعة من عمره، ويصبح الكلام واضحا بنسبة **(90)** إلى **100%** وتكون الجمل مركبة وسليمة [11]. كما يصبح بإمكانه استعمال جمل طويلة وأكثر تعقيدا ويجيب عن الأسئلة البسيطة، لكن هذا لا يعني عدم وجود أخطاء لغوية[12] " ومنه يصبح الطفل قادرا على نطق الكلمات التي ظن الأولياء أنه ليس بإمكانه فعل ذلك إلاّ بعد تحريفها كما أشرنا سابقا، لذلك نؤكد في هذه النقطة أن استيعاب صوت الكلمة يرسّخ في ذهن الطفل حتى وإن كان نطقها غير صحيح في مرحلة متقدمة، لذلك نرى أن تعليمه لغة الرضيع ليس في صلاحه ما دام نطق الكلمة بشكل سليم

سيتحقق في مرحلة متقدمة من النمو اللغوي بل وأكثر من ذلك أنه سيصل إلى استخدام الجمل المركبة.

من أربع إلى ست سنوات: "في هذه الفترة يتجه الطفل للحديث الجماعي وتصبح الجمل التي يستعملها سببية تعطي للمستمتع أسبابا وشرحا وقد تكون استفهامية أو توحي بالنفي"[13] هذا ما يجعل التعبير عن مشاعر الغضب بالعدوان كالتكسير والضرب تنخفض، كون أن الطفل اكتسب طريقة أخرى لفعل ذلك أكثر ارتقاء وقبولا اجتماعيا. "وفي سن السادسة يكتمل نمو الكلام إذ يبدأ الطفل في استخدام الأساليب النحوية بشكل أفضل، كما يلاحظ نمو اللغة الشفوية بشكل سريع إذ تقل الجمل البسيطة لتحول مكانها الجمل المركبة"[14] لذلك فكلما اقتربت لغة الطفل بلغة المدرسة ألا وهي العربية الفصحى كلما سهّل وساهم ذلك في استيعابها ومنه اكتسابها بشكل أفضل.

يبدو مما سبق أن تعبير الطفل يتطور تدريجيا عبر مراحل نمائية مختلفة بدء بإصدار أصوات توحي بسلامة الجهاز الصوتي من جهة وهي تدل على رغباته البيولوجية كالجوع والعطش من جهة أخرى، بعدها تأخذ هذه الأصوات شكل المناغاة التي تتطور شيئا فشيئا إلى أن تصبح كلمات في جمل بسيطة، ثم تقل هذه الأخيرة لتحل محلها جملا مركبة نتيجة استخدامه للتراكيب النحوية.

– **طرق تدريس التعبير الشفهي:** تكمن طرق تدريس التعبير الشفهي في ما يلي:

–1–التدريس باستعمال القصة: يميل الطفل إلى سماع القصص، فهو ينصت باهتمام لأمه أو لأفراد أسرته حينما يقصون عليه قصة، بل أنه في كثير من الأحيان ما يلح في الطلب من القادرين على الحكاية أن يمتعوه بما عندهم من قصص، وبما أن القصة من أحب ألوان الأدب عند الطفل فهي تعد عاملا تربويا

هاما في تعليمه التعبيري، إذ تزوده بالكثير من الحقائق والمعلومات والقيم التربوية والأخلاقية وتفتح أمامه أبواب الثقافة وتشبع خياله وتنمي تراكيبه اللغوية.

"لكن قبل سرد قصة على الطفل لابد من مراعاة بعض الشروط كأن يقرأها المعلم أولا لمعرفة مغزاها، كما يجب أن يراعي تنغيم الصوت فيها وفقا للمعاني وأن لا يتردد في محاكاة أصوات الحيوانات إذا استدعى الأمر ذلك، كما يجب أن تتضح المشاعر في القصة، فتظهر بذلك نغمة الحزن والسرور والغضب. وبعد السرد يجب استمالة الطفل لما استمع إليه كأن يكلفه المعلم بتلخيص أجزاء معينة من القصة فهذا يساعد التلميذ على التخلص من الخجل وتحسين نطقه وتنمية تعبيره"[15] ذلك أن هذه الطريقة تسمح للمعلم من معرفة مدى فهم التلميذ لمعنى المفردات اللغوية التي استعملها في القصة، لذلك نضم رأينا إلى رأي الباحث أحمد مدكور ونقول أن مراعاة المعلم لنغمة الكلمة في السرد يساهم بشكل كبير في توضيح مدلولها وإرساخها في ذهن الطفل ومنه حسن استخدامها .

2- التدريس باستعمال الموضوعات: يقوم التلميذ بالتعبير عن موضوع ما شفهيا إما أن تكون الموضوعات مقترحة من طرف المعلم عن طريق الصور والرسوم التي هي من ألوان التعبير الشفهي، وهي الطريقة التي تروق للطفل، إذ تحفزه على التفكير والملاحظة والتخيل. ومن أنجح الوسائل المستعملة في ذلك نجد:

"عرض صور مختلفة سواء من الكتب أو المجلات ثم تكليف الطفل التعبير عنها أو استعمال صور لأشياء مألوفة لكنها ناقصة الأجزاء فعلى الطفل التعبير عنها وتصحيح أوضاعها"[16] هذا ما يساهم بشكل كبير في تنمية خياله لأنه مجبر على إتمام القصة وحل المشكل فيها.

"ويمكن للمعلم طرح أسئلة حول موضوع معين أو تقديم مجموعة من الصور للتلميذ يرتبها بشكل يسمح له بتأليف قصة أو أن يطلب منه الحديث عن نشاط ما

قام به"[17] حيث نلجأ عادة إلى هذه الطريقة عندما يكون خيال الطفل نوعا ما محدودا ومنه لا بد من تحفيزه ببعض الإشارات.

كما يمكن أن تكون الموضوعات مقترحة من قبل التلميذ حيث يتحدث بكل حرية عن خبراته"[18] وهي كذلك طريقة تحفّز الطفل على استخدام خياله الواسع ومنه إثراء تعبيره لإيصال الفكرة للآخر، ذلك لأن الحديث عن نشاط قام به قد لا يسرده كما حدث في الواقع بل قد يضفي عليه نوعا من الخيال محاولا نيل إعجاب وإرضاء المستمع إليه.

3- التدريس باستعمال مسرح العرائس: "يجمع مسرح العرائس بين العملية والتعلم وهو غالبا ما يجذب انتباه الصغار وتشوقهم في المسرحيات. فمن مميزات هذه العرائس: فتح المجال ليظهر التلاميذ خيالهم ورغباتهم، ويكون هذا المسرح على شكل إنشاء شخصيات من اللعب قادرة على الكلام والحركة"[19] وغالبا ما يكون التعبير عن مواضيعها على ألسنة الحيوانات التي عادة ما تلقى صدرا رحبا عند الطفل ومنه الاحتفاظ بتعبير الحيوان الذي يضاف إلى رصيده اللغوي.

4- التدريس باستعمال المناقشة والحوار: "تكمن الأهمية في إتباع هذه الطريقة في كونها تسمح للمدرس التعرف على كل طالب من طلبته حق المعرفة، فهي تقتضي مشاركتهم جميعا في المناقشة حتى وإن كان عددهم كبيرا، إذ يمكن تقسيمهم إلى مجموعات وتكليفهم ببحث معين ثم مناقشة بعضهم البعض فيما استطاعوا الحصول عليه، هذا ما يؤدي إلى زيادة فهمهم وتنظيم أفكارهم والتعبير عنها"[20]. إضافة إلى هذه الطرائق يمكن استعمال أساليب أخرى تهدف إلى تنمية التعبير اللغوي للطفل مثل استخدام أساليب المعايشة التي تسمح بتطوير الطلاقة في التعبير الشفهي السليم باستخدام مجموعة من الأنشطة كلعب الأدوار، الحوار والمناقشة هذا ما يساعده على تصحيح الأخطاء النطقية واللغوية.

تتنوع طرق تدريس التعبير الشفهي لدى الطفل منها ما يعتمد على وسائل مجردة كالقصة والحوار... ومنها ما يعتمد على وسائل حسية كمسرح العرائس وكلها طرق تسعى إلى إثراء لغة الطفل مما يسمح له بالتواصل مع الغير بشكل سليم وفقا لنموه العقلي.

مظاهر ضعف التعبير الشفهي عند الطفل: لقد بينت الباحثة "**منى الحديدي**" أن هذه الصعوبات تبدو فيما يلي:

تدني عدد المفردات التي يستخدمها الطفل وهذا راجع إلى صعوبة تعلم ألفاظ جديدة، فقد يستخدم كلمة صغيرة للإشارة إلى القصير، النحيف....إلخ

صعوبة تعميم المفردات التي يتعلمها الطفل في الأوضاع والأماكن المتشابهة للموقف الأصلي.

الارتباك للمعاني المتعدّدة للمفردات، فقد يستخدم الكلمة بمعناها المألوف في المواقف المختلفة.

صعوبة اختيار الكلمة المناسبة عندما يتحدث عن شيء معين.

إساءة تفسير المواقف الاجتماعية وصعوبة في متابعة الحديث"[21] وهي أعراض كلها تشير إلى عدم فهم معاني الكلمات ومنه سوء توظيفها الذي يبدو في تشويه سرد أحداث الموقف.

"العجز في القدرة عن التعبير عن نفسه شفهيا، فخلال النمو المبكر يظهر الطفل كما لو كان أبكما، إذ نادرا ما يقلد الكلام ويميل للهدوء والكسل واللامبالاة، كما يفتقر للتعبيرات الوجهية، وغالبا ما يجد صعوبة في استخدام الجمل المركبة ومناقشة المفاهيم المجردة أو الزمانية والمكانية"[22].

"عدم القدرة على فهم النصوص وشرحها وتحليلها والتعليق عنها، وعدم القدرة على استيعابه لما يحتويه النص من معاني، والدليل أن إجاباته عن الأسئلة تنبئ بذلك.

عباراته ركيكة وقصيرة فقد يستخدم ما بين كلمة أو ثلاث كلمات، إضافة إلى صعوبة استخدامه لقواعد اللغة في تكوين الأفكار والتعبير عنها"[23] هذا ما يجعله ينطق جمله بشكل خاطئ كأن يرفع المفعول به، كما أنها مؤشرات عيادية هامة يجب على الأولياء أخذها بعين الاعتبار.

"صعوبة الحفاظ على الموضوع نفسه عند المناقشة أو تذكر سياق الكلام، كما يجد صعوبة في اختيار الكلمات أو استرجاعها، فإذا استطاع استرجاع كلمة سيارة مثلا يبدأ بذكر أوصافها"[24] لذلك عادة ما يغيّر الموضوع أثناء الحديث وهذا ليس هروبا من موضوع المناقشة بل نسيانا له.

تبدو معالم ضعف التعبير الشفهي في نقاط متعدّدة كصعوبة استعمال الكلمات أو استرجاعها أثناء التحدث... ونحكم عليها بذلك كلما ظهرت في مراحل متقدمة من عمر الطفل، هذا ما يسمح لنا كأخصائيين بالتشخيص المبكر

عوامل ضعف التعبير الشفهي: من العوامل التي تسيء للتعبير الشفهي عند الطفل نذكر:

1- العوامل النسبية: "إن تنشئة الطفل في وسط أسري دافئ مشجع لسلوكه اللغوي، فالمناغاة وإصدار الأصوات تكون عندما يفرح الرضيع، فالتقدم اللغوي إذن مرتبط بالانفعالات السارة. كما أن تشجيع الوالدين ابنهما على الكلام يساعده على تعلم اللغة بشكل سليم[25] ذلك أن الوالدين هما أول موضوع حب يتعلق به الطفل وأن عملته في سبيل نيل حبهما هو كسب رضاهما بسلوكه الحسن.

2- العوامل المدرسية: "لا يحظى التعبير الشفهي باهتمام المعلمين، هذا ما جعل الطلاب يحتفظون بصمتهم ومنه معاناتهم من قصور واضح في مهاراته، مما يجعلهم في موقف المستقبلين السلبيين لا في موقف الفاعلين الإيجابيين"[26] وعادة ما تكثر الظاهرة عندما يفوق عدد التلاميذ قدرة المعلم على تسييرهم، دون أن ننس مساهمة العوامل الشخصية للتلميذ في ذلك مثل الخجل.

3- العوامل اللغوية: إن اختلاف اللغة التي يستعملها الطفل في المدرسة ولغة المجتمع يؤثر على التعبير الشفهي "فتعوده التحدث بلغة العامة يبعده على إتقان اللغة الفصحى، هذا ما يجعل التلميذ يغير من دلالات الكلمات وبالتالي سوء الفهم بين المتخاطبين"[27] ويزداد الأمر سوء كلما كانت لغة الأم للطفل مخالفة تماما للغة الفصحى.

يبدو جليا من خلال ما سبق أن العوامل المساهمة في الإساءة للتعبير الشفهي عند الطفل عديدة تتلخص في دائرته المحيطية، إذ تتراوح هذه العوامل بين تلك الناتجة عن الأسرة والمتمثلة في عدد الأفراد، فكلما ازداد عدد الأفراد كلما زادت نسبة التواصل والاحتكاك مع الطفل ومنه ثراء رصيده اللّغوي. وبعد الأسرة يأتي الاحتكاك بجماعة الرفاق سواء في المدرسة أو المجتمع، غير أن اختلاف اللغة العامية التي يستعملها الطفل عن اللغة الفصحى التي يتحدث بها في المدرسة لا يساعده على إثراء رصيده اللغوي الأكاديمي، بل ويستدعي وقتا أطول لتحقيق ذلك.

تحسين التعبير الشفهي: ما دامت العوامل المؤدية لضعف التعبير الشفهي تنحصر في المؤسسات الاجتماعية، فإن الإسهامات التي تقدمها هذه الجهات قد تحسن تعبير الطفل، ومن هذه الإسهامات نذكر:

1- دور الأسرة: يكمن دور الأسرة في سبيل تحسين التعبير الشفهي في متابعة المشوار الدراسي لأبنائهم، ففي دروس اللغة العربية مثلا يقوم الوالدان بتدريب أبنائهم على القراءة مع طرح الأسئلة المتعلقة بالنص المقروء عليهم، كما يعودانهم على تنظيم أفكارهم والتعبير عنها بلغة سليمة، كتلخيص الفقرات واستخلاص الأفكار الرئيسية لبعض النصوص، هذا ما ينمي المعجم اللغوي لدى الطفل.

-2- دور المدرسة: يقع على عاتق المدرسة مسؤولية تعليم أبنا المجتمع، ففيما يتعلق بتحسين التعبير الشفهي للطفل تستعين المدرسة بطرائق تدريس التعبير الشفهي كالمناقشة والقصة والصور.

-3- دور وسائل الإعلام: "لا تقل أهمية وسائل الإعلام في تحسين التعبير الشفهي عن دور المدرسة والأسرة ويظهر ذلك في تعليم الأطفال وتربيتهم وتوجيههم بواسطة الصحف اليومية، كما تخصص زاوية يومية لأغراض تعليمية تضمنها موضوعات مختلفة تفسح المجال أمام مساهمات وهوايات الأطفال. أما بالنسبة للإذاعة المسموعة فبإمكانها تقديم ألوان من التمثيلات والأناشيد والقصص التهذيبية وغيرها، وتساعد الإذاعة المرئية الطفل على تثبيت ما تعلمه في المدرسة"[28] قد تكون هذه الطرائق فعالة لكن يجب مراعاة في ذلك قدرات الطفل اللغوية والعقلية، فيما يمكن تطبيقه مع طفل عاد في نموه قد لا يتلاءم مع طفل متخلف عقليا، ذلك لأن التأخر العقلي يؤثر سلبا على النمو اللغوي للطفل.

تطور التعبير الشفهي لدى الطفل المتأخر عقليا:

ينظر إلى عملية اكتساب اللغة عند الطفل على أنها عملية معقدة تعتمد على عوامل معينة تطورها بشكل عام يمر بمراحل أكثر تعقيدا من التطور الحركي ونلاحظ أن اكتساب الأطفال ذوو القدرات العقلية المنخفضة للغة والتعبير الشفهي تتسم بمظاهر تختلف عن تلك التي يمر بها الطفل العادي ونلخصها فيما يلي:

-1- النمو الفونولوجي: توصلت العديد من الدراسات المهتمة بالمتأخرين ذهنيا إلى أن هذه الفئة تعاني من تأخر في النمو الصوتي إضافة إلى وجود اضطرابات في الكلام كالحذف والإبدال للفونيمات"[29] هذا ما يجعل الطفل ينطق الكلمة خاطئا مثل "خبذ" بدلا من "خبز" وعادة ما يكون هذا الخطأ عند نطق الحروف التي تتشابه في مخرجها الصوتي مثل (س، ص) أو (ش، ث).

-2- النمو المعجمي: إن التنوع المعجمي للانتاجات اللفظية للمتأخرين ذهنيا أقل مما هو عليه عند العاديين من العمر نفسه، وهذا راجع إلى اختلاف الفئتين من حيث القدرات العقلية المسؤولة عن ذلك، فالعمر العقلي للطفل العادي يفوق بنسبة معتبرة العمر العقلي للطفل المتأخر ذهنيا والذي يكون من عمره الزمني نفسه.

-3- الجوانب الصرفية: "يشكل اكتساب قواعد النحو والصرف مشكلة كبيرة لدى المتأخرين ذهنيا، كما أن الظروف المكانية يكتسبها بشكل متأخر، فقد يبين الباحث "**بيرتل Bertel**" (دون سنة) أن الظروف المكانية مثل بين، أسفل أعلى...يتعلّمها الطفل العادي البالغ من العمر **2** إلى **3** سنوات، في حين لا يكتسبها الطفل المتأخر ذهنيا إلا بعد سنة أو سنتين[30] حيث تشكل هذه الظروف الزمانية والمكانية إحدى **القواعد الأساسية لاكتساب اللغة Pré requis du langage**

-4- الجانب التركيبي: يستغرق الطفل المتأخر ذهنيا وقتا أطول لتعلم الكلمة الواحدة، كما أنه يجد صعوبة في تكوين الجمل، يخطأ في تركيبها وهو في عمره **أربع** سنوات كالخلط بين الضمائر والفعل والفاعل

تعتمد عملية اكتساب اللغة على قدرات الطفل العقلية والجسمية، هذا ما يسمح له باستقبال الأصوات بشكل صحيح ثم إدراكها وتفسيرها على مستوى المراكز العليا المسؤولة في الدماغ ثم إعادة انتاجها بشكل صحيح عن طريق الجهاز الصوتي، إلاّ أن ذلك ليس بالأمر الهيّن عند الطفل المعاق ذهنيا وهذا يرجع إلى تأخر النمو الصوتي لديه والذي يصحبه تأخر في تعلم الكلمة الواحدة وحسن توظيفها ثم تركيب الجملة فالفقرة.

مظاهر اضطراب التعبير الشفهي لدى المتأخر ذهنيا: يعاني الطفل المتأخر ذهنيا من اضطرابات في التعبير الشفهي، هذا ما يجعل أسلوبه ركيكا مملوء بالأخطاء لدرجة أن كلامه غير مفهوم أحيانا، ومن هذه الاضطرابات نجد:

1- اضطرابات النطق: "تعرف اضطرابات النطق على أنها الكلام المشوه أو غير المتمايز الناتج عن وجود اضطراب في مخارج الحروف ومن أمثلتها الإبدال والحذف. ولقد بيّن الباحث "**ريالو Riello**" **(دون سنة)** أن عيوب النطق تكون بنسبة **37%** عند المتأخرين ذهنيا وأن **81%** منهم تنقصهم الطلاقة اللفظية فاستنتج أن النطق لديهم يكون متأخرا أكثر مما يكون خاطئا[31] وبالتالي فكلما تقدم

الطفل في العمر كلما اعتبر النطق الخاطئ للكلمة عيبا ومنه عرضا تشخيصيا هاما، ويعود سبب ذلك حسب الباحث **كمال مرسي (1999)** إلى "توقف نموهم العقلي وبالتالي عدم قدرتهم على التعامل باللغة والرموز إضافة إلى وجود اضطرابات عضوية، فالطفل المتأخر ذهنيا يتأخر كثيرا في نطق الكلمات الأولى هذا ما ينبه الوالدان بوجود تأخر ذهني لديه"[32]، لكن هذا لا يعني أننا نحكم على كل طفل ينطق بشكل خاطئ كلماته الأولى بالتخلف الذهني، إذ هناك معايير تؤخذ بعين الاعتبار مثل المعيار الإحصائي، فكلما كان الخطأ متداولا بين أطفال سنه كلما أنسب ذلك إلى عدم اكتمال النمو لديه.

-2- اضطراب بناء الجمل وتركيبها: إذا كان بناء الجمل وتركيبها لدى الطفل العادي تكتسب في الثالثة من العمر فإن أهم ما ميز اللغة عند المتأخر ذهنيا تأخر استخدام الجمل والتعبير اللفظي عن الأفكار والمشاعر. "فقد بينت دراسة الباحث "**جراهم**" **(1971)** أن الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية الشديدة لا يمكنهم اكتساب أي نوع من التراكيب اللغوية مع إمكانية ذلك عند ذوي التأخر الذهني البسيط، لكن بمعدل بطيء مقارنة بالطفل العادي"[33] ومنه نستنتج أن تأخر اكتساب التعبير اللفظي عند هذه الشريحة من المجتمع مرهون بدرجة التأخر الذهني لديها، فكلما كان بسيطا كلما كان ذلك في صالح اكتساب وسيلة التواصل والتعبير والعكس صحيحا.

-3- المشكلات اللغوية: هي من أبرز مظاهر التأخر الذهني، فالطفل المعاق ذهنيا يتأخر في اكتساب الكلمات ويجد صعوبة في التعبير اللفظي واستخدام الجمل. "فقد كشفت دراسة الباحث **وليد السيد خليفة (دون سنة)** التي استهدفت الكشف عن خصائص الكلام لدى المتأخرين ذهنيا وجود قصور في مهارات التواصل الخاصة بالكلام والطلاقة اللفظية. في المقابل بينت دراسة الباحث "**جو ردن**" **(1982)** أن

الاضطرابات اللغوية تكون بنسبة عالية عند الأطفال ذوي التأخر الذهني البسيط ويشبه البكم عند ذوي التأخر الشديد"[34].

يتخذ اضطراب التعبير الشفهي لدى الطفل المتأخر ذهنيا عدّة أشكال تتمحور حول وسيلة التواصل الاجتماعي، إذ لا تساعده الاعاقة على اكتسابها بشكل جيّد لذلك فهو يعاني من صعوبات لغوية، لذلك فالطلاقة اللفظية لديه غير تلقائية إذ عادة ما يتأخر الطفل في نطق الكلمات الأولى كما يعاني من اضطرابات عضوية في الجهاز الصوتي مما لا يساعده على نطق الحروف بشكل صحيح، إلا أن هذه الصعوبات تتوقف على درجة الاعاقة، هذا ما يجعل تحسين التعبير الشفهي عند الطفل المتأخر ذهنيا ممكنا.

طرائق تحسين التعبير الشفهي لدى الطفل المتأخر ذهنيا: يعتبر مجال تحسين التعبير الشفهي من الميادين التي تستخدم فيها طرق كثيرة أهمها:

-1- التدعيم أو التعزيز: "تستخدم هذه الطريقة في صعوبات النطق إذا كان الطفل المتأخر ذهنيا لا يعاني من اضطرابات عضوية في ذلك، حيث يقدم له التعزيز كلما نجح في استخدام الحرف، وقد تكون هذه المدعمات غذائية كالحلوى أو نشاطية كاللعب أو اجتماعية كالتصفيق. ولكي يكون التعزيز مفيدا يجب أن يقدم بعد الحصول على الاستجابة المطلوبة من حيث نوعها أو سرعة حصولها أو الدقة في أدائها[35] حتى يقترن به في ذهن الطفل أي يدرك أن سلوكه هذا يمثل الاستجابة المطلوبة منه.

-2- التمثيل: يعتبر التمثيل فرصة من خلالها يستطيع الطفل المتأخر ذهنيا التعبير عن عواطفه وانفعالاته ورغباته المكبوتة وهذا بشكل حر، فهو وسيلة للتفريغ والتنفيس الانفعالي عن العواطف التي منعته من التعبير عن ذاته في الظروف العادية وقد يكون حرا أو مقيدا من طرف المعلم.

-3- الأنشطة السياحية: تتمثل في حديث الطفل المتأخر ذهنيا عن خبراته وهذا قبل شروع المعلم في إلقاء الدرس، هذا ما يساعده على تنمية مهارات الاتصال مع زملائه وغيرهم. إلى جانب طرائق تصحيح التعبير الشفهي عند الطفل المتخلف ذهنيا، أشار كل من الباحث "**كبرك**" و"**جولجر**" **(1983)** إلى مجموعة من الاعتبارات الأساسية التي يجب أن تراعي أثناء تدريس المتخلفين عقليا (إعاقة بسيطة) والتي نلخصها في التالي:

1- أن يمر الطفل بخبرة النجاح: وذلك بالعمل على تنظيم المادة التعليمية واتباع الوسائل التي يقوم الطفل بالإجابة عليها بشكل صحيح وتقديم بعض الإرشادات عند الضرورة.

-2- تعزيز الاستجابة الصحيحة وتشجيع الطفل: فالمعلم يقوم بتشجيع الطفل على بذل مجهود أكبر وهذا بتعزيز الاستجابة إما ماديا أو معنويا.

3- تحديد مستوى أقصى أداء يصل إليه الطفل: يجب أن يراع في المادة التعليمية المستوى الذي يمكن أن يؤديه الطفل فلا تكون سهلة جدا ولا صعبة جدا.

4- الانتقال من خطوة لأخرى بطريقة منظمة: يجب أن يسير موضوع الدرس وفق خطوات منظمة متتابعة، حيث كل خطوة تكمل الخطوة السابقة وتقود للخطوة اللاحقة وتسير من السهل إلى الصعب.

5- نقل التعلم وتعميم الخبرة: وذلك عن طريق تقديم المفهوم نفسه في مواقف وعلاقات متعددة مما يساعد على نقل العناصر الهامة في الموقف الذي سبق تعلمه إلى مواقف جديدة.

-6- التكرار بشكل كاف لضمان التعلم: يحتاج الأطفال المتخلفون عقليا إلى تكرار أكثر لربط المهارة المتعلمة والمواقف المختلفة للاحتفاظ بها.

7- تحديد عدد المفاهيم التي ستقدم في فترة زمنية معينة: يكفي عرض مادة تعليمية واحدة جديدة بعد مادة تعليمية سابقة لتجنب تشتت انتباه الطفل.

8- تقديم خبرات ناجحة: "يواجه الأطفال المتخلفون عقليا الفشل المتكرر مما ينمي لديهم والاتجاهات السلبية نحو العمل المدرسي، لذلك على المعلم أن يحرص على مرور الطفل بخبرات ناجحة"[36].

نستنتج مما سبق أن التعبير الشفهي المضطرب يمكن تقويمه عند الطفل المتأخر ذهنيا باستعمال عدّة طرق كالتعزيز الايجابي ... لكن صلاحية ذلك تتحقق كلما كان التأخر الذهني خفيفا، ذلك أن درجة الذكاء تعد عاملا مهما في اكتساب اللّغة كيف لا وأن نقصه عند الطفل قد يصاحبه نقص في قدرات عقلية كالإدراك.

خاتمة: تشكل اللغة مظهرا هاما من مظاهر الحياة اليومية وعنصرا بارزا في عملية التفاعل، فهي وسيلة للتعبير والتخاطب كما أنها تدخل في كافة فروع العلم والمعرفة، إذ تنتقل عبرها الخبرات والمعارف والمنجزات الحضارية من جيل لآخر.

ويعد التعبير الشفهي أحد أشكالها لذا يحظى بأهمية بالغة في حياة الفرد عامة والطفل خاصة، وهو نشاط معقد تساهم فيه عدة ميكانيزمات: سمعية وبصرية وحركية ولا يقتصر على فهم معاني الكلمات فقط بل يستدعي الذكاء العام، لذا يعد النمو العقلي العامل الأساسي الذي يقاس به استعداد الطفل لاكتسابه، وعليه يجد الطفل المعاق ذهنيا صعوبة في الصرف والنحو، كما يعاني من قصور في الذاكرة قصيرة المدى مما يؤدي إلى أخطاء مختلفة في النطق والتذكر، لأنه يحتاج إلى التعرف على أشكال الكلمات والحروف الهجائية وملاحظة أوجه التشابه والاختلاف بينها وبين مخارجها الصوتية وتكرار نطقها عدّة مرات. ومنه نستنتج أن ضعف التعبير الشفهي في مادة واحدة قد يؤدي إلى ضعف التعبير في المواد الأخرى، ذلك لأن هذه الصعوبة تبدو في صورة عدم القدرة على المحاكاة وفهم الكلام ومنه ضعف الإنتاج التلقائي والابتكاري هذا ما يستدعي ضرورة إشراف الأسرة على ابنها المعاق ذهنيا.

الاحالات:

1- محمد قاسم عبد الله (2004): **مدخل إلى الصحة النفسية**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، ص 14.

2- أسامة محمد البطانية (2005): **صعوبات التعلم**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ص 126.

3- راشد محمد أبو صواوين(2005): **مهارات التواصل الشفوي، التحدث والاستماع**، دار النشر للتوزيع، عمان، ص 13.

4- عبد الفتاح أوب معال (2002): **تنمية الاستعداد اللغوي عند الطفل**، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط 05، ص 50.

5- ليلى كرم الدين (2004): **اللغة عند طفل ما قبل المدرسة**، دار الفكر العربي، مصر، ط 01 ص 55.

6- عبد الفتاح معال، نفس المجرع السابق، ص 50.

7- عبد الفتاح دويدات (1993): **سيكولوجية النمو والارتقاء**، دار النهضة العربية للنشر والطباعة، بيروت، ص 158.

8- نجم الدين علي مردان (2005): **النمو اللغوي وتطوره**، مكتب الفلاح للنشر والتوزيع الأردن، ط02، ص 61.

9- أنسي محمد أحمد قاسم (2000): **مقدمة في سيكولوجية اللغة**، مركز الإسكندرية للكتاب القاهرة، ص 116.

10- سوسن شاكر مجيد (2009): **علم نفس النمو**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ص 22.

11- طاهر الطوحان (2003): **مهارات الاستمتاع والتحدث في الطفولة المبكرة**، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان،ص32

12- إبراهيم محمد عبد الله الرزيقات (2005): **اضطرابات الكلام واللغة**، التشخيص والعلاج، دار الفكر، عمان، ص47.

13- إبراهيم محمد حسونة (2008): **علم نفس النمو**، دار العالمين للنشر والتوزيع، القاهرة ط01، ص.153.

14- سوسن شاكر مجيد، نفس المرجع السابق، ص 233.

15- علي أحمد مدكور (2007): **طرق تدريس اللغة العربية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان، ص 222.
16- عبد الفتاح حسن البجة (2005): **أساليب تدريس اللغة العربية وآدابها**، دار الكتاب الجامعي، ط02، ص 60.
17- رسمي علي عابد (2008): **ضعف التحصيل الدراسي**، دار جرير للنشر والتوزيع، ط01 ص 125.
18- هاشم السمرائي (1994): **طرائق التدريس العامية وتنمية التفكير**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ص 148.
19- عادل أبو الفر سلامة (2004): **تنمية المفاهيم والمهارات العلمية وطرق تدريسها**، ط01 ص 117.
20- هاشم السمرائي، نفس المرجع السابق، ص 152.
21- منى الحديدي (2009): استراتيجيات تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، دار الفكر للنشر والتوزيع، ص 145.
22- سهير سلامة شاش (2007): **اضطراب التواصل-الأسباب والتشخيص والعلاج**، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ص81
23- محمد برو (1987): **اللغة العربية وطرائف تدريسها**، رسالة ماجستيـــر، جامعة الجزائر ص 81.*
24- محمد عبد الرحيم عدس (1998): **صعوبات التعلم**، دار الفكر للطباعة للنشر والتوزيع عمان، ط 01، ص 83.
25- أنسى محمد أحمد قاسم، نفس المرجع السابق، ص 161.
26- محمد بن شديد البشري (2006): **جوانب الضعف في مهارات التعبير الشفهي وبرنامج مقترح لعلاجه**، رسالة دكتوراه، جامعة الإمام بن مسعود الإسلامية، ص 14.
27- تعوينات علي (1985): **صعوبات تعلم اللغة العربية وكتابتها**، ماجستير في علم النفس جامعة الجزائر، ص 133.
28- وليد جابر (2002): **تدريس اللغة العربية ومفاهيم نظرية وتطبيقية**، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، ص259.

29 -Rondal jean Adolphe (1985) : **Trouble du langage Diagnostic et rééducation** Edition Mardaga, Belgique, P 34.
30 -Rodal Jean Adolphe (1993) : **Langage et communication chez handicapés mentaux**, théorie, évaluation et intervenions, Edition Margada, Belgique, P 88.
31- سهير محمد سلامة شاوش، نفس المرجع السابق، ص 64.
32- مراد علي عيسى (2007): **كيف يتعلم مخ ذو صعوبات الكلام**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر والتوزيع، ص 96.
33- وليد السيد احمد خليفة (2008): **الضغوط النفسية والتخلف العقلي في ضوء علم النفس المعرفي**، دار الوفاء لدنيا الطباعة للنشر والتوزيع، ص 110.
34- أمل محمد حسونة، نفس المرجع السابق، ص 153.
35- السيد كامل السريبي منصور (2009): **خصائص المتخلفين عقليا، الجسمية، الحركية والنفسية**، دار الوفاء للنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر، ص 304.
36- ماجدة السيد عبيد، نفس المرجع السابق، ص 95.

في تفكيك الخطاب المدرسي قراءة في إصلاحات الجيل الأول

د/ كريمة بورويس
جامعة جيجل

لقد آلينا إلى عصر يأتي فيه كل يوم بجديد المعارف، وطريف المعلومات ومستحدثات الابتكارات، والتقنيات، والتكنولوجيات، لم يعد من المجدي الاتكال على المناهج السابقة لتنهض بعبء مواكبة هذه التطورات الهائلة؛ لأن ما يقدم اليوم على أنه معرفة جاهزة، يصبح غدا معرفة متجاوزة، أو في حاجة إلى إعادة إنتاج. وهذه الحقيقة هي من إفرازات عصر أخذ مسميات كثيرة منها عصر العولمة أو عصر ما بعد الحداثة، وغيرها. وحيث إن خطاب ما بعد الحداثة، اطرح صيغ المعرفة النهائية، أو المطلقة، أو اليقينية جانبا، وأحلّ محلها مقولات النسبية والاحتمالية، والإرجاء، تم تحديث المنظومة التربوية بما يتماشى مع هذه المقولات؛ أدورا ومهام، طرائق ومناهج، محتويات وأهدافا، جهازا اصطلاحيا وآليات إجرائية، وسمي هذا الإجراء كله "إصلاحا تربويا"، تغيرت بموجبه وظيفة المدرسة، وغدا هدفها موجها نحو تخريج أفراد يملكون من المهارات، ما يمكّنهم من احتواء المواقف المختلفة في الحياة.

ولا يخفى أن القائمين على شؤون المؤسسة التربوية ــ في سعيهم إلى تجاوز نقائص المنظومات التربوية السابقة ــ يمموا شطر النظريات الحداثية وما بعد الحداثية الغربية في مجال التربية. ونحن انطلاقا من هذه الأرضية نفسها، سوف نعمد إلى تفكيك الخطاب المدرسي بوصفه خطابا مؤسساتيا رسميا، ينام على

عيوب، وسقطات، وتناقضات أحيانا، ويضمر من الأهداف غير ما يعلن، وقد تكون هذه المضمرات هي الهدف الأساسي الذي ينأى به عن الحياد والموضوعية المصرح بهما.

هذه إذن هي إشكالية هذه الورقة، ولعل أول سؤال يستثيره هذا الكلام في ذهن المتلقي هو "المؤسسة / المؤسساتي، ما المقصود بهما؟، والجواب في تقديرنا، هو أن المؤسسة هي كل سلطة حقيقية فعلية، أو معنوية تعطي لنفسها ــ وبموجب تفويض تم بإملاء من قوانين معينة مكتوبة أو عرفية معلنة أو مضمرة ــ حق الوضع، والتعديل، والتجريح، والانتقاء، والتصنيف والقبول والرفض، انطلاقا من مرجعيات عرفية، وقوانين اكتسبت قوتها ومشروعيتها بحكم التواتر والإجماع .

وباعتبار طبيعة المرجعيات وأنواعها، يمكن أن نسمي أربعة سلط يصدق عليها مصطلح المؤسسة، وهي المؤسسة السياسية، المؤسسة الدينية، المؤسسة الاجتماعية، وتأخذ المؤسسة الثقافية طابع العموم والهلامية، تبعا لاتساع مفهوم مصطلح الثقافة؛ فقد ينشطر ــ حسب التوظيف والسياق ــ إلى المؤسسة الإعلامية، والمؤسسة الأدبية، والمؤسسة النقدية ... .

وما من شك في أن طبيعة العلاقة بين هذه المؤسسات، تخضع لجملة من المعطيات الموضوعية التي تملك وحدها قرار توصيفها بالتعارض، أو الانسجام أو الحياد بحسب طبيعة الموضوع المتحدث عنه؟ وإذا تعلق الأمر بالمدرسة، فان ضرورة الشراكة بين هذه المؤسسات جميعا تفرض نفسها بوصفها (أي المدرسة) مؤسسة اجتماعية في طبيعتها، سياسية، دينية، ثقافية، أدبية، في مشاربها وتوجهاتها، ومن هنا يكتسب تفكيك الخطاب المؤسساتي وجاهته. وستكون الوجهة كتاب "اللغة العربية وآدابها" لتلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي بمختلف تخصصاتهم على أن تركيزنا سينصب على المحتوى دون الجوانب الأخرى .

1 – قراءة في المحتوى: انطلاقتنا في هذه القراءة ستكون من النص الاستهلالي في المحور الأول، وهو قصيدة لـــ (ابن الوردي) أدرجت تحت عنوان:" وصايا وتوجيهات"[1]. تبدو هذه القصيدة ذات محمول تعليمي تربوي تهذيبي، لكن السمة التي أهّلتها لأن تحتل هذا الموقع الهام "الصدارة"، هي روح التلقين التي تشيع في جنباتها، وهذا هو مربط الفرس في الأمر كله. التلقين طريقة يحاول الكتاب إبطال نجاعتها في الفعل التربوي، وخدمة لهذا الهدف، ينتقي نصا سمته الرئيسة هي التلقين، ليبدأ به مشوارا تعليميا وتربويا شعاره "لا تلقين بعد اليوم"، ويبرهن على عقم هذه الطريقة، وإفلاس التجربة التعلمية لمتبعيها، ومن ثم التمكين للمنظومة الجديدة في أفئدة المتعلمين والمعلمين قبل غيرهم، وهنا نسجل أولى الملاحظات؛ فوسم تجربة كاملة، تربت عليها أجيال عديدة من المربين والمفكرين، والرواد، والعلماء في كل التخصصات، وطبعا واضعي المناهج والمعلمين والمقررين، بهذا النعت المطلق في مشمولاته، والسلبي الانتقادي في مدلولاته "التلقين"، يلقي في روع المتعلم ووعيه تصورا من نوع التشكيك وفقدان الثقة في مصادر المعرفة السابقة، ووسطائها وناقليها، لأن كل ذلك يمثل منظومة بائسة، وتيارا تجاوزه الزمن، فأحكام منبثة هنا وهناك (في مقدمات الكتب المقررة وفي المناهج والوثائق المرافقة)، ومُحيلة على معان مثل "القِدم" و"العقم" و"التقليدية" حينما تطلق على تجربة سابقة، تصيّرها في حكم الفشل والإفلاس، وليس الأمر كذلك في الواقع، فكل ما في الأمر، أن المعرفة بتخصصاتها ومناهجها ونظرياتها تتدرج على أطوار، تفرضها سنة الكون، ووضعية العقل البشري فيه، وهي وضعية في تطور وانتقال مستمرين، يؤديان في المحصلة إلى تغيير مضامينها وتوجهاتها وخياراتها المنهجية؛ ما نريد الوصول إليه من وراء هذا الكلام، هو أن الإعلان عن الانتقال من الطريقة "التلقينية" إلى الطريقة "الإنتاجية" في تحصيل المعرفة، كان يجب أن يقدم في سياق يوحي بأن هذا الانتقال، هو انتقال طبيعي

وحتمي، فرضه انتقال العالم من وضع معرفي إلى وضع آخر أكثر تطورا. أما سلوك طريق المقارنة ذاك، وبالتالي إطلاق أحكام عشوائية وغير مدروسة فلا يستفاد منه غير إقحام المتعلم في مأزق التشكيك في قيمة كل ما أنتجته المعرفة خارج هذا العصر، سيعتقد المتعلم أن العلم، والفكر، والإبداع، والفن نتاجات حصرية للقرن الواحد والعشرين، وبالتالي تصبح الحقيقة التي تقدم له في سياقات تعلمية أخرى، والتي مؤداها أن المعرفة مراكمة وبناء تم الشروع في التأسيس له منذ عصور ما قبل الميلاد، ولم يكتمل بعد، هي حقيقة زائفة وغير واقعية، ورد في المنهاج: "... وإنما يتطلب – أيضا– مجهودا خاصا من قبل الأستاذ، كأن يحسس المتعلمين – بادئ الأمر– بأن هذه الثورة العلمية والتكنولوجيا الهائلة لم تولد من العدم، بل كانت نتيجة سلسلة مترابطة الحلقات كان للغة العربية الفضل في صنع جزء كبير وهام من حلقاتها في جميع المجالات؛ العلمية والأدبية والفنية"[2]. فإذا كان الهدف هو على هذا المستوى من الرفعة والسماحة والسمو، فإن الطريق إليه، قد تم تأثيثه بالمعرقلات والمزالق من نوع الإشارات اللغوية غير المتفطن إلى محمولها الخطير المعبر عن موقف سلبي اتجاه الطرق التعلمية السابقة، ومن تداعياتها الأخف ضررا، التقليل من أهمية كل ما هو "سابق"، فقط لأنه سابق، إذ صار مقرونا ــ كما أراد القائمون على صياغة ديباجة مقدمات الكتب والوثائق المرافقة للإصلاح التربوي، من حيث وعوا أولم يعوا ــ مقرونا بالتخلف والعقم وانعدام النجاعة، وهذا من شأنه أن يعصف بنتائج الجهود المبذولة في سبيل مساعدة التلميذ على التعرف على مختلف البيئات الفكرية والعلمية، وكذا أخذ تصور على إبداعات الإنسان العربي اللغوية والجمالية والفكرية بشكل عام، ما يساعده على تقدير مساهمة العرب، في بناء المعرفة الإنسانية، والتأكد من عظم دورهم في تطويرها.

إذن فالتمكين للطريقة البديلة المعتمدة في المنظومة الجديدة، كان يجب أن يتم بطريقة عملية لا خطابية، تجنبا للتورط في محاكمة لا أساس موضوعي لها.

والغريب أن ما حضر على مستوى الخطاب، على أنه غاية بعيدة الأثر، سامية المقصد، تم تغييبه ــ بقصد أو بغير قصد ــ على مستوى الفعل، إذ كانت هذه الطريقة تزعم تفعيل دور المتعلم، وتؤكد على منحه فرصة المشاركة في إنتاج المعرفة بناء، وإنشاء، واستنتاجا، وتحليلا، واستثمارا لمعارف سابقة ... وهذا ما ورد نصا في المنهاج؛ "إن هذا التوجه في الفعل التربوي، تطلب تحولا جوهريا في الفكر، والممارسات التربوية ومنهاجيات جديدة للتقويم. حيث تم الانتقال من ثقافة الاختبارات، إلى ثقافة التقويم التي يجب أن تكون متنوعة ومثيرة لاهتمامات المتعلم ودافعيته، والتي تتطلب منه مهارات التفكير، والاستدلال، وحل المشكلات وإذا كان التقويم التقليدي يركز – غالبا – على قدرة المتعلم على إظهار ما اكتسبه من معارف اعتمادا على ما هو مخزون في ذاكرته. فإن التقويم المبني على بيداغوجيا الكفاءات، يركز على أداء المتعلم ومحصول كفاءاته، على فهمه، ومدى تنظيمه لبنيته المعرفية. أي تقويم متعدد الأبعاد مبني على مقاييس متعددة تعطي صورة أكثر ثراء عن تعلمات المتعلم"[3]، فإن الوقوف على طريقة معالجة النصوص في الكتاب المذكور (كتاب الثالثة ثانوي)، يجلي انجذابا واضحا لأدبيات المقاربة المنزاح عنا، في الوقت الذي تم فيه التأكيد على حدوث انعطافة فاصلة بين سياسة تعليمية أثبتت النتائج عدم قدرتها على استيعاب التغيرات الجذرية الحاصلة في كل المجالات العلمية والحياتية، وسياسة تعليمية تحاول استدراك أخطاء الماضي بالإفادة من مكتسبات المناهج التربوية الغربية "المورد"، الشرقية "المضرب". إذ نجد ــ بالعودة مثلا إلى النص السالفة الإشارة إليه (نصائح وتوجيهات) ــ ما يتعارض مع هذا التوجه، وإلا فما الذي يفسر طرح أسئلة حيادية باهتة لا تستثير موقفا، ولا تطرح إشكالا، بل إنها لا تحتمل من الإجابات سوى "نعم" أو "لا"، مع توجيه مسبق نحو خيار بعينه لا سبيل للانفلات منه، والأسئلة ــ في تصورنا ــ هي أفضل مدخل يؤدي إلى المطلوب في هذا البحث، لذلك سوف نتعمد الوقوف

أمامها، ومن النماذج التي سنناقشها ما مؤداه: "اعتمد الشاعر أسلوب التلقين في توجيهه وتعليمه. هل تراه ناجعا؟ لماذا؟"، فبالله عليكم، أليس هذا تلقينا؟، هل بإمكان التلميذ أن يقدم جوابا غير "لا"، ثم لماذا لم تترك للتلميذ فرصة اكتشاف طبيعة الأسلوب (الذي هو التلقين) بنفسه؟، وإذا كان اللاتلقين يقتضي من الشاعر أن يفلسف الحقائق المقدمة، ويبتعد بها عن الطرح المباشر، ويعيد إنتاجها بحيث يكسر ألفتنا بها، ويجعلنا ننظر إليها من زاوية غير دارجة ولا مألوفة، فإنه يقتضي من السائل أيضا، أن يسلك السبيل نفسه، سبيل بث روح المساءلة والفحص في نفس المتعلم، أما أن يقدم له الجواب جاهزا وحاسما، فذلك هو التلقين بعينه، والأدهى أن معظم الأسئلة تسير في هذا الاتجاه الأحادي والحدي، إذا شئنا أضفنا: "استعان الشاعر ببعض الأمثلة من التاريخ، فيم تتمثل؟ وهل تراها تخدم الهدف من النص" "الحس الديني قوي في النص، أين يظهر ذلك؟"، "ما هي التوجيهات الدينية الواردة في النص؟"، "تراوحت أساليب النص بين التقرير والتوجيه، وضح ذلك بالتدعيم من النص" ... كل هذه الأسئلة وأخواتها غير المذكورة، أجوبة في الحقيقة، وليس لها من السؤال إلا الصيغة، فالمستفهم عنه معلوم مسبقا، بل ومثبت، وليس على التلميذ إلا أن يأتي بالأمثلة. وفي هذا استهانة بقدرات المتعلم، في الملاحظة والاستنتاج والتذوق أيضا، ثم إن الكتاب انطلق كما جاء في المقدمة من "المقاربة النصية كاختيار منهجي"[4]، ومعروف أن هذا النوع من المقاربات، يعتمد على القارئ ــ الذي هو السائل هنا ــ أكثر مما يعتمد على قصدية المؤلف ومقام النص، يقول فانسون جوف: "... فإن النص يتمثل للقارئ خارج مقامه الأصلي، فليس للمؤلف والقارئ إطار مرجعي مشترك. فما في حوزة القارئ سوى أن يقوم بإعادة بناء السياق اللازم لفهم العمل الأدبي، مستندا في ذلك إلى بنية النص، أي لمجموع علاقاته الداخلية"[5]، لكن الظاهر أن الاعتماد ــ في الكتاب ــ كان على السياق وعلى السائد من القراءات والأحكام، وكلها أحكام أُطلقت في كنف فئة منهجية

سابقة زعم الكتاب الاستغناء عنها، وهي فئة المناهج السياقية التي تضيء النص من سياقه لا من داخله، فالتصور الذي كان سائدا حول شعر وأدب ما سمي بعصر الضعف، هو افتقاره للجماليات نظرا لضمور الوظيفة الشعرية فيه، وبروز الوظيفة الإبلاغية، ومحاولة لتكريس هذا الطرح، تمت صياغة أسئلة لا تكون أجوبتها المحتملة، إلا تزكية وتأكيدا لهذا التصور، مما يبتعد بالتلميذ عن أن يمسك بمعرفة هو مُنشئها، وليس بالضرورة أن تكون متوافقة مع هو سائد ومكرس من آراء؛ فلعله استطاع أن يعثر ملمح جمالي، يعيد للنص اعتباره، وليس النص بمفتقر تماما لهذا النوع من الملامح، لكن الملاحظ هنا، هو التركيز على حضور المعطيين التاريخي والديني، في مقابل تغييب المعطى الجمالي، في إشارة مبطنة إلى أن النص أدبي بالقوة لا بالفعل، أو كأن حضور هذه المكونات في النص (التاريخية والدينية)، قضى بحرمانه من الأدبية، فليس له والحال هذه، إلا أن يندسّ في زمرة نصوص المرحلة (عصر الانحطاط)، وهي نصوص حكم عليها النقد الجائر والجاهز، غير الموضوعي ولا المتروي، بالضعف، والعقم، والجفاف الجمالي. ولا يخلو هذا كله من مبيّت مؤسساتي، بشقيه الإيديولوجي والأدبي، باعتباره وصاية وتدجينا وحجرا على الفكر الناقد، والرأي المستقل.

فإذا عنّ لنا أن نسائل هذا النص من منطلق موضوعي صرف، وجدنا ما يمكن أن يعيد له أدبيته المهمشة، والتي تتكشف في أكثر من موقع، من بين هذه المواقع البيت الحادي عشر (ما قبل الأخير):

فاترك الحيلة فيها واتكل إنما الحيلة في ترك الحيل

قد نكون هنا ــ وطالما كان المنطلق نصيا كما قيل ــ في حاجة إلى أحد مكونات الخطاب النقدي الأكثر حداثة، وهو نظرية القراءة التي تعتمد مقولة "أفق التوقع"، في الواقع هذه المقولة تناسب تماما ما نحن فيه، ربما آخر ما كان المتلقي يتوقعه هو أن سبيل تحقيق الفعل (التحايل)، هو تركه (الحيلة ترك الحيل)، فهنا

ينفرج النص عن جمالية استثنائية هي سليلة خرق أفق التوقع، ولهذا أثره الإيجابي على مستوى المتلقي.

وقد نتوسل مدخلا نقديا آخر، وهو التوظيف التربوي الرصين للتاريخ، إذ عزف عن تقديم المعرفة في صورة تقريرية مباشرة، وإنما رغب في تحصيلها عن طريق دعوة الذات المتعلمة إلى الاعتبار، والاستخلاص، ومن هنا كان لحضور التاريخ بعد وظيفي تربوي وإستيتيقي في الوقت نفسه، لأنه يدخل في حركية القصيدة من حيث إنه صانع لأنساقها، وموجه لمحمولها، وهكذا يستثمر التاريخ في إملاء أدبيات سلوكية جديدة، هي نتيجة فحص الذات، وإعادة صياغة بناها الفكرية، وهي ــ على المستوى المرجعي ــ حالة ما بعد الاعتبار والاستخلاص.

ننتقل إلى نموذج آخر من أجل استجلاء الخطاب المؤسساتي الذي لا ننفك نتأكد من حضوره ضمن الخطاب المدرسي، خاصة بعد فحصنا لنص للمفكر الجزائري الكبير(مالك بن نبي) عنوانه "إنسان ما بعد الموحدين"* وكل الشعب معنية به ضمن نشاط المطالعة الموجهة"[6] أول ما يثير الاهتمام، هي طريقة التصرف في هذا النص، لقد حوفظ على العنوان الأصلي، لكن متنه اختزل بطريقة مخلة؛ حيث تم تهميش الفكرة الجوهرية، وهي التي يرجع فيها المفكر الإشكالية الحضارية التي يتخبط فيها العالم الإسلامي، إلى حادثة صفين حيث يعتبرها النواة الأولى التي انسلت منها الإشكالية الحضارية الراهنة. لقد تم في هذه الحادثة على ما يرى (بن نبي) نسف الحكومة الديمقراطية الخليفية، لتحل محلها السلطة العصبية، وانوضعت هوة بين الدولة وبين الضمير الشعبي، ومع التطور التاريخي، وحاجة الناس إلى نظم جديدة تستجيب لمتطلبات المرحلة، وعجز السلطان عن الإتيان بهذه النظم "يخر الصولجان من تلقاء ذاته، فينحطم ويستحيل إلى صويلجانات يتلقفها صغار الملوك هذه اللحظة، هي نقطة الانكسار في منحنى التطور التاريخي، وهي لحظة انقلاب القيم داخل حضارة معينة."[7] يبدأ النص المثبت في الكتاب من قوله: "هذه

اللحظة..."، ويحذف الكلام السابق، ثم يحذف جملا أخرى مؤداها: "وهنا لا نواجه تغيرا في النظام السياسي، بل إن التغير يصيب الإنسان ذاته، الإنسان المتحضر الذي فقد همته المتحضرة، فأعجزه فقدها عن التمثل والإبداع"[8]. الانتقائية هي ديدن هذا النص بامتياز، وسنلحظ عما قليل، كيف ستتحكم في المعالجة، فمن خلال التركيز على الأبعاد الهامشية، وتقزيم الأبعاد الجوهرية أو تغييبها، ثم محاولة تطبيع ذلك على نحو يوهم القارئ بأن الأمر عادي أو شرعي، نقتنع أن العملية تتم وفق نمط مدروس.

لقد طال العجز العقل الإسلامي ليس لأنه عقل قاصر أو دوني، بل لأنه فقد همته وحماسه عندما أوصدت أمامه أبواب الفكر الخلاق، ومُنع من أن يوطّن لفلسفة الاختلاف. والإبداع لا يزدهر، ولا يشع، ولا يتوهج، إلا في بيئة اختلافية؛ الاختلاف ليس من وجهة كونه مؤججا لصراع الجماعات، والطوائف، والعشائر لكن من حيث إن له تقاليد وأدبيات أصيلة، تزود العقل بأدوات منهجية ومعرفية يغذيها الحوار الرزين، والنقد البناء والنقاش الهادئ الذي يرى في الرأي الآخر إضافة له، لا منافسا شرسا يهدد كيانه ووجوده. ولما لم تكن المؤسسة السياسية من رحابة الصدر بحيث تفهم الاختلاف وفق شقه الثاني، فهمته بالمعنى الأول، ولم تجد إذ ذاك إلا سياسة الإقصاء تغنيها عن سماع ما يخالف منطلقاتها ويعارض قناعاتها، ويعيق تحقيق غاياتها، وليس ثمة أسمى غاية من رعاية فكر المطابقة والمماثلة، لكن هذا النص (إنسان ما بعد الموحدين)، خرق التوقع، ونطق بما يضير حينما لم يستثن أي سلطة في العالم الإسلامي من ضلوعها في صناعة الإشكالية الحضارية الراهنة، فأسكتت النص حيث تكلم بما يضيرها. إن السلطة، كل سلطة في نظر (بن نبي) هي سلطة تعسفية، وهي صغيرة أمام السلطة الأولى، السلطة التي استطاعت أن تضع النظم الكفيلة بتنظيم الدولة، بدليل تمكن الإنسان من الإبداع في ظلها، لكن الإنسان المعاصر لم يخرج من حالة الانكسار، لأن القيم لا

زالت مقلوبة، فهو غير قادر على الإبداع. وتتحمل المؤسسة السياسية في كامل البلاد الإسلامية ــ حسب ما يفهم من نص (ابن نبي) جانبا كبيرا من التخلف الذي يحياه المسلمون. لكن الخطاب المدرسي هنا تعمد التستر على عيوب المؤسسة وسقطاتها، وذلك باتباع طريق الحذف، أو عن طريق طرح أسئلة تمويهية أفرغت النص من طابعه الإشكالي، وهو الأمر الذي أوقعها في شرك المعالجة السطحية لقد طُرحت حول النص، أسئلة مباشرة من قبيل: ما الوضع الذي تعاني منه الأمة الاسلامية؟ ومنذ متى؟، ما هي مظاهر التخلف التي يعيشها مجتمعنا الآن؟...، لا شك أنه لن يخفى على أحد من المتعلمين أن السؤال الأول قد أجيب عنه في السؤال الثاني، فأي دور يبقى للمتعلم، غير تلقي المعلومات جاهزة من غير عناء!، فأين الواقع من التنظير الذي يرقي إلى مستوى رفيع من الوعي، يترجمه كلام من قبيل:"و حسب المقاربة بالكفاءات، فإن ذلك لن يتأتى إلا بطرائق تدريس نشطة تسمح للمتعلم بتجاوز اكتساب المعارف إلى الوعي بالذات، واكتساب مختلف الكفاءات والقيم والاتجاهات، والقدرة على التفكير المنطقي، وحل المشكلات"[9]. ثم ومناقشة لبعض "معطيات النص"، و"استثمارا" لها، يسأل: ماذا يقصد الكاتب بإنسان ما بعد الموحدين؟، أين نشأت دولة الموحدين؟[10]...إلخ

وتعقيبا على هذا الوضع نورد النقاط التالية:

ــ مع أن ما ورد في النصوص النظرية المرافقة (مقدمة الكتاب المدرسي ــ ونص المنهاج تحديدا)، يبشر بوجود نية حسنة، ورغبة خالصة في تنمية الفكر الناقد، وتشجيع التلميذ على بناء الرأي المستقل، وتحفيزه على التعاطي الإيجابي مع قضايا تهمه بصفته مواطنا، وبصفته إنسانا يتفاعل بطريقة أو بأخرى مع مسائل وطنه وعصره وانتمائه، مهما كان نوع هذه المسائل، حتى السياسية منها فضلا طبعا عن المسائل الفكرية، والاجتماعية، والأدبية، والنص التالي يترجم هذه النية: "أما نص المطالعة الموجهة، فيتميز بطوله النسبي، ويعالج قضية أدبية أو فكرية أو

سياسية أو اجتماعية، ويحقق فضلا عن الغايات التعلمية غايات تربوية، لأنه يثير بعض القضايا والمشكلات المعاصرة في العلاقات الانسانية..."[11]، إلا أن المعالجة الميدانية التي تبرز من خلال الأسئلة المطروحة حول النص، لا تتساوق مع تلك النية النبيلة على الإطلاق، ولا تنسجم مع شعار "إنتاج" المعرفة بدل الاكتفاء بتلقيها كما لا تستطيع استيعاب التساؤلات الحقيقة الموجودة والإشكالات المعقدة، الأمر الذي أدى إلى تنميط النص وتجفيفه من حقائقه على النحو الذي يضمن انسجامه مع المتطلبات المؤسساتية الرسمية، ففجأة غدا النص وثيقة تاريخية تسجيلية وحيادية لا تقدم للمتعلم إضافة نوعية، ولا تفتح أمامه أبواب النقاش الحر البناء، والحوار الفكري الجاد. لقد تم التركيز على المضمون التاريخي الصرف، بعد أن تم استلاله استلالا من النص ذي الأبعاد الحضارية والثقافية، والتي لا يمكن أن يفهم حق الفهم إلا في ظلها، فإذا التقطت تلك الأبعاد فهم من ورائها الحاضر، واستجليت الأسباب الحقيقة لإخفاقاته، لأن النص يسعى في اتجاه تشريح هذا الحاضر وتحليله بالاعتماد على قراءة مستبطنة للتاريخ، وموجِّهة بوعي حضاري عميق ومتجذر. قد يقول قائل من رعاة خطاب المطابقة في النظام التعليمي، أن قاعدة مراعاة مستوى التلميذ ومنطق التدرج، هو الذي قضى بإبقاء التلميذ بعيدا عن بؤر التوتر الفكري. نقول إن دعوى عدم كفاءة التلميذ في هذه المرحلة الدراسية لفهم نص تاريخي ذي طابع إشكالي وفكري له علاقة وطيدة بواقعه وانتمائه تاريخه ومستقبله المنظور هي دعوى باطلة، خصوصا وأن النص لا يطرح أفكارا مجردة، وإنما هو يسعى إلى تشخيص الواقع بمكونات بالغة الصلة بالمعيش واليومي، فيما يتعلق بمهارات استنطاق النصوص ومحاورتها، فهي متوفرة بنسبة معقولة عند تلميذ امتد تعامله مع النصوص الفلسفية لسنتين على الأقل (في مادة الفلسفة طبعا)، مع ما يبثه ذلك من روح الحجاج والمساءلة، هذا فضلا عن تلقيه لدروس تشرح مناهج البحث في العلوم المختلفة، منها التاريخ موضوع النص. وكم كانت هذه الفرصة لتكون ثمينة

لو تم استغلالها في إبراز التكامل الحتمي بين الحقول المعرفية، سواء على مستوى المعرفة ذاتها، أو على مستوى أدواتها وطرائقها وآليات التعاطي معها.

ــ لقد طرح المفكر إشكالية ذات بال كان من الواجب استثمارها لفائدة من هم في هذه المرحلة العمرية بالذات، فهي تهمهم أكثر من غيرهم، يتعلق الأمر بإبطال المفكر لعلاقة التلازم بين التحضر، والقدرة والاستفادة من الخدمات التكنولوجية والتقنية المعاصرة ؛ الفكرة النواة هنا، هي أن التكنولوجيا إذا أُدخلت إلى وسط غير مهيأ لاستقبالها ــ كما هو الحال بالنسبة للعالم الاسلامي ــ كانت خطرا على أهله كيانا ووجودا، ثقافة وحضارة، مستقبلا ومصيرا. ووجه الخطورة متأت من القيمة الإغرائية الظاهرة المصاحبة لمكونات هذه التكنولوجيا ومنتجاتها والتي تخفي في جنباتها المحمول المدمر والهدام لشخصية العالم الإسلامي، وقد تزيدها خطورة محاولة إشاعة الثقافة الاستهلاكية اللامحدودة لمنتجات الحضارة المستوردة في أوساط الشباب، هذه الفئة التي عرف الآخر كيف يستميلها، فتكون مطية لتحقيق أهدافه من خلال تزويده بهذه المنتجات، مع الحرص على تقديمها في صورة براقة متألقة مبهرجة، لا تنفك تراودهم على نفسها، حتى ينساقوا وراءها مذعنين.

إذن أما كان من الممكن أن تطرح أسئلة تلتقط فيها هذه الأبعاد؟ ولن يكون المتعلم عاجزا عن استيعابها إذا ما تم انتهاج سبيل التدرج، والاستعانة بأمثلة وظواهر من الواقع المحايث له، لأنه بالأصل يعيش الظاهرة التكنولوجية ويمارسها ويستغل خدماتها أحسن استغلال وأمهره، فليس أسهل من أن نجعله ينتبه إلى خطورة ما يستهلك ما لم يحاول أو ــ على الأقل ــ يستعد معرفيا ونفسيا لأن يكون في المستقبل منتجا لما يستهلكه، ألم يرد في المنهاج ما يفيد سعي المنظومة البديلة إلى تمكين التلميذ من ثقافة معرفية تمنحه القدرة على إدراك المشكلة وأرضية منهجية تسمح له بسلوك سبل التفكير السليمة المفضية للحلول الناجعة؟ نقصد تحديدا نصا مؤداه: "من سمات المقاربة بالكفاءات، أنها تفتح المجال أمام

المتعلم كي يتعلم بنفسه، وينمي قدراته ذات الصلة بالتفكير الخلاق المبدع، وتجعله مركز النشاط في العملية التعليمية – التعلمية. والتعلم – هنا – لا يتعلق بجمع وإضافة معلومات في ذاكرة المتعلم بل، هو الانطلاق من البنيات المعرفية التي يتوافر عليها المتعلم"[12].

لكننا ــ للأسف ــ لا نجد ما من شأنه أن يخرج هذا الكلام من مستوى المأمول إلى مستوى المتحقق، رغم وجود الأدوات المساعدة مثل هذا النص وغيره. وللإنصاف نقول أن برمجته في المقرر الدراسي هو اختيار موفق إلى أبعد الحدود ولا سبيل لإنكار ذلك، لما يحمله من مضامين مناسبة ومكافئة لمستوى المتعلم من جهة، ولكونه من جهة أخرى من إنتاج مفكر جزائري من طينة الكبار الذين فهموا العالم وجدّوا في نقل مفهومهم ذاك إلى جموع القراء، من أجل دفعهم إلى التغيير نحو الأفضل، لكن طريقة المعالجة كانت دون مستوى النص، ودون المتأمَّل تربويا ومعرفيا وحتى منهجيا؛ قلنا معرفيا لأن الطابع الاشكالي لهذا النص وطبيعته غير الأدبية لم يتم مراعاتها، وقلنا تربويا، لأن أبعاده التربوية وهي أبعاد أصيلة وجوهرية تم إغفالها بشكل لافت، وقلنا منهجيا لأن الأسئلة المطروحة تحاول تضخيم الجوانب الثانوية، وتهميش الجوانب المحورية. هذا كله هو ــ في نظرنا ــ أبعد ما يكون عن العفوية، وأقرب إلى البراغماتية المؤسساتية.

والواقع أن هذه النزعة قد تجلت في التعامل مع مجمل النصوص ذات الأبعاد الحضارية، والثقافية، والأيديولوجية، نقول هذا، وفي ذهننا مثلا نص عنوانه: "المجتمع المعلوماتي وتداعيات العولمة" لــ (محمد البخاري). ذهب هذا النص إلى التوكيد على أن العولمة أصبحت حتمية مفروضة، لا اختيارا يحتمل القبول أو الرفض. وهنا لا نرانا إلا مؤيدين له في هذا الطرح، لا لشيء إلا لأن الواقع يصدق ذلك، لكن ما لا نوافق عليه، هو العمل على إبراز الجانب المضيء فقط من الظاهرة، مثل السرعة في الحصول على المعلومات، مع ضمان السهولة واليسر

وتهيئة سبل الاتصال بين جميع الأفراد، مهما بعدت المسافة الجغرافية بينهم، وكذا التحول المثير الذي طال وسائل الإعلام، وقفز بها من مستوى النقل الموجه للأحداث إلى مستوى المشاركة الفعالة في صنعها، بل تغيير مجراها أحيانا، وهي (وسائل الإعلام) في الحالتين كليهما، تسهم في صناعة رأي الفرد والرأي العام. لكن الوجه السيئ للعولمة؛ أثرها في المجتمع العربي الذي يعيش مظاهر الفرقة والتشرذم، وقوفها في قائمة أسباب العزوف عن السبل المقترحة لإنشاء تكتل عربي حقيقي من شأنه دحر الآخر الزاحفة ثقافته إلينا في قوة وثبات، فضلا عن استعمال مكونات تلك الثقافة الوافدة في التشويش على فرص الحوار العربي العربي وتجفيف منابر التعبير، وغلقها في وجه الصوت العربي الذي لا يستطيع إيصال قناعاته وثقافته لا إلى مراكز القرار في الداخل، ولا إلى دوائر القيادة العالمية في الخارج، وإلى جانب هذا وذاك فإن الاستغلال السيء لمختلف الوسائط الحديثة جر على الشعوب العربية إشكالات مركبة زادت من تعقيد الوضع العام، مثل الترويج لأفكار التطرف، وإتاحة أسباب إضافية لتضييع الوقت، فإذا كان الغرب قد استعان بالتكنولوجيا على ربح الوقت والجهد، فإن العرب اتخذوها أداة لتبذير المزيد منه نظرا للهاثهم المحموم خلف كل ما هو سهل وممتع ومسل، بغض النظر عن عامل الفائدة والمنفعة.

إذن هذا الجانب المصيري والمعتم في العولمة تم حجبه نهائيا، في الوقت الذي كان على السائل أن يضيئه بالأسئلة المربكة والكاشفة عن عمق الأزمة الحضارية التي يعيشها العالم العربي. إن هذا الواقع المتشنج لا يفتأ يطرح علينا أسئلة كبيرة تصغر أمامها الذات العربية، من جملتها: كيف يمكن إحداث التوازن بين إشباع حاجتنا الغريزية للبقاء، والشعور بالوجود؟، مع العلم أن شعار العولمة الرائج هو البقاء للأصلح، والصلاح يعني القدرة على الفعل والإضافة، لكن واقعنا عقيم ولا يحمل تباشير أية إضافة. أليست العولمة بهذا المفهوم هي خطر على وجودنا؟

لأننا غير قادرين حاليا على الالتزام ببنودها؟، أليس علينا الآن ــ واستتباعا لذلك ــ أن نزهد في تميزنا، ونلغي من حديثنا اليومي المعاصر كلمة الانتماء بأي شكل من الأشكال، ونكون بالتالي صورة من الآخر صورة غير مطابقة، بل مشوهة لانعدام التكافؤ، صورة محجمة وفق المقاييس المنصوص عليها أمريكيا؟. السؤال الراهني إذن هو سؤال الحياة أو الموت. وأين النص من كل هذا؟، إنه يجلي الأمر وكأنه أمر عرضي لا علاقة له إلا بما نرغب فيه نحن، يصور العالم في ظل العولمة في حالة انسجام وتوافق، فها هم أفراده يتبادلون العطاء الحاتمي بعد أن نسوا جميع أحقادهم ومصالحهم، كأنهم قرروا فجأة أن يعيشوا حالة ما بعد صحوة عامة للضمير، وراحوا إثر ذلك يباشرون الحوار الواعي المنزه عن كل خلفية براغماتية. فيما الحقيقة ... الحقيقة هي أنه؛ أي العالم، يعيش أكثر الفترات براغماتية ونفعية وسوداوية، لقد أصبح كتلة واحدة تدور في فلك أمريكا سيدته بلا منازع، والنص بهذا الشكل متناغم مع سياستها من حيث يدري أو لا يدري. وفي الحالين فقد نجحت معه ــ كما نجحت مع ملايين من البشر ــ ما سماه الناقد العربي (عبد الله الغذامي) بـــ "الرقية الامريكية" التي أبدعها اللسان الأمريكي الفصيح؛ "ومن فصاحة هذا اللسان قدرته على ابتكار المصطلحات البديعة، مثل مصطلح النظام العالمي الجديد، ومثل مصطلح الحرية والديمقراطية لكل الشعوب. وهذه مصطلحات لها قوة سحرية خارقة، قوة سحرية ينشغل الشرقيون بالكتابة عنها، والتفكير فيها سنين طويلة، ويصرفون كل أرصدتهم المالية لشراء حبر يكتبون به قصائدهم ومقالاتهم عن السحر الأمريكي: الحرية والديمقراطية. هذه الرقية الأمريكية لها دوران متكاملان؛ أولهما أنها طعم للشرقيين، يتغذون عليه ويشغلون به عقولهم، والثاني دور داخلي يجعل الإنسان الأمريكي يشعر بالراحة والاطمئنان في ضميره الإنساني حيث يرى حكومته تدافع عن حقوق الشعوب الأخرى، وتمنحهم الحرية والديمقراطية."[13]

إذن ما نؤكد عليه ــ بعد الذي تقدم ــ هو حضور الوعي بأهمية تغيير السياسة التعليمية نحو آفاق التفكير الناقد، والتعاطي الإيجابي مع المعرفة التي هي ابنة اللحظة التعلمية من حيث الإنتاج، وليست منقولة في قالب جاهز معدّ للاستهلاك وهذا الوعي هو الذي أملى على المقررين وضع رهان القفز بالمدرسة الجزائرية إلى خط التقدم نصب أعينهم، ومما يعبر عن هذا الرهان، قول أحدهم أو بعضهم: "ومن الطرائق النشطة، التدريس بالمشكلات، وهي طريقة تدعو إلى البحث، وتثير في المتعلم روح التساؤل الذي يحتاج إلى إجابة، وتعد أساس بناء المعرفة، كما أنها تركز على نشاط المتعلم، حيث تفتح له المجال للتفكير"[14]، ومع حضور الوعي يغيب التنفيذ، وتتحول كل تلك الشعارات إلى أفكار مجردة، بعيدة الصلة بالواقع والميدان.

الهوامش والإحالات

1 – أنظر: كتاب اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، الشعب: الرياضيات/ علوم تجريبية / تسيير واقتصاد / تقني رياضي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، ص: 10.

2 ــ منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، اللغة العربية وآدابها مارس 2006، ص: 2.

3 ــ نفسه، ص 21.

4 ــ كتاب اللغة العربية وآدابها، م س، أنظر مقدمة الكتاب.

5 ــ فانسون جوف: "القراءة"، ترجمة: محمد آيت لعميم ونصر الدين شكير، المطبعة الوراقة الوطنية، مراكش، ط 1، 2013، ص: 31.

* يحيلنا الكتاب المدرسي على كتاب "شروط النهضة" لمالك ابن نبي على أنه المصدر الذي أخذ النص منه، فيما الصواب هو أن النص مأخوذ من كتاب" وجهة العالم الاسلامي، أنظر هذا الأخير، ترجمة عبد الصبور شاهين، دار الفكر، الجزائر ــ دمشق، ط 5، 1986، ص 34 وما بعدها.

6 ــ انظر كتاب اللغة العربية وآدابها للشعب: رياضيات/ علوم تجريبية / تسيير واقتصاد/ تقني رياضي للسنة الثالثة ثانوي، ص 21. وانظر شعبة كتاب اللغة العربية وآدابها شعبتي آداب فلسفة ولغات أجنبية، ص: 22.

7 ــ أنظر مالك بن نبي: وجهة العالم الاسلامي، م س، ص: 36.

8 ــ نفسه، ص: 36.

9 ــ المنهاج، م س، ص: 19.

10 ــ كتاب اللغة العربية وآدابها، م س، الشعب رياضيات / علوم تجريبية / تسيير واقتصاد / تقني رياضي، ص : 22. شعبتي: آداب وفلسفة، لغات أجنبية، ص: 23.

11 ــ كتاب اللغة العربية وآدابها، م س، انظر المقدمة.

12 ــ المنهاج، م س، ص: 20.

13 – عبد الله محمد الغذامي: "السيدة أمريكا / مقاربة لقراءة وجه أمريكا الثقافي"، مركز الانماء الحضاري، سوريا، ط 3، 1996، ص 42.

14 ــ المنهاج، م س، ص: 19.

u/accompagner_les_enseignants_a_la_pedagogie_numerique_universitaire. [1]

- Jacques Barrier, La démarche qualité de la CIDMEF, Séminaire du 22 et 23 Novembre 2011, Adobe reader *http://ife.enslyon.fr/vst/Synthese/Regards_croises_qualite.pdf*
- Laure Endrizzi, *L'approche qualité dans l'enseignement supérieur*, Séminaire du 22et 23 Novembre 2011, *Adobe Reader http://ife.enslyon.fr/vst/Synthese/Regards_croises_qualite.pdf*
- Xavier ROEGIERS, Approche par compétences dans l'enseignement supérieur et le cadre européen de qualifications : opportunités, enjeux et dérives, *Conférence introductive du colloque «La logique des compétences : chance ou danger ? Vers un cadre de qualification dans l'enseignement supérieur.», organisé par la Ministre Simonet le 17 octobre 2006.*

1 - M. BEN YAOU, Les réformes en Algérie: formation professionnelle enseignement supérieur, insertion professionnelle. Présentation liminaire http://www.ummto.dz/IMG/pdf/Benyaou.pdf

Références bibliographiques

Ouvrages

- Xavier et Pascal Papillon (1999), *Traité de stratégies à l'usage des enseignants*, Ed. Chronique Sociale, Lyon.
- Patrice PELPEL (1986), *Se former pour enseigner*, Ed. Bordas Paris.
- Xavier ROEGIERS (2000), *une pédagogie de l'intégration compétences et intégration des acquis dans l'enseignement* ; De Boeck, Bruxelles.
- Louis TOUPIN in J.C. RUANO-BORBALAN, *Eduquer et former, Les connaissances et les débats en éducation et en formation : les facettes de la compétence*, Ed. Sc. Humaines.

Sitographie

- Amaury DAELE (2010), pédagogie universitaire, enseigner et apprendre en enseignement supérieur, Ressources pour le conseil et la formation pédagogique dans l'enseignement supérieur
https://pedagogieuniversitaire.wordpress.com/2010/07/06/10-competences-pour-enseigner-a-luniversite/
- M. BEN YAOU, Les réformes en Algérie: formation professionnelle, enseignement supérieur, insertion professionnelle. Présentation liminaire, http://www.ummto.dz/IMG/pdf/Benyaou.pdf
- Frenay Mariane, Saroyan Alenoush & Taylor Lynn K. (2010) accompagner le développement pédagogique des enseignants universitaires à l'aide d'un cadre conceptuel original, *Revue française de pédagogie n° 172, p.63-76*
- Laure ENDRIZZI (2011), Savoir enseigner dans le supérieur : un enjeu d'excellence pédagogique
http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/64-septembre-2011.pdf
- Louise Langevin, Anne-Marie Grandtner, Louise Ménard, La formation à l'enseignement des professeurs d'université : un aperçu *Revue des sciences de l'éducation*, Volume 34, numéro 3, 2008 / érudit / PDF / 22 pages http://www.erudit.org/revue/rse/2008/v34/n3/029512ar.htm.

Conférences

http://www.canal-u.tv/video/centre_d_enseignement_multimedia_universitaire_c_e_m_

transversales, auxquelles nous ajouterons des difficultés de les évaluer en raison de la non spécialisation des enseignants en la matière.

Ces études, bien qu'elles aient porté sur le cadre européen, nous ne pouvons les négliger du fait que l'approche par compétences nous est parvenue de ce milieu, aussi, il serait souhaitable de s'y inspirer tout en se projetant dans le futur mais en préservant son identité nationale. Il ne faudrait pas que l'identité professionnelle du fait de cadres de références fasse estomper petit à petit la liberté de tout un chacun.

En ce qui concerne l'université algérienne, M. BENYAHOU expliquent que les entraves à la réussite de cette réforme sont d'ordre administratif, auxquelles nous pouvons ajouter des résistances au changement et un manque de formation. Les propos de cet auteur sont éloquents :

« Après dix années d'application, la réforme LMD est loin d'avoir réalisé ses objectifs : l'essentiel des parcours de formation ouverts sont de type académique et l'Université demeure toujours coupée du monde de l'entreprise ; la logique de gestion des flux quantitatifs d'apprenants et le pouvoir administratif continuent de régner reléguant au second plan la qualité de la formation et de la recherche scientifique, entravant l'autonomisation du champ du savoir scientifique et dévalorisant sa place et celle de ceux qui le portent-dans la société. »[1]

M. BENYAHOU explique en partie cette situation par le retard dans la parution de textes réglementaires, mais à notre avis le manque de formation fait 'cogiter chacun son coin' selon sa volonté ou non d'améliorer sa pratique professionnelle.

En conclusion, pour répondre aux exigences de la mondialisation qui sont de former un citoyen responsable, sociable et autonome pouvant s'intégrer dans n'importe quel milieu ou société, l'unique et seule alternative qui reste aux enseignants est de s'auto-former à la nouvelle approche dont l'essence même est **l'intégration** des connaissances, mais aussi de l'individu dans son milieu. S'auto-former ne signifie nullement se prendre totalement en charge sans aucune aide extérieure, bien au contraire l'instauration d'un tutorat est indispensable afin que ces formations prennent tout leur sens.

qu'avoir un impact positif sur le rendement et la qualité de l'enseignement/apprentissage. En quoi consistent-elles ?

Sans entrer dans le détail de la première étude, il s'agit de veiller à la qualité des enseignements/apprentissages sans pour autant en faire une contrainte. A cet effet, l'auteur préconise pour réussir l'introduction d'une démarche ce qui suit :

Dans la mesure où la moitié des universités semble se conformer aux exigences de leur agence d'évaluation nationale, il apparaît important de mieux adapter les normes des agences à la réalité des établissements, afin que les universités s'en saisissent avec réussite. Le danger à éviter est d'amener les universités à mettre en oeuvre une démarche qualité avec le seul objectif d'afficher une démarche qualité formelle pour respecter les normes de l'agence nationale.

Pour contourner ce danger, certaines institutions recourent à travers la notion de « quality enhancement » ce que les établissements mettent en œuvre pour leur propre développement.

Quant à X. ROEGIERS (2006) l'origine des problèmes dans l'application de l'approche par compétences réside dans certains malentendus qui sont :

-l'association restrictive que l'on a fait du terme «compétence» avec le savoir-agir.

Certains enseignants opposent savoir et action, au lieu de les rendre complémentaires et interdépendants alors qu'il faut amener les étudiants à articuler les trois pôles : valeurs, savoir et action, c'est là le défi majeur de l'enseignement supérieur

Un deuxième malentendu relatif au concept de compétence réside selon l'auteur dans l'association qu'on en a faite avec une atomisation des apprentissages. Au contraire, il conçoit la compétence à la fois comme quelque chose de complexe (en évitant la morcellisation) et de concret (en prise avec l'action), et donc porteur de sens. Ce n'est qu'à cette condition que le concept d'intégration des acquis prendra tout son sens.

Un troisième malentendu réside dans le fait d'avoir associé le concept de compétence aux processus d'apprentissage, en négligeant le lien compétence – évaluation.

En matière d'évaluation, ROEGIERS a relevé deux dérives. D'une part une absence de réflexion sur le profil de sortie de l'étudiant, et d'autre part un accent trop prononcé sur des compétences

comprendre ce qui marche et pourquoi et, enfin, à cesser d'évaluer à court terme les effets des formations pour évaluer l'amélioration de l'enseignement et de la performance des étudiants.

Le concept du SOTL est initialement conçu et présenté à la Carnegie Foundation par Ernest Boyer en 1990. Il a réparti en quatre dimensions la tâche des professeurs : 1*) découverte de la connaissance ou recherche ; 2) transformation de la connaissance ou enseignement ; 3) intégration et synthèse de la connaissance ou publication ; 4) application de la connaissance à des problèmes réels.*

Les buts visés par les formations sont formulés de la façon suivante (Van Broekhuizen I.D. et Dougherty B., 1999) : *1) développer la conscience de ses conceptions et de ses pratiques ; 2) se centrer sur la connaissance et la compréhension des contenus et des pratiques d'enseignement ; 3) transférer dans l'action en réfléchissant à ce qui s'y passe ; 4) pratiquer l'enseignement en tentant de nouvelles stratégies ; 5) réfléchir à l'impact probable sur les étudiants et aux moyens de s'améliorer et de s'adapter à l'appropriation de nouvelles méthodes.*

V. Regards sur certaines recherches évaluatives

Après une décennie d'application du système LMD en Algérie autrement dit, de l'approche par compétences dans l'enseignement supérieur, force est de constater que les résultats de sa mise en œuvre ne sont pas à la hauteur attendue, du moins du point de vue de certains enseignants. La question posée est : pourquoi et comment y remédier ? Une cause évidente à nos yeux est le manque de formation auquel doit sûrement se greffer d'autres facteurs que nous essayerons d'élucider à travers certaines études faites soit en Algérie, soit sous d'autres cieux.

Même si, certains auteurs de pays étrangers rapportent une résistance de la part de certains enseignants, il n'en demeure pas moins qu'une formation ne peut être que bénéfique. D'un point de vue pédagogique, Laure Endrizzi (2011) rapporte que lors d'une enquête qu'il a menée « *Certains enseignants du supérieur considèrent qu'ils n'ont pas à tenir compte de la pédagogie dans leur enseignement, ce dernier étant jugé forcément de qualité. En tout état de cause, ils récusent aux étudiants le droit ou la capacité à porter un jugement sur l'enseignement dispensé* ».

Il est vrai que des jugements émis par des étudiants ne sont pas toujours valorisants pour ces derniers, néanmoins, des études telles celles menées par cet auteur ou par Jacques Barrier (2011) ne peuvent

Le SoTL (Scholarship of Teaching and Learning) est aujourd'hui un courant ou plus exactement un ensemble de courants qui s'appuie sur des réseaux .internationaux bien établis aux Etats-Unis, au Canada en Australie. Son objectif est de répondre aux exigences d'une approche de travail académique conciliant la recherche l'enseignement et l'apprentissage des étudiants.

Pour Langevin et al. (2007), le SoTL a permis l'émergence d'une nouvelle posture professionnelle, associant une position théorique, une approche par la pratique réflexive et la possibilité de conduire des recherches-actions.

Avec le SoTL, il s'agit de montrer que l'activité d'enseignement répond aux mêmes exigences, critères et normes que l'activité de recherche. Ceci, d'une part, et d'autre, il s'agit de proposer des formations qui comprennent tant des notions sur les processus d'apprentissage et sur la motivation des étudiants que des situations de résolution de problèmes susceptibles de se poser pour les professeurs dans leur classe.

Par ailleurs, avec Le SoTL, il s'agit de fournir les preuves de l'efficacité de son enseignement. Le modèle proposé (Frenay et al.2010) Saroyan & Frenay, 2010) s'appuie sur cela pour s'articuler autour de cinq dimensions: mission et contexte (national institutionnel, disciplinaire); principes, valeurs et code de conduite; unités ou services de développement pédagogique; expertise du conseiller pédagogique; évaluation de l'impact. Le problème soulevé est celui d'accorder plus d'importance à l'enseignement qu'à l'apprentissage des étudiants. Pour pallier cette difficulté, il est demandé à l'enseignant de discuter des problèmes ou difficultés vécus par l'étudiant en classe.

R.Angelo (1994) préconise le modèle transformatif qui représente le passage de l'amélioration de l'enseignement à l'amélioration de l'apprentissage, mais en observant certaines conditions. Parmi ces conditions, R. Angelo insiste

sur l'importance de questionner et de poser les problèmes spécifiques vécus dans les cours, d'amener les professeurs à apprécier les retombées de la recherche dans leur enseignement, à former des groupes d'entraide, à proposer des projets tout tracés vers des buts choisis (ainsi que des récompenses de groupes plutôt que d'individus) à adapter les idées prometteuses à des cas réels en tentant de

pensons qu'il peut être tout aussi utile pour les universitaires. Sans aller dans le détail, il s'agit de se positionner par rapport :

1) à soi ; 2) à son environnement ; 3) à la tâche ; 4) aux élèves (en ce qui nous concerne aux étudiants) ; 5) aux partenaires de l'action éducative.

Comment peut-on demander à un enseignant de répondre à ces questionnements ainsi qu'à de tels changements s'il n'est pas préparé ne serait-ce que par des stages et accompagné à ses débuts ?

III. **L'utilité du stage :** Patrice PELPEL (1986) définit le stage comme « *un contact avec la pratique, et plus précisément avec une pratique professionnelle où le stagiaire quitte pour une période plus ou moins longue, le monde du discours pour pénétrer dans celui de l'expérience »*

Durant cette période aucun engagement n'est définitif de part et d'autre (celle du stagiaire et de l'institution). C'est une période où le stagiaire apprend et donc peut se permettre de faire des erreurs sans avoir peur d'être sanctionné.

Pour cet auteur, cette mise en pratique permet de recourir à une expérience irremplaçable dans la formation car :

- Il n'y a que la confrontation avec des modèles qui permet de déduire ou d'inventer ensuite des savoir-faire qui ne se déduisent pas des savoirs formalisables ;
- C'est par l'expérience personnelle vécue que l'on découvre soi-même la réalité du terrain ;
- Lorsque les connaissances acquises dans un milieu ne sont pas transposables dans un autre, et que l'expérience prend une dimension symbolique, il s'agit de montrer que l'on est capable d'accéder à un statut supérieur.

L'avantage d'un stage est cette possibilité de vivre cette expérience d'apprendre dans la souplesse en toute quiétude, car quelles que soient les erreurs commises, aucune sanction n'est envisageable. Non seulement, le stagiaire a la possibilité de se corriger, mais aussi de découvrir les subtilités du métier.

IV. **Quelques courants pour l'accompagnement de la nouvelle approche :** L'utilité d'un stage ou d'une formation est indéniable mais comment sont-ils structurés, ou du moins quelle institution peut prendre en charge cette mission ?

avec ses assistant-e-s et collègues peut être utile pour concevoir des programmes cohérents ou mener des projets pédagogiques dans un module de formation par exemple avec son équipe pédagogique.

Pour plus de détails, nous pouvons ajouter quelques précisions concernant :

- Le deuxième point « donner cours en classe », certes, il s'agit de transmettre des connaissances, mais aussi de veiller à leur intégration et, cette étape ne peut se réaliser sans veiller à donner les outils nécessaires à cet effet, d'où une nouvelle forme d'animation : de l'enseignant transmetteur, il devient guide. La réalisation des projets est tout ce qui est indiqué pour jouer ce rôle.
- Le cinquième point relatif au dispositif d'évaluation ; il ne s'agit plus de se limiter à l'évaluation diagnostique, formative, sommative et certificative, mais l'enseignant doit aller au-delà, de manière à les aider à devenir responsables, sociables et autonomes. Ce n'est qu'en les initiant à l'évaluation mutuelle, à la co-évaluation et en dernier lieu à l'auto-évaluation qu'ils pourront avoir cet esprit critique qui pourra leur faire connaître les enjeux de leur formation mais aussi des différents changements qu'ils sont amenés à vivre.
- Le septième point relatif à la documentation de toutes sortes, tout enseignant devrait utiliser le numérique, car grâce à ce dernier l'enseignant peut concilier la recherche avec sa pratique professionnelle.
- Le dixième point ayant trait au travail en équipe, il ne peut se concevoir sans tolérance, sans un esprit de partage et sans ce sentiment d'appartenance à un groupe, Et tel que signalé précédemment, tout enseignant doit viser à construire son identité professionnelle.

Au vu de ces compétences, il est exigé aujourd'hui de l'enseignant de se constituer de nouveaux repères, de l'enseignant transmetteur de savoir, il devient guide ; de la notion d'élève, il va falloir passer à celle d'apprenant et de la situation d'enseignement, il se retrouve dans celle d'enseignement/apprentissage. D'un travail solitaire, il va devoir coopérer, de la notion de modèle, il va devoir analyser sa pratique, la remettre en cause quand cela s'avère nécessaire, tout comme il doit faire un travail sur lui-même.

Bien que le guide de stratégies proposé par Xavier et pascal Papillon (2000) soit conçu pour les enseignants ayant à charge des élèves, nous

II. **Les compétences de l'enseignant universitaire :** Selon Amaury Daele (2010), ces compétences sont au nombre de 10 :

1. *Concevoir et planifier*. Il s'agit ici de préparer et organiser des activités d'apprentissage pour les étudiants. Cela va de choisir les contenus à enseigner à articuler les objectifs de son enseignement avec le programme dans lequel il s'insère ;
2. *Donner cours en classe*. Il s'agit de la présentation orale du cours, de l'animation du groupe et de la motivation des étudiants.
3. *Reconnaître et susciter les apprentissages dans l'interaction*. Il s'agit de guider ou d'accompagner les étudiant-e-s (individuellement ou en groupe) dans leur processus d'apprentissage en évaluant leurs performances et en leur fournissant du feedback au moment de l'interaction en classe.
4. *Gérer et accompagner les apprentissages*. Cette compétence concerne la gestion des activités d'apprentissage et l'encadrement des étudiants (es) tout au long du cours et des projets qui doivent être réalisés individuellement ou en groupe.
5. *Concevoir et mener un dispositif d'évaluation des apprentissages*. ela va de la rédaction d'un polycopié à l'usage des nouvelles technologies en Ceci concerne la préparation et la mise en œuvre de stratégies d'évaluation valides et fiables.
6. *Innover et expérimenter dans son enseignement*. Il s'agit ici d'expérimenter, d'oser lancer de nouvelles activités avec les étudiant-e-s, que ce soit avec des technologies ou sans.
7. *Soutenir son enseignement avec des ressources*. C passant par l'utilisation de documentation de toute sorte.
8. *Évaluer son enseignement, en faire un objet de réflexion et de communication*. Il s'agit ici de prendre du temps pour analyser les forces et faiblesses de son enseignement pour développer sa pratique la décrire et la transmettre.
9. *Intégrer son enseignement dans le cadre, les ressources et les valeurs institutionnelles et professionnelles*. L'enseignement se déroule toujours dans un cadre pédagogique et institutionnel donné même si on l'oublie parfois un peu à l'université. Il s'agit de lier son cours avec un programme et être au courant des orientations pédagogiques de son institution
10. *Faire équipe avec ses assistant-e-s, collègues, etc. Contribuer à des projets d'enseignement*. Constituer une équipe pédagogique

savoir-faire, savoir-être et savoir-devenir dans un but de solutionner une situation problème ; d'autre part, cette intégration ne peut se réaliser qu'à travers un projet et ce, en procédant à deux types d'intégration, partielle et finale.

Ce n'est qu'en maîtrisant cette pédagogie du projet que l'on pourra professer de manière à aider l'étudiant dans ce processus de l'intégration des connaissances et de lui-même au sein de sa société et du monde en perpétuel mouvement. Ce n'est aussi, qu'à l'issue d'une professionnalisation du métier que l'on peut aspirer à un enseignement efficace répondant aux exigences de la mondialisation.

Les questions que suscite la pratique aujourd'hui sont :

- Quelles sont les compétences essentielles pour enseigner à l'université ?
- Quelle est l'utilité des stages ou d'une formation ?
- Comment former ces enseignants à ces compétences et surtout les accompagner dans leur pratique ?

I.**La notion de compétence : C**omme les démarches de professionnalisation correspondent à des parcours, à des itinéraires de plus en plus variés où formation, recherche, action s'entremêlent tout au long de la vie, la compétence peut se concevoir selon Louis Toupin sur « le mode objectif, stratégique, subjectif et axiologique»

- Le mode objectif part du fait qu'il existe des exigences auxquelles il faut se conformer. Ce qui suppose la possibilité de créer des référentiels de compétences pour un métier déterminé ;
- Le mode stratégique se conçoit comme un processus dynamique qui varie selon l'adaptabilité de la personne à l'environnement ;
- Le mode subjectif est tourné vers l'expression et la réalisation du potentiel interne de chacun. Il s'agit d'un « pouvoir-agir dans un contexte. Cette compétence permet de construire son identité professionnelle de groupe ;
- Le mode axiologique est tourné vers le potentiel cognitif de la personne. Ce dernier peut être évalué et donner lieu à des formes de reconnaissances sociales.

La compétence se définit ici comme « *un savoir-agir pour faire face à des problèmes, à une situation donnée. Elle sera évaluée par des modèles de comportements ou de résolutions de problèmes* »

Selon cet auteur, la compétence se conçoit selon ces quatre modes concrètement qu'en est-il lorsque l'enseignant exerce à l'université ?

La formation des enseignants et le système LMD

HAMADOU Taous Ep. KABRI
UMM Tizi-Ouzou

Résumé: Les mutations du paysage de l'enseignement supérieur favorisent l'émergence de la dimension réflexive de la formation des enseignants et la professionnalisation du métier qui ne peut se réaliser sans une maîtrise de l'outil informatique. Néanmoins celle-ci ne peut se faire aussi sans celle, d'une part, de savoirs théoriques et méthodologiques et d'autre part, d'une pensée autonome et critique, qui permettrait selon PH. PERRENOUD « une réflexion sur les finalités, les identités, les cultures en jeu » auxquelles nous ajouterons nous-même les enjeux de tels changements. Au vu de ces bouleversements, nous ne pouvons aspirer à une réussite du système LMD sans une volonté de tout un chacun. Quel enseignant chercheur peut se vanter d'une telle entreprise si des stages de formation ne l'ont pas préparé ?

Les fondations du SoTL (scholarship of teaching and learning) ont été posées dès le début des années 1990 par l'américain E. Boyer. Pour ce courant la formation professionnelle doit être continue dans le temps, se faire en interaction avec les pairs et s'intégrer dans le contexte d'exercice des enseignants. Parallèlement, il a posé des jalons pour une réconciliation des activités d'enseignement et de recherche, en promouvant une sorte de méta-profession.

Mots clés : attitude réflexive, formation, identité professionnelle, métier professionnalisation du, stage.

A l'ère de la mondialisation, et des pratiques réflexives des enseignants, le développement des compétences disciplinaires, de communication et transversales s'imposent, et nous remarquons que les cursus des étudiants comportent certes, certains modules, mais que leur intégration par l'étudiant n'est pas évidente. Par intégration nous entendons l'usage pratique des connaissances acquises. Xavier Roegiers (1999) décline ce concept en 3 composantes :

« *-une interdépendance des éléments à intégrer ; - une coordination et une mise en mouvement de ces éléments ; -une polarisation, autrement dit, donner du sens à travers le but visé ».*

Cette notion d'intégration est importante à plus d'un titre : d'une part, elle occupe une place centrale dans l'approche par compétences puisque cette dernière n'est autre qu'un ensemble intégré de savoirs