٧ ـــ اعتداء الفكر العربي الحديث على ذاته اللغوية:

نحو رؤية لغوية معاصرة وفتح باب الاجتهاد

د. محمد أكرم سعد الدين

يكتسب مفهوم التحيز كما يرسم هذا البحث حدوده أهمية بالغة لأنه يختص بمجمل تصورات الأمة لذاتها وموقفها حيال موقعها ومستقبلها على خارطة الوجود الإنساني، فهو ـ وإن تغافل كثير منا عنه ـ انعكاس لارتداد الأمة عن موقعها الريادي وقبولها بواقع التقزم الثقافي، وهو ـ كذلك ـ موقف يعبر عن مختزنات ذاكرة الأمة تجاه المستقبل الذي ترتجيه لنفسها، وهو موقف جعل كثيرًا من مثقفينا المحدثين يبحثون عن الذات في ذوات أخريات دون أن يفطنوا إلى أن تكامل الذات يبدأ أول ما يبدأ بوعيها على طريق تشوف ما تحتاجه من معطيات الذوات الأخريات، كما أنه موقف دفع بمتكلسينا المحدثين إلى الانكفاء على قشرة الذات دون النفوذ إلى ما في لبابها من مكونات، وإذا نحن رفعنا عتبة التسامح إلى أعلى درجاتها أمكننا أن نبرر للمتكلسين موقفهم، فنعتبره موقفًا أنانيًا حمائيًا ـ يحمل في داخلها إمكانات الانصلاح إذا ما أدرك خطر التكلس على الذات التي يبغي حمايتها، ولكن لا يمكن لعتبة التسامح ـ مهما ارتفعت ـ أن تبرر تحيز الجماعة ضد ذاتها اللهم إلا على أساس الظرف المخفف للحكم، وهو إصابة بفصام في الشخصية تصاحبه نوبات من الاعتداء على الذات، في هذا البحث نتناول جوانب من اعتداء الفكرالعربي الحديث على ذاته.

نعرض في هذه الدراسة لثلاثة قطاعات من التحيز، الذي يمارسه

obeikan.com

العقل العربي الحديث ضد لغته العربية، فنتناول أولاً حالة من التحيز المراوغ، يتحول فيها الفكر النهضوي من خلال بحثه عن مسوغات لنقد المنهج اللغوي الذي اتبعه الرواد من علماء اللغة العرب إلى فكر ديماغوجي فوضوي، ثم نتناول - ثانيًا - حالة من التحيز التبعي يتقمص فيها عدد من اللغويين العرب مقولات غربية متحيزة تقاعسًا منهم عن محاولة اكتشاف جوهر الخطاب الإنساني - عامة - والخطاب العربي - بخاصة - وتهيبًا من خرق حاجز الخوف الثقافي، وننتقل - ثالثًا - إلى حالة من حالات التحيز الساذج الذي ينطلق في أحكامه القيمية من جهل مطبق بحقيقة نظام الترقيم الكلمي العربي، ولكن قبل هذا وذاك - نقوم بطرح مجموعة من المفاهيم تمهيدًا لتوفير إطار مرجعي معرفي مشترك للتواصل مع المصطلحات والمفاهيم التي يضمها البحث.

١ - مفاهيم وحدود

التحيز - لغة - «هو انحصار الشيء في مكان دون آخر» (المنجد ١٩٦٩ - ١٦٤)، والحيز: المكان (وهو مأخوذ من الحوز) أي الموقع الذي أقيم حوله سد أو حاجز، (المنجد ١٩٦٩ - ١٦١)، وجاء في مختار الصحاح، «ح و ز - (الحوز) - الجمع وبابه قال وكتب وكل من ضم شيئاً إلى نفسه فقد حازه واحتازه أيضًا، والحيز بوزن الهين ما انضم إلى الدار من مرافقها وكل ناحية حيز، والحَوْزَة - بوزن الجوزة - الناحية، وانحاز عنه عدل، وانحاز القوم تركوا مركزهم إلى آخر».

هكذا أوردت المعاجم اللغوية تعريف التحيز، إلا أن التحيز قد اكتسب مضمونًا معرفيًا جديدًا، مما أضاف إلى التحيز المكاني مدلول التحيز الفكري، فاتسعت بذلك دائرة استخداماته الدلالية، فصار دال التحيز يحرض في ذهن الجماعة اللغوية العربية مفهوم انحصار الرؤية في منظور مكاني أو فكري، منظور محكوم بفرضيات مسبقة تضع العربة أمام الحصان وتطبخ المدخلات، سواء أكان مطبخها العقل الظاهر أو الباطن؛ لتؤدي إلى نتائج مرسومة مسبقًا في ساحة الشعور أو اللاشعور.

ضمن هذا المنظور، التحيّز هو موقف عقلي يسخّر القيم المعرفية

المكتسبة ووسائل البحث ومناهجه لخدمة الموقف السابق على البرهان.

ويصعب الفصل بين المنهج التحيزي والموقف المتحيز لأن المنهج هو نتاج الموقف، فالمنهج ـ كما نراه ـ هو مجموعة من المفاهيم والقيم المسبقة،التي توجه الباحث في معالجة موضوع البحث، والاستراتيجيات التي يتبعها الباحث على طريق الوصول إلى الهدف الظاهر أو الباطن للحدث العقلي، الذي يرمي إلى ترسيخه في الذاكرة الإدراكية للمستهدفين بالخطاب.

والتحيز ثلاثة تحيزات. تحيز للذات ضد الذوات الأخريات، وتحيز للذوات الأخريات ضد الذات، وتحيز للحقيقة ضد جميع الذوات، فحين نتحيز في نسقنا المعرفي للخليل بن أحمد الفراهيدي ضد ناعوم تشومسكي، فإننا نتحيز لذاتنا الثقافية ضد ذات ثقافية أُخرى، أما حين نتحيز لهنري سويت ضد الخليل بن أحمد الفراهيدي ـ حين تتساوى المعطيات ـ فإننا نتنكر لذاتنا الثقافية انحيازًا لثقافة مكونة أُخرى، وإذا ما تحيزنا للشمولية الكامنة في منهج الخليل بن أحمد ضد التوليدية التحويلية الظاهرة في منهج ناعوم تشومسكي وموريس هالي، فإننا نتحيز للواقع اللغوي، الذي يقر بوجود العالميات والخصوصيات اللغوية في آن واحد، وكذلك حين يتحيز الأستاذ فيرث ـ أول من شغل كرسي علم اللغة في جامعة لندن ـ لمنهج الخليل وسيبويه في النحو، (فيرث ١٩٥٧ Firth)، وحين يقول أن الكتابة العربية المشكولة ـ كما طورها الخليل ـ هي الصورة المثلى لما يسميه التحليل التطريزي Prosodic analysis، (فيرث ١٩٦٨ Firth) فإنه يتحيز للحقيقة دون سواها.

من هنا لا بد بأن يكتسب المنهج صفة الحياد، رغم صعوبة ذلك؛ بل واستحالته، وقد يكون الحياد ممكنًا إذا نحن خرجنا من اختناقات الموقف السابق على البرهان إلى فضاء القيم المرجعية المنهجية العامة، أي أن نخضع المنهج إلى مجموعة من الروائز التي تذكر الباحث بحياديته، وتلجم خيول الشطط في منهجه، ومن هذه الروائز استخدام الأسلوب الفرضي الاستنتاجي، وتكرارية النتيجة، وثبات نتائج الاختبار، والتفنيد

المتواصل وصولاً إلى النتيجة التي لا تقبل التفنيد. وإذ ننظر إلى هذه الروائز بوصفها مكابح على شطط التحيز، فإننا ندرك أن بعض الباحثين قد «يفبركون» المدخلات لتلائم النتائج المرسومة أصلاً، وكذلك، فإننا ندرك أن القراءة الواعية لنتاج التحيز - لابد - قادرة على التفريق بين المحايد والمتلبس بلبوس الحياد، إن ما نحتاجه في رؤيتنا المعرفية الجديدة لا يقتصر على مكابح تجنب الباحث زلل التحيز وإنما يتسع ليضم كواشف تساعد المخاطب على استشفاف التحيز وتكسبه مناعة ضده.

من المفاهيم التي يتوجب أن نعرج عليها حين نناقش اعتداء الفكر العربي الحديث على ذاته اللغوية - مهمة عالم اللغة - تنصب مهمة علماء اللغة - ونستثني منهم العاملين في علم اللغة التاريخي - على دراسة الظواهر اللغوية، واكتشاف أنظمتها، سواء اتصلت تلك الأنظمة بعلم الأصوات أو النحو أو المعاني أو الرموز أو النص، وكذلك ما اتصل منها بسياقات استخدامها، الزماني منها، والمكاني، والتواصلي، واللغوي النفسي، واللغوي الاجتماعي، والأثنولوجي، وذلك من خلال أدوات البحث والاستقصاء المتوافرة لديه، ومن خلال رؤيته لتلك الظواهر اللغوية، سواء اتسع أفق تلك الرؤية أم ضاق، قد تتحد الرؤية المتحيزة مع السلوك المتحيز في اختيار أدوات البحث لتفرز منطقًا متمنطقًا بمنطق اللامنطق، فتلقي على التحيز مسوح الحياد، وتخدع - بمنطقها الصوري، وأرباع الحقائق التي تطرحها، وأسلوب العرض المراوغ الذي تستخدمه - جمهور الناس من أرباع وأنصاف المثقفين الغافلين عن النفق المسدود، الذي يقودهم إليه المتحيزون، ولعل بين ضيق أفق الرؤية وزخم التحيز نوعًا من العلاقة الطرفية، فكلما ضاق أفق الرؤية ازداد التحيز، وكلما اتسع تلاشت منه ضبابية التحيز إن لم نقل التحيز كله، وإذا نحن استخدمنا المجاز لجاز لنا أن نخلص إلى القول إن التحيز هو انعكاس ليقينية الجاهل وإن الحياد هو انعكاس لريبية العالم، فليس من طبيعة عالم اللغة أو تدريبه أن يطلق أحكامًا قيمية مثل قول أحد الزملاء المغاربيين:

«ثمة ميدان واحد لم تتجه إليه أصابع الاتهام بعد وبشكل جدي وصارم هو تلك القوة أو الملكة أو الأداة التي يقرأ العربي بها ويرى

ويحلم ويفكر ويحاكم، إنه العقل العربي ذاته». (الجابري ١٩٨٥ ـ ٦).

ولسنا هنا في معرض مناقشة هذا الحكم القيمي، الذي يحمل في طياته إدانة للعقل العربي المكون والثقافة التي كونته، وإنما نريد أن نؤكد ـ في هذا السياق ـ أن ليس في ربيبة عالم اللغة مثل هذه اليقينية المتحيزة، ولربما غامر أحد علماء اللغة الأغرار ـ فأطلق مثل هذا الحكم القيمي ـ بعد طول مناقشة ـ يتناول فيها مجمل مجسدات العقل العربي ـ كما جاءت في نتاج الثقافة العربية ـ بالبحث والتنقيب، وذلك بعد أن يستوفي جميع الشروط المنهجية، التي تخرج بأحكامه من هيولية الفرضية إلى يقينية البرهان. وهي الشروط المنهجية ـ التي عرضنا لها في ندوة الترجمة والتعريب، الواقع والتطلعات المستقبلية، (راجع سعد الدين في: **خرما**، ١٩٨٨)، والتي يمكن أن نجملها على النحو التالي:

ـ أن نفصل فصلاً كاملاً بين المنهج العلمي وما يتلبس بلبوس العلمية.

ـ أن نحصن النظرية ضد التعميم التأملي.

ـ أن نعتمد مبدأ الاستقصاء في التحرك من الفرضيات إلى البراهين.

ـ أن نسمي الأشياء بمسمياتها، فلا نخلط بين الفرض والبرهان، أو بين التعميمات النظرية والتعميمات الوصفية.

ـ أن نستخدم الأسلوب الفرضي الاستنتاجي في دراسة الظواهر.

ـ أن نعتمد على مبدأ التفنيد المتواصل في الوصول إلى تعميماتنا.

ولست أريد أن يفهم ما اقتطفناه من الزميل المغاربي أنني أتخذ موقفًا متحيزًا ضد مقارباته، ولكنني أطالبه ـ توخيًا للموضوعية والحقيقة ـ أن يعيد قراءة ما كتبه قراءة تشخيصية على ضوء مفهوم التحيز الذي أوردناه آنفًا، فلربما أدى به وعي الحياد إلى التخلص من لاوعي التحيز الذي أودى به إلى اجتزاء الحقائق واستعجال النتائج، ولربما أدى به

تطبيق الشروط المنهجية - التي أوجزناها سابقًا - إلى أن يراجع أحكامه القيمية، فينصف العقل العربي، وبخاصة في عصر التدوين الذي طالما أطنب في مديحه تمهيداً للإجهاز عليه.

خلافنا مع الأستاذ الجابري خلاف منهجي يتصل بموقفه المتحيز من العقل العربي تحيزًا سابقًا على البرهان. مما جعله عبدًا للفرضية التي اصطنعها، وزج به في متاهة اجتزاء الحقائق وليِّها بحيث تتناسب والنتائج المرسومة مسبقًا. كما تبين لاحقًا، إذ ليس من منطق الحياد العلمي أن ينطلق الباحث من نتيجة متحيزة في وقت يؤكد فيه أن مقاربته للعقل العربي هي مقاربة تشخيصية، فبين الحكم القيمي السابق على البرهان والمنهج التشخيصي تناقض كبير يظهر للعيان - إذا كان متعمدًا - الهدف التواصلي المبطن للحدث اللغوي، ذلك إذا استخدمنا مبادئ علم النفس اللغوي وعلم اللغة الاجتماعي في النظر إلى الدوافع.

ومن الأمور التي يتوجب أن نعرج عليها توطئة لطرح جوانب من اعتداء الفكر العربي الحديث على ذاته اللغوية طبيعة العلاقة بين فكر الأمة وخطابها اللغوي، هذه العلاقة - بتبسيط كبير - هي علاقة تكوين ودلالة، فالخطاب اللغوي هو السطح المحسوس للمكنون الفكري، وهو الدال على مختزنات ذلك الفكر - سواء أشكلت تلك المختزنات جزءًا من الذاكرة الإنسانية العالمية أم جزءًا من الذاكرة الخاصة للجماعة اللغوية، ولا يمكن أن ينظر إلى الخطاب اللغوي إلا من حيث كونه جملة من النصوص المرئية والمسموعة والملموسة، التي تختص في مجال مفاهيمها وعلاقاتها واستراتيجياتها خبرات الجماعة اللغوية، وتركيبها النفسي، والمعايير الاجتماعية والتواصلية التي تحكم التخاطب اللغوي فيها، فالخطاب - من هذا المنظور - هو سطح وعالم معًا، هو سطح يتمثل برموز سمعية أو بصرية أو لمسية تبعًا للحاسة التي تخاطبها تلك الرموز، وليست تلك الترميزات الجامدة على الورق أو المنتقلة على موجات الهواء علامات ميتة، وإنما هي مفاتيح تحرض في ذهن المخاطب المستهدف بالخطاب مفاهيم وعلاقات دلالية وتواصلية محددة منتقاة من مجمل القاعدة المعرفية الشمولية المختزنة في فكر الجماعة اللغوية والقاعدة المعرفية

الفردية. وواحد الخطاب اللغوي عالم ـ أيضًا ـ لأنه يشكل ـ بحد ذاته ـ حدثًا تواصليًا قام محدثه ـ بوصفه أحد أعضاء الجماعة اللغوية ـ بانتقال مجموعة من الخيارات المختزنة في الذاكرة العامة لتلك الجماعة وتركيبها، ولربما أضاف إليها من ذاكرته الخاصة مكونات يمكن للمستهدف بالخطاب أن يتعامل معها بأسلوب التفاوض المعرفي والتخمين السياقي، ليس سطح واحد الخطاب ـ إذن ـ مسطحًا ميتًا على طاولة التشريح، فتحتَ ذلك السطح المرمز عالم حي، تشده حزم من المفاهيم والعلاقات التي يمكن ترتيبها من الأعلى إلى الأسفل ـ على النحو التالي:

(أ) عناصر تجسيد الخطاب.

١ ـ مادة الخطاب (بصرية أم سمعية أم لمسية).

١ ـ ١ نظام الكتابة أو النظام الصوتي

١ ـ ٢ تقسيم الفقرات وعلامات الترقيم أو البنية الإيقاعية.

٢ ـ علاقات نحو الخطاب الكبرى.

٢ ـ ١ عناصر ربط النص.

٢ ـ ٢ تضام البنية المعلوماتية.

٢ ـ ٣ الحذف.

٢ ـ ٤ التناظر.

٢ ـ ٥ التكرار.

٢ ـ ٦ إعادة الصياغة.

٣ ـ علاقات نحو الخطاب الصغرى.

٣ ـ ١ العبارة.

٣ ـ ٢ شبه الجملة.

٣ ـ ٣ الجملة.

(ب) بنية خطة الخطاب.

ترتيب أفكار الخطاب على بنيته.

(جـ) عناصر تكوين مضمون الخطاب.

١ ـ معيار التفسير ـ أي خلفية المعلومات.

٢ ـ معيار التواصل في السياق الاجتماعي.

٣ ـ غاية الخطاب.

٣ ـ ١ الغاية الظاهرة.

٣ ـ ٢ الغاية الباطنة.

٤ ـ نمط الخطاب.

٥ ـ لهجة الخطاب.

٦ ـ موضوع الخطاب.

٦ ـ ١ الموضوع الرئيسي.

٦ ـ ٢ الموضوعات الفرعية.

٧ ـ سياق الخطاب.

٧ ـ ١ السياق المكاني والزماني.

٧ ـ ٢ السياق النفسي.

٨ ـ أطراف الخطاب.

٨ ـ ١ المرسل.

٨ ـ ٢ المخاطب.

٨ ـ ٣ المستقبل ـ الجمهور.

٨ ـ ٤ المخاطب.

obeikan.com

٩ ـ قناة الاتصال.

١٠ ـ نوعية التعبير.

(لمزيد من التفصيل ـ راجع سعد الدين. . 1990 ,1990 B 1991, Sa'Adeddin)

وليست علاقة التخاطب علاقة مضمونة التحقيق. لأنها تعتمد ـ إلى حد كبير ـ على درجة التسامح التواصلي المختزنة في ذهن المخاطب، فإذا كان ذهن المخاطب رافضًا لمصدر الخطاب وأساليبه وغاياته، أو جاهلاً ببعض ذلك أو كله؛ أدى ذلك إلى إقفال قناة الاتصال بين الخطاب والمخاطَب، أما إذا كان ذهن المخاطب مستعدًا للتفاوض مع الخطاب، بوصفه رسولاً بين المخاطِب والمخاطَب، الذي يتواصل مع الأول عبر تقمصه لدوره واستخدام أدوات الخطاب المشتركة فيما بينهما، بوصفهما ممثلين متماثلين للقاعدة المعرفية المشتركة للجماعة اللغوية؛ أمكن للعملية التواصلية أن تتم، فتصل بالخطاب إلى هدفه، سواء أكان إخبارًا أم توجيهًا أم إقناعًا أم إمتاعًا أم مزيجًا من ذلك كله، في مثل هذه الحالة التي يسقط فيها عامل التحيز المسبق ضد الخطاب أو المخاطَب، يصل الخطاب إلى أداء دوره من خلال أنواع مختلفة من البحث في الأنساق الإدراكية المتوازية في فكر المخاطِب والمخاطَب، مما يمكّن المتخاطبين من الوصول إلى حد أعلى أو أدنى من التواصل المستند إلى التأويل، لأن كل ما خرج في مضمونه الدلالي عن حدود المجرد المحسوس هو تأويل يستند إلى قدرة المخاطب على التفريق بين الاستعاري والحقيقي، وعلى إدراك مغزى استخدام الاستعاري مكان الحقيقي، وربط الحقيقي بالاستعاري عن طريق استشفاف عناصر التشابه المستعارة.

وليس أدل على انغلاق قناة الاتصال بين المتخاطبين من حادثة يوردها موروثنا الثقافي عن أبي تمام، حين خاطبه أحدهم بقوله: لم تقول ما لا يفهم؟ فأجابه أبو تمام: لم لا تفهم ما يقال. في هذا الحدث التواصلي صورة جلية للانغلاق العقلي حيال جديد أبي تمام، ولو أمكن لنا أن نتقمص فكر السائل، لوجدنا أن بحثه في المألوف الفكري من

مختزنات فكره أوصله إلى حالة من الإحباط المعرفي - الذي قاده إلى رفض جديد أبي تمام، باعتباره خارج نطاق ذاكرته الادراكية، وبالمثل فإن تحيز أجزاء من العقل العربي المكون ضد ذاته المكونة قد يكون مرده إلى قصوره عن استشفاف مضمون ذلك العقل من جهة، أو انبهاره بذات مكونة أخرى، فتصور إمكانية زرع بعض أعضائها في العقل العربي من جهة أخرى، ولعل عذرهم في دعواهم أنهم أسقطوا - في حمأة فشلهم في اكتشاف ما استغلق عليهم من أسرار العقل العربي - إحباطهم على العقل العربي - ونعتوا ما استغلق عليهم - تهكمًا - بالأسرار الجديدة - التي لا يفتأ العرب المعاصرون يكتشفونها في أنفسهم ويقرأون فيها عبقريتهم وأصالة معدنهم، (الجابري - ١٩٨٣ - ١١).

وحتى تكتمل الخلفية التفسيرية اللازمة للتواصل مع مفهوم الخطاب، لا أظننا نجانب الصواب إذا عرجنا على المراحل المتداخلة التي يمر بها الخطاب، حتى يصبح سطحًا محسوسًا، ينفذ سامعه أو قارئه - من خلاله - ليتواصل - مع عالمه، في بحثنا المنشور في العدد الأول من المجلّد العاشر من **مجلة علم اللغة التطبيقي**، سعد الدين Ss'Adeddin 1989، قلنا إن العمليات التي يتبعها العقل في إنتاج الخطاب - هي عمليات عالمية لا تقتصر على ثقافة من الثقافات أو لغة من اللغات، وقسمنا المراحل المتداخلة لإنتاج الخطاب - بهدف الوصف فقط - إلى أربع مراحل هي من الأسفل إلى الأعلى.

- **مرحلة التخطيط** - أي تحديد الغاية التواصلية - واختيار الاستراتيجية اللازمة لتحقيقها.
- **مرحلة الأفكار** - أي ترتيب الأفكار على بنية الخطاب.
- **مرحلة التواتر** - أي التوسيع المرسوم أو العفوي لأفكار الخطاب بهدف التواصل البصري أو السمعي.
- **مرحلة التعبير** - أي إعطاء ناتج التواتر لباسه من التعبيرات اللغوية.

وأوضحنا ـ أيضاً ـ أن التفاعل مع الخطاب يتم من خلال رغبة المخاطب الفاعلة في التواصل مع العينة المعرفية ـ التي يطرحها واحد الخطاب، كما أشرنا إلى أن التواصل بين المخاطِب والمخاطَب يجري من خلال سطح الخطاب الممثل بالتعبيرات اللغوية، وأن التواصل مع الخطاب قد يضطرب أو يتوقف ـ إذا ما استعصت بعض مجسداته على النظام المعرفي المختزن في فكرة المخاطَب، وكذلك بينا أن وعي الخطاب يتم عن طريق النفاذ إلى غايته، فإذا تعارضت غاية الخطاب مع رغبة المخاطَب بالتواصل، انغلقت قناة الاتصال وانقطع الحوار، وعليه فإن الموقف المعرفي من الخطاب محكوم بعوامل متعددة نذكر منها:

١ ـ استعداد المخاطَب للتفاعل مع الخطاب، وهو رهن بتحيز أو حياد المخاطَب حيال الخطاب أو غايته.

٢ ـ الوظيفة التواصلية التي ينيطها المخاطَب بخطاب.

٣ ـ درجة توافق علاقة السلطة والتضامن، (راجع براون وغيلمن Brown & Gilman 1960)، التي يفترضها الخطاب مع توقعات المخاطب في ذلك السياق.

٤ ـ درجة توافق وتيرة توسيع الخطاب مع الوتائر المختزنة في فكر المخاطب وسياقات استخدامها.

٥ ـ درجة توافق تعبيرات الخطاب مع الخلفية التفسيرية المختزنة في ذاكرة المخاطب الإدراكية وإمكاناتها التوليدية.

٢ ـ العقل العربي بين النهوضية والفوضوية

على ضوء ما تقدم، لننظر إلى النص الذي نقتطفه من كتاب **تكوين العقل العربي**، وتحليلنا لبنية خطة النص وتعليقنا عليها ـ كما يظهر إلى يمين النص:

١ ـ مرحلة التخطيط

١ ـ ١ الغاية التواصلية إقناع القارئ بأن منهج علماء اللغة الأولين كان السبب في تحجيم اللغة العربية ـ وجعلها عاجزة عن التجدد والتطور.

١ ـ ٢ الاستراتيجية التواصلية العامة: إنشاء علاقة تضامن داخلية مع القارئ ـ تمهيدًا لإقناعه بأن منهج علماء اللغة العرب في عصر التدوين أدى إلى تحجيم اللغة العربية وعجزها عن مواكبة التطور، وذلك من خلال تحويلها عن الفطرة إلى الصنعة.

٢ ـ مرحلة أفكار النص وتواترها ووظائفها المحلية.

تضامن داخلي من خلال كيل المديح، علوم العربية هي معجزة العرب.

تضامن داخلي إعدادًا لتأكيد التعارض بين الفطرة والطبع والمنهجية الصارمة.

إذا كانت الفلسفة هي «معجزة» اليونان ١ ـ **فإن علوم العربية هي «معجزة» العرب.**

والحق أن ذلك العمل الذي تم في عصر التدوين على مستوى جمع اللغة وتقعيدها كان بالفعل أشبه بالمعجزة.

٢ ـ وهل المعجزة شيء آخر غير «خرق العادة»؟ ثم هل هناك «خرق للعادة» أبلغ وأعمق من تلك السرعة التي تم بها الانتقال بلغة قائمة على «الفطرة والطبع» إلى لغة قابلة لأن تكتب وتتعلم بنفس الطريقة التي يكتسب بها العلم؛ طريقة المبادئ والمقدمات والمنهجية الصارمة؟ بالفعل لقد كان تدوين اللغة أكثر كثيرًا من مجرد «تدوين» بمعنى تسجيل وتقييد.

obeikan.com

٣ ـ تعزيز التضامن الداخلي ببهرجة لغوية مبهمة.	٣ ـ إنه الانتقال باللغة العربية من مستوى اللاعلم إلى مستوى العلم.
٤ ـ تعزيز التضامن الداخلي ـ تمهيدًا لمرمى الفقرة، مرمى الفقرة الظاهر. الفصحى هي لغة منشأة، مرمى الفقرة الباطن. الفصحى هي لغة ممنوعة.	٤ ـ إن جمع مفردات اللغة وإحصائها وضبط طريقة اشتقاقها وتصريفها ووضع قواعد لتركيبها واختراع علامات لرفع اللبس عن كتابتها. . كل ذلك لا يمكن أن يوصف بأقل من إنشاء علم جديد هو **علم اللغة العربية** لا بل إنشاء لغة جديدة هي اللغة العربية الفصحى.
٥ ـ استعراض معرفي لإقناع القارئ بحجية الكاتب وأهليته لإصدار الأحكام القيمية.	٥ ـ وسواء ربطنا عملية جمع اللغة وتقعيدها بالرغبة في إنقاذ لغة القرآن من الانحلال والانحراف، وبالتالي الذوبان بسبب تفشي «اللحن» في المجتمع الإسلامي الجديد الذي أصبحت الأكثرية فيه خلال عصر التدوين غير عربية ولا تعرف العربية. أو ربطناها بحاجة الكتاب الفرس إلى تعلم العربية للحفاظ على امتيازاتهم بعد تعريب الدواوين، كما يقترح ذلك بعض الباحثين المعاصرين.
٦ ـ بهرجة لفظية لترسيخ سلطة الكاتب، تمهيدًا لإيضاح إبهام مفهوم العلمية، وتعزيز مفهوم الصنعة.	٦ ـ فإن النتيجة واحدة، وهي أن العملية أسفرت عن **تحويل اللغة العربية من لغة غير علمية** (أي غير قابلة للتعلم) إلى **لغة علمية**، لغة

obeikan.com

تخضع لنفس النظام الذي يخضع له أي موضوع علمي آخر.

٧ ـ عودة لترسيخ علاقة التضامن الداخلي، مخافة أن يكون القارئ قد تنبه إلى الهدف الباطن للكاتب، من خلال شحنة من مشاعر التعاطف التي لا تؤثر في الخط المرسوم لغاية النص، وهو هز القناعة بأصالة الفصحى واتهام منهج علماء العربية الأولين بتحجيمها وتحجيرها.

٧ ـ ولا يمكن للمرء إلا أن يزداد إعجابًا وتقديرًا لهذا العمل العظيم حينما يأخذ بعين الاعتبار المدة الوجيزة التي تم فيها إنجازه والمجهودت الجبارة التي بذلها طواعية وبدون أجر رجالٌ ندبوا أنفسهم وصرفوا من أموالهم ولسنين طويلة لإنجاز هذه المهمة الشاقة التي لم يكونوا بالتأكيد يطلبون من ورائها أي مكسب. لقد أمدوا الأجيال اللاحقة بلغة مضبوطة مقننة قابلة للتلقي والتعليم، وبالتالي **قادرة على حمل الثقافة والعلم** من السلف إلى الخلف.

٨ ـ تضامن داخلي من خلال الإعجاب الشكلي ـ تمهيدًا لمرور عابر على إمكانية وجود الفصحى قبل اللهجات ـ مقارنة بجزمية اصطناع الفصحى في الفقرة الأولى، وهو تراجع مؤقت، تمهيدًا لغاية النص الثانية ـ أي تحجيم العربية.

٨ ـ على أن ما هو جدير بالإعجاب هو دقة المنهج الذي اتبع في ذلك المسح الشامل لِلُغةِ العرب لا بل للغة قبائل، لكلٍّ منها لهجتها العربية. وإذا كنا لا نستطيع اليوم البت فيما إذا كانت اللغة العربية التي خلدها عصر التدوين هي الأصل في تلك اللهجات، أو أن هذه الأخيرة هي التي تأسست عليها اللغة المجموعة.

٩ ـ فرضية تأملية جزمية.

٩ ـ فإن المنهج الذي اتبع في

	تحويلها إلى لغة مقننة كان من الدقة والصرامة بحيث فرض عليها نظامًا صارمًا لابد أن يكون له تأثير في كيانها الداخلي ذاته، وبالتالي لابد أن يكون قد جعل الصنعة فيها تزاحم السليقة والفطرة.
١٠ ـ استنتاج من فرضية تأملية جزمية دون البرهنة عليها.	١٠ ـ وإذا جاز لنا اليوم الطعن في هذا المنهج بسبب صلابته التي حجمت اللغة وضيقت فيها القدرة على مسايرة التطور والتجدد.
١١ ـ تضامن داخلي للإبقاء على اهتمام القارئ، مع الإبقاء على مفهوم الصرامة، أي الصلابة، في معرض المديح.	١١ ـ فإننا لا نملك مع ذلك إلا أن نقف مشدوهين أمام دقته وسلامة خطواته وصرامة منطقه الداخلي.
١٢ ـ تضامن داخلي من خلال التظاهر بارتفاع عتبة تسامح الكاتب، تمهيدًا لقلب الحقيقة، والادعاء بأن الخليل فرض نظامًا معينًا على اللغة العربية.	١٢ ـ وسواء كان الخليل بن أحمد الفراهيدي (١٠٠ ـ ١٧٠هـ) قد أنجز مشروعه كاملاً أو أن أحد تلامذته من بعده (الليث من ولد نصر بن سيار هو الذي تممه).
١٣ ـ تضامن داخلي شكلي ـ مع تكرار توكيدي لمفهوم النقل عن علماء السنسكريتية.	١٣ ـ وسواء استقى الخليل المبدأ الذي اعتمده في ترتيب حروف الهجاء في معجمه (انطلاقًا من حروف الحلق إلى حروف الشفتين على طريقة علماء السنسكريتية من الهنود)، أو أن ذلك الترتيب كان من ابتكاره فإن ما يشد الباحث الأيبستيمولوجي المعاصر إلى طريقة

Oeikan.com

الخليل في جمع اللغة وهيكلة معجمه **(كتاب العين)** هو المبدأ المنهجي الذي اعتمده في فرض النظام على شتات اللغة. إنه مبدأ لا يمكن أن يعتمده ـ ولو كان منقولاً.

١٤ ـ تمهيدًا لفرض تسلسل تاريخي غير مبرر على المنهج اللغوي للخليل بن أحمد، وذلك بهدف الادعاء بأنه فرض ما استنبطه في علم العروض على العربية.

١٤ ـ إلا عقل رياضي فذ، عقل لا يتناقض قط مع الحاسة الموسيقية المرهفة التي مكنت الخليل من استنباط أوزان الشعر العربي (من تحليل القصائد وتقطيع الأبيات)، وبالتالي من تأسيس علم جديد هو علم العروض. وكيف يتناقض الحدس الرياضي مع الحاسة الموسيقية، وقد كانت الموسيقى يومئذ فرعًا من الرياضيات.

١٥ ـ طرح مجموعة من أنصاف الحقائق المنهجية.

١٥ ـ لقد اتجه الخليل بن أحمد بحاسته الموسيقية المرهفة إلى الشعر العربي فاستخلص منه القوالب الخفية ـ اللامرئية ـ التي يصب فيها واتجه بعقله لوضع قوالب نظرية افتراضية لا تعدم أصولاً في واقع اللغة فوزع عليها النطق العربي منطلقًا من البداية من **«الإمكان الذهني»** غير آبه بـ «الإمكان الواقعي»، إلا في مرحلة التجربة والتحقق، المرحلة التي يتم فيها الانتقال من العلم الرياضي

oberkan.com

الصوري إلى العالم الواقعي المشخص.

١٦ ـ عرض سطحي وموارب لمنهج الخليل.

١٦ ـ ليس هذا وحسب بل إنه ليخيل إلينا أن الخليل بن أحمد بتعامله مع الحروف الهجائية العربية الثمانية والعشرين **كمجموعة أصلية** اشتق منها كل المجموعات الفرعية الكامنة فيها والتي تشتمل على عنصرين إلى خمسة عناصر، إنما كان يطبق بوعي جانبًا أساسيًا من العمل الرياضي المؤسس لنظرية المجموعات في صيغتها المعاصرة، يتعلق الأمر هنا بالمبدأ الذي بنى عليه الخليل معجمه الشهير الذي كان أول معجم في العربية؛ بل لربما أول معجم من نوعه في تاريخ اللغات، لقد لاحظ الخليل أن الكلمات العربية هي إما ثنائية أو ثلاثية أو رباعية أو خماسية، أما ما فوق ذلك فحروف زائدة يمكن الاستغناء عنها برد المزيد إلى المجرد. وبناء على ذلك أخذ يركب الحروف الهجائية العربية بعضها مع بعض مثنى وثلاث ورباع وخماس مستنفدًا في ذلك كل التراكيب الممكنة (مثلاً: بد دب أبد أدب بدا داب دبا باد... إلخ)، مسقطًا المكرر منها إلى أن تم له استخراج جميع

obeikan.com

الألفاظ التي يمكن أن تتركب من الحروف الهجائية العربية (من حرفين إلى خمسة أحرف).

١٧ ـ إشارة إلى مؤرخ ـ لم يذكر اسمه ـ هو ابن خلدون

١٧ ـ فبلغت حسب ما نقل بعض المؤرخين: ١٢٣٠٥٤١٢ لفظًا أي مجموعة حروف. ثم أخذ يفحص هذه الألفاظ (المجموعات) فما وجده مستعملاً مثل «ضرب» أبقاه وسجله وما وجده غير مستعمل مثل «جشص»، التي لا وجود لها في لسان العرب، أهمله. وإذا كان الخليل لم يتمكن من إنهاء مشروعه الضخم فإن عمل اللغويين الذين جاءوا بعده مباشرة كان محصورًا أو يكاد في ذلك المشروع.

تلك فكرة مجملة عن المبدأ المنهجي الذي اعتمده الخليل واللغويون من بعده في جمع اللغة وتصنيف ألفاظها. فإذا نظرنا إلى هذا المبدأ من الزاوية المنطقية المحض وجب القول إننا هنا إزاء عمل علمي وصرامة منطقية وعقلية رياضية راقية، وذلك ما نوهنا به من قبل وما سيبقى جديرًا بالتنويه في كل زمان ما دام العقل البشري يعمل وفق قواعد..

١٨ ـ تلخيص واستنتاج مبني على الرؤية الاصطفائية المبتسرة لمنهج الخليل، مع التركيز على مقولة فرض القوالب المنطقية الصورية على الواقع الحي.

١٨ ـ غير أن المنطق شيء، والواقع الحي شيء آخر. ويجب أن يكون المنطق في خدمة الواقع الحي لا العكس. وعندما يتعلق الأمر بواقع حي متطور فإنه من المنطق ترك «الحرية» لمنطق التطور وهو غير المنطق الرياضي وإلا أدى فرض القوالب المنطقية الصورية على ذلك الواقع إلى قتل الحياة فيه فيكون مآله التحجر والتوقف عن النمو.

١٩ ـ استنتاج مغلوط من فرضيات ومعلومات مغلوطة.

١٩ ـ بالفعل كانت المعجزة العربية سيفًا ذا حدين: فمن جهة جعلت من لغة كانت تقوم على مجرد السليقة والطبع لغة علمية مضبوطة مقننة، وهذا ما أبرزناه من قبل، ومن جهة أخرى جعلت تلك اللغة «عاجزة» عن مواكبة وقبول ما لا بد منه من التغير والتجدد، وهذا ما سيكون علينا توضيحه الآن.

ولنحاول ـ بعد أن نفذنا من سطح النص إلى غايته التواصلية وأفكاره وتواترها ووظائفها المحلية ـ أن نعيد كتابة هذا المقتطف مجردًا من حشوه التضامني ومناوراته البلاغية ـ رغم قناعته المسبقة ببديهية دليل هايمز 1986 D. Hymes القائلة بأن أسلوب قول الأشياء هو جزء من قولها.

٢ ـ كتابة علمية محايدة

لقد كان تدوين اللغة العربية أكثر كثيراً من مجرد «تدوين» بمعنى تسجيل وتقييد: إنه الانتقال باللغة العربية من لغة غير علمية (أي غير

openkan.com

قابلة للتعلم) إلى لغة تخضع لنفس النظام الذي يخضع له أي موضوع علمي آخر. فانتقل علماء اللغة بها من لغة قائمة على «الفطرة والطبع» إلى لغة قابلة لأن تكتب وتتعلم بنفس الطريقة التي يكتسب بها العلم؛ طريقة المبادئ والمقدمات والمنهجية الصارمة. كل ذلك لا يمكن أن يوصف بأقل من إنشاء لغة عربية جديدة هي اللغة العربية الفصحى لغة أنشئت بمنهج دقيق وصارم. ورغم دقة ذلك المنهج الذي اتبعه الخليل بن أحمد، ومن جاء بعده من اللغويين فإنه كان من الصرامة بحيث فرض على شتات اللغة نظامًا لابد أن يكون له تأثيره في كيانها الداخلي ذاته، وبالتالي لابد أن يكون قد جعل الصنعة فيه تزاحم السليقة والفطرة فحجّم بصلابته اللغة وضيق فيها القدرة على مسايرة التطور والتجدد.

فرض الخليل بن أحمد على اللغة العربية منطقًا رياضيًا صوريًا. فاستخلص القوالب الخفية ـ اللامرئية ـ التي يصب فيها الشعر العربي فاستنبط علم العروض. واتجه بعقله الرياضي لوضع قوالب نظرية افتراضية لا تعدم أصولاً في واقع اللغة فوزع عليها النطق العربي منطلقًا في البداية من «الإمكان الذهني» غير آبه بـ «الإمكان الواقعي» إلا في مرحلة التجربة والتحقق؛ المرحلة التي يتم الانتقال بها من العلم الرياضي الصوري إلى العالم الواقعي المشخص. وإنه ليخيل إلينا أن الخليل بن أحمد بتعامله مع الحروف الهجائية العربية كمجموعة أصلية اشتق منها كل المجموعات الفرعية الكامنة فيها، والتي تشتمل على عنصرين إلى خمسة عناصر، واعتبر ما فوق ذلك حروفًا زائدة يمكن الاستغناء عنها برد المزيد إلى المجرد. وبناء على ذلك أخذ يركب الحروف الهجائية مسقطًا المكرر منها إلى أن تم له استخراج جميع الألفاظ التي تتركب من الحروف الهجائية العربية فبلغت حسب ما نقله بعض المؤرخين ١٢٣٠٥٤١٢ لفظًا أي مجموعة حروف. ثم أخذ بفحص هذه الألفاظ ـ المجموعات ـ فما وجده مستعملاً مثل «ضرب» أبقاه وسجله وما وجده غير مستعمل مثل (جشص) التي لا وجود لها في لسان العرب أهمله. وإذا كان الخليل لم يتمكن من إنهاء مشروعه الضخم، فإن عمل اللغويين الذين جاءوا بعده مباشرة كان محصورًا أو يكاد في ذلك المشروع.

إن المبدأ المنهجي الذي اعتمده الخليل قد فَرَضَ بمنطقه الرياضي على اللغة العربية قوالب منطقية صورية أدت إلى قتل الحياة فيها وأدى بها إلى التحجر والتوقف عن النمو. بالفعل لقد جعل إنشاء اللغة العربية الفصحى والمنهج الذي اتبع في تقعيدها منها لغة «عاجزة» عن مواكبة التطور وقبول ما لابد منه من التغير والتجدد.

في إعادة كتابة النص على هذا النحو، الذي يجرده من قرب المسافة الاجتماعية Social Distance، التي يستخدمها كاتب النص في طرح مقولاته بأسلوب العلاقة الداخلية المثلية Insider-to-insider relationship، ويقربه من الأسلوب العلمي المحايد الذي ينتقل من الأطروحة إلى المناقشة أو الدليل، فالنتيجة ـ يمكن للقارئ أن يدرك خطر المقولات التي يطرحها الكاتب، وبخاصة حين يدرك أن المعلومات التي يقدمها الكاتب في عرضه لمنهج الخليل هي معلومات مغلوطة تفتقر للرؤية اللغوية المنهجية.

فالخليل لم يبدأ من القوالب الخفية، ولم يفرض على العربية نظامًا رياضيًا صوريًا، وإنما بدأ ببحثه اللغوي ـ كما يبدأ أي لغوي بنيوي معاصر ـ باكتشاف النظام الصوتي والبنى التركيبية للغة العربية، فاعتمد الحروف والحركات والساكن والمتحرك والأسباب والأوتاد والتفعيلات، التي سماها الفواصل عند مناقشته للإيقاع، وانتقل من هذه البنى الإيقاعية الصغرى إلى الدوائر التوليدية الكبرى ـ مستنفدًا بذلك كل إمكانات التوليد الإيقاعي للشعر العربي ـ فناف عددها على ستين بحرًا، وبذلك نهج منهجًا مطابقًا لأحدث المناهج التي يتبعها علماء اللغة المعاصرون ـ سواء أكانوا من المدرسة التوليدية أو غيرها، حتى أن موريس هالي Morris Halle ـ أحد أقطاب المدرسة التحويلية التوليدية استخدم أسلوب الدوائر في توليد البنى الإيقاعية للشعر العربي دون أن يشير إلى أنه يتبع مذهب الخليل في ذلك. لقد انتقل الخليل في منهجه ـ مثل علماء اللغة الأكسيوماتيون المعاصرون ـ من الفرضيات إلى المبادئ فالاختبار، وبالمثل، فإن الخليل لم يتحدث عن الحرف بوصفه حرف هجاء فقط، وإنما بوصفه دالاً على منطوقه واسمه ورسمه، وهو ما

يكافئ التعبيرات اللاتينية Potestas; Figura Nomen، وكذلك استخدم الحرف ليعني طريقة في قراءة القرآن أو لهجة، ولا يفوتنا - والحديث هنا عن رسم الحروف - أن نضيف أن رسم الهمزة التي نستخدمها - اليوم - ههو من استنباط الخليل الذي استنبطها من رسم العين - فجعلها ع غير معقفة، ولا يفوتنا أيضًا أن نذكر أن علامات الشكل التي نستخدمها هي ناتج شكل الشعر الذي استنبطه على أسس صوتية، فحل محل الشكل المدور الذي ينسب إلى أبي الأسود الدؤلي، ولم ينطلق الخليلِ من حروف هجاء العربية، وإنما من أصواتها، أدخلها في الحلق إلى أَخْرَجِها على الشفتين، ولم يبنِ التراكيب الكلمية على أساس عددي فقط، وإنما على أساس من الصوامت والصوائت والساكن والمتحرك في بنية الكلمة، وإذا أضفنا إلى ذلك الأسباب والأوتاد، وصلنا إلى فهم مقولة الأستاذ فيرث عن الكتابة العربية التي أوردناها آنفًا، وأمكن لنا أن نقارن عمل الخليل بمدرسة التحليل التطريزي، التي قادها الأستاذ فيرث مع بداية النصف الثاني من القرن العشرين، وكذلك لم يبنِ الخليل منهجه على الممكن الذهني، وإنما على الممكن الصوتي، ولم يسقط المهمل (أي غير المستعمل) وإنما ذكره وأهمل إعطاءه معنى معجميًا، لأنه لم يجد سندًا في لسان العرب خلال بحثه الميداني في نجد والحجاز وتهامة، وعليه فإن منهج الخليل لم يؤد إلى تحجيم العربية، وإنما وضع بيد أبنائها - متحيزين لها أو عليها - سرداً لإمكاناتها التوليدية - لا يختلف كثيرًا عن مفهومي القدرة المعجمية الكامنة والأداء المعجمي للمجموعة اللغوية(*)، والحال كذلك كيف يمكن للأستاذ الجابري أن يقبل بالأطروحة التي يفترضها والنتيجة التي يؤكدها.

أما عن حديث الأستاذ الجابري عن تحويل اللغة العربية إلى لغة قابلة للتعلم، فليس بمقدور القارئ أن يصدق أن أستاذنا يصدق مقولته، لأن من نافلة القول أن نشير إلى أن قوعدة اللغة ليست شرطًا لاكتساب المهارة اللغوية، اللهم إلا إذا كانت اللغة لغة أجنبية، وإذا كان الحال كذلك، فلنا وأستاذنا الجابري حوار آخر.

(*) لمزيد من المعلومات (راجع سعد الدين Sa'Adeddin 1980)

على ضوء ما تقدم ـ يمكن أن ندرك حجم تحيز جزء من العقل العربي ضد ذاته المكونة، ففي هذا المثال اتحدت الرؤية المتحيزة السابقة على البرهان مع المنهج المتحيز ـ فاجتزأت الحقائق ـ واخترقت المسافات الاجتماعية تمهيدًا لاتباع أسلوب أنتوني في تأبينه لقيصر ـ على طريق الوصول بالعقل العربي إلى رفض ذاته المكونة، مما أدى بنتاجها إلى أن يصبح صدى مستعربًا أو مستغربًا أو متبربرًا لمقولات غربية لا تستند إلى دليل سوى رغبتها الباطنة في قياس الأشياء بمنظورها الغربي أو المستغرب، فليس لباب الغاية التواصلية للمقتطف ـ الذي أوردناه ـ سوى تكرار لادعاءات شوبي (Shouby 1951) بأن العربية الفصحى تتكون من وحدات وبنى صلبة وغائمة ومبهمة ـ مما يجعلك تعتقد ـ حين تقرأها بالإنكليزية ـ أن كاتبها مصاب بفقد حسّ التواصل مع ما حوله، ونسنا ضد نبذ الميت المتخشب، لكننا ضد أن ندفن الحي بدعوى أنه ميت، ثم نكتشف بعد فوات الأوان أن الموات كان في العيون التي شخصت بعد موته، أو في العقول التي يشغلها البحث عن مبررات للمشروع النهضوي عن رؤية حقيقة ذاتها المكونة، وبذلك يتحول المشروع النهضوي إلى مشروع فوضوي.

٣ ـ وتائر تطوير أفكار النص

ومن الميادين الأُخرى التي يتجلى فيها اعتداء الفكر اللغوي العربي الحديث على ذاته المكونة ميدان تعليم اللغة الانكليزية للناطقين باللغة العربية، وذلك في سياق التعميمات المغلوطة التي يطلقها نفر من الباحثين العرب على البلاغة العربية، وهم ـ إذ يفعلون ذلك ـ إنما ينطلقون من خطل قياس البلاغة العربية بمسطرة بلاغة أُخرى هي البلاغة الانكليزية، وبذلك يخرجون عن إحدى بديهيات علم اللغة الاجتماعي، وهي أن ليس ثمة لغة متقدمة أو متخلفة، فكل لغة صالحة ـ طالما أنها تفي بغرض التواصل بين أفراد الجماعة اللغوية، التي تستعملها.

ومن الممكن أن يغفر المرء للناطقين بالانكليزية ـ مثلاً ـ جهلهم على أساس من وقوع العربية خارج دائرة ذاكرتهم الإدراكية، وأنهم ينطلقون في أحكامهم من مدخلات محدودة عن اللغة العربية، تردهم عبر

التداخل اللغوي، الذي يرونه في سطوح النصوص الإنكليزية التي يكتبها طلبة عرب يخضعون لضغط عملية التعلم، ولربما كان هؤلاء الطلبة بحاجة لمزيد من التدريب على الكتابة بالعربية أساسًا، لذلك فإن الباحثين الغربيين الذين يحكمون على العربية دونما معرفة حقيقية بها ينطلقون - في أحكامهم - من رؤية مبتسرة لسطح النص الإنكليزي الموشي ببعض العادات اللغوية العربية التي ينقلها الطالب إليه، وهو ما يجرد أولئك الباحثين من معرفة عالم النص العربي والعادات والأعراف اللغوية التي تحكم التواصل في السياق الاجتماعي العربي، إلا أن ذلك لا يمكن أن ينسحب على المختصين بعلم اللغة التطبيقي من العرب العاملين في ميدان تعليم اللغة الانكليزية للناطقين بالعربية، فمن البديهي أن يكونوا أكثر وعيًا لذاتهم اللغوية المكونة وأكثر قدرة على رؤية أسباب التداخل اللغوي، لأنهم ينطلقون من قاعدة معرفية أوسع من تلك التي ينطلق منها نفر من اللغويين الغربيين المنغلقين على ذاتهم التي ما زالت تعيش وَهْمَ فوقية العصر الفيكتوري.

وليس أدل على التحيز الماسوشي للأفكار الغربية الجاهزة للتركيب مما يرد على البلاغة العربية - في كتاب *Errors in English among Arabic Speakers* - الذي أصدرته دار لونغمن للنشر - لمؤلِّفيه الأستاذين نايف خرما وعلي حجاج (Kharama and Hajjaj 1989) يخلص الأستاذان في سياق عرضهما التقابلي للبلاغتين الانكليزية والعربية إلى ما يلي:

«إن اللغة بسائر صيغها هي نتاج ثقافة جماعتها اللغوية. هي صائغة لخبرات الناطقين بها ومصوغة بها، وهي أيضًا صائغة لأنماط فكر المجتمع ومصوغة بها».. (كابلن ١٩٦٧).

«وبالفعل فإن الكثيرين يعتقدون مثلاً أن منطق أرسطو وفلسفته كانا يمكن أن يكونا مختلفين عما هما عليه لو كان ألمانيًا أو مكسيكيًا لأن المنطق هو أساس البلاغة ونتاج الثقافة المعنية». «وعليه فإن البلاغة ليست من الخصائص المشتركة بين اللغات، وإنما تختلف من ثقافة إلى أُخرى». (كابلن ١٩٦٦).

«النقطة الثانية هي أننا حين نتحدث عن البلاغة الانكليزية في

السياق الحالي فإننا نعني البلاغة الانكليزية المعاصرة. وإذ نقِرّ أن هذه البلاغة كانت تتمتع بصفات خاصة تبعًا لنشأتها، فإن تلك البلاغة وقعت حتى القرن السابع عشر تحت تأثير بلاغة **العهد القديم** (الذي يستخدم البلاغة الساميّة)، وذلك من خلال النسخة اللاتينية المعتمدة أولاً ثم النسخة الإنكليزية المعتمدة التي صدرت عام ١٦١١ ثانيًا». (كابلن ١٩٦٦).

«النقطة الثالثة التي نود الإشارة إليها هنا هي أن البلاغة العربية كانت في عهودها التقليدية، وما زالت حتى يومنا هذا معنية بالجمل أكثر من الخطاب. مما استتبع أن يكون تعليمها في المدرسة والجامعة على ذلك النحو، وليس أدل على ذلك من نظرة فاحصة يلقيها المرء على الكتب التعليمية. وحتى حين تجهد بعض أقسام اللغة الإنكليزية في جامعات الوطن العربي في تدريب طلبتها على الكتابة المستندة إلى مبادئ البلاغة الغربية فإن التأثير السلبي للعربية لا يزول بل ويعوق تلك الجهود».

«إن اللغة الإنكليزية وأنماطها الفكرية هي ناتج النموذج الثقافي الأنكلو أوروبي. لذلك فإن المتابعة الفكرية المشتركة (بين الكاتب والقارئ) هي في أساسها متابعة أرسطية أفلاطونية تتبع أسلوب التواتر الخطي عمومًا».

«يعتمد تواتر الفقرة العربية على سلسلة من التراكيب المتوازية. لذلك فإن المقالة التي يكتبها العربي في بداية تدريبه تبدو للقارئ الإنكليزي الذي يتوقع أسلوب العرض المألوف لديه شائكة قديمة صعبة التتبع لا بل وعديمة المنطق». (كابلن ١٩٦٦ إضافة من الباحث).

«وتوصم البلاغة العربية بنعت آخر هو أنها تتصف بالتوكيد والمبالغة. ولعل مرد ذلك إلى أن العربية تعج بأساليب المبالغة».

«بالإضافة إلى مشكلة التنظيم التي جاء ذكرها آنفًا هناك ثمة نقطتان في المقتطف السابق (Allen 1970 إضافة من الباحث) أولاهما الأسلوب المزخرف المصنوع، وثانيتهما أسلوب الكتابة الشخصي الانطباعي».

تعقيبًا على هاتين النقطتين ينحو الأستاذان باللائمة على الازدواجية بين العامية والفصحى - وعلى خلط الطلبة العرب بين المعالجة الموضوعية المنطقية والحكم القيمي.

لسنا هنا في معرض مناقشة ما ينعت - حديثًا - باللغات السامية - أو في معرض تذكير الأستاذين بدراسة الجرجاني وغيره من علماء اللغة العرب للخطاب - لأن كلاً من ذلك يتطلب مجلدًا - وحده، وإنما نميل إلى القول أن في هذا التقويم المستغرب أصداء متداخلة لآراء جيل من اللغويين الغربيين التطبيقيين - الذين شاءت لهم الصدفة أن يتوضعوا في تماس مباشر أو غير مباشر مع اللغة العربية، وبدل أن يتوسع أفق إدراكهم - فيدفعهم إلى سبر أغوار اللغة العربية - تقوقعوا على فيكتوريتهم - وطلعوا على قرائهم وطلبتهم الغافلين عن حقيقة الأمور بمقولات عن العربية - مقيسة بمعرفتهم اللغوية الانكليزية، فمنهم من زعم أن العربية تتصف بـ:

- التركيز على الرموز النفسية على حساب المعنى، مما يؤدي إلى غموض في الفكر.

- ردود الفعل العاطفية المفرطة.

- التوكيد المفرط والمبالغة، (راجع شوبي Shouby 1951 وبروثرو Prothro 1955).

ومنهم من قال: - إن أهم ما يميز الانكليزية - التي يكتبها العرب هو الاستخدام النادر للربط الاتباعي - والاستخدام المفرط للتراكيب القائمة على العطف، ويستخدم أساتذة الجامعة الأمريكية في بيروت تعبير أسلوب الوا وا في الكتابة إشارة إلى واو العربية التي يفرط العرب في استخدامها أداة في ربط الجمل، (يوركي Yorkey 1974).

ومنهم من زعم أن تنظيم النصوص هو تنظيم دوراني غير تراكمي، وأن الكتاب العرب يتناولون النقطة الواحدة مثنى وثلاث من زوايا متعددة بحيث يخالج القارئ الإنكليزي شعور غريب بأن لا شيء

يحدث في نصوصهم (ألن 1970).

والأدهى والأمَرّ في ذلك كله أن عددًا غير يسير من اللغويين التطبيقيين العرب انساقوا ـ جهلاً بأسباب تلك الظواهر اللغوية أو انبطاحًا تحت تأثير مركب النقص وعقدة الخواجة ـ وراء العلل التي طرحها التطبيقيون الغربيون، فعمموها وأشاعوها، وراحوا ينتظرون أن تتمخض لهم عن البيضة الذهبية في حقل تعليم اللغة الانكليزية للناطقين بالعربية، وما زالوا ينتظرون ـ رغم أن عددًا من التطبيقيين الغربيين الموضوعيين بدأ يصحو من ذلك الوهم، وبخاصة عندما بدأ قلة من اللغويين العرب المعاصرين يَعْبرون حاجز الخوف الثقافي، ويطرحون الرأي الآخر الرافض للتحيز، والرافض لاعتبار لغات العالم الغربي مسطرة لقياس لغات الأمم الأخرى، ومن الممكن أن نرى مثالاً لذلك التوجه في البحث الذي كتبته ميرييل بلور Meriel Bloor الأستاذة في جامعة ووريك ورئيسة الجمعية البريطانية لتدريس اللغة الانكليزية لأهداف أكاديمية، بالاشتراك مع توماس بلور Thomas Bloor الأستاذ في جامعة بيرمنغهام ـ في كتاب *Socio-Cultural Issues in English for Academic Purposes*-1991.

والذي نشر أيضًا في مجلة: Review Of English Laguage Teaching.

وأفردا في بحثهما لوجهة النظر ـ التي طرحناها في (سعد الدين Sa'Adeddin 1989) بخصوص التوقعات الثقافية والفشل البراغماتي ـ حيزًا لا يستهان به.

في ذلك البحث ـ فندنا مقولات شوبي وكابلن وبروثرو ويوركي وألن، وعرفنا النص الانكليزي المثالي على أنه تمثيل محسوس متضام نحويًا لوحدة دلالية مترابطة، تحرض في متلقيها من الناطقين بالانكليزية معرفة إدراكية ـ تماثل ما يرمي إليه كاتبها، أو تكاد، ثم خلصنا إلى القول: أن ليس من ضمان بأن كل نص إنكليزي هو على ذلك النحو، لأن ناتج النص يختلف تبعًا لطبيعة التعليم الذي تلقّاه منتجه، والجماعة اللغوية

الفرعية التي ينتمي إليها، وطبيعة العلاقة الاجتماعية التي تربطه بالجمهور الذي يستهدفه النص، وسياق استخدام النص.

وأضفنا أن العمليات التي يقوم بها العقل الإنساني وصولاً إلى النص المكتوب هي عمليات عالمية، إلا أنه من الممكن أن تبرز تضادات بين الجماعات اللغوية، نابعة من تفضيل الجماعة اللغوية الرئيسية، أو أحد فروعها، أو أفرادها، لإحدى وتائر تطوير النص على غيرها، وعليه فإن التفاوض مع النصوص المكتوبة عبر حدود الجماعات اللغوية محكوم بدرجة التوافق بين عادات الخطاب وأعرافه في الجماعة اللغوية أو مقابلاتها في الجماعة اللغوية.

وعرفنا وتيرة تطوير الخطاب على أنها القناة التي ينتخبها محدث النص لترتيب أفكاره على خارطة سطحه للتعبير عنها، فإذا اختار محدثُ النص أن يطور نصَّه بهدف مخاطبة أذن المتلقي، حمل ناتج الأحداث، مؤشرات على المشافهة، مثل تكرار الأفكار، والمفردات البسيطة المتكررة، والتوكيد، والمبالغة، والتراكيب النحوية المتكررة، والربط الفضفاض للأفكار، ووفرة في تعبيرات شد الانتباه، وفي العناصر المرتجلة بما في ذلك التصحيح اللاحق، ووفرة في الناظمات البلاغية، وعبارات التواصل الوجاهي، وبساطة في تركيب موضوع النص، وتطوير الأفكار بأسلوب العطف والتجميع، دونما تركيز على نهاية النص، أما إذا اختار أن يطور أفكار نصه بحيث يخاطب العين، سقطت من النص كل مؤشرات المشافهة، وحلّت محلها عوامل سياقية مثل الاستيعاب السريع للمعلومات، وحضور النص في ذاكرة المتلقّي المباشرة، وعليه يحمل نصُّه مؤشرات أُخرى مثل: التوازن بين المضمون والتعبير، والتطور الخطي للأفكار، والتنظيم المحكم للجمل والفقرات والخطاب، والتحديد المسبق لنهاية النص، والتطوير المتتابع، وتركيب الموضوع تركيبًا معقدًا نسبيًا، وإذا ما قارنا نصًا إنكليزيًا من النمط الذي يخاطب الأذن، ولنقل خطابًا سياسيًا، ونصًا من النمط الذي يخاطب العين، ولنقل بحثًا أكاديميًا تمت مراجعته للنشر في إحدى المجلات العلمية المتخصصة. وجدنا أن لا صلة بينهما من حيث وتيرة تطوير الأفكار، ولربما حكمنا على النص

الذي يخاطب الأذن ـ بأنه نص مكرر وفوضوي بل غير منطقي ـ على حد وصف الأستاذ ديفيد ابركرومبي David Abercrombie.

وخلصنا ـ بعد تقديم الأدلة والبراهين ـ إلى القول بأن سوء فهم النصوص الانكليزية ـ التي يكتبها الطلبة العرب ـ ينبع من نمط التطوير الشفاهي الذي يستخدم في الجماعة اللغوية العربية لإنشاء درجة عالية من التضامن والتواد، لذلك فإن أي نقل سلبي لهذه الوتيرة الشفاهية إلى سياقات يتوقع المتلقي الإنكليزي فيها الوتيرة البصرية قد تؤدي ـ إذا لم تتضح نواياها ـ إلى إشكالات في التواصل، ففي الوقت الذي يرمي العربي في استخدام الوتيرة الشفاهية إلى خلق علاقات تضامن مثل الود والحميمية والثقة بالنفس والمقدرة اللغوية ـ ينظر الانكليزي إلى ذلك على أنه خرق للمسافة الاجتماعية وحمل لعصا المعلم وتنفس في عنق المخاطب.

كما أوضحنا بالحجة والقرينة أن كل جماعة لغوية ذات تراث كتابي ـ بما في ذلك الجماعة اللغوية العربية ـ تمتلك عددًا من وتائر تطوير الخطاب، إلا أن اختيار الوتيرة مرهون من الناحية اللغوية النفسية واللغوية الاجتماعية بسياق الاستخدام ضمن عوامل أُخرى، لذلك فإن تبسيط المشكلة إلى متضادات البنى المتوازية والبنى الخطية، والربط العطفي التجميعي والربط الاتباعي ـ كما يزعم كابلن ومن تبعه ـ هو قفز فوق المشكلة تجنبًا للتعامل معها، ومثل ذلك تعليق المشكلة على مشجب أنماط الفكر الثقافية، المشكلة ـ في جوهرها ـ هي قضية توقعات لغوية اجتماعية تتصل باختيار قناة من التواصل تتناسب وسياق الاستخدام.

مما تقدم يمكن أن نحاجج بأن في اللغة العربية ـ شأنها في ذلك شأن اللغة الانكليزية وغيرها من اللغات الأوروبية ـ نمطين من وتائر تطوير أفكار النص ـ هما الوتيرة السمعية والوتيرة البصرية، إلا أن النمط السمعي هو الأكثر شيوعًا في السياق الاجتماعي العربي، نتيجة لتطورات معينة متصلة بالتاريخ العربي، وأهمها ـ على ما نظن ـ عودة الكُتاب في أعقاب اليقظة العربية عام ١٧٩٨ إلى النماذج الجاهلية والإسلامية الأولى،

تأكيدًا لهويتهم اللغوية القومية، وردًا على حملة التتريك التي أُخضعوا لها، وإذ نقول هذا، فلابد أن نؤكد أن هذه المقولة تبقى في حيز السابق على الفرضية إلى أن تتم البرهنة عمليًا بأدلة تستعصي على التنفيذ:

أيًا كان السبب - يمكن أن نوجز الخصائص المميزة لكل من الوتيرتين السمعية والبصرية - التي توصلنا إليها في بحوثنا حتى تاريخه على النحو التالي:

الوتيرة السمعية	**الوتيرة البصرية**
١ - درجة عالية من المفاهيم والعلاقات الضمنية الكامنة على فرض أن المخاطب هو طرف في حوار وجاهي، وهو على بيّنة بما يجري الحوار حوله، وكذلك اعتمادًا كبيرًا على قيام المخاطب بتوفير خلفية المعلومات مما يغني محدث النص عن تحديد ما يريد، أو شرح المفاهيم والعلاقات المكثفة والمبهمة.	١ - استهلال النص بإيضاح المفاهيم والعلاقات والتعبيرات ذات المضامين الرمزية أو التخصصية مع غياب أي افتراض مسبق لتوافق المعلومات والمواقف.
٢ - توسيع النص بأسلوب تجميعي عطفي، فتبدو الأسماء والعبارات والجمل وكأنها خرزات تنظمها سبحة.	٢ - توسيع النص بأسلوب خطي تتابعي، ينتقل بالمتلقي عبر الخطاب باستخدام روابط تضام واضحة ومتتابعات زمنية واستنتاجات منطقية وعلاقات تضادية وسببية.
٣ - درجة عالية من التكرار والحشو والضجيج الممثل بالمبالغة والتأكيد.	٣ - غياب التكرار والحشو إلا ما كان منه مقصودًا - كما في الخطب السياسية.

obeikan.com

٤ ـ اعتماد كبير على أقرب التعبيرات التي ترد إلى ذهن منتج النص، والتعبيرات المحدودة والمحصورة بقطاع جزئي من الخطاب.	٤ ـ تنظيم الخطاب استنادًا إلى خطة عامة، يشعر المتلقي من خلالها أن كل جملة تؤدي ـ بالإضافة إلى دورها المحلي في الفقرة ـ دورًا على المستوى الشمولي للخطاب مما يعزز تضام الأفكار، ويؤدي بصورة حتمية إلى نهايته.
٥ ـ غياب الشعور بنهاية الخطاب، مما يوحي بالتخطيط الارتجالي.	٥ ـ نهاية واضحة للخطاب، سواء في ذهن منتجه أم متلقيه، بفعل تسلسله وتضام جمله وأفكاره ما لم يكن نقيض ذلك جزءًا من المهمة التي يكلف منتج الخطاب متلقيه بها.
٦ ـ اتخاذ التكرار شكل التصويب والمراجعة أو التردد في الرأي.	٦ ـ زوال تكرار البحث عن العبارة المناسبة من خلال المراجعة وإعادة التحرير.
٧ ـ محدودية المفردات وغموضها، مما يستتبع إعادة الصياغة.	٧ ـ مفردات دقيقة ومتنوعة مع غنى في التراكيب النحوية والمتنوعات الأسلوبية.
٨ ـ إفراط في التعميمات المجردة.	٨ ـ ربط التعميمات المجردة بخبرات المخاطبين من خلال الإشارات المحسوسة والأمثلة التاريخية والاجتماعية الإيضاحية.
٩ ـ غياب لوعي النص وعيًا شاملاً.	٩ ـ إدراك واع للخطاب برمته كما يظهر في عبارات مثل ما ذكرنا آنفًا، وكما نبين لاحقًا.

لذلك فإن الطلبة العرب إذا أرادوا أن ينجحوا في التواصل

obeikan.com

الفعال، حين يكتبون باللغة الانكليزية لأهداف أكاديمية، فإن عليهم أن يتمكنوا من قيادة الوتيرة البصرية الموروثة في لغتهم الأم، وأن يقوم النظام التربوي العربي بتعريض الدارسين العرب إلى شريحة أوسع من النصوص العربية البصرية كخطوة على طريق التمكن من ناصية مهارات الكتابة الأكاديمية، سواء بالعربية أم بالانكليزية، وكذلك فإن على مدرسي اللغة الانكليزية للناطقين بالعربية أن يوسعوا من ذاكرتهم الإدراكية بحيث تضم قاعدة معلومات عن العادات والأعراف اللغوية العربية ـ إذا هم أرادوا أن ينجحوا في تعليم العادات والأعراف اللغوية الانكليزية، وهو ما يمكن أن يجنبهم خطر الوقوع في التحيز المسبق للغة التي يزمعون تعليمها.

٤ ـ نظام الترقيم العربي

ومن الأمور التي تلفت الانتباه في الأحكام القيمية التي يصدرها اللغويون الغربيون وعدد من اللغويين التطبيقيين العرب، [راجع خرما [Kharma 1985 ـ خرما وحجاج (Kharma & Hajjaj 1989)، قولهم بأن الترقيم أمر جديد على العربية، ولسنا نخالفهم الرأي إذا ما كان المقصود هو نظام الترقيم الغربي بفواصله ونقاطه، الذي أقحم على العربية في القرن التاسع عشر، لكننا نرفض هذه المقولة رفضًا كاملاً إذا ما أريد بالقول إن الترقيم من ـ حيث كونه مفهومًا ـ هو أمر لم تألفه العربية، حيث أن الترقيم ـ في مفهومه الغربي الأصلي Punctuation ـ لم يكن يعني ترقيم الوقف بالفواصل والنقاط، وما شاكل ذلك، وإنما كان يعني Interrupting sth by/with sth at Intervals, Collins Cobuild, 1990, Oxford Advanced Learner's, 1989، أي قطع الشيء بشيء آخر على فترات معينة ـ وهي ما يسميها وايتهول Whitehall الوقف.

وعليه يمكن أن نعرف الترقيم على أنه تقسيم سطح النص إلى أجزاء صوتية أو دلالية أو نحوية أو كل ذلك معًا، وإذا قبلنا بهذا التعريف أمكن لنا أن نقول بأن الترقيم يتجلى أوضح ما يتجلّى في تقسيم سور القرآن الكريم إلى آيات ـ وإن قوعدة الترقيم تتجلى أكثر ما تتجلى

بمفاهيم الوقف والابتداء، (راجع الداني ١٩٨٤ ـ الأنباري ١٩٧١ ـ النحاس ١٩٧٨ ـ الأشموني ١٩٨٣)، وكذلك أمكن لنا أن نخلص إلى مقولة فرضية مؤداها أن سطح الخطاب العربي المكتوب مرقوم بنظام خاص لا يختلف عن نظام الترقيم الغربي في جوهره. وإن اختلف معه في التفاصيل.

فنظام الترقيم العربي ظاهر يعتمد على كلمات تؤدي وظائف الوقف والابتداء مثل و ـ ف ـ كما ـ لذلك ـ إلخ ـ بينما يستند نظام الوقف الغربي إلى رموز تحمل في مرمزاتها موازيات للنظام العربي، وهو ما عرضنا له (في سعد الدين أ 1985 ب 1987-1987 Sa'Adeddin)، وما سنعرض مثالاً له في هذا الجزء من هذا البحث.

كما يختلف نظام الترقيم الغربي عن النظام العربي في الهدف الذي يرمي إليه، فالنظام الغربي ـ على حد رأي وايتهول ـ يهدف إلى التعبير الكتابي عن قواعد اللغة الانكليزية، بينما يعتمد نظام الوقف والابتداء العربي على مفهوم تمام المعنى ـ استنادًا إلى تعريف المرعشلي في مقدمة تحقيقه للداني ١٩٨٤ للابتداء على أنه فن جليل يعرف به كيفية أداء القراءة بالوقف على المواضع التي نص عليها القرّاء لإتمام المعاني والابتداء بمواضع محددة لا تختل فيها المعاني، ولقد اختلف الناس في تحديد مواقع الوقف فجعله بعضهم على نهاية المخزون الاعتيادي للرئتين، وجعله آخرون على تمام المعاني الكلية أو الجزئية، ولعل في قول من ربطوا الوقف بالمعنى ربط بالأصل لا الفرع، إذ إنه يمكن للقارئ أن يساجم ما بين المخزون التنفسي ووحدات المعاني القصيرة جزئية منها أو كلية، وما زاد عن ذلك أشار إليه بالتحريك تنبيهًا إلى عدم تمام المعنى ـ أو وقف فيه عند ألف مطلقة أو هاء يتنفس عندها، دون إخلال بالمعنى، لأن تمام المعنى مرهون بالسكون في وقف النحويين.

وكذلك يختلف نظام الترقيم الغربي عن النظام العربي في أن الأول يستخدم الحرف الكبير استهلالاً للجملة وإشارة إلى العلمية، إلا أن هذا لا يعني أن ليس في العربية مكافآت وظيفية لاستخدام الحرف الكبير،

Obeikan.com

لأن العربية تستخدم مبدأ التعريف إظهارًا للعلمية، وتستخدم استراتيجيات صوتية وكلمية محددة للدلالة على استهلال الجملة، وهنا لابد من التذكير بما تحرضه كلمة Sentence في اللغة الانكليزية، وما تحرضه كلمة جملة باللغة العربية، يعرف معجم Collins Cobuild 1990 Sentence على أنها:

A group of words which, when they are writen down, begin with a capital letter and end with a full stop.

ويعرفها معجم Oxford Advanced Learner's 1989 على أنها:

Largest unit of grammer, usu. containing a subject, a verb, an object, etc, and expressing a statement, question of command.

وإذا دمجنا التعريفين ـ أمكن لنا أن نترجم تعريف الجملة الانكليزية على النحو التالي؛ الجملة هي أكبر وحدات النحو ـ وتتكون عامة من مسند إليه وفعل ومفعول به. . . إلخ، تعبيرًا عن قول أو سؤال أو أمر، هي جملة من الكلمات تبدأ بحرف كبير وتنتهي بنقطة.

أما الجملة العربية فيمكن أن نعرفها على النحو التالي:

هي وحدة معنى متكاملة، مرقومة نصيًا ونحويًا ودلاليًا وصوتيًا، فهي مرقومة نصيًا بغياب أو ورود عنصر من عناصر تكوين النص ـ أي، و، ف، أما، إنما. . . إلخ، وهي مرقومة نحويًا ودلاليًا بذكر أو تكرار موضوع أو مسند إليه، أما ـ من الناحية الصوتية ـ فهي مرقومة بمقطع ضعيف يستهل مجموعة نغمية (راجع سعد الدين ـ Sa'adeddin 1987).

وليس غريبًا أن تختلف الجماعات اللغوية في التعبير عن الوقف والابتداء، لأن الأساليب هي ـ بحد ذاتها ـ تعبير عن الشخصية اللغوية للجماعة التي تستنبطها، مما يكسب كل جماعة لغوية مقوماتها الخاصة، التي تطورت على مدى ردح طويل من الممارسة والاستخدام المتواصلين، ويمكن أن نسوق على الاختلاف ـ مثلاً ـ وصف دي بوغراند ودريسلر de Beaugrande & Dressler 1981، للربط النصي العطفي والاتباعي باللغة الانكليزية بقولهما: إن الربط الانكليزي هو ربط مهمل مفترض ـ مالم يشر إلى غير ذلك، بينما نرى أن الربط في العربية هو ربط ظاهرة لا

تستقيم بِنْية النص دونه، (سعد الدين Sa'Adeddin 1987)، وأغلب الظن أن هذا الاختلاف نابع من طول الفترة التي تفصل بين اللغة المقولة واللغة المكتوبة أو قصرها، فالإنكليزية المكتوبة تتزامن في نشوئها أو تكاد مع الانكليزية المقولة ـ مما أدى إلى نوع من التوازي في تطورهما، أما العربية المكتوبة فجاءت بعد قرون طويلة من الاستخدام الشفاهي ـ مما جعل الكتابة حدثًا لاحقًا على فعل مقيم.

من هنا يمكن أن نخلص إلى القول: إن العربية تحقق الربط باستخدام استراتيجيات في الخطاب ـ تستند إلى مجموعة من الأصعدة النصية والنحوية والدلالية والصوتية، يدرك متلقى النص من الناطقين بالعربية مغازيها بصورة بديهية، من خلال تجذر اللغة في ذاكرته الإدراكية، وعليه يمكن لنا أن نقول بأن ما يقرأه كابلن وغيره من اللغويين التطبيقيين في النصوص الانكليزية التي يكتبها الطلبة العرب ـ على أنه أدوات عطف ـ إنما هو أدوات تكوين في العربية، نقلها الطلبة إلى أدائهم باللغة الإنكليزية فولدت حالة من التداخل السلبي بين اللغتين، وكذلك فإن وصف عدد من اللغويين التطبيقيين الغربيين والعرب للترقيم الذي يستخدمه الطلبة العرب في كتابتهم باللغة الانكليزية بعدم النظامية، نابع من الخلط بين النظام العربي الكلمي والنظام الغربي المرمّز، وهما نظامان فيهما من التطابق والاختلاف ما فيهما.

وحتى ندرك مدى التطابق والاختلاف بين النظامين؛ لنقارن خلاصة بحثنا هذا مع ترجمتها إلى اللغة الانكليزية، ولنلاحظ أننا نستخدم الخطين القصيرين المتوازيين، دلالة على نهاية الجملة العربية وإمكانية الوقف التام، والخط القصير دلالة على شبه الجملة وإمكانية الوقف الكافي، وإننا نستخدم في الترجمة إلى الانكليزية الرمز ـ م ن للدلالة على غياب المكون النصي والرمز + متبوعًا بالمكون المستخدم.

(١) يكتسب مفهوم التحيز - كما يرسم هذا البحث حدوده - أهمية بالغة - لأنه يختصر مجمل تصورات الأمة لذاتها وموقفها حيال موقعها ومستقبلها على خارطة الوجود الإنساني =

(1) م ن The concept of bais, as defined in this paper, is a most important one, because it epitomizes the total of the nation's self-image and its attitude towards its present position and its future on the map of human existence.

(٢) فهو - وإن تغافل كثير منا عنه - انعكاس لارتداد الأمّة عن موقعها الريادي وقبولها بواقع التقزّم الثقافي =

(2) فـــ + Although many of us ignore it, it is a reflection of the nation's retreat from its pioneering role and its acceptance of its metamorphosis into a cultural misshapen midget.

(٣) وهو كذلك موقف يعبر عن مختزنات ذاكرة الأمة تجاه المستقبل الذي ترتجيه لنفسها =

(3) + و It is a state of mind which gives expression to the nation's memory-store in its aspirations for the future.

(٤) هو موقف جعل كثيرًا من مثقفينا المحدثين يبحثون عن الذات في ذوات أخريات - دون أن يفطنوا إلى أن تكامل الذات يبدأ أول ما يبدأ بوعيها على طريق تشوف ما تحتاجه من معطيات الذوات الأُخريات =

(4) ن It is an attitude which has led many of our modern intellectuals to search for the self in other selves, not realizing that the integrity of the self originates in awareness of oneself on the way to an understanding of what is needed from the contributions made by other selves.

(٥) كما أنه موقف دفع بمتكلسينا المحدثين إلى الانكفاء على قشرة الذات دون النفوذ إلى ما في لبابها من مكونات =

(5) كـمـا + It is an attitude which has induced our present-day calcified intellectual to settle on the crust of the self rather than penetrate to its core.

(٦) وإذا نحن رفعنا عتبة التسامح إلى أعلى درجاتها - أمكن لنا أن نبرر للمكلسين موقفهم =

(6) و + If we raise the threshold of tolerance to its highest we may justify his position.

obeikan.com

(٧) فنعتبره موقفًا أنانيًا حمائيًا ـ يحمل في داخله إمكانية الانصلاح ـ إلا ما أدرك خطر التكلس على الذات التي يبغي حمايتها =

(7) We may consider it a selfish, selfprotective attitude, which might be reformed if it realizes the threat of calcification to the self it seeks to protect.

(٨) ولكن لا يمكن لعتبة التسامح ـ مهما ارتفعت ـ أن تبرر تحيز الجماعة ضد ذاتها اللهم إلا على أساس الظرف المخفف للحكم =

(8) But, no matter how high this threshold is raised, it can never justify the community's bias against itself, save on the ground of mitigation.

(٩) وهو إصابة بفصام في الشخصية تصاحبه نوبات من الاعتداء على الذات =

(9) و A case of schizophrania accompanied by acute fits of masochism.

(١٠) في هذا البحث ـ نتناول جوانب من اعتداء الفكر العربي الحديث على ذاته =

(10) م ن In this paper, we are concerned to demonstrate some masochistic streaks which have been inflicted by the constituted modern Arabic lingustic throught on its constitutive self.

يتبين من المقارنة أن التطابق بين حروف الترقيم العربية وعلامات الترقيم الإنكليزية ليس مجرد مصادفة، فكما والواو والفاء فوق الجملية تقوم بوظائف مشابهة للنقطة في الانكليزية، إلا أنها تختلف عنها في أنها تحمل مفهوم الابتداء بينما تحمل النقطة مفهوم الانتهاء الذي يعبر عنه بالعربية بالسكون في مصطلح النحويين مقارنة بالتحريك الذي يستخدم مؤشرًا على الابتداء، أضف إلى ذلك أنها جميعها تتميز عن مثيلاتها داخل الجملة بأنها تشكل مقطعاً نغميًا ضعيفًا أو تبدأ بمقطع نغمي ضعيف، إشارة إلى أنها تكون بداية رأس مجموع نغمية، في حين تشكل مثيلاتها داخل الجملة جزءًا من النموذج النغمي الداخلي، كما أنها تؤدي وظائف دلالية على صعيد ما فوق الجملة مثل السببية والربط والإضافة والاستئناف ـ مما يسهم في استقرار بنية النص يدًا بيد مع التكرار وإعادة السبك والحذف المقدر، وكذلك فإنها تؤدي وظائف واضحة على صعيد

obeikan.com

نحو الجملة ومعناها ومنظورها الوظيفي. أما غياب هذه الحروف ومثيلاتها من عناصر تكوين النص ما فوق الجملية فيخدم أغراضًا أُخرى مثل الاستهلال والتنبيه والتوكيد.

والطريف في الأمر كله أننا ـ بوصفنا ناطقين بالعربية ـ ندرك مرامي هذه الحروف جميعًا، حين نقرأ نصًا عربيًا دون أن نفكر بأسبابها، تمامًا مثلما يدرك القارئ الإنكليزي علاقات الربط الضمنية في لغته، مما يعني أن علاقات تضام النص هي جزء من المقدرة اللغوية الشمولية التي تنظم علاقات التواصل اللغوي، إلا أن المشكلة تبرز إلى السطح عندما تتعارض العادات والأعراف اللغوية خلال الأداء المقول أو المكتوب.

خلاصة القول في ما يتقوله المتقولون على أخطاء الترقيم التي يرتكبها الطلبة العرب حين يكتبون باللغة الإنكليزية، هي أنهم ينطلقون في أحكامهم من موقف قاصر عن فهم نظام الترقيم الكلمي العربي مما يستتبع قصورًا في إدراك أسباب التداخل السلبي بين النظامين العربي والانكليزي، وبذلك يتحيزون لما يعلمون ضد ما لا يعلمون.

يبقى لنا أن نقول تلخيصًا إن علم اللغة التطبيقي، وبخاصة حين يتصل الأمر بتعليم اللغات الأجنبية، لابد أن يبدأ من العزل المنهجي للتضادات الاثنولغوية بين المخزون المعرفي للجماعة اللغوية المستهدفة بالتعليم، والمخزون المعرفي للجماعة اللغوية التي نعلم لغتها، دونما تحيز لأي منهما، هذا إذا أردنا أن نصل إلى ترسيخ المعرفة اللغوية التي نعلم لغتها، دونما تحيز لأي منهما، هذا إذا أردنا أن نصل إلى ترسيخ المعرفة اللغوية اللازمة للأداء الفعال، وعلى ما يبدو من بحوثنا حتى تاريخه أن العقدة الأساسية في تعليم اللغة الانكليزية تكمن في الافتراضات الأثنولغوية المتعلقة بالخطاب، وعليه فلابد أن نبدأ ـ إذا أردنا أن نحيد التحيز في هذا السياق ـ من دراسة تقابلية ومقارنة للخطاب في الجماعتين اللغويتين المعنيتين، بذلك يتم تخطيط المادة التعليمية وكتابتها بالاستناد إلى خلاصة النظامين المعرفيين المتجذرين في الذاكرة الإدراكية لكل من الجماعتين، دون ذلك لا يمكن للمرء أن يأمن شطط التحيز والتعميمات المستندة إلى رؤية منقوصة لواقع الحال.

خاتمة البحث

في هذا البحث ـ تناولنا حالات من اعتداء الفكر العربي الحديث على ذاته اللغوية، وفي إطار ذلك طرحنا مقولات فرضية عن الخطاب واللغة العربية سبق أن برهنا عليها في بحوث سابقة نشرناها في دوريات أكاديمية متخصصة، وكذلك طرحنا مقولات فرضية ما زلنا نقوم باستكمال البرهنة عليها. وفي كلا الحالين، نرى أن نبقي كل ما قدمنا في حيز الفرضيات السابقة على البرهان، لأن ما برهنا عليه ما زال عرضة للتفنيد الذي يستعصي على التنفيذ، وما لم نستكمل البرهنة عليه ما زال في مرحلة الاستكمال انتظارًا للتنفيذ، وإذ نقول هذا، فإننا نرمي إلى القول إننا اجتهدنا في طرح الفرضيات وتحويلها إلى مبادئ قابلة للاستقصاء، وبهذا نكون قد أضفنا إلى اجتهادات سابقينا من اللغويين العرب، لأن باب الاجتهاد لم يقفل ـ وإنما أقفل كثير من المثقفين العرب المحدثين على أنفسهم باب الاجتهاد.

Obeikan.com

المراجع

المراجع والمصادر العربية

- الأشموني، أحمد بن محمد بن عبد الكريم، **منار الهدى في بيان الوقف والابتداء** ـ دمشق: دار المصحف، ١٩٨٣

- الأنباري، أبو بكر محمد بن القاسم بن بشار، **إيضاح الوقف الابتداء في كتاب الله عز وجل**، تحقيق محيي الدين عبد الرحمن رمضان، ـ دمشق: مجمع اللغة العربية ١٩٧١

- الجابري، محمد عابد ـ **تكوين العقل العربي** ـ بيروت: دار الطليعة، ١٩٨٤

- ـــــــ، **الخطاب العربي المعاصر** ـ بيروت: دار الطليعة، ١٩٨٥

- خرما، نايف ومحمد أكرم سعد الدين، ومحمود عياد و علي حجاج ـ الترجمة والتعريب. . الواقع والتطلعات المستقبلية، **المجلة العربية للعلوم الانسانية** م٨ ع٣١ ـ الكويت: جامعة الكويت

- الداني، أبو عمرو عثمان بن سعيد، ـ **المكتفي في الوقف والابتداء في كتاب الله عز وجل**، تحقيق الدكتور يوسف عبد الرحمن المرعشلي، بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٩٨٤

- الرازي، محمد بن أبي بكر عبد القادر، ـ **مختار الصحاح**، د ـ ت

المعلوف، لويس، ـ **المنجد في اللغة** ـ ط ١٠ مزيدة ومنقحة لمنجد المعلوف بيروت: دار المشرق ـ الطبعة الكاثوليكية، ١٩٦٩

- النحاس، أبو جعفر ، - القطع والائتناف - تحقيق الدكتور أحمد خطاب عمر - بغداد: مطبعة العاني ١٩٧٨

المراجع والمصادر الإنكليزية

* Abercrombie, D., 1965 *Studies in Phonetics and Linguistics.* London: Oxford University Press, 1965.
* Allan, H.B., «*A Monotonous Dialogue,*» in F. Larude's TEFL in the Middle East. Cairo: AUC Press, 1970.
* De Beaugrande, R. & Dressler, W. *Introduction to Text Linguistics.* London: Longman, 1981.
* Bloor, M. & Bloor, T.: «Cultural Expectations and Pragmatic failure in Academic Writing» in *Sociocultural Issues in English for Academic Purposes.* P. Adams, B. Heaton, & P. Howarth, (eds.). London & Basingstoke: MacMillan, 1991.
* Brown, R. & Gilman, A.: «The Pronouns of Power and Solidarity» in T. Sebeok's *style in Language.* Cambridge, Mass: MIT, 1960.
* Firth, J. R. *Papers in Linguistics.* London: Basil Blackwell, 1957.
* Firth, J. R. *Selected Papers of J. R. Firth*, 1952-1959. London: Longman, 1968.
* Hornby, S. *Oxford Advanced Learner's Dictionary*, Second Impression, Cowie, A. P. (ed.). Oxford: Oxford University Press, 1989.
* Hymes, D. «Models of the Interaction of Languages and Social Life», in Gumperz & Hymes: *Directions in Social Linguistics.* London: Basil Blakwell, 1986.
* Kaplan, R. B. «Culture Thought Patterns in Education,» in *Language Learning.* XVI, 1 & 2, 1966.
* Kaplan, R. B. «Contrastive Rhetoric and in Teaching of Composition» in *TESOL* Quartely 1 & 4, 1967.
* Kharma, N. «Problem of Writing Composition: A Contrastive Rhetoric Approach», in *Abhath Al-Yarmouk.* Irbid: Yarmouk University Press, 1985.
* Kharma, N. & Hajjaj, A. *Errors in English Among Arabic Speakers.* London: Longman, 1989.
* Prothro, E. J. «Arab-American Differences in the Judgement of Messages» *J. of Social Psychology*, 1955.
* Sa'Adeddin, M. A. A. M. *An Analytical Phonetic Study of Three Areas of Al-Farahidiy's Legacy: A Contribution to the History of Linguistics.* Unpublished Ph. D. Thesis. University of Edinburgh, 1980.
* Sa'Adeddin, M. A. A. M. «Fundamental Text-Linguistic Problems in Teaching Translating to Native Arabic Literates», *Proceedings of the First National Symposium on Language Teaching.* Kuwait: Language Center, Univ. of Kuwait, 1985.
* Sa'Adeddin, M A. A. M. «The Problem Areas in Teaching Translating to

Native Arabic Literates». *Anthropological Linguistics*. 29: 2, 1987a.
* Sa'Adeddin, M A. A. M. «Target World Experiential Matching: The Arabic-English Translating Case» *Quinguereme*. 10: 2, 1987b.
* Sa'Adeddin, M A. A. M. «Text Development and Arabic-English Negative Intereference». *Applied Linguistics*. Oxford University Press, 1989.
* Sa'Adeddin, M A. A. M. «Towards a Viable Applied Linguistic Theory for Translation». *Bradford Occasional Papers*, 1990a.
* Sa'Adeddin, M A. A. M. «Ethnolinguistic Arnalysis in ESP». *Proceedings of the First National Symposium on ESP*. Kuwait: Kuwait Banking Institute, 1990b.
* Sa'Adeddin, M A. A. M. «Writing Across Language Communities: The Structure of Arabic Text». *Sociocultural Issues in English for Academic Purposes*. Basingstoke & London: McMillan, 1991.
* Shouby, E. «The Influence of the Arabic Language on the Arabs». *Middle East Education*, 1951.
* Sinclair, J. et. al. *Collins Cobuild English Language Dictionary*. London & Glasgow: Collins ELT, 1990.
* Whitehall, H. «The System of Punctuation», in *Essays on Language and Usage*, L. E. Dean & K. G. Wilson. New York: Oxford university Press, 1959.
* Yorkey, R. «Practical EFL Technique for Teaching Arabic Speaking», in J. Atalis & R. Crymes (ed.). *The Human Factor in ESL*. Washington D. C.: Tesol, 1974.