

التعريب



مَجَلَّة نصف سنوِيَّة مُحَكَّمَة تصدر عن المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر بدمشق

المنظمة
العربيَّة
للتربية
والثقافة
والعلوم

57

ربيع الآخر 1441 - كانون الأول (ديسمبر) 2019 م

السنة التاسعة والعشرون
العدد السابع والخمسون

التعريب



التعريب

مجلة نصف سنوية

العدد السابع والخمسون

كانون الأول (ديسمبر) 2019

المدير المسؤول:

الأستاذ الدكتور زيد إبراهيم العساف

مدير المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر بدمشق

رئيس التحرير:

الأستاذ الدكتور محمود السيد

هيئة التحرير:

الأستاذ الدكتور دفع الله عبد الله التراي

الأستاذ الدكتور قاسم طه السارة

الأستاذة الدكتورة زهيدة درويش جبور

الأستاذ الدكتور محمد حلمي هليل

الأستاذ الدكتور صالح بلعيد

الأستاذ الدكتور محمد مكي الحسني

الأستاذ الدكتور عبد اللطيف عبيد

الأستاذ الدكتور ميلود حبيبي

التعريب



التعريب

مجلة نصف سنوية

العدد السابع والخمسون

كانون الأول (ديسمبر) 2019

المدير المسؤول:

الأستاذ الدكتور زيد إبراهيم العساف

مدير المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر بدمشق

رئيس التحرير:

الأستاذ الدكتور محمود السيد

هيئة التحرير:

الأستاذ الدكتور دفع الله عبد الله الترابي

الأستاذ الدكتور قاسم طه السارة

الأستاذة الدكتورة زهيدة درويش جبور

الأستاذ الدكتور محمد حلمي هليل

الأستاذ الدكتور صالح بلعيد

الأستاذ الدكتور محمد مكي الحسني

الأستاذ الدكتور عبد اللطيف عبيد

الأستاذ الدكتور ميلود حبيبي

مجالات اهتمام المجلة

إن اهتمامات المجلة مركزة في الإسهام في تحقيق أهداف المركز في مجال تعريب التعليم العالي في الوطن العربي وتطويره، ومتابعة الجديد مما ينشر في ميادين المعرفة في العالم، للتعريف به وترجمة الجيد الملائم منه، وكذلك ترجمة روائع الفكر العربي في العلوم والآداب والفنون إلى اللغات الأجنبية العالمية. وفي هذه الأطر تفتح المجلة صفحاتها للدراسات والبحوث الجادة والأصيلة فكرياً وموضوعاً في أحد المجالات التالية:

- * تعريب التعليم العالي في الوطن العربي.
- * بحوث مترجمة ودراسات في التعريب.
- * التعليم العالي في الوطن العربي وتطويره.
- * من أعلام الحضارة العربية والإسلامية.
- * عروض للجديد من الكتب والرسائل الجامعية.
- * الإعلام بالأنشطة العربية والدولية في مجال أهداف المركز.

**إن مضامين المواد المنشورة في المجلة تعبر عن آراء أصحابها
ولا تمثل بالضرورة رأي المنظمة أو المركز**

يسمح باستعمال ما ورد في هذه المجلة من مواد بشرط الإشارة إلى مصدرها

التنضيد والإخراج الفني حسانة تَلَو

التعريب: مجلة نصف سنوية مُحَكَّمة تصدر عن المركز العربي للتعريب والترجمة

والتأليف والنشر بدمشق - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

دمشق - ص.ب: 3752 - هاتف 3334876 / www.acatap.org - E-mail: acatap2@gmail.com

السنة الأولى: 1991 - دمشق ع 2019/12/15

الإشتراك: قيمة الاشتراك السنوي: داخل الوطن العربي: 25 دولاراً أمريكياً

خارج الوطن العربي: 35 دولاراً أمريكياً

قيمة النسخة الواحدة بدون أجور البريد 5 دولارات أمريكية أو ما يعادلها

في هذا العدد

* افتتاحية العدد IX

* قواعد النشر في المجلة XI

* بحوث لغوية

● تعريب التعليم والعلوم والمعارف - قضية ثقافية 3

د. محمد يونس عبد السميع الحملاوي

● مفهوم المثال وآليات بنائه وتوظيفه في الخطاب التعليمي الجامعي (القسم الأول) 19

د. عواطف قاسمي الحسني

● الدرس اللساني المعاصر من الجملة إلى النص 41

د. جلال مصطفىاوي

● الأسلوبيات الحديثة المعاصرة 61

د. عبد الرحمن مزيان عثمان

● أثر التداولية في تحديث المعجم العربي وإغنائه 83

د. ممدوح محمد خسارة

*** بحوث في الترجمة**

- تعليم الترجمة: رهانات وأنهج 101
د. عادل داود
- النظرية التفسيرية في الترجمة: لكي نترجم 119
د. سام عبد الكريم عمار
- جدوى الترجمة وأهميتها في الدراسات المقارنة 143
د. فاطمة صغير
- ترجمة المصطلح اللساني بآلية النحت على وزن (فَعْلَلَة) 157
د. فتوح محمود
- القوى النفسية للثنوية 185
د. محمد أحمد طجو

*** بحوث في التعليم العالي**

- فاعلية اعتماد دورة ديمينغ لمراقبة الجودة 203
د. وافي صلاح الدين حاج ماجد
- من مسائل الخلاف المعاصرة في مناهجنا الجامعية 235
د. شوقي المعري
- تأملات في حاضر ومستقبل الجغرافيا التربوية 259
د. ودد بنت مصلى بن وكيل الأنصاري

التعريب العدد السابع والخمسون . كانون الأول (ديسمبر) 2019م

• آليات المراجعة الأكاديمية للبرامج التدريسية لضمان جودة العملية التعليمية

287 والتعلمية في مؤسسات التعليم العالي

د. علي سعود حسن

*** عرض لكتاب**

• مراجعة الأستاذة مرية الشويخ لكتاب المصطلحية في فكر علي القاسمي 313

بتول الربيعي

التحريب العدد السابع والخمسون - كانون الأول (ديسمبر) 2019م

الافتتاحية

بقلم الأستاذ الدكتور محمد ولد أعر

مدير المنظمة العربية

للتربية والثقافة والعلوم

لقد تجاوزت الدراسات اللغوية الكثير من العصور الأدبية، وما كان فيها من دراسات قامت على كتب ومصادر تكاد تكون محصورة في عدد قليل من أمهات المصادر، مما تضمنه المكتبة العربية الغنية، وهذا ما جعل اللغة أسيرة تلك الدراسات، فكانت أسيرة القيود التي وضعها دارسوها حتى العصر الحديث، بل إن بعض الدراسات مازالت صدى لما سبق، وهذا - بلا شك - أثر سلباً في لغتنا وأبقاها محاطة بأسلاك قد تكون شائكة يصعب تجاوزها، وهذا لا يجوز. من هنا كانت الدراسات اللغوية المعاصرة والمتصلة بالترجمة واللغات العالمية منبراً جديداً وقف عليه عدد من العلماء واللغويين المعاصرين، فأنتجوا ثقافة جديدة متميزة؛ لأنها قامت على الدراسات المقارنة، والغوص في جذور المعجم العربي، ثم على أثر الترجمة في هذه اللغة، والتبادل الثقافي بين لغتنا ولغات الأمم الأخرى.

على هذه الأسس بُني هذا العدد من مجلة "التعريب"، فقد عالج عدداً من القضايا المهمة المتصلة بكل ما سبق، ولا سيما ما يتصل بقضايا التعليم العالي والجامعي في العالم العربي، فتطرق إلى ضرورة تعريب التعليم وأثره في إغناء اللغة العربية ومعجمها، كما طرق قضية مهمة يحتاج إليها كل المتعلمين والمعلمين، ألا وهي كيف يُبنى المثال ويُوظف في الخطاب التعليمي الجامعي؛ لأننا بحاجة ماسة إلى مثل هذا الخطاب في عصر تطور فيه التعليم العالي كثيراً، وزاد فيه عدد الجامعات، ولا سيما الخاصة كيلا يكون توجهها بعيداً عما يتطلبه المتعلمون.

التعريب العدد السابع والخمسون - كانون الأول (ديسمبر) 2019 م

وفي العدد أبحاث مهمة وإن قُدِّم بعضها أو قريب منها من قبل، لكن تميزها أنها كانت أكثر عمقاً وغوصاً في المسائل الدقيقة، مثل علم اللسانيات والأسلوبية وغنى المعجم العربي عن طريق التداولية، أما بحوث الترجمة فقد اختصت في نظرية الترجمة من حيث التفسير أو القائمة على التفسير، إذا ما أردنا الفهم لنصل إلى المعنى الدقيق، وكذلك عن أهمية الترجمة في الدراسات المقارنة، فعلى من يخوض هذا الميدان ميدان الدراسات المقارنة أن يتقن اللغات الأجنبية أو التي يقيم مقارنة بينها وبين لغتنا العربية.

وقد خصص العدد بحثين في التعليم العالي واحد لمستوى الأداء اللغوي في التعليم الجامعي، وهذا مهم لنصل إلى لغة عالية، والبحث الثاني لمسألة خلافة مستمرة طرق صاحبها مسألة خلافة من وجهة نظر معاصرة، كيلا تظل عالقة في مناهجنا. إضافة إلى بعض الأبحاث المتصلة بقراءة كتاب، وآليات المراجعة الأكاديمية للتعليم العالي..

إننا في مجلة "التعريب" نأمل أن تكون هذه الأبحاث زاداً علمياً يرفد لغتنا، وثقافتنا وجامعاتنا وتعليمنا العالي، وهذا ما تضعه مجلة "التعريب" نصب أعينها، كما في كل عدد من أعدادها، والله من وراء القصد.

والله وليُّ التوفيق.

قواعد النشر في المجلة

تنشر المجلة المواد المتعلقة بأحد مجالات اهتمامها من دراسات وبحوث وترجمات وفق القواعد التالية:

1. ألا يكون البحث أو المادة المقدمة للنشر في مجلة التعريب قد سبق لهما أن نشرا أو قدما للنشر في أي من أوعية النشر، وعلى الباحث أن يرفق ببحثه تصريحاً خطياً يفيد بأنه لم يسبق له أن نشر أو أرسل بحثه للنشر لدى أي جهة أخرى.

2. أن تتسم المادة المقدمة للنشر بالمنهجية العلمية في العرض والمعالجة والاستنباط، وأن تتميز بالمثانة في الأسلوب والدقة في الإسناد والتوثيق.

3. ترسل المادة المراد نشرها مرقونة بالحاسوب باستعمال برنامج مايكروسوفت word، ونسخة أخرى بصيغة PDF، إلكترونياً على بريد المجلة الإلكتروني إلى عنوان المركز التالي:

acatap2@gmail.com

مع مراعاة مايلي:

أ. ألا يتجاوز عدد صفحاتها /20 صفحة/ من الحجم العادي (6000 كلمة) ولا يقل عن /7 صفحات/.

ب. أن تكون المادة خالية من الأخطاء الإملائية والنحوية واللغوية.

ج. ضرورة استعمال علامات الترقيم أصولاً.

د. أن تكون الجمل مترابطة ومتماسكة.

4. تتلقى المجلة المواد المقدمة للنشر من الرعايا العرب من داخل الوطن العربي ومن خارجه،

مكتوبة باللغة العربية، على أن ترفق المادة بملخص واف ودقيق لها بحدود 20/1 من عدد صفحاتها.

التعريب العدد السابع والخمسون . كانون الأول (ديسمبر) 2019م

5. ترفق المادة المقدمة للنشر متضمنة:

- أ. اسم المؤلف الثلاثي بالعربية وبالحروف اللاتينية.
- ب. نبذة مختصرة من سيرته.
- ج. الصفة أو المرتبة العلمية، مثال (دكتور، أستاذ دكتور، باحث أكاديمي... الخ)
- د. عنوانه البريدي الكامل.
- هـ. عنوان بريده الإلكتروني.
- و. رقم هاتفه.

6. تُستهل المادة بمقدمة في سطور تبين أهميتها والنتائج والاستنتاجات المستفادة منها، كما تُذيل بثبوت للمصادر والمراجع المستعملة بحيث يكتب اسم المؤلف أولاً، فاسم المصدر أو المرجع، يليه مكان النشر، فاسم الناشر (دار النشر)، وأخيراً تاريخ الصدور ورقم الصفحة.

7. تقدم الرسوم والأشكال، في حال وجودها في مكانها في النص، وترسل أيضاً بملف أو ملفات منفصلة بحيث تكون واضحة وبدقة صالحة للطباعة أعلى من 200 dpi بحيث تتضمن جميع الشروح والإيضاحات اللازمة والحجم المناسب، على أن يشار إشارة واضحة إلى أمكنتها في متن النص، مع ضرورة مراعاة حقوق الملكية الفكرية للشكل.

8. تُعَرَّب المقالات والبحوث الصادرة بلغات أجنبية وفقاً لـ "تعليمات تعريب البحوث والمقالات" المعمول بها في المركز، والتي تقوم رئاسة التحرير بتزويد المعرَّب بها في حال الموافقة المبدئية على تعريب البحث أو المقالة المقترحة من قبله، وعلى المعربين الالتزام التام بهذه التعليمات.

9. تنشر المجلة عروضاً للكتب والبحوث والرسائل الجامعية الحديثة، التي لا يتعدى الفاصل الزمني بين ظهور المادة المعروضة ووصول العرض إلى المجلة أكثر من عام، هذا ومن الضروري عند تقديم العروض مراعاة التعليمات التالية:

– أن يتضمن العرض ملخصاً يتسم بالإيجاز المحكم للمادة المعروضة.

.....قواعد النشر في المجلة

- أن يكون تركيز العارض على رأيه في المادة المعروضة وتقويمه لها.
 - ألاّ يتجاوز عدد صفحات العرض 7 صفحات /2000 كلمة/.
 - أن يصحب العرض معلوماتٌ ببيولوجرافية دقيقة عن المادة المعروضة.
10. يبلغ أصحاب المواد المقدمة للنشر بتسليم موادهم وبالموافقة المبدئية أو عدمها على النشر، وذلك قبل صدور العدد الجديد بثلاثين يوماً.
11. تعرض المواد المقدمة للنشر في حال قبولها مبدئياً على محكم أو أكثر من ذوي الاختصاص، وذلك على نحو سرّي، لبيان مدى أصالتها وقيمتها العلمية وسلامة منهجيتها، ومن ثم صلاحها للنشر، وللمجلة أن تأخذ بتقرير المحكمين أو أن تعرض المادة مرة أخرى على محكم آخر، ولها أيضاً أن تتخذ قراراً بالنشر أو عدمه إذا رأت خلاف ما يراه المحكم.
12. يحق للمجلة - إذا رأت ضرورة لذلك - إجراء بعض التعديلات الشكلية على المادة المقدمة للنشر دون المساس بمضمونها، أما إذا رأت المجلة أو المحكم وجوب إجراء تعديلات جوهرية عليها حتى تصبح صالحة للنشر، فإنها تعيدها إلى صاحبها للقيام بهذه التعديلات اللازمة.
13. يبلغ أصحاب المواد المقدمة للنشر بالقرار النهائي بالموافقة على النشر أو عدمها وذلك خلال ستة أشهر من تاريخ تسلمها، علماً بأن المجلة ليست ملزمة بإبداء أسباب عدم النشر، كما أنها ليست ملزمة برد المواد التي لا تنشر لأصحابها.
14. تراعي المجلة في أولوية النشر عدة اعتبارات أهمها: تاريخ التسلم والأهمية العلمية للمادة المقدمة، ومدى صلاحها وجاهزيتها للنشر، وكذلك تنوع مادة العدد والتوزيع الجغرافي لمصدرها من مختلف الدول العربية.
15. لا يحق لصاحب المادة المنشورة في مجلة التعريب، ولا لأي جهة أخرى، إعادة نشرها في أي وعاء آخر للنشر إلا بعد مرور ستة أشهر على تاريخ نشرها في المجلة، وبموافقة خطية من رئيس التحرير، مع ضرورة الإشارة إلى هذه الموافقة، وإلى رقم العدد وتاريخه الذي نشرت فيه المادة.

التعريب العدد السابع والخمسون - كانون الأول (ديسمبر) 2019م

16. إن مضامين المواد المنشورة في المجلة تعبر عن آراء أصحابها، ولا تمثل بالضرورة رأي المركز أو المجلة.

17. تقدم المجلة مكافأة مالية رمزية عن كل مادة تنشر فيها تصل إلى /100/ دولار أمريكي كحد أقصى، علماً أن (الصفحة الواحدة تعادل 300 كلمة حسب الفقرة (3 - أ)).

18. تعتذر هيئة التحرير عن عدم نشر أية مقالة لا تلتزم بالشروط الواردة آنفاً.

19. ترسل المواد وتوجه المراسلات باسم الأستاذ الدكتور زيد إبراهيم العساف مدير المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر إلى العنوان:

المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر

دمشق - ص.ب: 3752

هاتف: 3334876 - 11 - 963+

فاكس: 3330998 - 11 - 963+

البريد الإلكتروني: E-mail: acatap2@gmail.com

الموقع على الإنترنت: www.acatap.org

الصفحة على فيس بوك: المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر



بحوث لغوية

تعريب التعليم والعلوم والمعارف

قضية ثقافية

أ. د. محمد يونس عبد السميع الحملاوي
جامعة الأزهر - مصر

1. الثقافة واللغة

برغم تعدد مفهوم الثقافة يمكننا أن نستخلص من المشترك من تعريفاتها أنها نمط حياة يميز أية مجموعة بشرية عن غيرها، وأنها تشمل القيم والسلوكيات المتأصلة بين أفراد ذلك المجتمع التي تنتقلها الأجيال، جيلاً بعد جيل. ولكنني بدراسة التغيرات الحادة في مسيرة المجتمعات أجد لزماً على أن أضيف لذلك التعريف: إن لم يعترضها ما يوجه تلك القيم سلباً أو إيجاباً، فإن اعتراضها أمر شديد تشكلت بصورة أخرى نتيجة ذلك التعارض. وحينما ندقق في مقولة المفكر الإسباني أورتيجا أن الثقافة هي ما يتبقى بعد أن ننسى كل ما قرأناه، وكذلك في مقولة العالم الألماني أينشتاين أن التعليم هو ما يتبقى بعد أن ننسى كل ما تعلمناه في المدرسة، أجدني أربط بين التعليم والثقافة في متلازمة مجتمعية تصب في نهر المجتمع. ومع تعدد وجوه المعرفة وتدققها عبر العديد من القنوات أجدني أميل إلى تعريف الثقافة بأنها نمط حياة يميز أية مجموعة بشرية عن غيرها، وأنها تشمل القيم والسلوكيات المتأصلة بين أفراد ذلك المجتمع التي تنتقلها الأجيال، إن لم يعترضها ما يوجه تلك القيم سلباً أو إيجاباً، ومن ثم فهي كائن قابل للتشكيل ولكن لمواجهة تحديات حقيقية كما أنها في ذات الوقت ما يتبقى بعد أن ننسى جزئيات المعارف التي حصلنا عليها.

وفي هذا السياق لا بد أن نتذكر أعمال المفكر الألماني هندر في القرن الثامن عشر الميلادي

حيث اعتمد على اللغة وإبراز دواعي العزة من التاريخ الألماني فيما كان يكتبه، هو ومن سار على دربه، وهو أمر مهد الطريق أمام توحيد الأمة الألمانية في القرن التاسع عشر الميلادي بقيادة بسمارك أول مستشار لألمانيا.

الثقافة إذن هي حالة معايشة طبيعية يومية لأية مجموعة بشرية، ولا يمكن أن نستثني من تلك الممارسة اللغة، فهي مقوم أساسي من مقومات ثقافتها وهويتها. وبرغم هذا لا نجد في شاعرنا العربي ما يدل إلا على أننا نهدم مقوماتنا بأيدينا. إننا إذا تأملنا في أفعالنا وأعمالنا التي يشترك فيها جميع أفراد المجتمع لا يمكننا أن نغفل دور اللغة مُكوِّناً أصيلاً في أي مجتمع متجانس. ومن تعريف الثقافة نجد أنه لا ثقافة بدون تجانس بين مختلف أفراد المجتمع، ولا تجانس بدون لغة. فاللغة ليست رطانات أو مجموعة كلمات متراسة بعضها بجوار بعض، بل هي مضامين ثقافية تظهر في صورة حروف وكلمات مكتوبة ومسموعة.

2. لغة المجتمع قضية ثقافية تنموية

لنتذكر مثالين في مقام أهمية عنصر اللغة في منظومة المجتمع في منطقتنا العربية. المثال الأول حدث عام 1925م قبل أن تنشأ دولة إسرائيل حينما أنشؤوا معهد التخنيوم في حيفا. وكلنا يعلم مستواه العلمي، فهو من أرقى المعاهد العلمية في العالم، ويحتل مرتبة متقدمة على جميع جامعاتنا العربية. لقد بدأت الدراسة بالمعهد واستمرت حتى الآن باللغة العبرية الميته التي أحيوها. والمثال الثاني حدث عام 1920م عند بدء الانتداب البريطاني على فلسطين حينما أصدروا عُملةً كتبوا عليها فلسطين بالعربية والإنجليزية. وعلى إثر ذلك ثارت ثائرة اليهود ولم تهدأ حتى كُتِبَ عليها بالعبرية أرض إسرائيل. أعتقد أن الرسالة عن أهمية تكوين اللغة في الوجدان القومي قد أضحت واضحة.

ولنتذكر أن اللغة العربية هي آخر معاقل الدفاع عن هويتنا بعد أن تكسر الكثير من القلاع.¹

¹ توصيات مؤتمر مجمع اللغة العربية بالقاهرة؛ الدورة التاسعة والستون؛ القاهرة؛ 2003م.

..... تعريب التعليم والعلوم والمعارف

وفي هذا السياق لا يمكننا أن نتغافل عن أنه في عام 1999م كان يناقش في الهيئة الدولية للتوحيد القياسي استعمال الحروف العربية بلا نقاط! وللأسف لم يعترض على ذلك الاقتراح أي مندوب عربي. ولن أشير إلى أن فرنسا في مادة اللغة العربية التي تُدرّس في مدارسها للجالية العربية تستعمل العامية وتستعمل الحروف اللاتينية لكتابتها بحجة أن اللغة العربية بصورتها الفصحى لغة ميتة. ولن أشير إلى أنه في أربعينيات القرن الميلادي المنصرم نوقش في مجمع اللغة العربية بالقاهرة استبدال الحروف اللاتينية بالحروف العربية، وهي محاولات مازالت تجد من يستمع إليها في الشام.¹ ولن أشير إلى أن شبانا في ثرثرتهم على شبكة الإنترنت يكتبون العربية بحروف لاتينية! وللأسف وضعت إحدى الجهات التي ترفع لواء الدفاع عن مكونات الأمة بعض القواعد لهذا الأمر في محاولة لتقنين هذا السلوك المنحرف!

ولنتساءل: هل من قضية يمكننا من خلالها أن نربط بين القول والفعل في ممارستنا وبصورة فورية أكثر من اللغة؟ هل من قضية يمكن أن ترتبط مختلف جزئياتها بممارستنا اليومية سوى اللغة؟ من اليسير على العديدين أن يلقوا خطاباً عصماء عن التنمية ولكن من الصعب على العديدين أن يطبقوا ما ينادون به على أنفسهم. ألا يجب علينا حينما نتصدى لقضية اللغة كوعاء للتنمية أن نتضبط ممارساتنا اللغوية سواء في مطبوعاتنا أم في أحاديثنا؟ إن العديد من منشوراتنا ومطبوعاتنا العامة والرسمية تتسم بعدم الدقة مع أنها تصدر من هيئات تتصدى للدفاع عن اللغة العربية ومنها أغلفة الكتب المدرسية.² كل هذا يجعلنا نتساءل: هل يمكننا أن نربط البعد اللغوي في ممارساتنا بالولاء لا بالانتماء؟ هل من أفراد وهل من هيئات تضع قضية تعريب أوجه الحياة العامة - وفي المركز منها تعريب العلوم - في موضعها الحقيقي، من حيث كونها قضية تنمية ينضبط من خلالها إيقاع المجتمع، ومن حيث كونها وسيلة فعالة للتنمية والدفاع عن لغتنا العربية

¹ استبدال الحروف اللاتينية بالحروف العربية؛ عبد العزيز فهمي؛ مجمع اللغة العربية بالقاهرة، 1943م.

² محمد يونس الحملاوي؛ نحو رؤية لدور اللغة العربية في المجتمع: واقعها ومستقبلها؛ المؤتمر السنوي لكلية الآداب جامعة عين شمس؛ القاهرة؛ 19-20 مايو 2012م.

من منطلق أن لغتنا العربية هي ما تبقى لنا كعرب بعدما تكسر الكثير من قلاع هويتنا.¹

تعتبر قضية توطين التقنيات إحدى أساسيات دفع المجتمع إلى الأمام، وهي قضية تتفاعل فيها عدة عوامل من أهمها التعليم. وبدراسة تأثير لغة التعليم في كفاءة العملية التعليمية نخلص إلى أن الكفاءة مرتبطة بالتعليم باللغة الأم (اللغة العربية) سواء في التعليم الجامعي أم في التعليم قبل الجامعي. ثم إن ناتج العملية التعليمية المتدني على مستوى التعليم الأساسي يستلزم جهداً مضاعفاً من مختلف أفراد المجتمع عند التعامل مع منظومة الإنتاج، كي تؤدي تلك المنظومة عملها بفاعلية. إن تطوير أعمال المجتمع سواء في حقول الإنتاج والثقافة والخدمات أم في المعاهد والكليات التعليمية، يستلزم وجود لغة واحدة لجميع تلك الأطراف التي تتداخل فيما بينها ومع المجتمع الذي يُكوّن المدد الدائم للمنتجات والأعمال التي يستهدفها المجتمع. لقد بات تفعيل مختلف أعمال المجتمع التنموية واستمرارها في الاحتفاظ بريادتها للمناشط المجتمعية من خلال التصاقها بالمجتمع من أساسيات تطوير المجتمع ذاته. ومن ثمّ فمن المنطقي أن توجد لغة ربط بين مختلف مناشط المجتمع ووعاء لتلك المناشط وهي اللغة القومية، وهي بالمنطق في مجتمعنا العربي اللغة العربية.²

3. ممارستنا اللغوية وسبل النهوض بها

لقد كثر الحديث عن سبل النهوض بمجتمعاتنا وبممارستنا اللغوية ومع ذلك وبرغم كل ما يُبدّل تتدنى هذه الممارسات. وفي اعتقادي أنه توجد حلقة مفقودة في هذا الأمر، وهي أننا نتحدث باستمرار عن قضايا ثقافية وعن قضايا لغوية بحتة دون أن نضع تلك الممارسات في منظومة التنمية بأركانها المختلفة الاقتصادية والثقافية والعلمية والتعليمية. وبالنظر إلى تدني معدل التنمية

¹ محمد يونس الحملاوي؛ **اللغة في سياقها المعرفي التنموي**؛ المؤتمر السنوي السابع عشر لتعريب العلوم؛ جامعة أسيوط؛ أسيوط؛ 11-12 مايو 2013م.

² محمد يونس الحملاوي؛ **المردود التنموي للغة التعليم**؛ المؤتمر السنوي الثالث عشر لتعريب العلوم؛ القاهرة؛ 22-12 فبراير 2007م.

..... تعريب التعليم والعلوم والمعارف

بمختلف أبعادها في مجتمعنا نجد أنها تحتاج إلى وعاء كفاء يتفاعل من خلاله جميع أفراد المجتمع حتى يحقق المجتمع نهضته في مختلف مجالات التنمية ومنها اللغة.

القضية الأساسية التي يمكن أن تستنهض همة الأمة بكمالها؛ إن نحن أحسننا التعامل معها؛ هي إيجاد وعاء لغوي صحيح واحد موحد وموحد يتفاعل من خلاله مختلف أفراد المجتمع وتصب فيه مختلف مناشط الأمة؛ وهو ما يوفره تعريب التعليم الذي هو وعاء عملي يشكل قضية محورية تنموية بالدرجة الأولى. والأمر لا يقف عند حد الحفاظ على اللغة فقط، بل يتعدى ذلك للحفاظ على وجودنا ذاته من خلال ربط عضوي بين اللغة والتنمية. لقد وصل الأمر إلى أن صار تهميش اللغة أمراً طبيعياً في حياتنا العامة وفي تعليمنا وفي ثقافتنا في القرنين الماضيين منذ بدء الاحتلال الأجنبي لبلادنا، حتى وصل إلى تشويه مكونات اللغة ذاتها ومنها شكل الحرف والرقم والرمز العربي؛ مع أننا كعرب أول من أدخل الرمز العلمي في العلم. لقد تم بذل العديد من الجهود في هذا المضمار حفاظاً على هذا الجزء المهم من مكونات لغتنا العربية.^{1,2,3,4} ولقد اعتمدت الاستراتيجية العربية للحفاظ على اللغة العربية إبراز هذا الجانب المشرق في حروفنا وأرقامنا العربية.⁵

إن ما يحدث في تعليمنا وفي ثقافتنا لا تحكمه أية منهجية للتفكير، وهو يتعارض مع دساتير

¹ محمد يونس الحملاوي؛ منطلقات وأسس العنونة العربية لأسماء النطاقات على شبكة الإنترنت؛ المؤتمر الإقليمي التحضيري الثاني للقمة العالمية لمجتمع المعلومات؛ دمشق؛ 23-33 نوفمبر 2004م.

² محمد يونس الحملاوي؛ الرقم العربي الأصيل والهندسة؛ المؤتمر العلمي الهندسي الخامس لكلية الهندسة جامعة بغداد؛ بغداد؛ 25-27 فبراير 2003م.

³ محمد يونس الحملاوي؛ سمو الحرف والرقم العربيين مقارنة باللغات الأخرى؛ المنتدى العربي الثالث للنهوض باللغة العربية؛ جامعة الدول العربية؛ القاهرة؛ 18-19 ديسمبر 2017م.

⁴ محمد يونس الحملاوي وآخرون؛ مسودة مشروع مواصفة الأرقام العربية والعلامات الحسابية الأساسية؛ ندوة الأرقام العربية والمواصفات القياسية؛ الهيئة المصرية العامة للتوحيد القياسي وجودة الإنتاج؛ القاهرة؛ 20 مايو 2003م.

⁵ الاستراتيجية العربية للحفاظ على اللغة العربية؛ جامعة الدول العربية؛ القاهرة؛ ديسمبر 2018م.

جميع الدول العربية ومع قوانينها التي تشير صراحة إلى أن التدريس ومختلف أوجه الحياة يجب أن تكون باللغة العربية. ولنتذكر أن هذا الذي نشير إليه حق لكل فرد بموجب الاتفاقيات التي وقعنا عليها ومنها اتفاقيات اليونسكو. ألنا أن ندعو الأفراد قبل الجمعيات العلمية وقبل الهيئات الأهلية وقبل الهيئات الحكومية إلى أن يضعوا نصب أعينهم أن اللغة العربية هي أحد مكونات هويتنا، بل هي من أهم مكوناتها، التي لا بد أن نناصح عنها؟

4. التعريب هدف أم وسيلة؟

هل نُعرِّب التعليم والعلوم للحفاظ على اللغة العربية؟ هل نفعل ذلك لتتقيف الشعب؟ هل ندعو لذلك لترسيخ العلم؟ هل هدفنا هو تنمية الإبداع؟ هل نبغي من ذلك تنمية الوطن؟... أم أننا نهدف أن نحقق جميع تلك الأمور؟! ومن ثمَّ نتساءل: كيف السبيل للحفاظ على اللغة العربية ونحن نُقْصِيها من حياتنا العلمية؟ ونحن لا نحافظ عليها في مجالسنا العلمية؟ ونحن نقضي عليها جهلاً بنقديم لغات أخرى عليها؟ ونحن سدنة العربية لا نوليها الاهتمام الكافي بها؟¹

إن المحلل لتعاملاتنا الحالية مع قضية تعريب الأمة ليجد أنها تمثل بعداً عن الموضوعية في التعامل مع قضاياها، كما أنها في ذات الوقت تمثل عزوفاً عن حل قضايا مجتمعية ملحة من خلال آليات مجتمعية لا تتطلب إمكانيات مادية آنية، بل تمثل حلولاً مستقبلية لمشاكل تتعلق بفرص العمل والتنمية الحقيقية بكافة مكوناتها. وبرغم الثراء النسبي لوضع اللغة على مستوى الدستور والقانون فإن التطبيق ينعى الواقع الأليم للمواطن ذاته، سواء على مستوى اللغة أم على مستوى التنمية بوجه عام، وهو ما أيقظ المبادرات الفردية والمجتمعية لاستنهاض الأمة على العديد من الأصعدة ومنها اللغة العربية، فنشطت بعض المبادرات برغم ضبابية العلاقة بين اللغة والتنمية حتى على مستوى النُخب، مما يفرض على النُخب التي فطنت إلى العلاقة العضوية للغة بالتنمية أن تضاعف جهودها حتى نصل إلى الكتلة الحرجة التي يمكنها إصلاح ميزان التنمية

¹ محمد يونس الحملاوي؛ اللغة العربية والتعليم؛ ندوة اللغة والهوية وحوار الحضارات؛ القاهرة؛ 12-13 أكتوبر 2004م.

..... تعريب التعليم والعلوم والمعارف

المعوج ووضع الأمور في نصابها مستلهمين تجارب التاريخ والحاضر بصورة علمية.¹ إن تقاعسنا عن التنمية لأمر خطير ولا بدّ من البحث عن أسبابه، ومنها بسط العلم للمجتمع ولن يتأتى ذلك دون نشره في مختلف الأماكن وأهمها الجامعات، ومنها الإعلام والتعليم العام وآليات الثقافة بالعربية، فلا يوجد مثال واحد لأمة تقدمت بغير لغتها، بل إن هناك أمماً بُنيت على وحدة اللغة ومنها إسرائيل وألمانيا. ولنتساءل: ماذا ننتظر من مجتمع ينظر للغته على أنها أداة تعويق حينما ننعثها بأنها ليست لغة علم وتنمية؟ والأغرب أن نطالب ذلك المجتمع باستعمال لغته (التي يظن أنها لا تصلح للعلم) في حياته العامة. دون استعمالها في العلم، فالنتيجة المنطقية أن تسود اللهجات والطرانات وينقسم المجتمع. هذا يحدث، ويا للأسف، في مجتمعنا ونتساءل عن سبب ذلك مع أن المنطق يشير إلى أن سبب ذلك هو أننا نحينا لغتنا العربية القومية من حياتنا العملية والعلمية. وعلى الجامعة ورجالها مسؤولية كبيرة فهل نحن على قدر المسؤولية؟²

لقد تخلفنا نتيجة عدة أسباب منها الخصام النكد بين العلم واللغة بكل ما تحمله من مكنون ثقافي ولنتذكر كيف حافظت ألمانيا واليابان برغم هزيمتهما في الحرب العالمية على تلك العلاقة بين لغتها بموروثها الثقافي، وبين المستحدث من العلم بلغتها وليس بلغة المنتصر. إن قضية الفصام بين اللغة والعلم تكاد تكون سمة لأغلب الشعوب التي اكتوت بنيران الاحتلال وبانت أسيرة لرؤاه مثلما ذكر ابن خلدون في مقدمته دون أن تفكر أو نعي آليات العلم عند من احتلها حتى وصل حالنا إلى درجة كبيرة من التخلف لا يمكن تصديقها، فنحن طبقاً لمؤشرات الأمم المتحدة في وضع متدنٍ علمياً ولغوياً وثقافياً.^{3,4}

هل يمكن أن تكون اللغة إحدى آليات استنهاض الهمم لإيقاظ المجتمع من سباته؟ إن تعريب

¹ <https://taareeb.wordpress.com>.

² محمد يونس الحملوي؛ اللغة القومية والتنمية: ونام أم ونام؛ المؤتمر الدولي الرابع لمعهد الدراسات التربوية؛ معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة؛ القاهرة؛ 5-7 يوليو 2005م.

³ ابن خلدون؛ مقدمة ابن خلدون، الطبعة الأولى؛ دار يعرب، دمشق؛ 2004م.

⁴ Human Development Report 2014; UNDP; New York; 2014.

التعريب العدد السابع والخمسون . كانون الأول (ديسمبر) 2019م

لغة تدريس العلوم في بلاد الوطن العربي عنصر جوهري في منظومة تنميتها البشرية والقومية، وخطوة أساسية في تأصيل العلم والأسلوب العلمي في التفكير والسلوك، وتنمية ملكة الابتكار والإبداع، إذ ترتبط لغة تدريس العلوم بقضية توطين التقنيات ومنها التعليم والتعلم والتدريب بالعربية ونشر العلم والثقافة باللغة العربية الصحيحة.¹

يبقى أن نؤكد أن الأمر ليس دعوة إلى نبذ تدريس اللغات الأجنبية؛ بل على العكس؛ لابد من الاستمرار في تدريس اللغات الأجنبية كلغات أجنبية في معاهد العلم المختلفة حتى يمكننا استيعاب المستحدث من المعارف الوافدة من مختلف الثقافات والأمم. ولكن لابد أن يجري ذلك بطريقة جادة، فالتدريس بلغة أجنبية قضية تختلف أيما اختلاف عن تعليم اللغات الأجنبية كلغات أجنبية.

5. مشروع تعريب التعليم والعلوم والمعارف

يمثل مشروع تعريب التعليم والعلوم والمعارف حلاً لقضية تهميش اللغة العربية في المجتمع. يتكون العمود الفقري للمشروع من آلية توضع على شبكة الإنترنت لوضع العديد من الكتب والمواد العلمية والتعليمية كالمحاضرات وشرائح العرض المرئية للعلوم والتقنيات باللغة العربية في التخصصات التطبيقية، إضافة إلى ترجمة وتعريب المستحدث من الكتب والمواد العلمية والتعليمية من أرقى الجامعات العالمية، وذلك فضلاً على جزء يهتم بالكتابة بالعربية الصحيحة.² ويهدف المشروع إلى دفع قضية التعريب للأمام باعتبارها ركيزة أساسية للتنمية وللوهية من خلال مراحل المشروع المتعددة إلى أن يصل إلى إتاحة المعارف العلمية والثقافية باللغة العربية على شبكة الإنترنت، وإلى أن يصل إلى مرحلة تقديم مواد علمية باللغة العربية بصورة تفاعلية، آملي أن يحدث طفرة في قضية تعريب التعليم والعلوم وهو ما سيستتبعه طفرة مؤكدة في تنمية

¹ توصيات مؤتمر مجمع اللغة العربية بالقاهرة؛ الدورة الثمانون؛ القاهرة؛ 2014م.

² محمد يونس الحملاوي؛ نحو رؤية لتفعيل دور شبكة المعلومات العالمية (الإنترنت) في عملية التعريب؛ الندوة الرابعة للمسؤولين عن تعريب التعليم العالي في الوطن العربي؛ عدن؛ 27-30 أكتوبر 2002م.

..... تعريب التعليم والعلوم والمعارف

مجتمعاتنا وفي حفاظنا على لغتنا العربية. وتهدف الخطة التي بُني المشروع على أكتافها إلى الإجابة على التساؤل التالي: لِمَن نتوجه وبِمَ نبدأ؟؟ ولقد ركزت الخطة على محورين رئيسيين أولهما التعريب: وبدايته تعريب التعليم حيث سيتبعه تلقائياً تعريب كل ما يتعلق بالحياة العامة، وثانيهما اللغة العربية: وذلك بالتوازي مع تعريب التعليم بهدف الارتقاء بممارستنا للغة العربية وصبباً مختلف متوجاتنا الفكرية في قالبها الصحيح.^{1،2} ويجدر بنا الإشارة إلى أن تعريب التعليم يشمل التعليم قبل الجامعي والتعليم الجامعي من طب، هندسة، صيدلة،... الخ، ولكن الخطة تركز في البداية على التخصصات العلمية التطبيقية وبخاصة الطب والهندسة لكونهما أكثر العلوم مقاومة للتعريب، لقناعتنا أنه إذا ما تم تعريب الطب والهندسة فستسير بقية العلوم على نفس المنوال. وليكن ذلك من خلال تعريب الكتب الجامعية والمواد العلمية والتعليمية وترجمة المستحدث منها. إن تعريب الطب والهندسة هو القاطرة التي ستقتر تعريب التعليم الجامعي والذي هو بدوره القاطرة التي ستقتر تعريب التعليم العام ومختلف مناشط المجتمع ثقافياً وعلمياً وتنموياً لنصل إلى بوتقة واحدة تضيف للمجتمع ولا تنتقص منه.^{3،4}

ويبقى التركيز في مختلف مراحل المشروع على أنه أداة تنمية لأمتنا من مختلف الجوانب متسقين مع جميع التجارب العالمية في بدايات النهضة واستمرارها، إذ لا توجد أمة من الأمم لها حظ من التنمية قديماً أو حديثاً إلا وكانت لغة التعليم والعلم فيها هي لغتها القومية. ولا تقتصر القضية على طرح نظري حيث يوجد على شبكة المعلومات العالمية الإنترنت حالياً موقعان يجري وضع الكتب العلمية بالعربية عليهما، إضافة إلى أكثر من آلية للترويج للمشروع علمياً وللدعوة للمساهمة فيه من خلال شبكة الإنترنت وغيرها من التقنيات.

¹ <https://taareeb.wordpress.com>.

² http://www.4shared.com/office/urG7zGfh/____.html.

³ محمد يونس الحملاوي؛ تعريب التعليم الطبي: القضية والمسئولية؛ المؤتمر الأول للرابطة العربية لتعريب العلوم الطبية، القاهرة، 4-5 يوليو 2010م.

⁴ محمد يونس الحملاوي؛ تعريب التعليم الهندسي: الواقع والتحديات؛ ندوة تعريب التعليم الهندسي ضرورة علمية، نقابة المهندسين المصرية؛ القاهرة؛ 5 مارس 2013م.

ولكي يتكامل المشروع كمشروع قومي لإنهاض الأمة تنموياً بمختلف أبعادها العلمية والثقافية، كان تضمين مختلف جوانب الثقافة بأبعادها اللغوية والعلمية والقومية جزءاً أصيلاً في منظومة الآليات المقترحة التي بدأ المشروع القيام بها. ويبقى أن نؤكد أن إبراز جوانب ثقافة المجتمع الأصلية التي تصب في تنمية المجتمع في مختلف مناشطه لجزء أصيل في منظومة تنمية أي مجتمع، وليكن لنا في تاريخ أمتنا في أوقات عزتها خير مثال في التوجه نحو هدف يرقى لمستوى طموح الأمة.

6. آليات مقترحة لتفعيل قضية تعريب المجتمع

تمثل آليات العمل التالية محاور عمل مشترك يمكن أن يكون مؤسسياً كما يمكن للأفراد المؤمنين بقضية التنمية وعلاقتها بالهوية والتعليم والثقافة أن يساهموا فيها.

1. إنشاء موقع لتجميع الكتب الجامعية العلمية العربية. وهذا الأمر قد تم بالفعل من خلال موقع الجمعية المصرية لتعريب العلوم التالي: <http://taareeb.wordpress.com>.
2. إنشاء موقع على شبكات التواصل الاجتماعي للترويج لقضية التعريب والتواصل بشأنها. وهذا الأمر قد تم بالفعل من خلال موقع الجمعية المصرية لتعريب العلوم على الفيسبوك: الجمعية المصرية لتعريب العلوم وعلى واتساب: جمعية المصرية لتعريب العلوم، وكذلك عبر صفحة الائتلاف العربي لتعريب العلوم على الفيسبوك: الائتلاف العربي لتعريب العلوم وعلى الواتساب: ائتلاف تعريب العلوم، بالإضافة إلى موقع تويتر: [taareeb](https://twitter.com/taareeb).
3. الترويج لمشروع الكتاب الواحد عبر الرسائل القصيرة على الهواتف المحمولة وغيرها من التقنيات بهدف إتاحة الفرصة لأكبر عدد من المهتمين بأهداف المشروع من المساهمة فيه.
4. قراءة الكتب العربية صوتياً بصورة صحيحة لتدريب الدارسين والمدرسين على سماع عربية صحيحة نأمل ألا تصبح غريبة على الأسماع.
5. خلق الاعتزاز بالزاهر من تاريخنا وخاصة العلمي ونشر ذلك التراث كي يعرف الجميع أننا أصحاب أطول حضارة علمية عرفها العالم لمدة تقارب الثمانية قرون.

..... تعريب التعليم والعلوم والمعارف

6. الإعلام عن علماء الحضارة العربية الإسلامية القدامى والإشارة في المواد التي تُدرّس في مدارسنا وأحياناً في جامعاتنا إلى من برع في ذلك العلم من علماء العرب والمسلمين.
7. الدعوة لمقاطعة السلع والخدمات ووسائل الإعلام التي تخالف القانون لغوياً سواءً بنبذ اللغة العربية الصحيحة أم بتثويبها أم باستعمال كلمات أجنبية أو عامية في سياق الحديث بالعربية، وسواء أكان ذلك في اسم المنتج أم في اسم الشركة المنتجة أو المستوردة أم في المحتوى الإعلامي لبعض الصحف والإذاعات والقنوات الفضائية. ولقد اعتمدت الاستراتيجية العربية للحفاظ على اللغة العربية ذلك النهج الإيجابي.¹
8. الدعوة الدائمة إلى تفعيل دور القدوة في كافة أعمالنا فلها فعل السحر في النفوس، خاصة إن ارتبطت بقوة الإرادة والمثابرة.
9. دعوة المؤسسات القومية ومنها المؤسسات التعليمية التابعة لجامعة الدول العربية أن تبدأ فوراً ومن هذا العام بالتدريس باللغة العربية مع إعطاء طلبتها قدراً وافياً من اللغة العربية العلمية ومن اللغة الإنجليزية العلمية.
10. دعوة أساتذة الجامعة صُنّاع الرجال أن يكونوا قدوة في تطبيق القانون على أنفسهم حفاظاً على رابط الأمة ومحك تنميتها وهو اللغة العربية.
11. دعوة أعضاء مجامع اللغة العربية؛ المفترض أنهم سدنة اللغة؛ إلى استعمال اللغة العربية في مختلف مناشطهم وفي محاضراتهم ومنتدياتهم العلمية وأن يكون تدريسهم كُلّه باللغة العربية كي يكونوا قدوة في سلوكهم ويؤدوا واجبهم العلمي تجاه لغتهم إذ المفترض أنهم في طليعة من يحافظ عليها.
12. إن التدبر في تلك الآليات سوف يُفضي إلى أنها في أغلبها آليات ثقافية لدعم قضية تعريب المجتمع، وبسطها في مختلف المناشط تفعيلاً للقانون الذي أعطى للغة العربية الهيمنة على مختلف العمليات المجتمعية الإنتاجية والخدمية كما هو حال اللغة القومية في جميع الدول المتقدمة.

¹ الاستراتيجية العربية للحفاظ على اللغة العربية؛ جامعة الدول العربية؛ القاهرة؛ ديسمبر 2018م.

7. هل من خطوة تالية؟

إن سياسة ملء الفراغ في الشرق الأوسط التي أعلنها الرئيس الأمريكي أيزنهاور في رسالته للكونجرس الأمريكي في العقد السادس من القرن الميلادي المنصرم¹ تكاد تتمثل في حالتنا الثقافية الراهنة. فمع تعاقلنا عن القضايا التنموية ومنها الثقافة طيلة عقود استطاعت آليات التقنيات الحديثة أن تشحن أذهاننا بالغث قبل الثمين عن تناقص إنتاجنا الفكري والتقني، فبتنا نتمثل حالة القابلية للاحتلال التي شخّصها المفكر الجزائري مالك بن نبي² وبتنا نمثل حالة المغلوب الذي وصفه ابن خلدون في مقدمته، وبتنا مع هذا ننظر لأسفل، فالأشياء تسقط لأسفل بفعل الجاذبية والتهاون والاستسهال والدعة، وهكذا الثقافة تتحدر وتتدنى، إن لم تجد من يرفعها لأعلى ومن يوقظ في الأمة؛ أمة من يقودها لأعلى. وفي هذا السياق تستحضرني مقولة أندريه مالرو وزير ثقافة فرنسا لرئيس الجمهورية شارل ديغول: أتريد أن نقود أم ننقاد؟، حينما اشتكاه العامة لرئيس الدولة لارتفاع مستوى الثقافة المعروضة، بعدها أطلق ديغول يد الوزير ليرتفع بمستوى ثقافة الفرنسي! تلك كلها كانت تداعيات قراءة متأنية مكررة للمشهد الثقافي الأمريكي حال معالجة أمريكا تخلفها النسبي علمياً عن الاتحاد السوفيتي عام 1983م في تقريرها الرئاسي أمة في خطر، حيث أتى على رأس قائمة العلاج الاهتمام بلغتها القومية.³

والآن ما هي الخطوة التالية لننفذ عن أمتنا أثواب الجهل والتجهيل والتخلف لننبؤاً مكاننا الذي نستحقه بين الأمم؟ أتكمن تلك الخطوة في اتباع نفس سياسة ملء الفراغ التي نراها رؤية العين في ممارساتنا المجتمعية بين مختلف أفراد المجتمع، خاصة مع تدني مستوى التعليم والثقافة لترتفع معدلات الجريمة والفساد؟! ألا يمكننا الاستفادة من الآليات التقنية الحديثة لاستساح "هندر" عربي ينطلق من اللغة العربية ويدعم كل فعل إيجابي في تراثنا العربي وندعم

¹ <http://www.presidency.ucsb.edu/ws/?pid=11007>.

² مالك بن نبي؛ شروط النهضة؛ دار الفكر للطباعة والتوزيع والنشر؛ دمشق؛ 1986م.

³ A Nation At Risk; The National Commission on Excellence in Education; Washington, USA; April 1983.

..... تعريب التعليم والعلوم والمعارف

آليات نشر أفكاره؟

كثر الحديث وقُلَّ العمل، إن التعليم بجانب العدل لكفيل بأن يضعنا في المكان الذي احتله أسلافنا لقرون، فحين يأمن كل فرد على حياته يُدع، ويتعلم ما عساه أن يبدع به هو والأجيال القادمة. فتعريب التعليم والعلوم والمعارف والثقافة لن يؤدي فقط إلى طفونا فوق سطح التنمية بل سيؤدي حتماً إلى استعادة ريادتنا للعلم! في طريقنا للحفاظ على هويتنا ولغتنا لنضع أنفسنا على الطريق الصحيح للتنمية بمختلف جوانبها، نتساءل: هل يمكن أن تكون آليات مشروع تعريب التعليم والمعارف المقترحة والقابلة للحوار، خطوة عملية على الطريق الصحيح وتكون بداية جهد منظم للحفاظ على لغتنا ودفع مجتمعا للأمام؟ أليس في الآليات المقترحة لتعريب التعليم والعلوم والمعارف رفعا للمحتوى العربي على شبكة الإنترنت الذي يئن من ندرة المحتوى العربي وهو ما يصدم المتصفح العربي على الشبكة؟ أليس في ذلك المشروع إضافة علمية وثقافية إلكترونية رصينة لما قد ينتجه العرب ويترجمونه ولما قد يتعاملون معه لغوياً وثقافياً وعلمياً؟!

التعريب العدد السابع والخمسون . كانون الأول (ديسمبر) 2019م

المراجع (مرتبة ألفبائياً)

1. ابن خلدون؛ مقدمة ابن خلدون، الطبعة الأولى؛ دار يعرب، دمشق؛ 2004م.
2. استبدال الحروف اللاتينية بالحروف العربية؛ عبد العزيز فهمي؛ مجمع اللغة العربية بالقاهرة، 1943م.
3. الاستراتيجية العربية للحفاظ على اللغة العربية؛ جامعة الدول العربية؛ القاهرة؛ ديسمبر 2018م.
4. توصيات مؤتمر مجمع اللغة العربية بالقاهرة؛ الدورة التاسعة والستون؛ القاهرة؛ 2003م.
5. توصيات مؤتمر مجمع اللغة العربية بالقاهرة؛ الدورة الثمانون؛ القاهرة؛ 2014م.
6. مالك بن نبي؛ شروط النهضة؛ دار الفكر للطباعة والتوزيع والنشر؛ دمشق؛ 1986م.
7. محمد يونس الحملاوي وآخرون؛ مسودة مشروع مواصفة الأرقام العربية والعلامات الحسابية الأساسية؛ ندوة الأرقام العربية والمواصفات القياسية؛ الهيئة المصرية العامة للتوحيد القياسي وجودة الإنتاج؛ القاهرة؛ 20 مايو 2003م.
8. محمد يونس الحملاوي؛ الرقم العربي الأصل والهندسة؛ المؤتمر العلمي الهندسي الخامس لكلية الهندسة جامعة بغداد؛ بغداد؛ 25-27 فبراير 2003م.
9. محمد يونس الحملاوي؛ اللغة العربية والتعليم؛ ندوة اللغة والهوية وحوار الحضارات؛ القاهرة؛ 12-13 أكتوبر 2004م.
10. محمد يونس الحملاوي؛ اللغة القومية والتنمية؛ وئام أم وئام؛ المؤتمر الدولي الرابع لمعهد الدراسات التربوية؛ معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة؛ القاهرة؛ 5-7 يوليو 2005م.
11. محمد يونس الحملاوي؛ اللغة في سياقها المعرفي التنموي؛ المؤتمر السنوي السابع عشر لتعريب العلوم؛ جامعة أسيوط؛ أسيوط؛ 11-12 مايو 2013م.
12. محمد يونس الحملاوي؛ المردود التنموي للغة التعليم؛ المؤتمر السنوي الثالث عشر لتعريب العلوم؛ القاهرة؛ 21-22 فبراير 2007م.
13. محمد يونس الحملاوي؛ تعريب التعليم الطبي: القضية والمسئولية؛ المؤتمر الأول للرابطة العربية لتعريب العلوم الطبية، القاهرة؛ 4-5 يوليو 2010م.
14. محمد يونس الحملاوي؛ تعريب التعليم الهندسي: الواقع والتحديات؛ ندوة تعريب التعليم الهندسي ضرورة علمية، نقابة المهندسين المصرية؛ القاهرة؛ 5 مارس 2013م.
15. محمد يونس الحملاوي؛ سمو الحرف والرقم العربيين مقارنة باللغات الأخرى؛ المنتدى العربي الثالث للنهوض باللغة العربية؛ جامعة الدول العربية؛ القاهرة؛ 18-19 ديسمبر 2017م.
16. محمد يونس الحملاوي؛ منطلقات وأسس العنونة العربية لأسماء النطاقات على شبكة الإنترنت؛ المؤتمر

..... تعريب التعليم والعلوم والمعارف

- الإقليمي التحضيري الثاني للقيمة العالمية لمجتمع المعلومات؛ دمشق؛ 22-23 نوفمبر 2004م.
17. محمد يونس الحملاوي؛ نحو رؤية لتفعيل دور شبكة المعلومات العالمية (الإنترنت) في عملية التعريب؛ الندوة الرابعة للمسؤولين عن تعريب التعليم العالي في الوطن العربي؛ عدن؛ 27-30 أكتوبر 2002م.
18. محمد يونس الحملاوي؛ نحو رؤية لدور اللغة العربية في المجتمع: واقعها ومستقبلها؛ المؤتمر السنوي لكلية الآداب جامعة عين شمس؛ القاهرة؛ 19-20 مايو 2012م.
19. A Nation at Risk; The National Commission on Excellence in Education; Washington, USA; April 1983
20. http://www.4shared.com/office/urG7zGfh/____.html
21. <http://www.presidency.ucsb.edu/ws/?pid=11007>
22. <https://taareeb.wordpress.com>
23. Human Development Report 2014; UNDP; New York; 2014.

التحريب العدد السابع والخمسون - كانون الأول (ديسمبر) 2019م

مفهوم المثال وآليات بنائه وتوظيفه في الخطاب التعليمي الجامعي، تعليمية سيميائية الصورة واللسانيات العامة والحاسوبية أنموذجاً

القسم الأول

النموذج التقليدي والنموذج الإلكتروني

د. عواطف قاسمي الحسني

جامعة الدكتور يحيى فارس بالمدينة

الجزائر

مقدمة

لقد تعددت الدراسات بوصفه مناهج ونظريات في مقارنة الخطاب التعليمي، وتضافرت العلوم وتشابكت في بناء النماذج الفعالة في آلية التعليم ومقتضيات التعلم، من لسانيات تعليمية وعلم النفس وعلوم التربية، هدفها في ذلك صياغة النموذج الديناميكي الفعال لسريان المادة التعليمية في ذهن المتلقي، والارتقاء الفكري بآليات المعلم، وصولاً إلى الاعتماد على التقانات الحديثة على مستوى المادة والآلية والأهداف، وأصبحت التقانة الحديثة جزءاً من النمذجة والبرمجة، وجزءاً هاماً من واقع العملية التعليمية في الفكر المعاصر عند الغرب، وحقاً الكثير من الدول النامية حذوها، على رأسها السعودية ودولة الإمارات والأردن كأمثلة فعالة في وطننا العربي.

وبرغم تعدد الدراسات والمناهج، والوصول بالمنحى التعليمي في جميع أبعاده اللغوية وغير

اللغوية إلى خطوات متقدمة فيما يعرف بالتعليم المبرمج¹، وهي خطوات بناءة على مستوى المنهج والآلية، ومعاينة النتائج وتعزيز القدرات، وفق رؤية استراتيجية باتت اليوم مسؤولية الأفراد المختصين والمعلمين والمربين، ومسؤولية الدول والمنظمات والمؤسسات، وحتى الشركات التجارية لها دور كبير اليوم في الحراك التعليمي بظهور الحاسوب، والارتقاء بالتعليم المبرمج ارتقاءً إلكترونياً فعالاً يجمع بين المتعلمين من مختلف أنحاء العالم في الزمن الواحد والبرنامج ذاته، وانتقلت العملية التعليمية من أبعاد المكان إلى الفضاء الإلكتروني العام الذي اختصر الزمان وكسر حدود المكان.

غير أنه؛ ومع كل هذه التطورات والقفزات النوعية في كينونة الخطاب التعليمي، والدراسات المعمقة على مستوى المناهج والآليات، لا نجد لآلية بناء المثال في صناعة وصياغة البرامج التعليمية المساحة الوافية والرؤية التحليلية العميقة، والنمذجة المتفرعة لأنواعه ومنطقه الإجرائي في الرؤية الاستراتيجية للنظريات التعليمية، مقارنة بالبرامج في كليتها، أو بالتمارين التي تجرى داخل حلقة الدرس، أو ذاتياً وفق النظام الإلكتروني.

إن المثال هو العلامة الدالة على وضوح التصور في ذهن صاحبه، كما يعد من لبنات المنطق الاستدلالي لبناء المفهوم في ذهن المتلقي، وإذا كان المثال من أهم دعائم الخطاب العلمي، دليلنا على ذلك منهج سيبويه في كتابه، فإن الخطاب التعليمي أشد خصوصية

¹ "التعليم المبرمج هو تعليم مهارة لفظية أو أعمال حركية وفقاً لبرنامج معد سلفاً، وبشكل دقيق، بواسطة الآلة أو بدونها، ويتميز هذا النوع من التعليم بمعرفة النتائج وبالتالي التعزيز فوراً"، وجاء في تعريف اليونسكو: "التعليم المبرمج طريقة للتعليم وجدت كنظام تعليمي رئيسي أو ثانوي، يختص ببناء مادة التعلم مُقدّماً، وتعتمد على تحديد الأهداف التعليمية بصورة دقيقة" ومن تعريفاته أيضاً "أنه طريقة ترتيب المواد التعليمية وفي خطوات صغيرة مرتبة ترتيباً منطقياً، وكل خطوة أو إطار في البرنامج تزود التلميذ بمعلومات وتتطلب أن يستجيب لهذه المعلومات، وتزود التلميذ بتغذية راجعة تتوصل به إلى الاستجابة الصحيحة. "ينظر: استخدام طريقة التعليم المبرمج بدلاً من الطرائق التقليدية في مراحل التعليم المختلفة، رياض حسين، مجلة الفتح، تصدر عن كلية التربية، جامعة ديالى، العراق، العدد 26، 2001.

..... مفهوم المثال وآليات بنائه وتوظيفه في الخطاب التعليمي الجامعي

وحساسية، واحتياجاً إلى نسق المثال في بنائه وارتسامه في فكر المتعلم؛ إنه دعامة أساسية تقوم على أقطاب العملية التعليمية: المعلم، المتعلم، المنهاج: مادة ووضعاً وتأسيساً، وما يتبعه التأسيس من رؤية استراتيجية في بناء جيل متعلم وفق الأسس العلمية الصحيحة.

فما مفهوم المثال وما آليته الإجرائية بناءً وتوظيفاً في الخطاب التعليمي الجامعي؟

1. ماهية المثال وأبعاده الوظيفية

المثال لغة:

يعني المشابهة بين شيء وشيء، يقول الراغب الأصبهاني: "المثل عبارة عن المشابهة لغيره في معنى من المعاني أي معنى كان، وهو أعم الألفاظ الموضوعة للمشابهة"¹ ومن معاني المثال لغةً النظير، يقول الزمخشري: (النظير، يقال: مِثْلٌ وَمَثَلٌ ومِثْلٌ، كَشَبِهٍ وَشَبَهٍ وشَبِيهٍ، ثم قِيلَ للقول السائر المِثْلُ مضربُهُ بمورده: مِثْلٌ... وقد استعير المِثْلُ للقصة أو الصفة، إذا كان لها شأن، وفيها غرابة)². وهذا ما ذهب إليه ابن منظور، إذ عد المِثْلَ والمِثْلَ بمعنى واحد، ويراد بهما المساواة في المشابهة، ومنه فالمثال يساوي لفظاً عندهم المثل والمثيل وهو المشابهة بين شيئين في وجه أو مجموعة من الأوجه إلى حد المساواة³.

المثال اصطلاحاً:

لقد عرف الدرس اللساني على يد الخليل وسيبويه بناءه الاستدلالي المحكم، ومن أهم أبعديات هذا البناء ضرب الأمثال. فنصوصهم غنية بالأمثلة الدالة التي تتحرك وفق طبيعة

¹ المفردات في غريب القرآن، الأصبهاني، تحقيق: محمد كيلاني، مصطفى البابي الحلبي، القاهرة، د. ط، 1961م، ص 462.

² تفسير الكشاف عن حقائق التنزيل وعلوم الأقاويل، الزمخشري، مصطفى البابي الحلبي، القاهرة، ط 1، 195/1، 1972.

³ ينظر: لسان العرب، ابن منظور، دار صادر، بيروت، ط 3، 1414هـ، المجلد 12، مادة (مثل).

الظاهرة اللغوية ما بين الحس والتجريد، وقد وَعَى علماؤنا الأوائل أهمية المثال في إيصال الدلالة، مدركين معالمه الدقيقة التي تجعل المثال يؤثر في المتلقي، ليكون المثال في النحو العربي كما يرى حسن خميس الملخ: "تركيب مصنوع يضعه النحاة تطبيقاً لقاعدة نحوية، ومثالاً عليها. فللتمثيل على تَكُون الجملة الاسمية من "المبتدأ والخبر" يمكن أن يقولوا: "العلم مفيد" أو "الكرم محمود" أو "الحياة متقلبة" أو أي مثال آخر يدل على انطباق القاعدة النحوية على التركيب المستعمل، واختيار المثال اختيار قصدي، غالباً في بعده غير النحوي، لأنه يحمل فكرة، كالحديث عن العلم في جملة "العلم مفيد" ومن هنا ينشأ ارتباط بين المثال النحوي ودلالته غير النحوية، لأن دلالة لمثال النحوي، في كتاب سيبويه في الأقل، بنت عصرها اجتماعياً وسياسياً وثقافياً واقتصادياً".¹

لقد سارت ثلة من العلماء العرب على نهج الخليل وسيبويه في الاعتماد على أنساق المثال في نصوصهم العلمية، ومن أهم هؤلاء العلماء نجد عبد القاهر الجرجاني، موضحاً لنا أهمية المثال في بناء الفكر العلمي قائلاً: "واعلم أن ممّا اتفق العقلاء عليه أن التمثيل إذا جاء في أعقاب المعاني أو برزت هي باختصار في معرضه، ونقلت عن صورها الأصلية إلى صورته، كساها أبهة، وأكسبها منقبة، ورفع من أقدارها، وشبّ من نارها، وضاعف قواها في تحريك النفوس لها".²

إن المثال أداة لغوية فعالة في الخطاب اللغوي، سواء أكان خطاباً عادياً في حياتنا اليومية، أو خطاباً علمياً أو تعليمياً، وصولاً إلى النص القرآني الإعجازي، يأتي به الناظم لتقريب الصورة، وتوضيح المعنى في الأذهان، وقد أشار الزمخشري إلى أهمية الأمثال وأبعادها الوظيفية في الخطاب اللغوي عند العرب قائلاً: "ولضرب العرب الأمثال، واستحضار العلماء المثل والنظائر،

¹ في التحليل الاجتماعي للظاهرة النحوية "المثال النحوي في كتاب سيبويه بين الدلالة الاجتماعية والقاعدة النحوية"، حسن خميس الملخ، مجلة كلية الآداب والعلوم الإسلامية، تصدر عن كلية الآداب والعلوم الإسلامية، جامعة دبي، العدد العشرون، 2001 م، ص 355-356.

² أسرار البلاغة، عبد القاهر الجرجاني، دار المعرفة، بيروت، د. ط، ص 91-92.

..... مفهوم المثل وآليات بنائه وتوظيفه في الخطاب التعليمي الجامعي

شأن ليس بالخفي، في إبراز خبيات المعاني، ورفع الأستار عن الحقائق، حتى تترك المتخيل في صورة المحقق، والمتوهم في معرض المتيقن، والغائب كأنه مشاهد، وفيه تكبيت للخصم الألد، وقمع لسورة الجامع الأبوي، ولأمر ما أكثر الله في كتابه المبين وسائر كتبه أمثاله".¹

يوضح لنا الزمخشري في هذا النص العلمي الموجز والدقيق، تعدد مراتب المثل مع تعدد أنواع الخطاب، موضحاً أن آلية استعمال الأمثال عند العرب ظاهرة واضحة للعيان، سواء في نشرها أو شعرها، أو في علومها نصاً ومشافهة، وصولاً إلى استدلاله على أهمية المثل انطلاقاً من النص القرآني الإعجازي، وباقي كتبه سبحانه وتعالى.

يقول الله تعالى: ﴿مُحَمَّدٌ رَسُولُ اللَّهِ وَالَّذِينَ مَعَهُ أَشِدَّاءُ عَلَى الْكُفَّارِ رُحَمَاءُ بَيْنَهُمْ تَرَاهُمْ رُكَّعًا سُجَّدًا يَبْتَغُونَ فَضْلًا مِنَ اللَّهِ وَرِضْوَانًا سِيمَاهُمْ فِي وُجُوهِهِمْ مِنْ أَثَرِ السُّجُودِ ذَلِكَ مَثَلُهُمْ فِي التَّوْرَةِ وَمَثَلُهُ فِي الْإِنْجِيلِ كَرَّعًا أَخْرَجَ سَطْرَهُ فَتَازَرَهُ فَاسْتَخْلَفَ فَاستَوَى عَلَى سَوْفِهِ يُعْجِبُ الزُّرَّاعَ لِيَغِيظَ بِهِمُ الْكُفَّارَ وَعَدَ اللَّهُ الَّذِينَ ءَامَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ مِنْهُمْ مَغْفِرَةً وَأَجْرًا﴾.²

تتمثل الأبعاد الوظيفية للمثال كما يوضحها الزمخشري في كونه أولاً:

أ. أداة بيان وكشف للحقائق: بنيته القاعدية بنية دلالية فالأساس منه توضيح المعاني، خاصة المعاني الخفية الغامضة المستعصية على التلقي والإدراك، فيستعملها المتكلم للوصول إلى هدف أي رسالة لغوية ونعني بها ارتسام المعنى في ذهن المتلقي. وهذا ما عبر عنه في قوله: رفع الأستار عن الحقائق.

ب. الانتقال من المجرد إلى محسوس: فمن أهم الأبعاد الوظيفية للمثال تفكيك المجرد ونقله في صورة محسوسة تقرب الصورة في ذهن المتلقي، وكأنه يرى المعنى المتصور حقيقة محسوسة.

¹ الكشف، الزمخشري، 195/1.

² سورة الفتح، الآية 29.

ج. الانتقال بالمفهوم من الغياب إلى الحضور: ومثال ذلك الكثير من الأمور الغيبية التي نقلتها الأمثال القرآنية بصورة تقترب بما يفهمه ويدركه العقل الإنساني.

د. المثال أداة حجة واستدلال: ومن أعمق تجليات المثال في الخطابات اللغوية، أنه أداة حجة يؤتى به للاستدلال ونفي الشك والوهم، وتوضيح المفهوم بأبعاد تقنع العقل وتخطبه بمنطقه، وما أكثر هذه الأمثال في النص القرآني، وفي النصوص العلمية في تراثنا العربي، وفي واقع النصوص العلمية الحديثة، إذ يعد المثال من الدعامات الأساسية في بناء نص علمي متسق صالح لكل فكر وزمان، وفي مقابل ذلك يعد المثال أداة حجة وإقناع في الخطب الدينية والسياسية والإعلامية، ففي إيقاعها السريع لفظاً، وقوة وقعِهِ دلالة اختصاراً للزمن وبلاغة لا تضاهي. وانطلاقاً من كون المثال أداة حجة واستدلال يقول الفيروز آبادي: "المثل محركة الحجة والحديث والصفة"¹.

إن الفضاء الدلالي للمثال فضاء سيميائي متعدد، فقد يكون فضاءً لسانياً، أو غير لساني، لكن مهما تعددت فيه أنماط الدال، يظل المدلول أي المعنى هو البناء القاعدي للمثال وفق ذلك الفضاء الدلالي السيميائي، وتظل الغاية من المثال ارتسام المعنى في ذهن المتلقي ارتساماً واضحاً وفعالاً، إن المثال يسري في مناخ خصب، إنه مناخ العملية التواصلية، العادية أو العلمية أو الإعجازية.

ولأن الفضاء السيميائي للمثال فضاء رحب، فإن المثال يكتسب خصوصية الخطاب الذي يشغل فيه، فواقع المثال في الكلام العادي، غير واقعه في الكلام الفني شعراً أم نثراً، وواقع المثال في الخطاب الفني الذي يكتسي خصوصية شاعرية عاطفية خيالية، غير واقع المثال في الخطاب العلمي الذي يكتسي طابع المنطق والتجريب، أو طابع المنطق والتجريد، منطق الفكرة والعقلانية، كما أن المثال الخيالي الإبداعي في المنطق العلمي غير الخيال الفني الشعاري في

¹ القاموس المحيط، الفيروز آبادي، تحقيق: محمد نعيم العرقسوسي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط 8، 2005م، 4/4.

مادة مثل.

..... مفهوم المثل وآليات بنائه وتوظيفه في الخطاب التعليمي الجامعي

الخطاب الأدبي، فالإبداع العلمي واضح ودقيق ومباشر مختلف في طبيعته عن الإبداع الفني الأدبي.

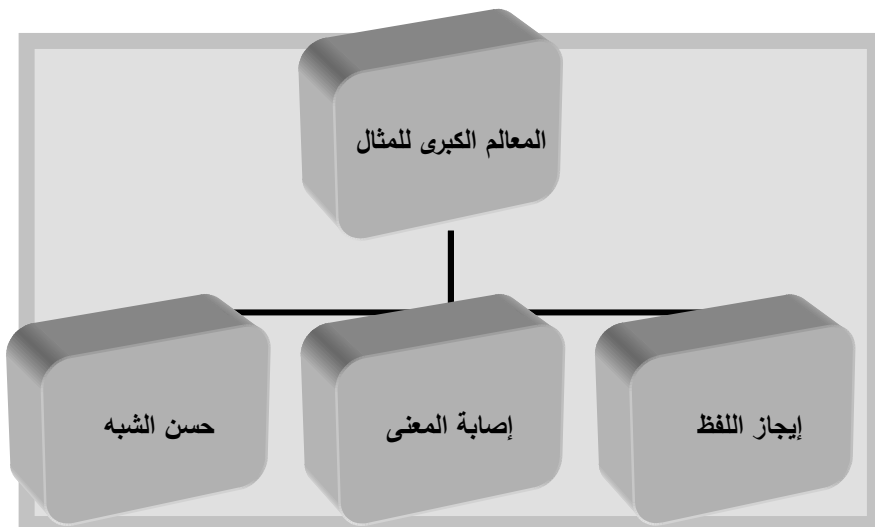
يكتسب المثل في القرآن الكريم طابعاً إعجازياً على مستوى الدال والمدلول، وعلى مستوى المنتج للخطاب، فميزة المثل القرآني كما يرى "منير القاضي" أنه لم ينقل من حادثة معينة أو متخيلة كما في الأمثال الأدبية، وإنما هو أسلوب مبتكر في أدائه وطريقته، أو وظيفته، إذ هو "نوع آخر أسماء القرآن مثلاً من قبل أن تعرّف علوم الأدب المثل، ومن قبل أن تسمى به نوعاً من الكلام المنثور، وتضعه مصطلحاً له، بل من قبل أن يعرّف الأدباء المثل بتعريفهم".¹

فلكل خطاب فضاء وخصوصية يكتسبها المثل من مجال إلى مجال ومن فضاء إلى فضاء. فالمثال في الخطاب الفني مفعم بالجمال والعاطفة والخيال، والمثال في القرآن الكريم كله إعجاز وسحر وتأمل وعبرة، يقول الله تعالى: ﴿وَلَقَدْ ضَرَبْنَا لِلنَّاسِ فِي هَذَا الْقُرْآنِ مِنْ كُلِّ مَثَلٍ لَعَلَّهُمْ يَتَذَكَّرُونَ﴾²، وإذا كان المثل في أغلب الخطابات يميل إلى الاختصار، نجده في النص القرآني يزوج بين القصر والطول، فكم من القصص الطوال في النص القرآني يضربها الله لنا مثلاً عن أحوال الدنيا وتقلُّبها، وتصبيراً لرسوله الكريم، عما يلاقيه، وما لاقاه الرسل والأنبياء من قبله.

إن المثل يشغل في الخطابات والنصوص وفق مقتضى الحال. وهذا الأمر يكسبه خصوصيات مختلفة باختلاف الخطاب الذي يشغل فيه سواء على مستوى الأنواع أو الأبعاد الوظيفية، برغم احتفاظه بمعالمه الكبرى العامة وهي:

¹ الصورة الفنية في المثل القرآني، محمد حسين علي الصغير، دار الرشيد، بغداد، د. ط، 1981م، ص 86.

² سورة الزمر، الآية: 27.



المخطط 1: المعالم الكبرى للمثال

ومما تقدم ذكره يمكننا القول؛ إنه إذا كان المثال في الدرس النحوي تركيب مصنوع لإيضاح قاعدة معينة، فالمثال في بعده السيميائي العام تركيب مصنوع نظري أو إجرائي لتوضيح فكرة معينة أو الاستدلال عليها، إنه علامة دالة تقوم على ثنائية الدال والمدلول وعلى فعل التأويل على مستوى التلقي، يتمثل المدلول في المعنى المراد إيصاله، هذا المعنى الذي قد يكون فكرة بسيطة، كما قد يكون بناءً معرفياً، أو نسقاً فنياً إبداعياً، ويتمثل الدال في النمط التعبيري الدال الذي قد يكون دالاً لفظياً منطوقاً أو مكتوباً، كما قد يكون دالاً حركياً أو دالاً رمزياً آخر، إنه علامة تتشكل في فضاء سيميائي متعدد الأبعاد، غير أنه يقوم على أركان ثلاثة: أولاً: **البنية الدلالية**؛ فهما تعددت أنماط الدوال في بناء المثال يظل المعنى هو الأساس في البناء والهدف.

ثانياً: **حسية الدال**؛ أي أن ينبنى المثال وفق نمط تعبري حسّي، لأن الغاية منه الشرح والتوضيح، وتقريب الصورة، ولحسية الدالّ يندرج المثال ضمن نوع مخصوص من العلامات

..... مفهوم المثل وآليات بنائه وتوظيفه في الخطاب التعليمي الجامعي

إنه علامة حسّية.

ثالثاً: سريان المثل وفق مقتضيات العملية التواصلية "المنتج، المتلقي، المقام"، إنه أداة بيان، الغاية منها أن يرتسم المعنى بوضوح في ذهن المتلقي.

ويمكننا توضيح ماهية المثل وأبعاده الوظيفية وفق المنظور السيميائي في المخطط التالي:



المخطط 2: المثال: ماهيته وأبعاده الوظيفية

2. أنواعه وآلية توظيفه بين النموذج التقليدي والنموذج الإلكتروني:

المثال كآية ظاهرة تخضع لمعايير تصنيفية متعددة، فالمثال في النص القرآني ينقسم إلى تمثيل قصصي، وتمثيل رمزي، وتمثيل طبيعي¹، ويمكننا تصنيف المثال في الخطاب العلمي والتعليمي إلى: مثال نظري، ومثال عملي، وينقسم المثال العملي وفق منظورنا. إلى مثال تجريبي ومثال إجرائي، فالمثال التجريبي مثال تعتمد العلوم التكنولوجية، والفيزيائية، والطبية، والبيولوجية، في حين قد يكون المثال العملي مثلاً إجرائياً يعتمد على التطبيق لا على التجريب، مثل ما يقوم به الطالب في اللسانيات الحاسوبية عند تطبيق برنامج حاسوبي معين في تعليم اللغات، أو تسجيل صوته آلياً وفق برنامج السوني فيقاس أو الأدوب أوديشن.

كما يمكننا تصنيف المثال إلى مثال يسري وفق النموذج التقليدي ومثال يسري وفق النموذج الإلكتروني، ونعني بالمثال التقليدي: المثال الذي يقدم وفق النماذج المعروفة من خطاب شفهي، أو عرضه ورقياً وفق نص مكتوب، أو على السبورة التقليدية، في حين نعني بالمثال وفق نموذجه الإلكتروني المثال الذي تجري صناعته أو عرضه بواسطة العقل الإلكتروني بكل مقتضياته، أو بالشبكة العنكبوتية.

فلقد فجر العقل الإلكتروني ثورة تكنولوجية في عالم المعرفة، وتم توظيفه في مختلف المجالات الحياتية، العادية والعلمية والفنية، والسياسية والإعلامية، لنعيش في عصر الإلكترون، وبعد أن كانت الأمثلة تتساق في الخطابات والنصوص نطقاً وكتابة، وفي الميدان العملي تجريباً وإجراءً، أصبحت الأمثلة تسري وفق النمط الإلكتروني، تعبر معه عبر الأزمنة، وتكسر حواجز الأمكنة، وتوحد الأفراد من مختلف أنحاء العالم بضغطة زر واحدة، ليجري المثل في عصرنا بسرعة الضوء وتدفق الإلكترونات. ومع أن النموذج الإلكتروني في صناعة المثال يغزو جميع التخصصات، فقد سعت الدول المتقدمة إلى إدخال التقنية الحديثة في جميع المستويات الدراسية

¹ ينظر: الأمثال في القرآن الكريم وصور من أدبه الرفيع، عبد الرحمن حسن حنبكة الميداني، دار القلم، سورية، ط2، 1992.

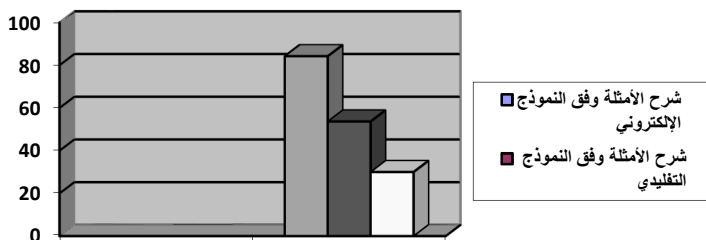
..... مفهوم المثال وآليات بنائه وتوظيفه في الخطاب التعليمي الجامعي

وتخصصاتها، بل ووضع برامج إلكترونية لتعليم المواد العلمية والأدبية، ولأقت نجاحاً كبيراً، ومن أخصب المجالات في التعليم الإلكتروني مجال تعليم اللغات، وهو من ضمن حقول اللسانيات التطبيقية ونعني به اللسانيات التعليمية.

ومع أن كثيراً من الدول النامية حذت حذو الدول المتقدمة في التعليم الإلكتروني بجميع أنواعه، سواء استعمال الحواسيب داخل قاعات الدرس، أو التعليم الذاتي بالحاسوب انطلاقاً من البرامج المخزنة في الأقراص الثابتة، أو المرنة، أو من خلال التعليم عن بُعد باستعمال الشبكة العنكبوتية، أو بواسطة الأقمار الصناعية، لا تزال جامعاتنا الجزائرية بحاجة ماسة إلى سياسات جادة تسخر التقانات الحديثة، وتكون الأساتذة معلوماً، وتوفر المخابر والحواسيب الكافية لتعليم الطلبة الجامعيين وفق النموذج الإلكتروني، أسوة بما تقدمه جامعة الملك عبد العزيز، وبعض الجامعات الأردنية، وجامعة دولة الإمارات. لكن مع الضعف الملموس في استعمال النموذج الإلكتروني في الجامعات الجزائرية، هناك قفزة نوعية مقارنة بالسنوات الماضية، متمنين توحيد الجهود والوعي أكثر بقيمة وقوة التعليم الإلكتروني.

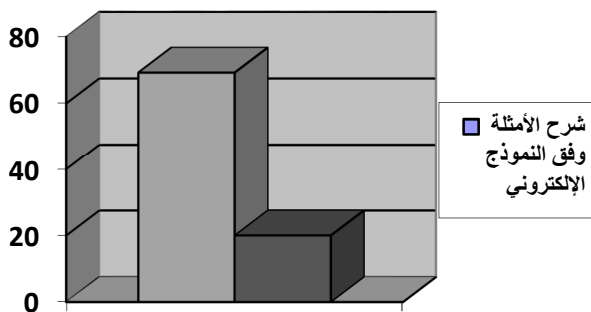
فمن خلال تجربتنا في تعليم سيميائية الصورة، تخصص: تعليمية اللغات، واللسانيات الحاسوبية في تخصصي: تعليمية اللغات، ولسانيات الخطاب، لسنة أولى والثانية ماستر بجامعة المدية للموسم الجامعي 2017/2018م، وجدنا فرقاً شاسعاً على مستوى تلقي الطلبة لنفس المفاهيم المعروضة بذات الأمثلة وفق النموذج الإلكتروني مقارنة بسابقه النموذج التقليدي، ففي مقياس سيميائية الصورة تعمدنا شرح المفاهيم ومنه الأمثلة نظرياً، وفي محاضرة لاحقة شرحنا ذات المفاهيم بأمثلتها باستعمال شاشة العرض الإلكترونية، لنجد أن التلقي أكثر إيجابية، من حيث التركيز، والاستماع، والإدراك، والتفاعل، عبّر الطلبة عن رضاهم وفرحتهم بالطريقة الإلكترونية، وانعكس هذا إيجابياً على الواجبات والتمارين الخاصة بالتحليل السيميولوجي للصورة في الحصص التطبيقية. والأمر ذاته في مقياس اللسانيات الحاسوبية. سواء بالنسبة لتخصص: تعليمية اللغات، أو لسانيات الخطاب.

التحريب العدد السابع والخمسون . كانون الأول (ديسمبر) 2019م

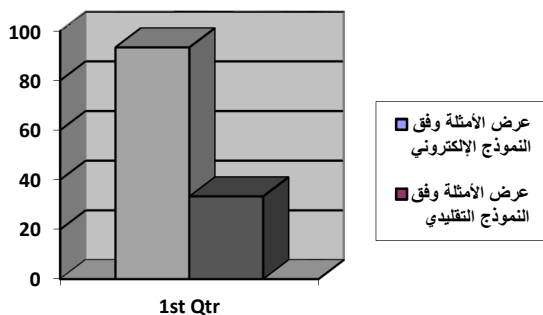


ويمكننا توضيح النتائج فيما يلي:

النموذج 1: مقياس تعليمية سيميائية الصورة لطلبة السنة 2 ماستر، تخصص: تعليمية اللغات.



النموذج 2: مقياس اللسانيات الحاسوبية لسنة 1 ماستر، تخصص: تعليمية اللغات.



النموذج 3: مقياس اللسانيات الحاسوبية لسنة 1 ماستر، تخصص: لسانيات الخطاب.

..... مفهوم المثال وآليات بنائه وتوظيفه في الخطاب التعليمي الجامعي

من خلال النماذج الثلاثة الموضحة آنفاً؛ يتبين لنا مدى قوة تأثير العرض الإلكتروني في توصيل الفكرة موضحة في مثال للطالب الجامعي، ففي مقياس سيميائية الصورة، كان مستوى الفهم ضعيفاً عند عرضنا للمفاهيم مجردة كالعلامة من دون أمثلة، وبمجرد وضع المفاهيم في أمثلة ازدادت نسبة التركيز ومنه الإدراك والفهم، ومع أن توصيل المعلومات الخاصة بهذا المقياس ونسبة فهمها من خلال الأمثلة وأسلوب العرض، إضافةً إلى الحصص التطبيقية كانت نسبةً لا بأس بها تصل إلى 53 بالمئة، إلا أن العرض الإلكتروني للمفاهيم والأمثلة كان له وقع خاص وفعال جداً على المستوى النفسي والإدراكي للطلبة، ومنه على مستوى المنتج الفكري في التحليل السيميائي للنصوص والصور في الحصص التطبيقية، أوصلت نسبة الفهم إلى 84-50 بالمئة.

وربما يمثل مقياس اللسانيات الحاسوبية خير مثال لدور العرض الإلكتروني للأفكار وللأمثلة الدالة والكاشفة عنها، لأنه مقياس نظري إجرائي، لا تتضح معالمه العملية إلا بالتطبيق العملي للمعالجة الآلية، ولعلنا نلاحظ الفرق الشاسع لطلبة السنة أولى ماستر، تخصص: تعليمية اللغات، ما بين نسبة 20 بالمئة إلى نسبة 70 بالمئة في مستوى الفهم والإدراك، كذلك الأمر عينه بالنسبة لطلبة لسانيات الخطاب سنة أولى ماستر، فبعد أن كانت نسبة الفهم والإدراك تصل إلى 33,33 بالمئة، ارتفعت إلى 93,33 بالمئة.

ولعلنا نلاحظ؛ أن نسبة الفهم وفق العرض الإلكتروني كانت أعلى عند طلبة لسانيات الخطاب، ويعود هذا الارتفاع بالنسبة إلى طلبة لسانيات الخطاب، مقارنة بتخصص تعليمية اللغات إلى العوامل التالية:

1. عدد الطلبة القليل إذ لا يزيد عن 30 طالباً، في مقابل 120 طالباً في تخصص تعليمية اللغات.

2. وجود حصة تطبيقية في اللسانيات الحاسوبية إضافةً للمحاضرة، في مقابل انعدام الحصص التطبيقية لطلبة تعليمية اللغات، فالحصص التطبيقية تؤدي دوراً فعالاً في تثبيت المعلومات، ومن خلال التطبيقات والواجبات وتصحيحه يتعود الطالب البناء الذاتي للمعلومة وفق قدراته

ومكتسباته بإشراف الأستاذ، ومن عوامل نجاح الحصص التطبيقية، أن يكون المطبق هو عينه المحاضر، مع إضفاء الروح الثنائية والجماعية بين الطلبة في عرض الأمثلة وحلول التمارين، إضافةً إلى اهتمام الأستاذ بالإجابات الفردية أو الثنائية أو الجماعية، كلاً على حدة داخل الحصة التطبيقية ذاتها، فهذا الأمر يولد تفاعلاً إيجابياً بين الأستاذ والطلبة، مما يعود إيجاباً على العملية التعليمية تعليمياً وتعلماً.

3. عامل التخصص: إضافةً إلى قلة طلبة لسانيات الخطاب، إذ يقدر عددهم بفوج واحد، وهذا الأمر يدعم قوة وفعالية العملية التعليمية، سواء على مستوى الأستاذ أو الطالب، وجدنا طلبة لسانيات الخطاب أميل إلى الفكر العلمي، ومنهم طلبة حصلوا على شهادة بكالوريا تخصص علوم، وهذا ما زاد من فعالية تعليمية اللسانيات الحاسوبية في هذا التخصص للسنة الماضية 2017/2018م، بجامعة المدينة، مُتَوَجِّة العملية التعليمية في هذا المقياس بنقاط جيدة لطلبة لسانيات الخطاب، انعكست إيجاباً على الطلبة والأستاذ على حد سواء.

ومنه نستنتج قوة وفعالية بناء المثال وعرضه إلكترونياً في الخطاب التعليمي، وهذا يعود إلى قوة وفعالية العقل الإلكتروني بالطاقات التي يقدمها والطاقات الذهنية والحركية والأدائية التي يوفرها للأستاذ، فما نُدرسه في ساعة وفق النمط التقليدي ندرسه في 25 دقيقة، إلكترونياً، مراعين منطق العرض المتأني، وتقنية التكرار، وما كان يفهمه الطالب بالإعادة والتكرار، قد يترسخ له من الوهلة الأولى، خاصة إذا عرضت الأفكار وأمثلتها وفق [نماذج المخططات].

• إن العقل الإلكتروني يقدم للأستاذ نماذج متعددة لمختلف الأفكار والأمثلة إذا ما أراد أن يقدمها على شكل رسوم توضيحية ومخططات، كما يقدم العقل الإلكتروني برامج متعددة لعرض الأفكار ومنه الأمثلة الشارحة لها، وفق نظام (الورد) أو نظام (البُور بُوينت)، أو نظام (لكسل)، وغيرها من الأنظمة المخزنة في الحاسوب، أو الموجودة في الأقراص المرنة.

• كما يختصر النموذج الإلكتروني عامل الزمن في عرض الأفكار والأمثلة الكاشفة لها، فهو يكسر حواجز المكان عن طريق إلقاء المحاضرات عن بعد، وربط الأستاذ بطلبته في أوقات معينة وفق منظومة الشبكة العنكبوتية، وهذا الأمر مطبق في الجامعات السعودية، والإماراتية

..... مفهوم المثال وآليات بنائه وتوظيفه في الخطاب التعليمي الجامعي

باعتبارها حصصاً مبرمجة، مدفوعة الأجر، وذلك زيادة في تثبيت المفاهيم عند الطالب، وتقوية وتعزيزاً للعملية التعليمية، حيث يمكن لكل طالب محاورة أستاذه بدون الشعور بالحرَج الذي قد يشعر به داخل المدرجات، أو الحصص التطبيقية، إنه ما يعرف بالتعليم عن بعد، وهو من أرقى معالم التعليم المبرمج في أوج ما توصل إليه ونعني به التعليم الإلكتروني.

• إن المثال الإلكتروني في المدرجات لا يستقيم إلا بشاشة العرض الكبيرة، ومن هنا ندرك أهمية الصورة التي يقدمها العرض الإلكتروني للمثال، فالنمط الإلكتروني في بناء وعرض المثال بالنسبة للطالب يتمثل في قيام شرح الأستاذ للفكرة، ومنه للمثال الدال عليها. على بعدين محوريين: الصوت والصورة، إنه خطاب تمثيلي إلكتروني يبهر الطالب، ويحرك حواسه السمعية والبصرية، ويزيد من قوة التركيز، والإدراك، ومنه فهم وتلقي المعلومة المدعمة بمثالها أو بمجموعة من الأمثلة. إذ أكد كثير من الدراسات التي أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية أن المتعلم يمكن أن "يتذكر 10 بالمئة مما قرأه، و20 بالمئة مما سمعه، و30 بالمئة مما شاهده، و50 بالمئة مما شاهده وسمعه في آن واحد، و70 بالمئة مما قاله، و90 بالمئة مما عمله"¹ هذا يدلنا على أن التلقي إذا تم عن طريق أكثر من حاسة فإن ذلك يؤدي إلى نسبة تذكر أعلى وتعلم أشد فعالية. فمن مميزات العرض الإلكتروني للمثال سواء على مستوى الحاسوب الواحد، أو على مستوى الشبكة العنكبوتية، أنه "يوفر العديد من المؤثرات المساعدة التي تساهم بوضوح في تقديم المحتوى التعليمي بشكل مشوّق من خلال توظيف الصورة الثابتة والصوت والألوان، إضافةً إلى الصور المتحركة، خلافاً للطرق والوسائل التعليمية التقليدية المتبعة في التعليم، ومما يميز الحاسوب أيضاً قدرته على تقديم المادة العلمية بشكل منظم وبتدرُّج يتناسب مع قدرات الطلاب، بحيث يتمكن الطالب أو المعلم من إعادة المحتوى مرة تلو الأخرى حتى يتمكن الطالب من الفهم والإجادة"².

¹ وسائل وتقنيات التعليم، منور عبد السلام فتح الله، مكتبة الرشيد، الرياض، ط 2، 1482 هـ، ص 58.

² دور الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات في تعليم اللغة العربية، صفية بن زينة، مجلة جسور المعرفة، تصدر عن مخبر تعليمية اللغات وتحليل الخطاب، جامعة شلف، الجزائر، المجلد الأول، ع2، جوان 2015م، ص 149-150.

كما لا يتوقف بناء النموذج الإلكتروني للمثال وعرضه إلكترونياً، عند حدود العرض البشري حيث يكون المعلم أو الأستاذ صاحب المادة والعرض، في حين يكون الحاسوب مجرد أداة للبناء أو وسيلة للعرض، فالمثال وفق النموذج الإلكتروني أصبح من اختصاص البرامج الإلكترونية المخزنة في ذاكرة الحاسوب أو المنقولة على الأقراص. لقد استطاع العقل الإلكتروني أن يغزو العقل الإنساني في وظيفة التعليم، وأصبح هو المعلم، والطالب هو العنصر البشري، فما على المتعلم إلا العلم بتشغيل الأزرار، ومنه الانطلاق مع الحاسوب في عملية تعليم إلكترونية، غنية بالأمثلة والتمارين، مصصمة وفق التعليم الإلكتروني المبرمج، حيث تقدم الأفكار والأمثلة وفق منطق الانتقال من البسيط إلى المركب، ومن المعلوم إلى المجهول، وتسير مع المتعلم وفق قدراته وطاقاته، إنه التعليم الذاتي المبرمج إلكترونياً.

ففي مجال تعليمية اللغات "أصبحت تقنيات الحاسوب أكثر تطوراً، وفعالية، وعزز تطور التكنولوجيا الوسائط المتعددة من قدرات المتعلمين على اكتساب مهارات اللغة المتنوعة بشكل تكاملي يسمح للمتعلم بتطوير مهاراته اللغوية، على اختلافها من خلال برمجيات محوسبة تستعمل أنماطاً تعليمية متنوعة، فمن خلال برنامج واحد يستطيع المتعلم تنمية عدة مهارات، أو فنون لغوية مثل مهارة الاستماع، والقراءة، والقواعد النحوية، والصرفية في صورة تكاملية دون أن تطغى مهارة على أخرى، إضافةً إلى الإمكانيات الهائلة عبر التعلم عن بعد باستعمال شبكة الأنترنت التي تستثمر في تنمية مهارة الكتابة، ومهارة التحدث باستعمال البريد الإلكتروني، والتعلم عن بُعد، حيث تنشئ هذه التكنولوجيا المتطورة قاعات لتدريس الطلاب مهما باعدت بينهم المسافات، بصفتها أكبر مكتبة في العالم بما تشمله من كتب وبحوث، وقواعد بيانات، وموسوعات، وقواميس وغيره كثير"¹. فالمثال وفق النموذج الإلكتروني قد يتم عرضه وبناءؤه إلكترونياً وفق عنصر بشري، كما قد يتم بناءؤه وعرضه ببرنامج إلكتروني، يكون العقل الإلكتروني هو المعلم والعنصر البشري هو المتعلم.

¹ دور الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات في تعليمية اللغة العربية، صفية بن زينة، ص 151.

..... مفهوم المثال وآليات بنائه وتوظيفه في الخطاب التعليمي الجامعي

لكن هل هذا يعني أن النموذج الإلكتروني هو النموذج الأمثل في صناعة المثال أو في عرضه ضمن الخطاب التعليمي؟ هل سيفقد العرض التقليدي للمثال صدقيته بل ووجوده في الفعل التعليمي؟

لا نرى ذلك، فنحن ننطلق من المقاربة الثنائية في صناعة المثال بين النموذج التقليدي والنموذج الإلكتروني في الخطاب التعليمي الجامعي. صحيح أن العرض الإلكتروني للمثال يدعم من قوة الفكرة، ويزيد المتلقي فعالية، ويوصل المعنى بطريقة أقوى وأسرع وأكثر جاذبية، لكن هذا لا يعني أبداً أنه الأمثل والأصلح دوماً، أو يعني اندثار النموذج التقليدي في العملية التعليمية، فكثير من الأفكار يمكن شرحها وفق النموذج التقليدي دون النموذج الإلكتروني، وكثير منها يُدعم ويُقوى ويُسرّع بفضل النموذج الإلكتروني، أو بفضل أمثلة تجريبية واقعية ليس بالضرورة أن تكون إلكترونية، في مقابل أفكار إجرائية لا توضح ولا تفهم على وجه الحقيقة إلا عبر أمثلة تأتي وفق النموذج الإلكتروني، فلكل مادة تعليمية منطقها ومنهجها الإجرائي في بناء المثال، وذلك على حسب التخصص والفكرة في حد ذاتها، فما المثال إلا وجه دال ومقرب لصورة الشيء في الأذهان، فقد بينى وفق النموذج التقليدي أو النموذج الإلكتروني. مثال ذلك بناء الأمثلة النظرية في مقابل الأمثلة التجريبية والإجرائية عموماً، فلكل نموذج مجاله وخصوصيته مع قابلية التقاطع أو الازدواج والتركيب مع باقي الأنواع الأخرى إن استدعت مقتضيات العملية التعليمية ذلك.

ومنه فالمثال صناعة تحركها طبيعة المحتوى وآلية العرض؛ إذ تتحدد طبيعة المثال بطبيعة المادة التعليمية المراد توصيلها، ويمكننا توضيح أوجه سريان النموذجين في الخطاب التعليمي وفق النموذج الثنائي "تقليدي/ إلكتروني":

الوجه الأول: النموذج التقليدي

هناك من المفاهيم التي تُشرح وفق أمثلة تسري وفق النمط التقليدي. مثال ذلك نموذجنا في سيميائية الصورة عند حديثنا عن أنواع الصور مقدمين إياها في صور واضحة المعالم وفق نمط ورقي، فهي لا تحتاج إلى توضيح إلكتروني، إلا من باب الزيادة في الشرح.

الوجه الثاني: النموذج الإلكتروني

هناك من المفاهيم ما يجب عرضها عرضاً تطبيقياً إلكترونياً؛ مثالنا في ذلك الهندسة الصوتية في مقياس اللسانيات الحاسوبية، إذ لن يفهم الطلبة مقتضيات المعالجة الصوتية ببرنامج مثل [السوني فيكاس] أو [الأدوب أوديشن]، إلا وفق نموذج إلكتروني مباشر، بل ولن تترسخ المعرفة إلا بالتجريب العملي الذي يقومون به، ومن خلال هذه الأمثلة الإلكترونية للبرامج الحاسوبية الصوتية، يستطيع الأستاذ توضيح مفاهيم سابقة، كانت تقدم لهم نظرياً، فيما يخص الصوتيات الفيزيائية عند الحديث عن السعة والتوتر وطول الموجة الصوتية وفق النظام الحاسوبي.



الشكل 1: الموجات الصوتية وفق نظام "الأدوب أوديشن"¹

ومن الأفكار الهامة التي لا يمكن شرحها للطلبة شرحاً نظرياً دون تقديم أمثلة عملية حاسوبية مفهوم البرامج الإلكترونية الخاصة بتعليم اللغات، التي يأخذ فيها الحاسوب دور المعلم، ويصبح

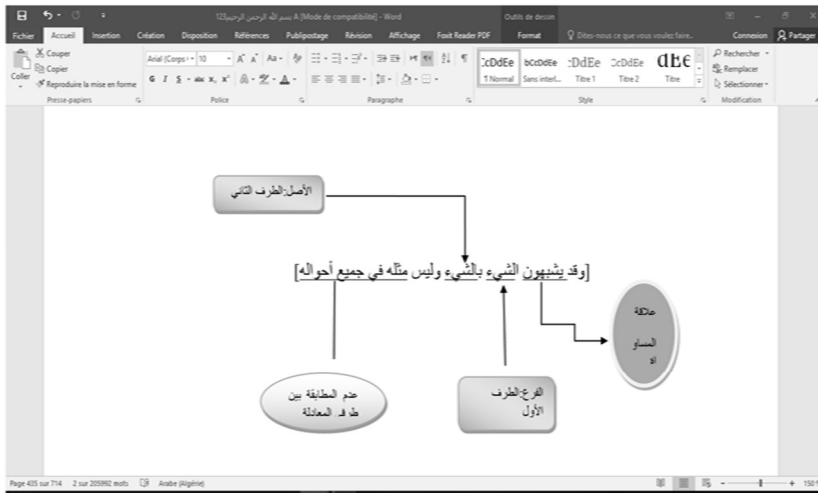
¹ ينظر: <http://shabbek.com/show/29934>.

..... مفهوم المثال وآليات بنائه وتوظيفه في الخطاب التعليمي الجامعي

المتعلم وجها لوجه أمام معلمه الإلكتروني، فمحاضرة مثل هذه لا يكفي فيها النموذج التقليدي في شرح المثال، وإنما هي بأمس الحاجة إلى النموذج الإلكتروني، لأن المفهوم في الأساس مفهوم إجرائي تطبيقي، بل وإلى مثال عملي إجرائي يبنّي على التجربة الذاتية للطلبة في استعمال البرنامج التعليمي عبر العقل الإلكتروني حتى تترسخ المعرفة.

الوجه الثالث: المزج بين النموذج التقليدي والنموذج الإلكتروني

ومن أنجع الأمثلة في الخطاب التعليمي، تلك التي يمتزج فيها النموذج التقليدي في شرح المثال، مع النموذج الإلكتروني في إعادة بنائه وعرضه من جديد، من باب الجذب، والتوكيد، وإعادة الشرح. مثالنا على ذلك مفهوم المعادلة في كتاب سيبويه، عند حديثنا عن قيام اللسانيات الحاسوبية على المنطق الرياضي، وهذا الوجه يصلح في شرح الأفكار المجردة، إذ يعد العرض التقليدي للمثال من باب التمهيد، والعرض الإلكتروني من باب التكوين والتثبيت:



الشكل 2: مفهوم المعادلة في كتاب سيبويه¹

¹ محاضرات في اللسانيات الحاسوبية، الأستاذة عواطف قاسمي الحسني، جامعة المدية، سنة 2018/2017م.

التعريب العدد السابع والخمسون . كانون الأول (ديسمبر) 2019م

ومما تقدم ذكره نخلص إلى أنه؛ برغم أهمية القوة الإلكترونية في صناعة وعرض المثال في الخطاب التعليمي، يظل المثال في نمطه التقليدي . وفق منظرونا. يسير جنباً إلى جنب، وبشكل مواز في مواضع، أو متقاطع في مواضع أخرى مع نظيره الإلكتروني، وذلك على حسب مقتضيات العملية التعليمية مادة وإنتاجاً وتلقياً، إذ يتقاطع النموذجان على:

أولاً: مستوى الماهية: حيث يبقى المثال مهما تعددت أنماطه وأشكال دواله علامة دالة، فالأساس واحد بين النموذجين وهو توصيل الدلالة بشكل واضح وبأسرع وأسهل الطرق.

ثانياً: مستوى الأبعاد الوظيفية: السالفة الذكر، ونعني بها: المثال باعتباره أداة بيان وكشف للحقائق، والمثال باعتباره آلية إجرائية للانتقال من المجرد إلى المحسوس، والانتقال بالمفهوم من الغياب إلى الحضور، ومن المتوهم إلى المتيقن، والمثال باعتباره أداة حجة واستدلال.

ثالثاً: مستوى الخطاب، فكلاهما يسريان ضمن [فعاليات الخطاب التعليمي] الذي يعتبر فيه المعلم والأستاذ قطباً أساسياً، سواء تم عرض الأفكار وفق أمثلتها عرضاً تقليدياً أو إلكترونياً، أو تم المزج بين النموذجين. فالأستاذ بحاجة إلى طرق بناء وعرض مختلفة لأمثله الداعمة للمادة التعليمية. فرغم التطورات التكنولوجية، التي سخرت العقل الإلكتروني لعملية التعليم، بقي العقل الإلكتروني بحاجة إلى العقل البشري لتعليم الطلبة، فإن لم يكن العنصر البشري المحرك الأساس، فباعتباره مرشداً وموجهاً.

فإن النموذج المعاصر له سلبيات، تتمثل في قضية التعود الآلي في تلقي الأمثلة إذا كان المتعلم في حالة تعلم مباشر من الحاسوب، فقد يفقده التعامل الآلي الروح المحفزة، والتفاعل الجماعي الذي يجده مع المجموعة بقيادة الأستاذ. كذلك الأستاذ إن هو تعود تعوداً كلياً على نمذجة دروسه نمذجة إلكترونية وعرضها على الشبكة العنكبوتية أو في قاعات الدرس، فقد يفقده ذلك ملكة الإلقاء والاسترسال، وفي هذا خطورة على شخصية الأستاذ الجامعي المحاضر، كما أن التعود على المنطق الآلي برغم عظيم فائدته، قد يبعد مستعمله طالباً وأستاذاً عن الطاقة التأملية التجريدية.

..... مفهوم المثال وآليات بنائه وتوظيفه في الخطاب التعليمي الجامعي

ثم إن الرغبة القوية في بناء الأفكار وعرضها إلكترونياً في الخطاب التعليمي، وعلى رأسه التعليم الجامعي، قد يكلف المؤسسات ميزانية مالية كبيرة، وهذا أمرٌ الذي يعيق هذا المشروع في الدول النامية، إضافةً إلى ضرورة تكوين الأساتذة والطلبة تكويناً جيداً على مستوى المعرفة المعلوماتية، وهذا ما ينقصنا في مؤسساتنا الجزائرية، فإن توظيف المثال توظيفاً إلكترونياً في التعليم المبرمج في مؤسساتنا الجزائرية يحتاج أولاً إلى سياسة داعمة قوية، وهذا الأمر يحتاج إلى تضافر الجهود، ولن يأتي بين عشية وضحاها، ونحن كأساتذة في مقياس اللسانيات الحاسوبية نعاني من هذه القضية، لكن الجميل أن هذا المقياس أصبح جزءاً من الخطاب التعليمي الجامعي في تخصص العلوم الإنسانية، صحيح أن المسؤولية الكبرى ملقاة على عاتق الأستاذ تكويناً وتطبيقاً، في ظل عدم تجهيز قاعات الدرس بالحواسيب الخاصة بالطلبة، غير أن أصعب الأمور بداياتها.

إن من غايات هذا البحث؛ توضيح آليات توظيف المثال في الخطاب التعليمي بين النموذج التقليدي والنموذج الإلكتروني، لا الكشف عن القوة الفعالة للنموذج الإلكتروني في مقابل النموذج التقليدي، بل محاولة الكشف عن القوة الفعالة لثنائية "تقليدي/إلكتروني" في الخطاب التعليمي الجامعي المعاصر، وتحديدًا تعليم العلوم الإنسانية، وفق نموذج تعليمية سيميائية الصورة واللسانيات العامة والحاسوبية، وكذلك توضيح آلية توظيف المثال بين النموذج الحسي والنموذج التجريدي من جهة أخرى، وهذا الأمر سيأتي بيانه في القسم الثاني لهذا البحث.

التحريب العدد السابع والخمسون - كانون الأول (ديسمبر) 2019م

الدرس اللساني المعاصر من الجملة إلى النص

قراءة في مسوّغات التحوّل

د. جلال مصطفىاوي

المركز الجامعي عين تيموشنت
الجزائر

تمهيد:

النظرية الجديدة في كافة الحقول المعرفية، لا تتكشف من العدم، بل هي وليدة عملية نقدية بناءة للمعرفة السابقة (التراث) أو المعاصرة، أو خروج متمرد من الأطر والأعراف التي كان العقل يسبح في أرجائها مطمئناً لها... فميلاد لسانيات سوسير (1857-1913) - مثلاً - كان نتيجة الموقف النقدي الجريء الذي تبناه اتجاه مناهج الدراسات اللغوية السابقة له (منهج النحو التقليدي - منهج الفيلولوجيا التاريخية - منهج النحو المقارن)، أما لسانيات النص فقد كانت نشأتها تعبيراً عن رفض لسانيات سوسير (لسانيات الجملة) من حيث الكم على وجه الخصوص، فقد كانت جهود دي سوسير الخلقة حبيسة الجملة ومحدودة بأفقها، ليس هذا فحسب بل امتد الرفض إلى المنهج والغاية أيضاً. ولنا أن نتساءل الآن: ما هي مسوّغات التحوّل من لسانيات الجملة إلى لسانيات النص؟ ثم كيف نحكم على العلاقة القائمة بينهما هل تعدّ اتصالية امتدادية؟

1. لسانيات النص (فضاء النشأة)

غني عن البيان أن نحو الجملة - مع الاعتراف بقيمته المعرفية الكبيرة - قد عجز عن رسم معالم الطريق العلمي المنهجي لفهم اللغة بأشكالها المتعددة والإبداعية، ومستويات استخدامها

المتنوعة، ويعزى ذلك لوقوفه عند حدود الجملة التي كانت تمثل الوحدة الكبرى في الدراسة والتحليل، وهذا ما جعل تجاوز مستوى الجملة في التحليل اللساني أمراً لا مناص منه "قثمة" ظواهر لا يمكن أن توصف في إطار تنتقل فيه من كونها كلاً في مرحلة عزلها عن سياقها المقالي والمقامي، إلى مرحلة تكون فيها جزءاً من منظومة أكبر هي النص".¹ وقد أشار Dressler في صدد حديثه عن بدايات تكوّن علم لسانيات النص إلى العمل المبكر لـ H.Weil 1887 حيث علّق بتابع اللفظ على تتابع الأفكار وفصل هذا التتابع عن النحو، وعرض من خلال هذا الإجراء جملة من المعايير الوظيفية التي تحكم الجملة ومفهوماً خاصاً بأسلوب الأفكار أيضاً،² ويرى محمد الشاوش تعقيباً على هذا المنهج أن "تتابع اللفظ متعلق بتتابع الأفكار) كان حجر الزاوية في فكر الجرجاني مع الفارق الكبير المتمثل في فصل Weil بتتابع الأفكار عن النحو وربط الجرجاني بينهما".³ وقد ذكر سعيد بحيرى في التأريخ لهذا العلم، أن كثيراً من الدارسين رأوا بأن بداية البحث في النص تعود إلى رسالة الباحثة الأمريكية I.Nye التي قدمت أطروحتها للدكتوراه سنة 1912، وتضمنت فصلاً يبحث في الربط بين الجمل، وتعرضت أيضاً لدراسة بعض الظواهر النصية مثل ظاهرة النقصان وعدم الاكتمال وظاهرة التكرار وغيرها أنها أشكال محددة للعلاقات الداخلية بين الجمل المختلفة وحاولت اكتشاف كنه هذه العلاقات.⁴ من جهة أخرى يرى كثير من الباحثين أن البداية الفعلية الحقيقية لتحليل الخطاب كانت على يد Zellig Harris في بدايات النصف الثاني من القرن العشرين. يقول سعد مصلوح: "ولم يبدأ الاتجاه إلى نحو النص في فرض وجوده إلا مع بدايات النصف الثاني من هذا القرن، حيث نشر (زيلج هاريس) دراستين اكتسبتا أهمية منهجية في تاريخ اللسانيات الحديثة تحت عنوان تحليل

¹ دي بوجراند ودرسلر 1998، النص والخطاب والإجراء، تر: تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ص 4.

² نقلاً عن: د. سعيد حسن بحيرى، علم لغة النص، ص 18.

³ أصول تحليل الخطاب في النظرية النحوية العربية، جامعة منوبة، كلية الآداب، منوبة، تونس، ط 01، 2001،

ج1، ص76.

⁴ ينظر د. سعيد حسن بحيرى، علم لغة النص، ص 18.

..... الدرس اللساني المعاصر من الجملة إلى النص

الخطاب Discourse Analysis إذ إنه بهاتين الدراستين لم يكن أول لساني حديث يعدّ الخطاب موضوعاً شرعياً للدرس اللساني فحسب، بل إنه جاوز ذلك إلى تحقيق قضاياها التي ضمّنها برامجه بتقديم أول تحليل منهجي لنصوص بعينها. وقد خرج بذلك عن تقليد أرساه بلومفيلد بقضي بأن التعبير المستقل بالإفادة أو الجملة هو ما يهتم به اللساني، أما النص فليس إلا مظهراً من مظاهر الاستعمال اللغوي".¹ وقد تطور البحث اللساني النصي بعد ذلك بمجموعة من المحاولات الجادة، منذ النصف الثاني من الستينيات، لتظهر المحاولة الرائدة التي قدّمها كل من هاليداي ورقية حسن في كتابهما "التماسك في الإنجليزية" Cohesion in English في سنة 1976، حيث عالجا بالدرس وسائل الربط التي تتجاوز مستوى الجملة تطبيقاً على اللغة الإنجليزية... وفي عام 1977 بسط فان ديك تصوراً جديداً لتماسك النصوص في كتابه "النص والسياق" Text and Context، فلم يكتف بدراسة البنية الداخلية للنصوص كما فعل هاليداي ورقية حسن، بل وظّف المعطيات التداولية، وربط بنية اللغة النصية بالعالم الخارجي (سياق الاتصال) ثم قدّم بعد ذلك رؤية أكثر شمولاً في مؤلفه (علم النص مدخل متداخل الاختصاصات) حيث درس النص من زوايا متعددة ومتكاملة: الدلالية والبلاغية والتداولية والاجتماعية والسيكولوجية والأسلوبية، وهي زوايا تتضافر في سبيل فهم النص وتفسير آليات إنتاجه وجماليات تلقّيه.

وفي سنة 1981 رسم كل من درسلر وديبوجراند معالم منهج شامل يستثمر كل الجهود النصية السابقة عليهما، ووضعاً مدخلاً لدراسة النص في كتابهما "مدخل إلى لسانيات النص" Introduction to text linguistics من خلال سبعة معايير للنصية (= ما يميّز النص من اللانص) وهي: التماسك والانسجام والإعلامية والتناص والسياق والقصدية والمقبولية.

2. مسوّغات التحوّل من الجملة إلى النص

يعلّل سعد مصلوح التحوّل إلى نحو النص بقوله: "... ثمة إذن نمطان من النحو، أما أولهما

¹ سعد مصلوح، العربية من نحو الجملة إلى نحو النص، ص 407-408.

التعريب العدد السابع والخمسون . كانون الأول (ديسمبر) 2019م

فنشير إليه في العنوان بمصطلح نحو الجملة Sentence Grammar، وإليه ينتمي النحو العربي في صورته المعروفة، ونحو الجملة هو طراز من التحليل النحوي يقيد معالجته بحدود الجملة أو القول المفيد إفادة يحسن السكوت عليها، ويرى فيها أكبر وحدة لغوية يطمح إلى تحليلها وتقعيدها، على خلاف بين المدارس اللسانية في مفهوم التقيد نفسه: أهو تصور تنظيمي يقترحه الباحث مسقطاً إياه على المادة اللغوية، أم هو كشف واستكناه لنظام باطن ومستكن بالفعل وراء ظاهرات السلوك اللغوي؟ ونحو الجملة حين يعدّ قواعدها منتهى همّه ومبلغ علمه لا يقرّ للنص بكونه متميزة توجب معالجة تركيبه معالجة نحوية تستجيب لمقتضيات بنيته وتكون مؤهلة لتشخيصها ووصفها، وبهذا يقع النص خارج مجال الدرس النحوي".¹ ويضيف سعد مصلوح مستطرداً: "... إن نحو النص الذي نريده وندعو إليه هو نمط من التحليل ذو وسائل بحثية مركبة تمتد قدرتها التشخيصية إلى مستوى ما وراء الجملة، وتشمل علاقات ما وراء الجملة مستويات ذات طابع تدرجي، يبدأ من علاقات ما بين الجمل، ثم الفقرة، ثم النص أو الخطاب بتمامه".² وفي السياق نفسه يقول برند شبلنر: "يقوم علم لغة النص على فكرة أن النص يعدّ الموضوع الرئيسي في التحليل والوصف اللغوي، هذا على الرغم من أن الجملة تعدّ (تقليداً وما زالت) أكبر وحدة لغوية. هكذا كانت النظرة إلى النحو التحويلي في شكله المعروف الذي ظهر لأول مرة في السنوات الخمس عشرة الماضية على أنه نحو الجملة، فالجملة هي المقصد في القضية التحويلية. وتعرف اللغة في النظرية التحويلية على أنها مجموعة من الجمل التي ينتجها النحو، إن تركيبية (المتكلم - السامع) تتقرر بناء على كفاءة نحوية الجملة وقبولها، وسبقت الإشارة إلى أن وحدة (الجملة) ليست كافية لكل مسائل الوصف اللغوي، وهكذا يمكن الحكم بقبول جملة ما إذا أرجعها الإنسان إلى الجملة السابقة، وتنتضح الحاجة إلى إرجاع المسائل العملية البسيطة إلى معلومات الجمل السابقة...".³

¹ المرجع السابق، ص 407.

² المرجع السابق، ص 407.

³ برند شبلنر، علم اللغة والدراسات الأدبية، تر: محمود جاد الرب، الدار الفنية للنشر والتوزيع، ط 1، 1987، ص 184.

..... الدرس اللساني المعاصر من الجملة إلى النص

ويوضّح محمد العبد في كتابه: اللغة والإبداع الأدبي قيمة هذا التحول بقوله: "لقد رأى علماء علم اللغة النصي من أمثال بتوفي، وهاريس وغيرهما، رأوا أن الجملة ليست كافية لكل مسائل الوصف اللغوي، إذ لابد من أن يتجه الوصف في الحكم على وحدة الجملة من وضعها في إطار وحدة كبرى هي النص. وقد عدّ علم لغة النص في رأيهم تطوّراً وتوسيعاً لعلم لغة الجملة الذي شُغل به البنائيون الأمريكيون منذ بلومفيلد، كما شُغلت به مدرسة تشومسكي في الكفاءة اللغوية التي توصف توليدياً في إطار القدرة على توليد الجمل. وقد استطاع هاريس بمناهجه النصية المبكرة التي اعتمدها في تحليل الخطاب 1952 تطوير المناهج البنوية المتبعة في تحليل الجملة. لقد عُني علم اللغة النصي في دراسته لنحو النص بظواهر تركيبية نصية مختلفة منها: علاقات التماسك النحوي النصي، وأبنية التطابق والتقابل، والتراكيب المحورية، والتراكيب التابعة والتراكيب المجتزأة، وحالات الحذف، والجمل المفسرة والتحويل إلى الضمير والتنوعات التركيبية وتوزيعها في نصوص فردية، وغيرها من الظواهر التركيبية التي تخرج عن إطار الجملة المفردة، وهي التي لا يمكن تفسيرها تفسيراً كاملاً دقيقاً إلا من خلال وحدة النص الكلية".¹ ويقول حماسة عبد اللطيف في كتابه النحو والدلالة: "إن تجزئة النص من أجل دراسته ليست تجزئة يراد بها تحنيط هذه البقايا المجزأة، ولكن يراد بها أن نفهم عقلياً حركة الأجزاء والعلاقة فيما بينها في الجسم الحي الذي نحبه وهو النص".²

فالنص هو الغاية المنشودة وإن كانت نقطة البدء في التحليل هي الجملة. انطلاقاً من الأقوال السابقة نستنتج أن مسوّغات التحوّل لسانيات الجملة إلى لسانيات النص كثيرة ومتنوعة وضرورية أهمها أن لسانيات الجملة تدرس الجملة بمعزل عن مختلف السياقات التي أنتجتها (لغوية، مقامية، اجتماعية...) في حين أنه يجب الربط ما بين بنية الجملة اللغوية وبقية الجمل السابقة واللاحقة التي تكوّن معها جسد النص. ثم إن دلالة النص ليست هي مجموع الدلالات الجزئية

¹ محمد العبد، اللغة والإبداع الأدبي، دار الفكر، القاهرة، مصر، ط 1، 1989، ص 33.

² حماسة عبد اللطيف، النحو والدلالة، ص 165.

للجمل، فالنص مشقّر في الجمل ويتكوّن من خلال الجمل وليس بالجمل، لذلك فللنص كيانه الخاص المستقل عن مجرد جمع جملة. أضف إلى ذلك أن الاختصار على الجملة لا يمكن أن يكشف عن طبيعة النص ونمطه (حجاجية، سردية، وصفية، إخبارية... الخ) وهي الطبيعية التي من شأنها أن تغذي فهمنا وتذوقنا للنص المراد تحليله...

هناك مجموعة من الأسباب دعت اللغويين إلى توسيع مفهوم النحو ليشمل النص بعد أن كان مقصوراً على تحليل الجملة، منها:

1. أهمية البعد عن الشواهد المتكلفة في أثناء المعالجة اللغوية، والحاجة لشواهد عفوية مقنعة بالظاهرة اللغوية موضوع الدراسة، وتلك الشواهد أوفر في الجملة الواحدة بل في نص متكامل أنتج في موقف ما.
2. عدم اكتفاء الجملة المفردة بذاتها وحاجتها إلى ما حولها من الجمل، أي بترها عن سياقها لا يعطيها دلالة صادقة، ومن ثم يفقد التحليل صفة الوعائية، لذلك تباينت القراءات الحديثة - القائمة على أساس أن النص كل متكامل - للنصوص القديمة (مثل التعليقات) عن القراءات القديمة للنصوص نفسها، التي نهجت في تحليلها نهج الاهتمام بأجزاء النص، وفصل بعضها عن بعض.
3. في الاختصار على دراسة الجملة تجاهل لنواح دلالية وسياقية كثيرة، مما يؤدي إلى التركيز على الجوانب التركيبية البحتة، ويحوّل اللغة إلى شكل فارغ من أي مضمون، ماعدا البنية السطحية الظاهرة لها. وإذا صلح هذا في دراسة الخطاب اليومي فلن يصلح في دراسة اللغة الأدبية.
4. انفتاح الدراسات اللغوية على مختلف العلوم الإنسانية مثل علم الاجتماع وعلم النفس والإعلام مما أدى إلى الحاجة الماسة إلى دراسة أثر هذه الجوانب في العملية الاتصالية.
5. عندما نعتمد التحليل النصي نجد أن هناك إمكانية عالية لتأويل الأوضاع المختلفة للجملة بناء على السياق الواردة فيه، على العكس من حالة فصل الجمل عن سياقاتها.
6. الحكم على تركيب ما أنه جملة من عدمه يكون حسب المقابلات والمقارنات بين الأنماط

..... الدرس اللساني المعاصر من الجملة إلى النص

المعهودة المتفق عليها، أما النص فيكون الحكم عليه من خلال تحقيقه لوظيفة الاتصال، وإن خالف بعض القواعد النحوية وشذَّ عنها أحياناً كما يحدث في الشعر، إذ تبرز فيه ظاهرة الانحراف عما تمَّ الاتفاق عليه من الناحية التقعيدية، لكنه على الرغم من ذلك يحقق الوظيفة الاتصالية بكفاءة عالية. أي إن للنص - كما يرى دي بوجراند - وظيفة براغماتية وهدفا يراد تحقيقه منه بعكس الجملة.

7. العوامل الاجتماعية والنفسية أوثق علاقة بالنصوص منها بالجملة".¹

3. مفهوم لسانيات النص (أو نحو النص)

مصطلح لسانيات النص واحد من المصطلحات العديدة التي وُضعت لترجمة مصطلح لساني حديث شاع في الأبحاث اللغوية النصية في أوروبا، فهو في الإنجليزية Text Grammar وفي الفرنسية Grammaire de texte وفي الهولندية Textgrammatik. وقد نقله بعض المترجمين إلى العربية بمصطلح نحو النص أو نحو النصوص، أو علم اللغة النصي، ونظرية النص وعلم النص أو علم لغة النص أو أجرومية النص أو لسانيات النص، ولغويات النص أيضاً "وهذا الاضطراب راجع إلى عدم استقرار هذا المصطلح في الغرب فقد عُبر عنه في الإنجليزية أيضاً Linguistics of text و Text linguistics إلى أن أصبح Text Grammar أكثرها قبولاً ودوراناً".² وفي التركيب (نحو النص) يأخذ مصطلح (نحو) هنا "دلالة خاصة فهو يعني كل القوانين التي تحكم نظاماً ما".³

فلما كان النحو في اصطلاح النحويين علم بأصول يعرف بها أحوال أواخر الكلم إعراباً وبناء، وغرضه معرفة صواب الكلام من خطئه فإن "نحو النص في اصطلاح النصيين علم

¹ ينظر: خليل البطاشي، الترابط النصي في ضوء التحليل اللساني للخطاب، دار جرير، عمان، الأردن، ط 1، 2009، ص 32-33.

² الأزهري الزناد، نسيج النص، ص 6.

³ المرجع نفسه، ص 18.

بمبادئ وأصول يُعرف بها تماسك النص انسجماً واتساقاً، وغرضه معرفة مدى تحقق نصية النص".¹ ويمكن تحديد مصطلح لسانيات النص بأنه "العلم الذي يبحث في سمات النصوص وأنواعها وصور الترابط والانسجام داخلها، ويهدف إلى تحليلها في أدق صورة تمكّنا من فهمها وتصنيفها ووضع نحو خاص لها، مما يسهم في إنجاز عملية التواصل التي يسعى إليها منتج النص ويشترك فيها متلقيه (...) أو هو الدراسة اللغوية لبنية النصوص".²

- وفيما يلي سنعرض بعض التعريفات التي اقترحها الباحثون في مجال علم النص:
- يقول مصطفى النّاس: "نحو النص هو النحو الذي يتخذ من النص وحدته الكبرى للتحليل بعكس نحو الجملة، الذي يعدّ الجملة وحدته الكبرى للتحليل، أو هو دراسة الوظيفة الدلالية لبعض العناصر النحوية وربطها بشبكة الدلالة في النص".³
 - أما صبحي الفقي فيحدّد نحو النص بأنه "ذلك الفرع من فروع علم اللغة الذي يهتم بدراسة النص باعتباره الوحدة الكبرى، وذلك بدراسة جوانب عديدة أهمها الترابط أو التماسك ووسائله وأنواعه، والإحالة أو المرجعية وأنواعها والسياق النصي ودور المشاركين في النص (المرسل والمستقبل)، وهذه الدراسة تتضمن النص المنطوق والمكتوب على حد سواء".⁴
 - ويقول فريد عوض حيدر عن نحو النص في كتابه (اتساق النص في سورة الكهف) أنه "علم من العلوم الحديثة، إذ تعود بدايته الفعلية إلى أربعة عقود من الزمن تقريبا، وهو يندرج تحت علم اللغة التطبيقي، إذ يهتم بتحليل النص (...)، واتجاهات تحليل النص في علم اللغة النصي متعددة ويمكن تصنيف أهمها في ستة اتجاهات:
1. اتجاه يهتم بالجانب النحوي ومنه أيضاً نموذج يعدّ النص سلسلة من الإضمار، وآخر يهتم

¹ د. عثمان أبو زنيد، نحو النص (إطار نظري ودراسات تطبيقية)، ص 31.

² نادية النجار، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق (الخطابة نموذجاً)، مجلة علوم اللغة، مج 9، ع 2، دار غريب، القاهرة، مصر 2006، ص 298.

³ نحو النص في ضوء التحليل اللساني للخطاب، ص 4.

⁴ علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، دار قباء، القاهرة، مصر، ط 1، 2000، ج 1، ص 36.

..... الدرس اللساني المعاصر من الجملة إلى النص

- بالربط بين الجمل، واتجاه التجزئة النحوية للنص عند (فاينرش).
2. اتجاه يهتم بالجانب الدلالي ومنه نموذج السمات المعجمية بوصفها دلائل على الترابط النصي.
3. اتجاه يهتم بالجانب النفسي.
4. وكان فان ديك قد قدّم نموذج النحوي، فوسّع مفهوم النحو بحيث جمع في نموذجه بين عدد من الجوانب المطروحة في الاتجاهات السابقة، تلك الجوانب هي الجانب النحوي والدلالي والاتصالي التداولي...
5. نموذج التحليل النحوي الدلالي للنص الذي قدّمه بتوفي وهو قريب من نموذج فان ديك، فلم يكتف في تحليل النص بالكشف عن العلاقات الداخلية في النص، بل اتسع لمجموعة المعاني الخارجية للنص والمعاني الإضافية والمعاني الإشارية والمعاني الإحالية والمعاني التداولية وغيرها".¹

وما يمكن ملاحظته مما سبق أن مفهوم لسانيات النص أو نحو النص يتبين بوضوح إذا ما قاربناه من زاوية المنهج الذي يعتمد عليه في دراسة النصوص وتحليلها، فهو ينطلق من فكرة أن النص يعتبر بنية لغوية كبرى Macro structure بالإمكان تقسيمها إلى بنى لغوية صغرى Micro structure من خلالها نتوصل إلى بيان علاقات النص الداخلية وخصوصيته وتميّزه عن غيره من النصوص، والتحليل النصي في الحقيقة لا يتجلى في جوهره من خلال تطبيق نحو الجملة وإنما يتحقق من خلال تحليل العلاقات القائمة بين الوحدات النصية التي تضم مجموعات من الجمل، لأن للنص بناء شاملاً تتجاوز دلالاته الكلية دلالة مجموع مفرداته أو جملة "هذه الدلالة تتحقق من خلال التفاعل بين بنياته الصغرى التي تتأزر وتتداعى فيما بينها من أجل أن تؤدي دورها التركيبي والدلالي في تحقيق البنية الكبرى للنص".²

¹ فريد عوض حيدر، اتساق النص في سورة الكهف، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر، 2004، ص 5-7.

² ليلي يوسف، دور نحو الجملة في تفسير النص، ص 230.

إنّ، فمنهج تحليل النص يسعى إلى تفكيك علاقات النص الداخلية ومعرفة أجزائه ومكوناته وطرق ارتباطها وتماسكها، وتحليله إلى عناصره الأولية لغوياً ودلاليّاً وتركيبياً لمعرفة القوانين الخاصة ببنائه وتميّزه، ثم إعادة بنائه من جديد... فيجب أن تكون دراسة البنيات اللغوية الصغرى خاضعة للتدرج الهرمي، أي تواجه النص باعتباره طبقة مركبة، وليست دراسة تنابعة مسطحة تولي تتابع الجمل أفقياً داخل النص جهدها الكامل "فمنهج التحليل النصي يسعى إلى أن يصبح النص كاملاً هو موضوع البحث، لذلك يركّز جهوده في دراسة العلاقات على النحو الآتي:

- العلاقات بين الجمل وأشباه الجمل داخل النص مثل دراسة الإجمال والتفصيل، والتوزيع وإعادة التوزيع، والإحالة والانزياح والتكرارات...

- والعلاقات داخل النص نوعان: علاقات أفقية وهي علاقات بين أجزاء الجملة، وعلاقات رأسية بين الجمل بعضها ببعض، وكلا النوعين له وظيفته الخاصة في بنية النص. وهذه العلاقات الأفقية هي علاقات الإسناد ومتعلقاته من النعت والتعلق والمفعولية والحالية والتكملة عن طريق الإضافة أو الصلة أو غير ذلك. أما العلاقات الرأسية وهي ترابط الجمل بعضها ببعض وتجاورها في بنية النص الواحد فإنها تكون مسؤولة عن تكوين سياق نصي معين يساعد على تفسير التراكم داخل النص بحيث تصبح كل جملة لا يمكن فهمها إلا من خلال ترابطها بأخواتها في النص".¹

4. مهمة لسانيات النص

تتجاوز مهام لسانيات النص دور اللسانيات التقليدية (الجمالية)، حيث لا يقتصر دورها على تنظيم الحقائق والعلاقات الإسنادية فحسب، ولا تكفي بدراسة المستويات اللغوية، الصوتية والصرفية والدلالية من خلال وصف ظواهر كل مستوى وتحليلها، بل تهتم أيضاً بظاهرة الاتصال اللغوي وبأطرافه وشروطه وآليات حدوثه والآثار المترتبة عنه "وأشكال التفاعل ومستويات الاستعمال وأوجه التأثير التي تحقّقها الأشكال النصية في المتلقي، وأنواع المتلقي وصور التلقي

¹ المرجع نفسه، ص 234.

..... الدرس اللساني المعاصر من الجملة إلى النص

وانفتاح النص وتعدد قراءاته"¹ فهو يهدف إلى "صياغة نظرية نصية عامة تشكّل الأساس لوصف شامل للأشكال النصية المتباينة وعلاقاتها المتبادلة ويسهم بشكل فعال مع النظرية اللغوية في تشكيل نظرية عامة للاتصال الفعلي الذي يتم عبر النص".²

وتتضمن مهمة لسانيات النص أيضاً كشف القناع عن أنماط النصوص، فقد يكون النص حجاجياً عقلياً، أو سردياً جمالياً أو حوارياً أو إخبارياً أو معتمداً على الوصف، هذه المهمة لا يمكن أن تتحقق في ظل لسانيات الجملة، لأن النمط لا يسفر عن وجهه إلا من خلال جماع الجمل المترابطة ترابطاً نصياً مقنعاً. فلسانيات النص تضطلع ببيان الخصائص الفردية للوحدات المكوّنة للنص، وأشكال الأبنية وطبيعة السياقات التي تحتضن النصوص ودرجات التماسك السطحي والانسجام الباطني وتحليل السمات المعرفية العامة التي تخوّل لنا إنتاج الشبكة العلائقية النصية في مرحلة الإنتاج وإعادة البناء في مرحلة التلقي... وقد توسّم فان ديك في لسانيات النص مهمة أخرى حين قال: "بإمكان نحو النص أن يصوغ القواعد التي تمكّننا من حصر كل النصوص النحوية في لغة ما".³ وقد توقّع دي بوجراند أيضاً أن تنثّر مساهمات نحو النص في دراسات الترجمة لأنها أمر من أمور الأداء التي عجزت اللسانيات التقليدية عن تقديم ما يساعدها في الترجمة الآلية.

5. لسانيات الجملة/لسانيات النص: أية علاقة

لقد سجّل الدرس اللساني قفزة نوعية من حيث الكم والمنهج والغاية، وذلك بتمرده على حدوده الضيقة، فقد انتقل البحث فيه من مجال الجملة إلى مجال النص، ومما لا شك فيه أن الجملة تمثل الركيزة الأساس في بناء النص نحويّاً، وما عاد من الممكن إغفال دورها ومكانتها في تحليل النصوص، لكن تجاوز حدود الجملة قد فتح آفاقاً أوسع لفهم وتفسير النصوص حاملات وعي

¹ سعيد حسن بحيري، علم لغة النص، ص 162.

² سعيد بحيري، اتجاهات لغوية معاصرة في تحليل النص، مجلة علامات في النقد، مج 10، ع 38، ص 146.

³ سعيد حسن بحيري، علم لغة النص، ص 156.

الإنسان بتناقضاته وصراعاته الوجودية... وقد تمّ التغلب على الوصف النحوي الذي اقتصر على الجملة المفردة في ضوء ما عُرف بـ "فرضية التوسيع" التي تعدّ نقطة انطلاقها اعتبار النصوص وحدات متجاوزة للجملة... لكن كيف بدأ التفكير نحوياً في تجاوز الجملة؟ ثم ما هي طبيعة العلاقة القائمة ما بين نحو الجملة ونحو النص؟

لقد عرفت عملية التحوّل في بدايتها توسيعاً مبدئياً لقواعد الجملة، انطلاقاً من فكرة أن النصوص والجمال تشترك في نفس الصفات، وعليه فالمنهج الخاص بنحو الجملة يمكن توظيفه في تحليل النص "ومن ثم كان نحو النص يُفهم على أنه نوع القواعد لعدة جمل، ولما كان تجاوز حدّ الجملة أمراً أساسياً لإدراك النصية فقد وُصفت النصوص بأنها كليات متجاوزة للجمال".¹ وقد تبلور هذا التوجه في ظل أوجه التشابه القائمة بين الجملة والنص والمتمثلة في:

- أ. لا يمكن تحديد عدد نهائي من جهة الكم للجمال أو النصوص في كل لغة.
- ب. تعدّ كل من الجمل والنصوص ناقلات للموضوعات ومصوغة صياغة زمنية.
- ج. كلتا الودعتين لهما في حدّ ذاتهما طابع بنيوي ويتكوّنان من عناصر لكل منهما علاقة بالآخر.
- د. يمكن أن تأتلف الجمل والنصوص على أساس نماذج معينة في أقسام وتقوم هذه الأقسام بوظيفة نماذج لإنتاج الوحدات المذكورة وتلقاها".²

لقد كانت بداية الانتقال من نحو الجملة إلى نحو النص بطيئة ومحتشمة، تركّز الاهتمام فيها على وصف وحدات تتجاوز حدّ الجملة "العبارة" أي أنها لم تبلغ درجة وصف النص كمتوالية من الجمل "ويعدّ ممهد الطريق لهذا التصور في علم اللغة الروسي بتشكوفسكي وفي الدراسات اللغوية الجرمانية ك. بوست وذلك منذ سنة 1949".³ لكن الجدير بالذكر أن بعض العلماء رفضوا

¹ هاينه مان فولفجانج وديتر فيهفجر، مدخل إلى علم لغة النص، ص 10.

² المرجع نفسه، ص 20.

³ المرجع نفسه، ص 19.

..... الدرس اللساني المعاصر من الجملة إلى النص

الاتجاه المقتصر على دراسة الجملة وحاولوا الاتجاه إلى دراسة الوحدة الممثلة لتتابعات من الجمل، التي عُرِفَت فيما بعد بالنص، وحجّتهم في ذلك أن البشر عندما يتواصلون لغوياً لا يمارسون ذلك في جمل منفردة منعزلة، بل في تتابعات مجاوزة للجملة مترابطة ومتماسكة، ولا تُدرك النصوص في ذلك أساساً بوصفها نتائج تفاعلات متجاوزة للإفراد" ويعني هذا أن كل تحليل لغوي يجب أن ينطلق من النص لكونه مجال الدرس وهذا ما دعا إليه فاينرش 1967 وهارتمان 1968¹ ف "النصوص وسيلة من وسائل حمل الأنشطة الإنسانية (...) والاتصال لا يتم بواسطة وصف الوحدات الصغرى صوتية وصرفية ولا بعرض العلاقات النحوية وإنما يتم باستعمال اللغة في موقف أدائي حقيقي، أي بإنشاء نص ما".²

يحرص علماء لسانيات النص على بيان قيمة نحو النص من حيث كونه لا يقتصر على دراسة الجملة، بل يهدف إلى دراسة الروابط بين الجمل وتتابعاتها، ومظاهر انسجامها محاولين إبراز أوجه الاختلاف بين نحو الجملة، ونحو النص في النقاط التالية:

1. تنتمي الجملة إلى نظام افتراضي (النحو) في حين يعدّ النص نظاماً واقعياً تكوّن من خلال الانتخابات من بين مختلف خيارات الأنظمة الافتراضية.
2. تتحدّد الجملة بمعيّار أحادي (علم القواعد) من نظام معرفي وحيد (علم اللغة) في حين تتحدّد نصية النص بمعايير عدّة من مختلف الأنظمة المعرفية.
3. تكون الجملة قواعدية أو لا تكون جملة البتة، أما النص فلا تنطبق عليه معايير النصية بمثل هذه الحدة.
4. يتأثر النص بالأعراف الاجتماعية والعوامل النفسية وبموقف وقوع النص بوجه خاص في حين يضعف تأثير الجملة بهذه المؤثرات.
5. يستند استغلال الجمل إلى المعرفة القواعدية التابعة لنظام افتراضي له صفة العمومية، أما

¹ زنسيلاف واورزنيك، مدخل إلى علم النص، تر: سعيد حسن بحيرى، ص 36-37.

² تمام حسان، مقدمة ترجمة كتاب النص والخطاب والإجراء، ص 6.

استغلال النص فيستند إلى معرفة خبرات بوقائع فعلية خاصة.

5. يعتبر النص حدثاً يوجه المرسل إلى المستقبل لإنشاء علاقات متنوعة وتوصيل مضامين يعينها المنتج، ولا تقتصر على العلاقات القواعدية، في حين لا تُعنى الجملة إلا بالعلاقات القواعدية، ومن ثم فهي لا تمثل حدثاً.

6. تتخذ الجملة شكلها المعين وفقاً للنظام الافتراضي المعلوم في حين تتشكل بنية النص بحسب ضوابط المشاركين والمستقبلين على حد سواء.¹

الحق أن هذا الفصل الحاد بين نحو الجملة ونحو النص يتعارض مع الواقع الفعلي، بسبب كونهما متكاملين، فالنص ما هو إلا مجموعة من الجمل، فكما أن الفونيم وحدة الكلمة، والكلمة وحدة الجملة، فالجملة وحدة النص "مما يؤكد أن توسيع مجال علم اللغة ليشمل النصوص وتوظيفها في الاتصال لا يشكك مطلقاً في أهمية الوحدات اللغوية المعزولة (الفونيمات والمورفيمات والكسيمات والمركبات الاسمية والجمل)".²

وفي هذا السياق يقول برنرد شبلنر: "يقوم علم لغة النص على فكرة أن النص يعد الموضوع الرئيسي في التحليل والوصف اللغوي، هذا على الرغم من أن الجملة تعدّ (تقليداً وما زالت) أكبر وحدة لغوية وهكذا كانت النظرة إلى النحو التحويلي في شكله المعروف الذي ظهر لأول مرة في السنوات الخمس عشرة الماضية على أنه نحو الجملة، فالجملة هي المقصد في القضية التحويلية، وتُعرف اللغة في النظرية التحويلية على أنها مجموعة من الجمل التي ينتجها النحو، إن تركيبية (المتكلم - السامع) تتقرر بناءً على الكفاءة في نحوية الجملة وقبولها، وسبقت الإشارة إلى أن وحدة الجملة ليست كافية لكل مسائل الوصف اللغوي، وهكذا يمكن الحكم بقبول جملة ما إذا أرجعها الإنسان إلى الجملة السابقة، وتتضح الحاجة إلى إرجاع المسائل العملية البسيطة إلى

¹ ينظر: دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، تر: تمام حسان، ص 89-90.

² صبحي الفقي، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، ج 1، ص 289.

..... الدرس اللساني المعاصر من الجملة إلى النص

معلومات الجمل السابقة...¹.

ومن خلال هذا القول يتبين لنا أن نحو الجملة مرحلة أساسية في التحليل النصي، ما دامت الجملة هي الدعامة الأساسية البانية للنص، مع الاعتراف بأنها تدعم نحو النص في مرحلة تشييد النسق التحليلي، لكنها تقف عاجزة أمام مجموعة الجمل المترابطة التي لها علاقة وثيقة بحديثيات الموقف الاتصالي. وبصدد حديثه عن العلاقة القائمة بين نحو الجملة ونحو النص يقول سعيد حسن بحيرى: "... وكان التراث النحوي السابق بكل ما يضمنه من تصورات ومفاهيم وقواعد وأشكال وصف وتحليل وغير ذلك، الأساس الفعلي الذي بُنيت عليه هذه الاتجاهات النصية بكل ما تتسم به من تشعيب أفكارها وتصوراتها ومفاهيمها. ورأوا أن هذه الدراسة النحوية - مثلاً - قدّمت تحليلات جزئية مهمة لبعض الجوانب الخاصة بالعلاقات بين أجزاء الجملة والمتواليات الجمالية، وشروط الفصل والوصل، ومعاني الأساليب وأشكال السياقات والدلالات الخاصة وغير ذلك من الظواهر التي يختص بها نحو الجملة، ولم تخرج الدراسة عن إطار الجملة إلا في إشارات دقيقة إلى العلاقات الدلالية العميقة التي تربط بين الجمل والمتواليات الجمالية، ورأوا كذلك أن كثيراً من الظواهر التركيبية لم تُفسّر تفسيراً كافياً مُقنعاً، وأنه ربما تغيرت الحال إذا اتجه الوصف إلى الحكم على هذه الظواهر في إطار أكبر من الجملة، ويمكن أن تكون تلك الوحدة هي النص".²

ويحدّد (أحمد المتوكل) ماهية النص بالتركيز على أهمية التماسك النصي بقوله: "... إلا أن النص لا يمكن حسب التصوّر الذي نقترحه هنا أن يكون إلا مجموعة من الجمل، وقد تكون الجمل المكوّنة للنص جملاً بسيطة أو معقدة أو جملاً من الفئتين معاً وهو الأغلب. وليس كل مجموعة من الجمل نصاً، فلا يقوم النص إلا إذا ربطت بين وحداته علاقات اتساق، بعبارة أخرى، لا تشكّل مجموعة من الجمل نصاً إلا إذا كانت تكوّن خطاباً أي وحدة تواصلية يمكن أن

¹ برنّد شبلنر، علم اللغة والدراسات الأدبية، تر: محمود جاد الرب، الدار الفنية للنشر والتوزيع، ط1، 1987، ص 184.

² علم لغة النص، ص 130-131.

تكون جملة بسيطة أو جملة معقدة أو نصاً كاملاً... ويمكن القول: إن النحو الوظيفي كان منذ نشأته نحو خطاب، أي نحواً يستهدف وصف التواصلية التي نروم تحقيقها، إلا أن الدراسات التي أُنجزت في إطاره ظلت منحصرة في مجال الجملة البسيطة والجملة المعقدة، ولم يحاول اللسانيون الوظيفيون الانتقال إلى الخطاب إلا في السنوات الأخيرة".¹

ويرى المتوكل أن تصور فان ديك في علم النص قوامه أن نحو النص ما هو إلا امتداد لنحو الجملة، لأن نموذج بنية الجملة يمكن أن يعدّ نموذجاً جزئياً للنص ككل، ويقدم المتوكل تفسيراً مبدئياً لتوجه فان ديك، حيث يقول عنه: "كان فان دايك يشير مرات في مؤلفاته الأولى إلى أن النحو الوظيفي ليس نحو جملة (بالمعنى الذي يأخذه هذا المفهوم في اللسانيات الصورية) ولا يمكن أن يكون، نظراً لتوجهه الوظيفي التداولي، إلا نحو خطاب، إلا نحواً يرمي إلى وصف وتفسير الملفوظ/المكتوب اللغوي بما فيه الخطاب الأكمل، أي النص. وأشار دايك بنفس المناسبات إلى أن الابتداء بدراسة الجملة لا يمكن أن يعدّ إلا عملية مرحلية تسبق دراسة النص وتمهّد لها".² وتعليقا على رؤية المتوكل هذه يقول الباحث محمد سالم أبو عفرة: "...ومن هنا يتضح أن الدكتور المتوكل يبني نظريته وفق نظرية فان دايك الذي يربط ربطا قويا بين الجملة والنص، إذ هو يعيد في كتابه (الوظيفية بين الكلية والنمطية) قراءة الفصل الأخير من كتاب فان دايك الذي أفاد منه في كتابه (بنية الخطاب من الجملة إلى النص)".³

ويرى مازن الوعر بأن نحو الجملة إنما هو مستقل عن نظرية تحليل الخطاب وأن الدرس النصي يقصي نحو الجملة،⁴ وتعقيباً على هذه الرؤية يقول أشرف عبد الكريم في دراسته حول نموذج إيزنبرج: "تجد إيزنبرج يرد هذه الرؤية، ويصدر بحثه بقوله: إن العلاقات القائمة في النص

¹ قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية، دار الأمان، الرباط، المغرب، ط 1، 2001، ص 82.

² الوظيفية بين الكلية والنمطية، دار الأمان، الرباط، المغرب، ط 1، 2003، ص 97.

³ السبك في العربية المعاصرة، ص 20-21.

⁴ ينظر: مازن الوعر، نظرية تحليل الخطاب واستقلالية نحو الجملة، مجلة الموقف الأدبي، دمشق، سوريا، ع

385، 2003، ص 1.

..... الدرس اللساني المعاصر من الجملة إلى النص

مردّها في الأساس إلى التتابعات/السلاسل الجمليّة وهذه الرؤية تمثّل الأساس عنده".¹

خاتمة:

وفي ضوء ما سبق بيانه حول طبيعة الأنموذج اللساني النصي، نستنتج أن العلاقة بين لسانيات الجملة ولسانيات النص تجمع بين الاتصال والانفصال، أو تمثّل شبه قطيعة، وذلك بالنظر إلى الركائز الأربع التي تؤسّس لأية معرفة علمية، وبيان ذلك ما يلي:

آ. من حيث تاريخ العلم:

لا يمكن بأيّ حال من الأحوال أن ندّعي وجود قطيعة تامة ما بين لسانيات النص ولسانيات الجملة. فالأنموذج الجديد (لسانيات النص) في مقاربة الظاهرة اللغوية، لم ينطلق من فراغ، بل تأسّس من خلفية القراءة النقدية البناء لما يعرف بلسانيات الجملة. وأفرز هذا الأمر طموحات لسانية متعددة، أهمّها، تجاوز حدّ الجملة في التحليل، والعناية بالظواهر النصية التي تميّز النص من اللانص (التماسك النصي - الانسجام النصي - أبنية التطابق - الحذف ودوره في تحقيق الانسجام - التكرار والمصاحبة المعجمية في النص وغيرها)... لكن هل هذا يعني أن العلاقة ما بين لسانيات النص ولسانيات الجملة هي علاقة امتدادية خالصة؟.

إن الحكم على العلاقة ما بينهما - في رأيي - يقع في الوسط، فما هو بالقطيعة التامة، ولا هو بالامتداد الخالص، وبتعبير آخر، يمكننا أن نقول بأن العلاقة بينهما هي شبه قطيعة، لأن لسانيات الجملة كانت هي الأرضية التي بُني عليها صرح لسانيات النص (= امتداد)، وهذا لا يعني في نفس الوقت أن الانتقال من لسانيات الجملة إلى لسانيات النص كان انتقالاً كمياً فقط، بل هناك اختلافٌ بينهما فرضه تحوّل الموضوع والمنهج والغاية (= قطيعة).

¹ العناصر المكوّنة لنظرية النص (إيزنبرج نموذجاً)، مجلة علوم اللغة، مج 9، ع 4، دار غريب، القاهرة، مصر،

2006، ص 22.

ب. من حيث موضوع العلم:

يتخذ اللسانيون النصيون "النص" موضوعاً لدرسهم الجديد، معرضين بذلك عن الموضوع الذي كان مهيمنا على الدرس اللساني قبلهم وهو الجملة، بحجة أنهم يرون بأن النص هو الأساس في المعرفة والتواصل، فاللغة حين تستعمل تتجلى في النصوص التي تحمل وعينا وتجارينا وأغراضنا، فما دمنا نتواصل ونبني العلاقات الاجتماعية ونكون معارفنا بالنص (وليس بجمل منفردة متفرقة)، كان لزاماً علينا أن نركز اهتمامنا عليه. وعلى الرغم من أن النص يتكون من الجمل إلا أن ماهيته تختلف عن ماهية الجملة، فالنص مشفر في الجمل وليس مجموعة من الجمل، أي أنه يعدّ وحدة دلالية وليس وحدة بنيوية نحوية. فلا يمكن أن تكون دلالة النص هي مجموع الدلالات الجزئية للجمل... وكما تعددت تعاريف الجملة تعددت مفاهيم النص بتعدد زوايا النظر، فهناك من قارب مفهوم النص من زاوية نحوية، أو زاوية دلالية، أو زاوية تداولية، وهناك من حاول دمج هذه الزوايا المختلفة. وعلى الباحث في مجال لسانيات النص أن يحدّد تصوّره للموضوع (النص)، ويصرّح به منذ البداية لكي يسلم من التناقض المنهجي في بحثه.

ج. من حيث منهج العلم:

إذا كان التحليل هو المنهج الغالب على البحث في لسانيات الجملة، فإن التركيب هو البديل الذي يراه علماء لسانيات النص مناسباً لدراساتهم، وحجتهم في ذلك أن اللغة تعمل في سياق معين، ويُسيّرُها منتجٌ ومُتلَقٌ أو مؤوّل، وتتغيّر معطياته الدلالية بتغيّر ظروف إنتاجها (المكان والزمان والسياق). وعليه فالمنهج السليم يقتضي دراسة اللغة (النص) بالانفتاح الإيجابي على كافة السياقات التي ساهمت في تشكيلها، وهذا ما يعرف بالمنهج التركيبي (أي التركيب بين لغة النص كنظام من الأدلة، وبين السياقات المحيطة والمستخدمين لها)، أما منهج لسانيات الجملة فهو تحليلي، يقوم بعزل الجملة وتجريدها من السياق الذي وُلدت من رحمته، قصد معرفة القانون التركيبي الذي تعمل وفقه.

د. من حيث غاية العلم:

يهدف علماء لسانيات الجملة إلى تحقيق غاية شكلية بنيوية محضة، تتمثل في وصف بنية الجملة وتصنيفها، ووضع القالب أو القانون الذي ينبغي أن تحتكم إليه، وهي بهذا علم معياري، يفتقد لسطح الجملة البنيوي، ولا يهتم بما تكون عليه اللغة، بل بما ينبغي أن تكون عليه. أما غاية البحث اللساني النصي فتتمثل في بيان كيفية تحقيق التواصل من خلال النصوص، لأنها تدرس النص من خلال السياقات التي يتحرك في محيطها. وغالباً ما تُخرق قواعد النظام اللغوي في النصوص بتأثيرات سياقية، خاصة في الأعمال الأدبية (الانزياحات مثلاً).

والجدير بالذكر أن الدرس اللساني لم يجعل النص محطته الأخيرة، بل نجده مستمراً في مغامرته الاستكشافية الفكرية، فبعد أن تجاوز الجملة وصار الحديث عن لسانيات النص، امتد التجاوز مفهوم النص أيضاً وتحول البحث اللساني إلى ما يعرف بعلم النص أو لسانيات الخطاب، على اعتبار أن الخطاب عنصر ومكوّن فكري مجرد، في حين يبقى النص ذا طابع ملموس قابل للتسجيل، ولما كان النص كذلك فإنه لا مناص من العودة إليه من الوجهة العلمية الموضوعية، ولم يستطع مفهوم الخطاب على وجاهته أن يزحزح النص عن قيمته المركزية في دراسة الخطاب، فاللغة في الخطاب لا نقول ذاتها، بل تتلبّس بمعطيات سياقية وفكرية متشعبة، تجعلها وسيلة لسبر أغوار الخطاب الذي تتضافر في بنائه معطيات داخلية (= لسانيات النص) ومعطيات خارجية (= السياقات الاجتماعية والسياسية والتاريخية والايديولوجية وغيرها).

التحريب العدد السابع والخمسون - كانون الأول (ديسمبر) 2019م

الأسلوبيات الحديثة والمعاصرة

د. عبد الرحمن مزيان عثمان

جامعة الطاهري محمد بشار

الجزائر

نشأة الأسلوبيات

إن نشأة الأسلوبيات المعاصرة لم تكن وليدة فراغ، بل جاءت بديلاً للبلاغة التقليدية. من هنا تعود جذورها إلى الأزمنة الغابرة؛ أي يعود تاريخها إلى نشأة الفلسفة اليونانية. لأن نشأة الخطابة كانت مع السفسطائيين. وقد كان هؤلاء يعلمون الناس الفصاحة والخطابة والبلاغة. لأنه مع سقوط الجبابرة الذين سلبوا الناس ممتلكاتهم، عادوا إلى المحاكم من أجل استرجاعها. لكن الوقوف أمام القاضي والمحلفين الشعبيين كان يقتضي مرافعة مقنعة من الذي يريد استرجاع أرضه. كما أنها هيأت الأرض لنشأة الديمقراطية وتأسيس المجتمع المدني، برغم اعتراض أرسطو على عمل السفسطائيين لأنه كان يعتبرهم مُضرِّين بالفلسفة. لكن مع ذلك قد قدموا للبلاغة والخطابة خدمة جليلة.

مع التقدم الهائل الذي شهده تطور العلوم الإنسانية، عرف معظم العلوم تغييرات جوهرية. وهذه التغيرات ما هي في حقيقة الأمر إلا انسحاب لها من هذه العلوم، لكن هذا الانسحاب ليس سلبياً بقدر ما هو إيجابي. فالتطور هنا بمعنى التجاوز والتضمن في الآن ذاته. وعلى هذا الأساس نجد التطور الذي أدى بالبلاغة التقليدية إلى الوصول إلى قمتها، قد فسخ المجال إلى ظهور من يخلفها. وقد كان هذا الخلف هو الأسلوبيات.

أما من الناحية التاريخية فإن هذا المصطلح قد ظهر أول مرة في القرن التاسع عشر وأول

من أورد مصطلح الأسلوبيات هو نوفاليس. ولأن الثقافات الأوروبية متقاربة في جذرها وأصلها وفي جغرافيتها فلا غرابة أن ينتقل مصطلح الأسلوبيات بين لغاتها. وهكذا نجده قد انتقل من اللغة الألمانية إلى اللغتين الفرنسية والإنجليزية في نهاية القرن التاسع عشر.¹ لكن هذا لا يعني أن بعض الدراسات الخاصة بالبلاغة أو الأسلوب لم تكن موجودة قبل وجود الأسلوبيات. بل إن العودة إلى تاريخ الأدب - وهي ضرورية لكل دارس أو متتبع لنشأة وتطور الأجناس الأدبية - توضح بشكل لا يدع مجالاً للشك أن مجموعة من الكتب والدراسات والأبحاث قد ظهرت قبل الإعلان عن نشأة الدراسات الأسلوبيات مع شارل بالي. وهذا ليس من باب المصادفة بل هو شيء واقعي ومنطقي، على أساس أن الدراسات الأسلوبيات لا يمكن أن تعرف الوجود دون أن يكون لها أرضية أُسست عليها. وهذه الأرضية ليست شيئاً آخر غير الدراسات البلاغية أو تلك التي هي خاصة بالأسلوب، إذا ما علمنا أن الأسلوبيات هي العلم الخاص بدراسة الأسلوب: أي إن الأسلوب هو الموضوع الرئيسي للأسلوبيات.

إن هذا السرد التاريخي يوضح بشكل جلي أن الدراسات أو التنظير الخاص بالأسلوب قد عرفت النور قبل دراساتها من قبل الأسلوبيات، على اعتبار أن هذه الأخيرة هي العلم الذي يخضع الأسلوب للدراسة:

يقتضي الحديث عن الأسلوبيات بالضرورة الرجوع إلى السؤال التقليدي والجوهري، ما هي الأسلوبيات؟ تعتبر الإجابة عن هذا السؤال المفتاح الأساسي لولوج هذا العلم. ومن بين علماء الأسلوبيات الرواد الذين طرحوه نجد ستينثال (1866) في "حول الأسلوبيات SUR LA STYLISTIQUE"، حيث يقول بأن: «إن الأسلوبيات مصدرٌ جدٌ نبيل لأنها ابنة مفهوم متطور (Genei gennaia sophistike). بالتأكيد، أفلاطون مع الرأي القائل بأن الأمر لا يتعلق هنا بسوى ثُلّ زائف، يشبه الحقيقة مثل أن الكلب يشبه الذئب أو أن الحيوان الأكثر توحشاً يشبه

¹ Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage, p.181.

..... الأسلوبيات الحديثة والمعاصرة

الأكثر ألفة*». إذا كان أفلاطون قد نفى صفة النبل عن الأسلوبيات بصفتها وريثاً شرعياً للبلاغة التقليدية، فهذا ليس جديداً إذا ما عرفنا أن أفلاطون وغيره من الفلاسفة يعارضون كل ما هو غير فلسفي. كما يعتبرون أن كل ما انحدر من السفسطة فهو مضر بالفلسفة. لكن رغم هذا فإن الأسلوبيات تبقى مكانة معتبرة في تاريخ الفكر الإنساني. وما لا يمكن لأفلاطون ولغيره أن ينفيه عن الأسلوبيات هو أنها جزء من اللسانيات الحديثة. وهذا شيء مهم لأنها ترتبط باللغة باعتبارها خاصية إنسانية. وفي موضع آخر من النص ذاته نجد أن: «الأسلوب هو طريقة للتعبير، أو أنه شكل، أي أنه نوع من العلاقة بين شكل اللسانيات والمحتوى أو المادة المعبر عنها من قبل الشكل. إن معرفتنا تقريبية: تخفي كلمات «الشكل» و«المادة» في الواقع غموضاً كبيراً يستوجب التوضيح»¹، إن ارتباط الأسلوبيات بالأسلوب باعتباره المتن الذي تشتغل عليه، يجعل قضية الشكل والمحتوى تُطرح بحدّة. ذلك أن الأسلوبيات من خلال تفرعها، وارتباطها بعلوم عديدة قد طرحت مسألة التعامل مع أسلوب كاتب: هل نتعامل من وجهة نظر الشكل أم المحتوى أم هما معاً. فالإجابة على هذه القضية، جاءت بها مدارس الأسلوبيات المعاصرة. بحيث كل عالم أسلوبٍ اتخذ لنفسه منحي خاصاً به، تبعاً لرؤيته في معالجة الأسلوب.

أما شارل بالي في نصه الأصلي فيوازن بين اللغة المكتوبة واللغة المنطوقة، على أساس أن دراسة اللغة الذاتية تقتضي اللغة المنطوقة باعتبارها الحقل الطبيعي للملاحظة الخاصة بهذه الدراسة يقول: «غني عن القول إن اللغة المنطوقة هي حقل الملاحظة الطبيعية لدراسة اللغة الذاتية؛ فهي ها هنا تأخذ مصدرها وتتجدد باستمرار. لا شيء إذن تغير في منهجيتنا، ما دمنا قد اعتبرنا منذ البداية اللغة المنطوقة معياراً طبيعياً للحكم على كل وسائل التعبير، ونلاحظ هنا، بين

* إن نصوص رواد الأسلوبية قد أخذناها من المصدر الفرنسي سواء أكان أصلياً أم مترجماً. وهي أربعة نصوص الأول لازاروس وستينبايل وهو مترجم عن الألمانية من قبل إرمترود بيهر. أما النص الثاني فهو شارل بالي بالفرنسية أصلاً. والثالث لفان جينكن والرابع والأخير لهتريفيلد. وقد وردت هذه النصوص في كتاب تاريخ الأسلوبيات لإتيان كرابيتيان.

¹ KRABETIAN Etienne, Histoire des stylistiques, ARMAND COLIN, Paris 2000, p204.

اللغة المنطوقة واللغة المكتوبة، العلاقات ذاتها التي حاولنا تعريفها؛ فالثانية تنبثق من الأولى؛ وهي تسعى للابتعاد عنها، وأحياناً تتناقض بقصدٍ معها؛ إنها وضعية اللغة الأدبية خاصة؛ لكنها لن تتجح أبداً في الدفع بعيداً لتباعدها، وعلى العموم يشير منحني تذبذبها إلى عمل مواز لعمل اللغة المنطوقة؛ عليها أن تبقى دائماً في اتصال معها، وإلاّ فستصبح اصطلاحاً تعبيرياً مستقلاً ولن تمثل أبداً عقل التجمع اللساني¹. إن عمل عالم الأسلوب - حسب شارل بالي - يكمن في لغات ثلاث: اللغة المنطوقة والمكتوبة واللغة الذاتية. فالأساس هو اللغة المنطوقة باعتبارها اللغة المعيار وليس هذا فحسب بل إن الأصل في اللغة هو المنطوقة لأن المكتوبة تابعة لها، ولأنها كذلك فهي مرتبطة بها من أجل التحديد والحكم على الوسائل التي تستعملها في التعبير وخاصة الأدبي منه الذي يشتغل عليه عالم الأسلوب. لأن وسائل التعبير ما هي في آخر المطاف إلاّ أسلوب الكاتب/المتكلم.

وفي النص الثالث لفان جينكن يُلحّ فيه على اللسانيات النفسية. فهو يعتبر أن اللسانيات هي البحث عن الأسباب العميقة لكل الظواهر اللسانية في صيرورتها الخاصة. كما أن الظاهرة اللسانية كيفما كانت لن يكون لها وجود ملموس إلاّ في الوقت الذي يعبر فيه الشخص الذي يتكلم أو يكتب ويُفهم المخاطب أو القارئ. إذن فعالم الأسلوب عليه أن يتخذ متناً له الجانب النفسي من اللغة داخل الخطاب، سواء أكان منطوقاً أو مكتوباً يقول: «في هذا العمل أود أن أعرض «مبادئ» هذه اللسانيات النفسية. لكن ماذا أعني بهذه المبادئ؟ كل ما هو كوني إنساني، إما في الشخص الذي يتكلم، أو في الذي يستمع؛ كل الاتجاهات وكل العمليات التي توجد على الأقل بالقوة في كل فرد، أو - للحديث بطريقة أكثر تجريداً، أي أكثر وضوحاً ربما بالنسبة إلى أغلب اللسانيين - القوانين والقواعد التي تطبق بلا تمييز على كل الألسن والتي أسست عليها كل تواريخ الصوتيات، والصرفية والدلالية، التي كل أفعالها القياسية أو الشاذة البيئة تنفرع، والتي لا ينقصها أبداً إعادة إنتاج أفعالها بمجرد أن تقدم الشروط والظروف اللازمة²». من هذا المنطلق

¹ Ibid, p213.

² Ibid, p215.

..... الأسلوبيات الحديثة والمعاصرة

على عالم الأسلوب أن يبحث في العناصر الثلاثة التي هي: قواعد الصوتيات والصرفية والدلالية التي تتألف في كل تجمع لساني أو مجموعة لغوية. ثم إن هذه القواعد هي التي تعطي لكل تجمع ميزته الخاصة، التي على عالم الأسلوب أن يكتشفها من خلال البنيات اللسانية الكامنة في اللغة.

طرح موندو زي جيرفي التساؤل وأعطى إجابة أولية فقال: «إذا ربطناها بأصل الكلمة، فنقول بأن الأسلوبيات هي الدراسة العلمية للأسلوب»¹. لكن نجد أن هذا الجواب مضلل، فهو يوحي لنا أن هناك دراسة غير علمية للأسلوب، أو دراسات من نوع آخر. ومن هنا يجوز لنا طرح السؤال بطريقة أخرى: هل هناك أسلوبيات أم أسلوبيات؟ إذا ما عدنا إلى الثقافات الأوربية برغم توحيدها في إطار الثقافة الغربية، فإننا نجد الأسلوبيات متعددة ومختلفة من منظور إلى آخر ومن لغة غربية إلى أخرى. بل إن التعريفات التي أعطيت للأسلوبيات وصلت إلى عدد المنظرين الذين خاضوا فيها. أو الذين أخضعوا الأسلوب للدراسة العلمية.

تعريفات الأسلوبيات

الأسلوبيات في المعاجم

لعل الأجدد بكل باحث في مجال الأسلوبيات أن يعود إلى المعاجم المختصة لضبط مفهومها وتحديد مجالها. ومن بين هذه المعاجم هناك المعجم التعليمي للغات لمؤلفيه ل. ر جليسون ود. كوست اللذين يسردان عدداً من التعاريف للأسلوبيات في عدة مجالات منها: «في الاستعمال المدرسي: «هي معرفة ممارسة الخصائص المميزة للغة معطاة، وبالتحديد الصور والاصطلاحات التعبيرية». (ماروزو معجم المصطلح اللساني). ويضيف أن هذا التعريف البالي، يصلح لمعاينة تسجيل التطور الهائل وتنوع «النظرية» التي تدخل ضمن تقليد البلاغة، لكنها لم توجد إلا في نهاية القرن التاسع عشر. في الحقيقة لا نقول بوجود عدد من الأسلوبيات بقدر عدد علماء

¹ MENDO ZE Gervais Avec la collaboration de TONYE Alphonse. ABREGE DE STYLISTIQUE PRATIQUE. Ed. O.E.I.L Paris. 2002. p23

الأسلوب¹». إذن، فالأسلوبيات في البداية استعملت في المجال المدرسي وسيلةً للتحليل أي تحليل النصوص المدرسية ويتجلى ذلك في معرفة كيفية تطبيق ما هو مميز وخاص في لغة ما من خلال نصوصها الأدبية ذات الأسلوب المنمق والمزين بالمحسنات البلاغية والأسلوبيات أي الصور الشعرية وكل الوسائل التعبيرية. لكنهما يعتبران هذا التعريف قديماً وبالياء ولم يعد صالحاً الآن لأنه بكل بساطة أصبح وسيلة للمعينة وملاحظة التطور الكبير والسريع والمتنوع الذي تشهده نظرية الأسلوبيات التي تدخل ضمن التقليد البلاغي باعتبارها امتداداً طبعياً للبلاغة التقليدية. ومن هنا يستخلصان أن الأسلوبيات ما هي في حقيقة الأمر إلا واحدة.

وفي معجم علوم اللغة نجد هذا التعريف الأكثر علمية يقول فيه فرانك نوفو: «الأسلوبيات هي الدراسة اللسانية للأساليب، أي انتظامات من اللغات الفردية الملاحظة في الأعمال الأدبية. كالبلاغة والشعرية المعاصرتين، اللتين تشكلان أشكالاً مترابطة. إن الأسلوبيات نظرية نقدية لأنها منبع لا ينضب في إقحام إبستمولوجية علم اللغة المحصورة في أبعاد العلامات»². إن هذا التعريف يحصر الأسلوبيات في ما هو لساني. أي إنها ذلك الجانب الفردي في التعبير. فمهمتها محدودة في ما هو لساني داخل النص، وهذا النص من شروطه أن يكون نصاً أدبياً. ولأنها تشغل على المتن الأدبي فإن فرانك اعتبرها نظرية نقدية خاصة باللغة.

أ. شارل بالي (1905):

هي دراسة «القيمة العاطفية للوقائع التعبيرية التي تساهم في تشكيل وسائل تعبير لغة ما». إن هذه الأسلوبيات لا تدرس لا الكتاب ولا الأدب بل اللغة في ذاتها، حيث تعمل على تحديد الإمكانيات الأسلوبيات، التي تمارس للتعبير الفكري والعاطفي. لكن بالي لا يهتم إلا للتعبير العاطفي. وهذا ما يجعل الاعتقاد بالقول أنه يربط الأسلوب بالحساسية.

¹ R.GALISSON et D.COSTE. DICTIONNAIRE DE DIDACTIQUE DES LANGUES; éd HACHETTE PARIS 1976; P531.

² Frank. NEVEU, Dictionnaire des sciences du langage, éd ARMAND. COLIN, Paris.2004, p272.

..... الأسلوبيات الحديثة والمعاصرة

ب. سبيتر:

الأسلوبيات تتعلق بتحليل الأعمال وليس بتحليل اللغة، كما أن العمل الأسلوبي يأخذ بعين الاعتبار الفكر مثل العواطف. إن مبالغة فعل الأسلوبيات (تواترها مثلاً) هو الذي يجعل حضورها قابلاً للإدراك داخل النص. يسمح تحليل نسق طرق الأسلوبيات المستعملة بالارتقاء إلى رؤية الكاتب للعالم.

فبين المفهومين المتعاكسين لبالي وسبيتر. يسجل الأسلوبيون المعاصرون اقتراحاتهم، بعضهم باسم أسلوبيات القانون والبعض الآخر باسم أسلوبيات الكلام. نحتفظ من بين هذه الأبحاث الكثيرة كلها باثنين هما اللذان قد أقاما مدرستين في اتجاهين متقابلين.

أنواع الأسلوبيات

1. أسلوبيات المعيار والانزياح والاختيار

مفهوم الأسلوب مماثل لهذا الانزياح، في ذات الوقت: بالنسبة إلى القانون، وبالنسبة إلى استعمال كلام غير مسجل، وبالنسبة إلى الأسلوب العادي الذي يكون العمل جزءاً منه.

إن هذه الأسلوبيات تعتمد على ما يسمى بنظرية الانزياح الذي هو في الفرنسية l'ECART أما في اللغة الإنجليزية فيسمى DEVIATION، وهذه النظرية تعتمد مجموعة من المبادئ: «في أساسها توجد فكرة معيار لسانی، وقانون يصلح حصرياً للاتصال، بلا خشونة، ومشارك في فعل الكلام والاستقبال. ندرك إذن، أن الانزياح الأسلوبي هو كل خرق للقانون الذي يتدفق منه، والذي يثير الانتباه حول ذاته وحول القانون الذي يقطع فيه اشتغال اللغة الناقلة، حتى إذا كان يريد إضافة التعبيرية إلى الرسالة، والذي يظهر في كل الحالات كقانون إضافي»¹. تدرس مثلاً أسلوب بلزك بالإحالة إلى أسلوب الرواية، الذي يصلح كمعلم معياري لتقدير الانزياح. فلكي يكون عندنا

¹ Suhami Henri, Stylistique anglaise, éd PUF, 1éd, PARIS 1994; p35.

انزياح يجب توفر معيار، هذا الذي نقيس به نسبة الخرق وطبيعته. لكن الانزياح يجب أن يكون في الجنس ذاته الذي يتكون منه المعيار. بحيث يستحيل الحديث عن انزياح أسلوب بلزك قياساً لمعيار قانون الشعر في عصره، بل بقياس النثر. ولأن اللغة توفر عدداً لا يحصى من الإمكانيات سواء للكتاب أو المتكلمين، فقد طرحت مسألة الحصر أو قضية الانتقاء. وعلى هذا الأساس جاءت نظرية الاختيار. فهذه النظرية: « تصطدم برفض كبير: فهي تقتض أحياناً وجودَ طرق عديدة للتعبير عن الدال نفسه، لكن بعض دوال أو طرق التعبير لها القوة أكثر من بعضها الآخر، أو أنها تتكيف أحسن مع تنعيم النص أو الخطاب»¹. إن نظرية الاختيار تحقق بطريقتين الأولى يكون فيها الكاتب أو المتحدث واعياً كأن يختار واحدة من بين عدة ألفاظ متساوية في الدلالة أو متقاربة فيها. بحيث يقوم أحياناً بعملية تجريب. وهي أن يجرب لفظة ويتخلى عنها بعد أن يجد لفظة أخرى مناسبة أكثر منها. أو أن تكون نظرية الاختيار لا واعية أو حدسية، بحيث أن الكاتب يضع أحياناً لفظة أو عدة ألفاظ دون أن يعيها وهو ما يسميه الكتاب والمتكلمون والفنانون وغيرهم بالمصادفة. لكن المحللين النفسانيين يعتبرون هذا من قبل إما المكبوتات أو زلات القلم أو اللسان. ولهذا جاء في هذا النوع من الأسلوبيات - كما ورد سابقاً- أنها تعتمد إلى جانب اللسانيات علم النفس.

2. أساليب العمل الأدبي

تسجل عكس المفهوم السابق للعمل الذي يعتبر حاصل انزياح بمستويات مختلفة: «الشعر لا يركز على إضافة المحسنات البلاغية للخطاب: إنه ينطوي على إعادة تقييم كامل للخطاب ولكل المكونات كيفما كانت» (رومان ياكوبسون)

إن التحليل الأسلوبي لا يركز أبداً على جرد الانزياحات، بل على تحديد العلاقات التي تتأسس من المستوى النحوي إلى المستوى الدلالي، إلى المستوى النثري، إلخ.

ملاحظة: إذا كانت مختلف مفاهيم الأسلوبيات متقابلة أحياناً، فإن مصطلح الأسلوبيات ذاته

¹ Suhami Henri, Stylistique anglaise; p38 مرجع سابق

..... الأسلوبيات الحديثة والمعاصرة

اليوم هو موضع نزاع، وبعض الباحثين يفضلون له مصطلح الأسلوبيات على مصطلح الأدب مثلاً (السيميوطيقا). وبالتوازي مع تكاثر الأسلوبيات ظهر عدد من النظريات المتقاربة مباشرة تقريباً، مثل «الأسلوبيات الصوتية»، «الأسلوبيات التزامنية» و«الأسلوبيات المقارنة».

3. الأسلوبيات الصوتية:

إنها النظرية التي تدرس القيمة التعبيرية للعناصر الصوتية للغة الإنسانية أو بأكثر عمومية: الأخبار «التي غير المشفرة لسانياً» المنقولة من قبل عناصرها (من المستوى التقطعي: التمثيل، التلفظ أو فومقطعي: تنغيم ونبر) التي تسمح للمستمع، في استقلال عن المعنى اللساني الخاص للرسالة المتوصل بها، بأن يُكوّن فكرة، مثلاً، عن الأصل الجغرافي والاجتماعي للمتكلم وحالته العاطفية ودرجة يُسره، إلخ. يسمي بالي هذه الدراسة «التعبير الصوتي»؛ إن المصطلح «الأسلوبيات الصوتية» يعزى غالباً إلى تروبيتسكوي.

أسلوبيات اللغة:

إن هذا النوع من الأسلوبيات يرتبط بالخصوصية اللغوية لجماعة ما. ومن هنا وجب الحديث عن أسلوبيات تختلف من مكان إلى آخر، تكون مرتبطة بطبيعة اللسان الذي تتكلمه هذه الجماعة أو تلك. فهي تأخذ خصوصيتها وتسميتها من اللغة التي تجعل من أسلوبها متناً للدراسة. ومن هنا يجوز لنا القول بأن نتحدث عن الأسلوبيات الفرنسية والأسلوبيات الألمانية والإنجليزية، إلخ.

منذ 1873، ينطلق ولهالم فكرناكل من تميز المظهر الذاتي (فردى) والمظهر الموضوعي (مشترك) للأسلوب، ويقترح تخصيص مصطلح «الأسلوبيات» لدراسة ظواهر النوع الثاني، لأنها قابلة لأن تستجيب - كما - للقوانين العامة.

4. الأسلوبيات الأدبية والأسلوبيات الفنون

يمكن الحديث عن الأسلوبيات الأدبية من منطلق أن هناك أسلوبيات غير أدبية مثلما هو الشأن بالنسبة إلى أسلوبيات الفن. باعتباره غير لغوي. والفرق بين الأسلوبيتين هو أن الأولى لغوية والثانية غير لغوية. ولأن هذا الأخير (الفن) يختلف عما هو أدبي؛ فمن طبيعة الحال أن

تكون للأسلوبيات الأدبية مميزات وخصائص ترسم بها حدود مجالها. والشيء نفسه فيما يخص أسلوبيات الفن، التي ترسم سمتها الأساسية كما قلنا سابقاً باللغة. وقد حدد ديكرول. أ. هذين النوعين من الأسلوبيات كالتالي معتبراً الأسلوبيات الأدبية: «أي تحليل المصادر الأسلوبيات المفترضة الخاصة بالتطبيقات الأدبية. عكس أسلوبيات الفنون التي تهتم بالأسلوب المشترك أكثر مما هو فردي فإن الأسلوبيات الأدبية قد وجدت في كل الأزمنة الآثار - أو على الأقل الكتاب - في فرديتها. بفضل هذا الجزء المأخوذ، وفي الوقت الذي تفضل فيه الأسلوبيات مفهوم اختيار الأسلوبيات، قد واصلت الأسلوبيات الأدبية أن تكون أسلوبيات الانزياح، لأن الأسلوب الأدبي يدرك كفرديّة مقابلة للمعايير الجماعية»¹. إذن يكمن الاختلاف بين الأسلوبيات الأدبية وأسلوبيات الفنون في أن الأولى تركز على الخاصيات الفردية، أي ما يجعل من هذا الكاتب أو ذاك مميزاً في عمله عن بقية الكتاب الآخرين، على أساس أن يكون مشتركاً معهم في مجموعة من المعايير العامة. وهذا من أجل أن يكون هناك معيار لتحديد الفروق الفردية داخل النطاق المشترك. أما الثانية، فعلى العكس، تراعي ما هو مشترك بين الفنانين في حقبة ما وداخل نوع من الفن أي: ما هو مشترك وما يجمع الفنانين معاً لا ما يفرقهم. مثلما هي الحال بالنسبة إلى المدارس الفنية التي عرفها تاريخ الفن. بحيث صنفنا على أساس أن كل مدرسة تجمع مجموعة من الفنانين في حقبة معينة ولها أسلوب معين.

5. أسلوبيات التلفظ والملفوظ

قبل الحديث عن هذا النوع من الأسلوبيات يجدر بنا أن نحدد مفهوم التلفظ بأنه الصفة الجوهرية التي ألصقت بالأسلوبيات. لقد شهد المصطلح عدة تعريفات، من أهمها التعريف الذي أعطاه أوسولديكرول حيث عرفه بأنه: «الحدث التاريخي المكون من جراء أن ملفوظاً قد أنتج، يعني أن جملة قد تحققت. ويمكننا دراستها بالبحث عن الشروط الاجتماعية والنفسية التي تحدد

¹ Ducrot Oswald, Schaeffer Jean-Marie. Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage. Ed de seuil. Paris 1995. p182/183

..... الأسلوبيات الحديثة والمعاصرة

هذا الإنتاج¹. فالمفهوم إذن مرتبط باللغة والفعل الكلامي. وهذا يقودنا إلى القول بأن التلفظ يدخل ضمن نظرية الاتصال سواء مستقلة أو في علاقتها بعلوم أخرى. فهو مرتبط أيضاً بالخطاب سواء أكان منظوقاً أو مكتوباً. ويؤكد جون ماري شايفر جانبَه الإنساني بقوله: «أعني بالتلفظ مجموع الظواهر المتعلقة بفعل حدث خطابي، ليكون بمقدوره الوجود عليه أن يتلفظ من قبل كائن إنساني، سواء كان على شكل شفهي أو مكتوب»². وهذا ما تؤكد كاترين كبريا - أوريكشياند: «يكون التلفظ في مبدأ مجموع الظواهر القابلة للملاحظة عندما تتحرك خلال حدث تواصل خاص»³. فهو إلى جانب ارتباطه بالحدث التواصل، قابل لملاحظة. أي إنه قابل للدراسة بصفته حدث لغوي. إن هذا النوع من الأسلوبيات يتأرجح بين التلفظ الذي هو مفهوم نفسي ولساني وخاص بالحالة التي تكون عليها الذات المتلفظة حين تكون بصدد إنتاج الفعل الكلامي: سواء الوضع الاجتماعي أو النفسي أو العاطفي أو السن أي عمر الذات المتلفظة، وأيضاً طبيعة الملفوظ الذي تريد إبلاغه، وطريقة التبليغ التي تعتمدها هذه الذات، ... إلخ. وفي الجهة المقابلة هناك من علماء الأسلوب من يعتمدون على الملفوظ ذاته وهو الخطاب الذي تنتجه الذات المتلفظة. إذن هذا النوع من الأسلوبيات يعتمد على الثلاثية المعروفة وهي: المتكلم/الكاتب والمستمع/القارئ والكلام/الخطاب. ونجد هذا النوع من الأسلوبيات في الأدب الإنجليزي، بحيث يعتمد عالم الأسلوب في تحديد العلاقة بين هذه الأطراف الثلاثة في البحث عن العلاقات السببية أو ما يسمى بالدوافع، وذلك لارتباط هذه الأسلوبيات بعلم النفس. كما يمكن أن نجد علماء الأسلوب في هذا النوع لا يمشون على طريقة واحدة بل هناك من يهتم بالتلفظ فقط ومن يهتم بالملفوظ كل حسب طريقته الخاصة. ولأن الأسلوبيات مرتبطة باللسانيات فإنها في هذا الجانب ترتبط بما هو مكتوب ومنطوق. ومن هنا أمكن القول مع سيسيليا فدنزاو الحديث عن الكلام كنص والكلام كنشاط وقد لخصت هذين النوعين من الكلام كالتالي:

¹ Ducrot Oswald, Schaeffer Jean-Marie. Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage. Ed de seuil. Paris 1995. p728

² Shaeffer Jean-Marie, Qu'est- ce qu' un genre littéraire ? éd Seuil, Paris 1989, p82.

³ KERBERAT- ORECCHIOND CATHERINE. L'énonciation. ARMOND COLLIN 4° éd Paris 1999. p32.

التعريب العدد السابع والخمسون . كانون الأول (ديسمبر) 2019م

- الكلام باعتباره نصاً - إنتاج النص وسيرورة النص
- اللغة المستعملة تستكشف كمتكلمين منتجين لمختلف أنواع النص/النصوص.
- وظائف الأفعال المنطوقة تفهم بأنها طريقة لربط المعاني المتضمنة في اللغات الخاصة التي أنتجت فيها النصوص (معجم، تركيب والأساليب العرضية، إلخ).
- ينظر إلى النطق كوحدة للمعنى التي تستلزم وحدات صغرى للمعنى ككلمات أو مورفيمات؛ أي ما لها له معنى معادل. الكلام باعتباره نشاطاً - التفاعل ووضعية حدوث المعنى:
- اللغة المستعملة تستكشف كتفاعل يحدث تزامنياً مع أنواع أخرى للنشاط الإنساني. وظائف الأفعال المنطوقة تفهم بأنها طريقة لربط الفاعلين لفهم هذه الأحداث في وضعية كتابة. نظرة الفاعلين، تبعاً، تتعلق بتوقعاتهم ومشاريع اتصالهم. ينظر إلى النطق كالأنشطة التي هي جزء من وضعية التفاعل، والتي تجعل المعنى مرتبطاً بها، ويتعلق بنوع الوضعية ككتابة، بعدد الحاضرين بعلاقاتهم الخاصة وبروابطهم الحميمة¹. كما أن للتلفظ كتابياً كان أم شفهيّاً، هدفاً أساسياً هو التأثير في المتلقي. ولهذا على المتحدث أو الكاتب أن يكون متمكناً من عملية التلفظ: «إن التحكم في التلفظ يسمح للكاتب أو المتكلم بأن يتموضع بوضوح بالنسبة إلى الأفكار التي يبيثها، من أجل أن يعرف القارئ أو المستمع بلا لبس إذا كان مضطرباً بها. إذن، يثبت أو يخون حضوره عن طريق بعض الآثار:
- استعمال بعض الضمائر: «أنا» بل «نحن» للاحترام أو الضمير الذي يعود عليه استعمال بعض الصيغ: الصيغة الإخبارية التي تدل على فكر الكاتب، في حين الصيغة الشرطية تسمح بتقديم مفهوم خارجي مع بعض الاعتراضات؛
- اللجوء إلى الظروف التي لا يمكن أن تفهم إلا في علاقتها بالكاتب؛
- حضور الظروف والصفات والأسماء والأفعال التي لكونها إيحائية إيجابياً، تدل على أن الكاتب

¹ CECILIA WADENSJO, INTERPRETING AS INTERACTION, ed Wesly Longman Singapore 1998, p22/23.

..... الأسلوبيات الحديثة والمعاصرة

ينخرط في المفاهيم المقدمة.¹ بهذا التعريف يمكن للأسلوبيات أن تعالج موضوعها وهو اللغة سواء كانت منطوقة أو مكتوبة. ففي الحالة الثانية تدرجها ضمن الأدب أو الاتصال المكتوب وهذا لن يطرح لها مشكلاً. أما في الحالة الأولى ولكي لا تسقط في مشكل ما هو أدبي أو غير أدبي، فبإمكانها أن تعالج وتدرس وتحلل اللغة المنطوقة باعتبارها لغة مكتوبة. لكن يبقى مشكل صفاء ونقاء النص مطروحاً؛ هل يمكن الحديث عن نص خالص؟ إن النص نصوص. أو إن النصوص تتشكل وتتكاثر في نص واحد. وهذا ما يسمى بالتناص أي: تفاعل مجموعة من النصوص داخل نص. تقول جوليا كريستيفا: «تقاطع في نص مجموعة من الملفوظات يبطل الواحد منها الآخر وتكون قد وردت من قبل في نصوص أخرى».² إن عملية الإبطال هنا ليست بالمعنى السلبي بل تعيد الملفوظات تفاعلها داخل النص الجديد. وذلك تبعاً للخصوصية الأسلوبيات التي يمنحها الكاتب لنصه. وهذا معناه أن الكاتب ذاكرة نصية قبلية.

تاريخ الأسلوبيات

1767	ميلاد هومبولد Humboldt
1772	يعلن هيردر «الوحدة الداخلية للغة» ضد إدراك ابتكار اللغة عن طريق العقل الإنساني في أصل اللغات.
1821	ميلاد أوغيسست شليختر Schleicher
1823	ميلاد أوغيسست شليختر Schleicher
1826	ظهور مصطلح «اللسانيات» في الأطلس الإثنوغرافي للكرة الأرضية أ. بالبي
1832	ميلاد وونت
1834	هومبولدت: اختلاف بناء اللغة في الإنسانية والتأثير الذي يمارس على التطور الروحي للجنس البشري أو مدخل لعمل حول كافي

¹ MEYER Bernard, MAITRISER l'argumentation, éd ARMAND COLIN, 2004, 1^{er} éd, Belgique; p126.

² Kristeva Julia, Recherches pour une sémanalyse, éd de seuil, Paris 1969, p52.

التعريب العدد السابع والخمسون . كانون الأول (ديسمبر) 2019م

1839	علم دلالة الألفاظ (مبشر بمستقبل علم الدلالة) عرف كفرع مستقل عن اللسانيات في عمل مطبوع بعد وفاة مؤلفه لللاتيني الألماني ك. رايزينج
1842	ميلاد هوجو شوخارت
1846	وورسيستر: أطروحة حول الأسلوب.
1848	بالنسبة على رينان (بخصوص أصل اللغة)، إن اللغة قد «خرجت من عبقرية كل جنس بشري» ثم إنها «مكونة أصلاً من البداية»؛ بظهور علم اللغة ل. و. فون هومبولدت وفلسفة هيجل لستيندال.
1851	بالنسبة إلى ستيندال إن (أصل اللغات) تتخذ اللغة شكلاً متمفصلاً لأنها شكل لمنتج للأصوات التي هي صدى للروح؛ أرنولد: أطروحة حول نظرية الأسلوب.
1852	هيربرت سبينسر: نظرية الأسلوب.
1855	ستيندال: النحو، المنطق وعلم النفس. مبادئها وعلاقاتها الحميمية.
1859	تأسيس مجلة علم النفس واللغويات من قبل ستيندال ولازاروس. ستبقي في الصدور حتى سنة 1980.
1865	ميلاد شارل بالي. ¹

من خلال هذا الجدول الأول، يتبين لنا أن المنتصف الثاني للقرن الثامن عشر؛ هو بداية الأسلوبيات وفي الوقت ذاته تاريخ أقول البلاغة التقليدية. كما أن هذه الحقبة تعتبر مرحلة انفصال واستقلال المناهج عن الفلسفة. إن البلاغة التقليدية كانت مرتبطة بالفلسفة لأنها نشأت في أحضانها؛ على يد السفسطائيين؛ لذا يعتبر أفولها وميلاد الأسلوبيات نوعاً من الاستقلال عن الفلسفة. كما أن هذه المرحلة الممتدة من 1767 إلى غاية 1865 أي قرن تقريباً، اشتغل فيها رواد الأسلوبيات على وضع الأرضية التي سوف تتبنى عليه الأسلوبيات المعاصرة.

1866	ميلاد الأسلوبيات العقلانية.
1866	ستيندال: من أجل الأسلوبيات.
1870	ميلاد ألبير سيثيهاي.
1875	أ. و. شواني يفرض «كلمة الداخل» على «كلمة المنطوق»، في فلسفة علم اللغة المدروسة في

¹ مرجع سابق ص 221-222.

..... الأسلوبيات الحديثة والمعاصرة

تكون الكلمات.	
دخول مصطلح «الأسلوبيات» في معجم ليتري على شكل «نظرية الأسلوب».	1877
وونت يفتح أول مخبر لعلم النفس التجريبي بلبيزيج.	1879
بالنسبة إلى هيرمان بول مبادئ تاريخ اللغة prinzipien der sprachgeschichte، تركز نظرية اللغة على علم النفس المدرك كآلية للذهن. صار العمل إنجيل النحاة الجدد.	1880
ف. دو كلوساد: البلاغة والأجناس الأدبية. فيكتور إيجار: الكلام الداخلي؛ وونت يؤسس الدراسات النفسية psychologische studien، الذي سيمى من بعد بالدراسة الفلسفية.	1881
مخبر وونت اعترف به من قبل جامعة ليبزيغ وأصبح معهدا لعلم النفس التجريبي؛ ميشال ب. أدخل اسم: «علم الدلالة» في معجم اللسانيات (حوليات الجمعية من أجل تشجيع الدراسات اليونانية بفرنسا).	1883
وونت: اللغة والفكر.	1885
جوستاف كويرتين يعرف مهام الأسلوبيات في موسوعته ومنهجيته للرومنسية الفيلولوجية؛ إيموند فرانكي: الأسلوبيات الفرنسية französische stilistik.	1886
في المعجم الوطني الجديد لبشيريل، «الأسلوبيات» تعني «علم الأسلوب»؛ ميلاد ليو سبيتر.	1887

هذه المرحلة الثانية، قصيرة مقارنة بنظيرتها الأولى؛ وتتميز عنها بميلاد أسلوبيات مختلفة، أي إن هذه المرحلة وإن كانت قصيرة فإنها شهدت تفرع الأسلوبيات وتعددتها إلى مدارس أسلوبية مستقلة، كل واحدة لها إطارها واسمها الخاص. منها ميلاد الأسلوبيات الفرنسية على يد إيموند فرانكي سنة 1886. كما أنه تم التركيز على علاقة الأسلوبيات بعلم النفس.

ميلاد وتطور الأسلوبيات المقارنة والخارجية	1888-1923
ويلهالم واكرنجيل: البوطيقا، البلاغة والأسلوبيات.	1888
برات: عناصر البلاغة والأدب؛ بيير جانييت: آلية علم النفس؛ ريمي جورمون: جمالية اللغة الفرنسية.	1889

التعريب العدد السابع والخمسون . كانون الأول (ديسمبر) 2019م

1892	بيرنار بوردون: التعبير عن الأحاسيس والميولات في اللغة.
1895	ألفريد بيني يؤسس سنة علم النفس.
1900	ظهور المجلد الأول لعلم النفس العالمي لـ لونت. إن دور علم النفس الاجتماعي هو التفكير في قضية السيورورات النفسية في التجمعات وفي الإنتاجات الثقافية المشتركة التي تلخصه؛ ظهور بحث ر. دو جومان: « من الأسلوب أو من الكتابة» في ثقافة الأفكار.
1902	بينيديتو كروسي: علم الجمال بصفته علماً للتعبير واللسانيات العامة.
1904	ترجمة هينري بيجو لبحوث كورسي لعام 1902؛ ويليام. ج. برويستر: بحوث تشخيصية في نظرية الأسلوب.

المرحلة الثالثة هي مرحلة تطور الأسلوبيات وتعددتها في الأقطار الأوربية. وعليه تأسست الأسلوبيات المقارنة. أيضاً زواجها ميلاد الأسلوبية الخارجية والتي لم يكن أحد يعتقد أن الأسلوبية سوف تخرج عن نطاق النص؛ كما كان في البلاغة التقليدية. إن هذا النوع من الأسلوبيات - الأسلوبيات الخارجية - قد فتح آفاقاً جديدة للأسلوبيات المعاصرة، بحث صارت قادرة على معالجة مواضيعها خارج النص الأدبي. أي أنها تعدته إلى مجالات أخرى.

1909-1905	ميلاد وتطور الأسلوبيات الداخلية.
1905	شارل بالي: موجز الأسلوبيات؛ و. كلوبير وه. سميث: الأسلوبيات الفرنسية للألمانية
1906	ماريو روسي: الأسلوبيات المضطربة.
1907	أونطونيوس فون جينيكون؛ لانسون: مجمل فن النثر.
1909	بالي: بحث حول الأسلوبيات الفرنسية.
1910	ف. ستورهمير: أسلوب اللغة الفرنسية stil der franzos sprachen.
1913	كارل فوسلر: لغة وثقافة فرنسا (مترجم في سنة 1953 من قبل جويوند).
1915	دافيد واطسون راني: عناصر الأسلوب، مدخل إلى النقد الأدبي.
1916	جول ماروزو: عناصر الأسلوب أو علم اللغة.
1918	ليو سبيتز: الآلية النحوية والرومانسية والأسلوبيات.

..... الأسلوبيات الحديثة والمعاصرة

1920	ليو سبيتز: دراسة حول هينري باربوس.
1921	إيونيسيت كاسيرر: فلسفة الأشكال الرمزية؛ ج. فونديريس: اللغة، مدخل لساني إلى للتاريخ.
1922	فيرديناند برينو: فكر اللغة.
1923	ب. كورص: المفصل في علم الجمال. و. ر. كورتيس: بالزك.
1924	الطبعة الثانية لعمل ستروميهر (1910)
1925	كارل فوسلر: العقل والثقافة في اللغة.
1927	جول ماروزو: «مهام الأسلوبيات» في: Mélange Rozwadowski. دماصو ألونصو: عزلة جونكورا. ¹

في هذه المرحلة الرابعة، تعدت الأسلوبيات إلى مجالات أخرى أرحب، وأقامت علاقات جديدة باللغة والرومانسية والأشكال الرمزية. كما أنه بدأ الحديث عن الأسلوبيات في اللغات الإيطالية والإسبانية والإنجليزية، أما الألمانية فقد كانت حاضرة وفي هذه المرحلة شهدت تطوراً كبيراً.

1928	ميلاد الأسلوبيات التوليدية
1928	ليو سبيتز: (Stilstudien (1. Sprachstile et II. Stilssprachen). يصبح دراسات الأسلوب بترجمته إلى الفرنسية سنة 1970؛ أوجن ليرش: موجز اللغة الفرنسية والفرنسية بالفرنسية.
1929	أ. وينكل: تأسيس الأسلوبيات؛ السيد وولتر رالاي: الأسلوب.
1930	خياكومو ديبيوطو: دراسة الأسلوبيات الإيطالية.
1931	ايو سبيتز: الأسلوب الروماني والأدب.
1932	كارل فوسلر: روح اللغة في الحضارة.
1933	إرنست كسيرر: «اللغة وبناء عالم الأشياء» (مجلة علم النفس).
1939	ل. أ. أ. سيدلر: سهولة دراسة البنية والأسلوب.

¹ مرجع سابق ص 223-224.

التعريب العدد السابع والخمسون . كانون الأول (ديسمبر) 2019م

1940	أمدو ألونصو: شعر وأسلوب بابلو نيرودا. ¹

تتميز هذه المرحلة الخامسة، بارتباط الأسلوبيات بالمناهج اللسانية الحديثة. وهكذا نشأت الأسلوبيات التوليدية. كما عرفت هذه الحقبة أيضاً ميلاد الأسلوبيات الإيطالية والتي تحدث عنها خياكومو ديبيوطو في "دراسة الأسلوبيات الإيطالية" وهذا معناه أن الأسلوبيات الإيطالية قد عرفت تطوراً كبيراً إلى درجة التطبيق والممارسة.

1941-1969	ميلاد وتطور أسلوبيات وسائل التعبير
1941	جول ماروزو: موجز الأسلوبيات الفرنسية.
1942	أمدو ألونصو: «أسلوبيات التأويل النصوص الأدبية». Moderne Language Notes.
1943	جول ماروزو: «اللغة والأسلوب» (محاضرة معهد اللسانيات)؛ «كيفية عرض دراسة الأسلوب»، Le français moderne.
1944	هانس سورنسون: شعر بول فاليري. دراسة أسلوبية للمحطة الفتية. م مالبلان: من أجل أسلوبيات مقارنة للفرنسية والألمانية.
1946	كارل فوسلر: جوهر لغة وشعر الرومان.
1947	مارسيل كريسو: الأسلوب وتقنياته (ط 8، 1974)؛ جورج جاليشي: محاولة للنحو النفسي.
1948	ليو سبيتزر: تاريخ اللسانيات والأدب: محاولات في الأسلوبيات.
1949	أندري سبير: اللذة الشعرية واللذة العضلية: محاولة في تطور تقنيات الشعرية؛ جورج جاليشي: علم نفس اللغة الفرنسية؛ ليو سبيتزر: منهجية التأويل الأدبي.
1950	ألبير دوزات: لغة وأسلوب ملارميه؛ دماصو ألونصو الشعر الإسباني. محاولة في المنهجية وحدود الأسلوبيات؛ موريس جرامون: محاولة في علم النفس اللساني: الأسلوب والشعر.
1953	كارل فوسلر: ترجمة جويان: لغة وثقافة فرنسا؛ مارسيل كريسو: قضايا الأسلوبية، الترجمة الأمريكية لفلسفة الأشكال الرمزية لكاسيرر.

¹ مرجع سابق ص. 224.

..... الأسلوبيات الحديثة والمعاصرة

1955	جول ماروزو: «ما هو الأسلوب؟»، Notre langue.
1956	شارل برينو: «علم الأسلوبيات»، Cultura Néolatina.
1958	جواب ميكائيل ريفاتير لليو سبيترز حول المنهجية الأسلوبية، Modern Language Notes: التغير الكامل لاتجاه الأسلوبيات. بداية هيمنة «الشعرية». ¹

تنتقل الأسلوبيات في هذه المرحلة السادسة إلى التنوع وغزارة الممارسة والتطبيق والتنظير أيضاً. كما أنها تميزت بمناقشة النظريات الأسلوبية؛ والتي تجلت في جواب عالم الأسلوبيات ميكائيل ريفاتير للعالم الألماني ليو سبيترز. وهذا يدل على التطور الهائل والسريع الذي شهدته الأسلوبيات المعاصرة.

1959	ميلاد أسلوبيات الانزياح
1959	هنري موري: علم نفس الأساليب؛ جيرالد أنطوان: «الأسلوبيات الفرنسية، تعريفها، بداياتها ومناهجها»، Revue de l'enseignement supérieur؛ ميكائيل ريفاتير: «مقياس الأسلوب التحليلي»، Word؛
1961	ميكائيل ريفاتير: «أسلوبيات السياق»، Word؛ ميكائيل ريفاتير: «نحو تعريف للسانيات الأسلوب»، Word؛ ليو سبيترز: «دراسات الأسلوب تعاريف الدول»، ورقة المؤتمر 8 للفيلم؛ هيلموت هاتزفيلت: «توطئة أمواتية لليو سبيترز». ²

تعرف هذه المرحلة السابعة بعودة إلى البلاغة الجديدة؛ بحيث ارتبطت الأسلوبيات المعاصرة معها في مفهوم الانزياح والذي سوف يطرده من بعد كل من جون كوهن في كتابه المشهور "بنية اللغة الشعرية" وأيضاً في المعجم الموسوعي الجديد لعلم اللغة الذي ألفه كل من ترفيطان تودوروف وأوسولد ديكرولا. أي ارتباطها بعلم اللغة الحديث. وبهذا أضحت الأسلوبيات علماً خاصاً قائماً بذاته، كما أنها لم تعد في متناول الجميع بل صار لها منظرون ومختصون.

¹ مرجع سابق ص 224-225.

² مرجع سابق ص 225.

التعريب العدد السابع والخمسون . كانون الأول (ديسمبر) 2019م

لم تعرف الأسلوبيات ولادةً قيصريّة، بل جاءت نتيجة طبيعة للتطور الأدبي. ثم إن ميلادها كان بمثابة استجابة لطلب ملح وهو مواكبة التطور الذي شهده الأدب وباقي العلوم الأخرى. وقد أدّت دوراً كبيراً في نشأة علم الأدب الذي أسسه الشكلاونيون الروس في ثلاثينيات القرن الماضي من خلال المؤلف "تصوص الشكلاونيون الروس" الذي جمعه ترفيطان تودوروف. وساعدت أيضاً في ميلاد الأدبية التي قال بها رومان ياكبسون.

قائمة المصادر والمراجع

- CECILIA WADENSJO, INTERPRETING AS INTERACTION, ed Wesley. Longman Singapore 1998.
- Frank. NEVEU, Dictionnaire des sciences du langage, éd ARMAND. COLIN, Paris.2004.
- KERBERAT- ORECCHIOND CATHERINE. L' énonciation. ARMOND COLLIN 4° éd Paris 1999.
- KRABETIAN Etienne, Histoire des stylistiques, ARMAND COLIN, Paris 2000.
- Kristeva Julia, Recherches pour une sémanalyse, éd de seuil, Paris 1969.
- MENDO ZE Gervais Avec la collaboration de TONYE Alphonse. ABREGE DE STYLISTIQUE PRATIQUE. Ed. O.E.I.L Paris. 2002.
- MEYER Bernard, MAITRISER l' argumentation, éd ARMAND COLIN, 1^{er} éd, Belgique. 2004.
- Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage.
- R.GALISSON et D.COSTE. DICTIONNAIRE DE DIDACTIQUE DES LANGUES ; éd HACHETTE PARIS 1976.
- Shaeffer Jean-Marie, Qu' est- ce qu' un genre littéraire ? éd Seuil, Paris 1989.
- Suhami Henri, Stylistique anglaise, éd PUF, 1éd, PARIS 1994.

التحريب العدد السابع والخمسون - كانون الأول (ديسمبر) 2019م

أثر التداولية في تحديث المعجم العربي وإغنائه

د. ممدوح خسارة

عضو مجمع اللغة العربية بدمشق

1. مفهوم التداولية

التداولية - لغة - مصدر صناعي مشتق من المصدر الأصلي (تداول). ومن معاني المصدر الصناعي الدلالة على الماهية والشمول.

جاء في معجم مقاييس اللغة لابن فارس (365 هـ): "الدال والواو واللام أصلان: أحدهما يدل على تحوّل الشيء من مكان إلى آخر.. وأمر يتداولونه: يتحوّل من هذا إلى ذاك".¹ وإذا كان ابن فارس فسّر التداول بتحوّل الأشياء والأمور من شخص إلى آخر، فإن ابن منظور (711 هـ) كان أكثر تخصيصاً عندما ذكر أن التداول يعني تناقل الكلام أو القول بين شخص وآخر، أو تناقله بين الناس، إذ يقول: "لم يتداوله [أي الكلام] بينك وبينه الرجال، أي لم تتناقله الرجال وترويّه واحداً عن واحد".² وبوضوح أكثر جاء تعريف معجم اللغة العربية المعاصرة حيث قال: "الكلام المتداول: المُستخدَم في لغة الحياة اليومية".³ وأضافت بعض المعاجم إلى معنى التداول الرّواج والانتشار والسريان.

من هذه النصوص يُستخلص معنى التداولية، بأنه (الكلام المستعمل المتناقل والرائج في لغة

¹ ابن فارس، مقاييس اللغة: د. و. ل.

² ابن منظور، لسان العرب: د. و. ل.

³ أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة.

الحياة العامة). وقد أشار إلى ذلك باحثٌ في (قضايا الشعر المعاصر) بقوله: "إن قصيدة النثر تَخَلَّتْ عن صفاء اللغة ومالت إلى ما نسمّيه التداوليّة، ودخلت في لغة الحياة اليوميّة".¹ يتّضح مما تقدّم أنني أقارب (التداوليّة) من منظور لغويّ، على أنني لا أرى أن مفهومها اللساني يبتعد كثيراً عن الدلالة اللغوية المعجمية، إذ أشار بعض الباحثين إلى أن عالماً لسانياً قام بحصرٍ إحصائيٍّ لتعريف التداولية ومفاهيمها، فوجَد أنها "تدور حول فكرة الاستعمال، التي تردّت في أكثر التعريفات.. وأن التداولية هي دراسة اللغة والاستعمال والتواصل".²

وهذه الدلالة اللسانية تتوافق مع ما ذُكر في معجم اللغة العربية المعاصرة.

2. مضمونات التداولية

إذا كانت التداولية تعني مجموع الكلام المستعمل بين المتكلمين بغية تحقيق التواصل والتفاهم، فهذا يعني الكلمات بدلالاتها المتجدّدة أو أبنيتها المُحدّثة التي تواضعت عليها الجماعة اللغوية في حقول معرفية معينة أو سياقات. وما دامت التداولية كذلك فهذا يعني أنها لغة الحياة العامة التي تنتشر بين أبناء اللغة الواحدة، فيعبّرون بها بيسر وسهولة عن مقاصدهم في زمنٍ ما. وينطبق هذا على جميع اللغات. وبناء على ما قدّمنا فإن التداولية في بحثنا هذا تشمل الكلام المستعمل الشائع بين متكلمي اللغة العربية لهذا العصر). وهي تتضمّن:

آ. الأفعال المؤلّدة على أبنية جديدة نحو (عَصْرَنَ وعَلَمَنَ) ومشتقاتها من مصادر، وأسماء فاعلين ومفعولين ومكان وزمان...

ب. الأسماء المؤلّدة على أبنية مُحدّثة، أو لدلالات جديدة، ويشمل ذلك الكلمات اللغوية العامة نحو (العولمة، الخَصْصَة، الإذاعة ..) أو المصطلحات نحو (الحاسوب، الذاكرة، القرص، الاعتماد، الفضائية، الصاروخ..)

ج. العبارات الاصطلاحية المعاصرة، مثل: (غسل الأموال، توتير الأجواء...).

¹ د. محمد عبد المطلب، ندوة قضايا الشعر المعاصر، إصدارات مجمع القاهرة، ج 7، ص 10.

² د. عيد بليغ، نظرية بلاغة الحديث النبوي، عن الويكيبيديا.

..... أثر التداولية في تحديث المعجم العربي وإغنائه

د. فصاح العامية، وهي كلمات فصيحة سليمة تتداولها العامة، فيُتَوَهَّم حَطُّوْها، مثل: مَبْسُوط، بمعنى مسرور. واستَكْرَى البيت بمعنى استأجر...
هـ. المُعْرَبَات وفق منهج العربية في التعريب اللفظي مثل: وَرْشَة، أُنْمَتَة، تَلْفِزيون...

3. الفرق بين لغة التداول واللهجة العامية

تتَّفَق لغة التداول واللهجة العامية في صفة الشيوخ والسَّريان بين أبناء اللغة الواحدة، ولكنهما تختلفان في أمرين:

- أولهما: أن لغة التداول يغلب عليها المستوى الصحيح المعياري، في حين أن اللهجة العامية يغلب عليها انحراف قليل أو كثير عن اللغة المعيارية. وإذا كان كثير من المفردات العامية صحيحاً ذا أصل في العربية الفصيحة، فإن معظم تراكيب العامية خارجة عن السلامة اللغوية. فلا يجوز أن نضع اللغة التداولية في مستوى اللهجة العامية.
- ثانيهما: أن اللغة التداولية ليست هي لغة التواصل في الشارع فحسب - كما قد يُظَنّ - بل هي لغة التواصل فيه وفي المؤسسات على أنواعها، من تعليمية وإعلامية وإدارية وسياسية... وهي مما لا غنى عنها في حقولها، مثل: (على الهواء) في الإعلام، و(مديونية) في الاقتصاد، و(التواصل الاجتماعي) و(المدوّن) في حقل الاتصالات، و(أصدقاء البيئة) وأحزاب الخُضر) في حقل علم الاجتماع. وهي عبارات وكلمات يصعب التعبير عنها بسواها من العامي أو الفصيح التراثي.

4. حاجة العربية المعاصرة إلى التداولية:

أدخل التداول والاستعمال اللغوي المعاصر إلى لغتنا العربية كمّاً هائلاً من المواد اللغوية الجديدة بدلالات جديدة مثل: (شبكة، بُرْج...)، أو أبنية جديدة بدلالات محدثة، مثل: (شَخَصَن، تَمَتَّرَس، مَعْجَم...)¹.

¹ لمزيد من التفصيل، جواز بناء (فَعْلان)، مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، مج 4/87، ص 969.

التعريب العدد السابع والخمسون . كانون الأول (ديسمبر) 2019م

وقد أظهرت دراسة قمنا بها أن ما أدخله التداول اللغوي المعاصر يعدل أحياناً ما ورد في المعجم العربي القديم والحديث، وكله مما نحتاج إليه ولا نستغني عنه.

سوف أعرض جذرين لغويين هما (حكم، علم)، وأبين ما أفضى إليه التداول المعاصر من مداخل جديدة، ودلالات محدثة لهما.

أ. (حَكَمَ): ورد في المعاجم العربية المعاصرة ممثلة بالمعجم الكبير لمجمع اللغة العربية بالقاهرة نحو واحد وعشرين مَدْخَلاً من الجذر (حكم). أما التداول المعاصر فقد وَضَعَ أو وَلَّد ثمانية عشر مَدْخَلاً جديداً بدلالات معاصرة لم تكن لها في المعاجم القديمة، هي: (الحكومة، الحاكم، حَكَمَ، المحكَّم، التحكيم، الحاكمية، المحكومية، حَوَكَمَ، الحوكمة، الحكامة، حاكم، المُحَاكِمَة، التحكُّم، التحكمية، الاستحكامات، المستحکمات، والحاكمة).

ولعل سامعاً يتساءل: هل اهتمت المعاجم القديمة والحديثة تلك المداخل المتداولة؟ والجواب: من تلك المداخل ماله دلالة قديمة، ولكن ليس له دلالة معاصرة: (فالحكومة) في المعجم هي: القضاء والفصل في الخصومات، في حين أن المعنى المتداول لها: هو: الهيئة أو السلطة التنفيذية العليا في الدولة، وما يتبعها من إدارات وعاملين، وتطلق على مجلس الوزراء. ومع أن الوسيط استخدم كلمة الحكومة في عباراته "تقوم الحكومة ببعض المشروعات" ولكنه يجعلها مَدْخَلاً مستقلاً.

(والحاكِم) في المعاجم العربية هو (القاضي)، في حين صار لها ثلاثة معان: فهو مَنْ يتولَّى رئاسة بلدٍ أو قيادته، ملكاً كان أم أميراً أم وزيراً. وهو من يتولى رئاسة ولاية أو إقليم في بعض البلاد مثل (حاكم ولاية كذا...). وهو من يتولَّى رئاسة المصرف المركزي في بعض البلاد، وهو قولهم: (حاكم المصرف المركزي).

ومن تلك المداخل ما ليس موجوداً، لا بناءً ولا دلالة، مثل: الحاكمية، المحكومية، الحكامة (بمعنى الحكم الرشيد)، وحاكَمَ الأمور بمعنى تفهمها وناقشها وقارن بينها، ومصدره المحاكمة، والاستحكامات والمستحکمات بمعنى مواقع عسكرية دفاعية حصينة. فهل بالإمكان أن يستغني

..... أثر التداولية في تحديث المعجم العربي وإغنائه

المتكلمون اليوم عن هذه المفردات الذائعة على كل لسان؟¹

ب. (علم): يحفل المعجم العربي قديمه وحديثه بنحو ستة وخمسين مدخلاً مأخوذاً من الجذر (علم)، وزاد عليها الاستعمال اللغوي المعاصر نحو سبعة وعشرين مدخلاً تتضمّن نحو ستين دلالة، منها ما هو جديد تماماً بناءً دلالة مثل: (العُلْمَة والعَوْلَة)، ومنها ما اكتسب دلالات إضافية على ما كانت عليه، مثل (الإعلام والمُعَلَّم).

ولكن المداخل التي فانتت المعجم العربي، لم تُفَتِّ التداول التي جعلها جزءاً من اللغة، وهو ما يوجب إغناء المعجم العربي بها.

- فالإعلام في المعاجم هو الإخبار، أما الدلالة المعاصرة له فهي النُّشْر والِبْتُ بواسطة الإذاعة والتلفزيون والصحافة، وهي أيضاً إشعارٌ خطّي بما يتعيّن على شخص أو هيئة، مثل (إعلام ضريبي).

- والإعلامي: من يعمل في مهنة الإعلام كاتباً أو محرراً أو مراسلاً أو مذياعاً، في حين لم يُفرد له المعجم العربي المعاصر مدخلاً.

- والمعلوماتية: كلمة جديدة بناءً ودلالة، وتعني علم وتقانة الاتصالات والحواسيب والبرمجيات.

- والمُعَلِّمة: كلمة جديدة تعني الموسوعة أو دائرة المعارف.

- والعُلْمَة: كلمة جديدة تعني جَعَلَ الحكم غير ديني، لا يهتم إلا بشؤون الدنيا، وهو اشتقاق من (العُلْمَانِيَة)، والفعل منها (عُلِمَ يُعْلَمُ). ويلحظ هنا أنَّ الاشتقاق جاء من الاسم لا من الفعل.

- والعَوْلَة: كلمة جديدة تعني فيما - تعني - حُرِّيَة انتقال المعلومات ورؤوس الأموال بين مختلف المجتمعات البشرية.²

فهل بمقدورنا اليوم التواصل والتفاهم من دون هذه الدوالّ الشائعة والضرورية.

¹ لمزيد من التفصيل - ينظر مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق مجلد 90 ج 2:363.

² لمزيد من التفصيل - ينظر مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق مجلد 90/3 ص 583.

وقل ذلك في معظم جذور العربية مثل: (دَرس، دال، جمهر ...)

5. واضعو الكلم المتداول ومبدعوه:

الكلم المتداول - كما قدّمنا - هو الذي يغني اللغة العربية ويطوّرها. ولكن من يُدع أو يخلق هذه الكلمات أو العبارات المتداولة؟

إن أبناء الأمة - وكلّ في ميدانه - هم الذين يولّدون الكلمات والعبارات التي تبدأ بالظهور فرّادى في تضاعيف تحليل إعلامي، أو بحث علمي، أو محاضرة ثقافية، أو نصّ مسرحي، أو تعبير جرّفي، أو بيت شعري... أي إنّ كل أبناء الجماعة اللغوية الواحدة يسهمون في تطوير لغتهم وزيادة مخزونها التواصلية.

ومن نماذج المتداولات التي دخلت الاستعمال، ودخل بعضها المعجم، نجد أن كلمات مثل: (الحاسوب) هي من وضع المعلوماتيين، والعولمة من وضع الاقتصاديين، و(التناص) من وضع النقاد، و(التشكيل) من وضع الفنانين، و(الواجهة) من وضع المهندسين المعماريين، و(الفؤاشة والبخاخ) من وضع الجرّفيين، .. وهكذا دواليك.

فاللغة ملك الأمة، ولكل فرد منها حقّ توليد الكلمات التي يرى أنها تُيسّر التواصل بينه وبين مجتمعه أو الجماعة اللغوية التي ينتمي إليها. فتطوير اللغة وتنميتها ليس حكراً على اللغويين ولا النحاة، بل هي مسؤولية الجميع. وعندما تحظى الكلمة الموضوع - توليداً أو ترجمةً أو تعريباً بالقبول الذي يجسّده الذبوع والشبوع بين المتلاغبين، يصير لزاماً على اللغويين والمعجميين الإفصاح لها في المنظومة اللغوية، لتصبح جزءاً منها، لا يجوز التكرّر له على ألاّ تخالف أصول المنظومة وثوابتها.

والتداولية لا تعني الكلمات المفردة التي يُشيعها الاستعمال فحسب، بل تشمل أيضاً العبارات والتراكيب، لدلالاتٍ حقيقية كانت أم مجازية اصطلاحية. كما في عبارات: (تجميد الحساب، القطط السّمان، الضوء الأخضر ...).

6. التداولية بين الوصفية والمعيارية:

تفرض التداولية - كما ذكرنا - كلماتٍ وعباراتٍ تُشيعها أدواتُ تواصلٍ بين أفراد الجماعة اللغوية. ولكن هل يُفتح باب اللغة لكل ما يُتداول فيُجاز ليصبح من نسيج اللغة وماذتها؟

قبل الإجابة عن هذا السؤال نذكر بأن أهمَّ منهجَيْن في دراسة اللغة، هما المنهج الوصفي والمنهج المعياري. فالوصفي يعني جَمْعَ المادة اللغوية من أفواه متكلميها على ما هي، وإثباتها في المدونات اللغوية من رسائل وكتب، ومعيارِي يعني استنباط القواعد والضوابط التي انتظمت اللغة المدونة، لنُتخذ معياراً لما يَسْتَجِدُّ من الكلم والعبارات بعد مرحلة الجمع، فيفتح بابها لما وافق تلك القواعد والضوابط، لكي تحافظ اللغة على بُنيتهَا متماسكةً مميّزة عن غيرها من اللغات.

وقد استخدمت العربية كلاً من هذين المنهجين: الوصفي الذي أخذ به علماء اللغة وجُماعها في عصر الجمع والتدوين الأول، إذ كان العالم يثبت في مدوّنته كُلّ ما سمع من اللسان العربي، وبمختلف لغات القبائل العربية أي لهجاتها، فذكروا مثلاً: (الموسى والسكين والمُدْيَة) وكل منها لغة قبيلة، وأوردوا عبارة مثل: (ما قُتِلَ المحبُّ حراماً) على لغة قريش، و(ما قُتِلَ المحب حرام) على لغة تميم.

ثم جاء المنهج المعياري الذي عمِل به اللغويون والنحاة، فاستخلصوا المقاييس والقواعد من المادة التي جُمِعَتْ وفق المنهج الوصفي.

وهذان المنهجان هما ما يجب اتباعهما في معالجة اللغة ودراستها لهذا العصر، فتلتزم بحوث التداولية بصفتها منتجاً لغوياً بهذين المنهجين، فيُعتمد أولاً إلى جمع المادة اللغوية المتداولة كما شاعت على ألسنة المتكلمين، ثم تُعرَض هذه المادّة على مقاييس اللغة ليُعرف ما يمكن قبوله منها وما يجب رده.

ويعني هذا - وقبل فتح باب اللغة أمام الكلم المتداول - أن يصنّف هذا الكلم في أنواع، فيحكم على كل نوع على حِدة، بل وعلى كلمة واحدة.

يتوزع الكلم المتداول على أنواع هي: الكلمات والعبارات المولدة من جذر عربي، والكلمات

العامية ذات الأصل الفصحى، والكلمات المقترضة تعريباً أو تدخيراً، وأساليب التعبير الجديدة من جمل وعبارات وتراكيب.

ولكل نوع من هذه الأنواع حكمٌ معياريٌّ ممّا يقتضيه التفصيل في كل منها.

آ. **الكلمات والعبارات المولدة** - من جذر عربيٍّ أفعالاً كانت مثل: (عَلَمَنَ، عَوَّلَمَ، حَوَسَّبَ، عَقَّلَنَ، تَمَتَّرَسَ، مَنَهَجَ).¹ أم أسماء مثل: (المصادقية، الشابكة، المديونية، الرّقمنة..)، أم عبارات اصطلاحية مثل: (المنطقة الرمادية، مزارع الكهرباء، الدُخان الأبيض، هجرة العقول). وحكم هذه أنها عربية فصيحة، والواجب أن تُضَمَّنَ في المعجم العربي، فهي أهمّ ما يُغني اللغة العربية ويطوّرها، ولا يصحُّ الاعتراض عليها تحت أية حُجّة.

ب. **كلمات اللهجات العامية ذات الأصل الفصحى**، أو ما نسميه (فصاح العامية). إذ من المعروف أن اللهجة العامية مستوى لغوي من العربية تعايش منذ القديم مع المستوى الفصحى، غلب العامي على التواصل الشفاهي في الحياة اليومية، في حين ساد المستوى الفصحى في التواصل الكتابي والمقامات الرسمية. ومن المعروف كذلك أن العامية ليست على درجة واحدة، ففيها ما هو مُغرَقٌ بالخطأ والانحراف عن الفصحى، وفيها ما هو ذو أصل صحيح فصحى مثل: (دَعَسَه) بمعنى وَطِئَهُ، و(حَرَدَان) بمعنى غَضْبَان، و(تَبَطَّحَ) بمعنى استلقى على ظهره، و(المُنَاقَرَة) بمعنى المنازعة، و(انفَشَّ الورم) بمعنى زال .. وقد صنّفت معاجم لهذا النوع من فصحى العامي منها كتاب (رُدُّ العامي إلى الفصحى) للشيخ أحمد رضا العاملي، (ورَفَعُ الإصر عن كلام أهل مصر) للشيخ يوسف المغربي. ومنها مقالات المجعّي شفيق جبري بعنوان: (بقايا الفصحى)² التي نُشرت في مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق. وإلى أبعد من هذا كان قد ذهب الشيخ رضي الدين الحنبلي (971هـ). عندما صنّف (بحر العوّام فيما

¹ مجلة مجمع اللغة العربية مجلد 4/89، ص 895.

² شفيق جبري، بقايا الفصحى مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق.

..... أثر التداولية في تحديث المعجم العربي وإغنائه

أصاب فيه العوام¹، أي: ما يراه الخاصة من أغلاط عوام الناس، وليس في شيء من الغلط، وعلى هُذَي ما سبق من هذه الكتب، صَنَّف كاتب هذه السطور (معجم فصاح العامية من لسان العرب) وجاء في نحو خمس مئة صفحة.²

يفضي كلامنا وما قَدَمْنَا آنفاً إلى أنه لا يجوز قبولُ العاميِّ على إطلاقه، ولا رُدُّه على إطلاقه، بل تدرس كلُّ كلمة على حدة. وقد يسأل بعضهم: ما دام بعض العامي فصيحاً، فما المسوِّغ لإقرار قبوله في متن اللغة العربية وموادِّها؟ والجواب: أن التداولية أعطت فصاح العامية دلالاتٍ جديدة لم تكن لها في المعجم العربي، وقبولها في الفصيحة يعني قبول دلالاتها الجديدة. مثال ذلك: ورد في المعجم الفعل (دَحَلَ) بمعنى (تباَعَدَ وفَرَّ وهَرَبَ)، ولكن الناس يستعملونه اليوم بمعنى: مَهَّد الطريق وسوَّاه تهيئةً لتعبيده وتزفيتة، واشتقوا منه اسم الآلة (المَدْحَلَة) للآلة الثقيلة الوزنة التي تسوِّي الطرق وتمهِّدها. ومثله الفعل (دَلَفَ) الذي أورده المعجم بمعنى: مشى مشياً رويداً، ولكن الدلالة المتداولة لهذا الفعل في الأرياف هي: رَشَحَ الماءَ وقَطَرَ من السَّقْف. ومثله (النَّبْصِير) فهو بالمعجم بمعنى الإيضاح والتبيين، كما في لسان العرب. ولكن الدلالة المتداولة له هي: التكهُّن بالغيب بالنظر في الكفِّ أو فنجان القهوة ونحوهما من وسائل الشعوذة.

وما يجدر ذكره أن كثيراً ممَّا كان يَعُدُّه القدماء من العامية هو اليوم من الفصيحة، ولا يماري أحد فيه؛ لقد عُدَّت كلمة (البطاقة) من الكلام المُبْتَدَل، ولكنها اليوم من الكلام المُعْتَبَر الفصيح، كما عدَّ الفعل (شَوَّشَ) من كلام العامَّة قديماً،³ وأن فصيحته (هَوَّشَ)، ولكن هل نستعمل اليوم إلا الفعل (شَوَّشَ) الذي عدَّه القدماء عاميًّا؟ وهل يستعمل الأطباء وغيرهم اليوم إلا كلمة (السُّل) التي عدّها القدماء عامية، وفصيحتها السُّلال؟

¹ رضي الدين الحنبلي، بحر العوام فيما أصاب فيه العوام، تحقيق: عز الدين التتوخي إصدار مجمع اللغة العربية بدمشق 1937.

² د. ممدوح خسارة، معجم فصاح العامية من لسان العرب، إصدار مجمع اللغة العربية بدمشق 2011.

³ ابن منظور، لسان العرب: هوش.

لكننا نؤكد أن المفردات العامية المغرقة في الخطأ والانحراف أو المرتجلة لا مُسَوِّغ لقبولها. وتقدير مدى الخطأ والانحراف فيها يعود للمؤسسات اللغوية الجادة، ولاسيما مجامع اللغة العربية الموكول إليها حماية اللغة العربية.

ج. الكلمات المقترضة: يحسن التذكير بأن الكلمات المقترضة من لغات أخرى نوعان: الأول (المعرب) هو الذي تكلمت به العرب وفق منهاجها¹ في النطق والذي يُخضع الكلمة الأجنبية لضوابط العربية ونظامها الصوتي العربي، على مثال تعريب القدماء كلمات (سَجِيل، مَشْكَاة، قرطاس). والثاني (الدخيل)، وهو الكلمات التي دخلت كلام العرب وليست منه² أي ليست جارية على منهاج العربية في التعريب اللفظي، ولم تخضع لأي تغيير أو تهذيب يُدخلها في النظام الصرفي الصوتي العربي. كما في كلمات (فَلَا) بقاء مهجورة بثلاث نقاط، و(موبايل) التي اجتمع فيها ساكنان، وكلمة (فَرْنِد) التي بُدئت بساكن، وكل هذا يُخرجها وأمثالها عن قواعد اللغة الصرفية والصوتية وثوابتها.³

إنَّ الجَمْع بين حماية اللغة العربية وصونها من جهة، وبين إغنائها وتطويرها من جهة أخرى يقضي بقبول الكلمات المعربة على منهاج العرب في التعريب اللفظي ودَمَجها في منظومة اللغة العربية، على ألا يُفهم من هذا الكلام الدعوة إلى التسرع في التعريب اللفظي وإقرار كل المعربات، بل يجب التنبُّه إلى أنَّ ما شاع من المعربات في كلام العامة أو الخاصة، يمكن قبوله لرفد اللغة العربية وتنميتها، أما الكلمات الدخيلة، فلا يجوز التَّسَمُّح بقبولها، لأن فيها خروجاً على قواعد اللغة ونظاميَّها الصرفي والصوتي، وهما أرسخ أركان المنظومة اللغوية بل يجب وضع مقابلات لها ترجمة أو توليداً.

د. أساليب التعبير الجديدة: أدَّى احتكاك العربية بغيرها من اللغات والثقافات بطريق الترجمة،

¹ الجوهري، الصحاح، عرب.

² مجمع اللغة العربية بالقاهرة، المعجم الوسيط، دَخَلَ.

³ لمزيد من التفصيل ينظر: د. ممدوح خسارة، منهجية التعريب اللفظي.

..... أثر التداولية في تحديث المعجم العربي وإغنائه

إلى دخول عبارات وتراكيب إلى العربية جاءت ترجمة حَرْفِيَّة أحياناً من مثل: (لعب دوراً، دموع التماسيح، ذَر الرماد في العيون) وشاعت في التداول والتواصل، حتى لا يكاد أحد منا لا يستعملها، على أن بعض اللغويين أجلبوا في النكير على مثل هذه العبارات، وأخذوا عليها أنها ترجمات حرفية لمقابلاتها الأجنبية.

والرأي أن هذه العبارات صور فنيّة تثري اللغة العربية وأدبها، ولا يُنقص من قيمتها أبداً أنها جاءت ترجمة حَرْفِيَّة ما دامت قد أبانت وأثّرت في نفوس السامعين، وهذا هو الأدب، وبدلاً من الإشادة بجهود المترجمين الذين كانوا أصحاب اليد الطولى في الانفتاح على الثقافات الأجنبية وإثراء لغتنا وعصرنتها وتلوين أدبنا، راح بعضهم يُزري بجهودهم، وكأن العبارة الصحيحة والصورة البيانية المقبولة هي ما أثير عن العرب القدماء الذين خُتمت بهم فنون القول دون غيرهم. وكان المجمعى الشيخ عبد القادر المغربي قد ردّ على المزيرين مزاعمهم،¹ إذ إن شيوعها هو دليل قبولها. لا يعني كلامنا أن ترجمتنا صحيحة دائماً ولا يعترينا عوّارٌ أو بعض ركاقة، ولكن ما أجاد به المترجمون أكثر من أن يُحصى.

7. التطبيقات التداولية في عربيتنا المعاصرة

يَشغف كثير منّا بالحديث عن مقولات ونظريات معاصرة، ويشبعونها دراسات نظرية وتنظيرية، ولكن دون أن يبيّنوا كيف يمكن الإفادة منها في تنمية لغتنا، أي إننا نكتفي بالمعلومة ولا نحاول توظيفها واستثمارها لخدمة اللغة العربية.

والذي نراه أنه يمكن الإفادة من التداولية في إنجازات عدّة أهمها:

أ. تحديث المعجم العربي وإغنائه بما يجعل منه مرجعية لغوية تجيب عما يدور في ذهن الباحث أو القارئ من استيضاحات، وتسعفه في التعبير عما يدور في خلد، أو يلزمه في التواصل مع الآخرين.

¹ عبد القادر المغربي، الاشتقاق والتعريب، 306-321.

وسبق أن بيّنا أن معاجمنا تعاني من قدامة جعلتها محدودة الفائدة للمتكلّم المعاصر، ولكي تكون موفية بحاجاته، لا بُدَّ من إثرائها بالمتداول من الألفاظ والأساليب، عبوراً بها إلى الحداثة.

وأجدني مدعوّاً لإجلاء حقيقة قد لا يعرفها كثيرٌ منا، وهي أن الكلام المتداول في كُلِّ عَصْرِ، كان هو الذي يزيد الثروة اللغوية، ويضيف إلى ما سبقه من معاجم صُنِّفَتْ قبل عصره. ولنأخذ على سبيل التمثيل الجذر اللغوي (حَدَث) ونبيّن ما دخل تحته من ألفاظ أو مداخل في ثلاثة معاجم معروفة، هي (كتاب العين) للفراهيدي (170هـ) وهو أول معجم عربي، ثم صحاح اللغة للجوهري (392هـ)، ثم لسان العرب لابن منظور (711هـ).

- في معجم العين وجدنا خمسَ ألفاظ، هي (حَدَّث، حدثٌ بمعنى شابّ، وبمعنى شبه النازلة وبمعنى الإبداء و(الأحدث) بمعنى الحديث، و(الحديث) بمعنى الجديد، و(الحَدَث) وهو الكثير الحديث.¹

- وفي معجم الصحاح للجوهري (393هـ) وجدنا "إحدى عشرة كلمة هي: حَدَّث، والحديث والحُدُوث، والأحدث، وأحدثت، واستحدثت، وحَدَّث، والحادثة، والحُدُثى، والحَدَثان، وحَدَّث".²

- وفي لسان العرب ورد نحو سبع عشرة لفظة أو ما نسميه مدخلاً، هي: الحديث، الحُدُوث، الحَدَّث، حَدَّثَ، حَدَاةً، المحدث، استحدثت، أَحَدَّثَ، المُحدثّة، المحدث، الحدثان، الحَدَثان (بمعنى الفأس)، حَدَّثَ، المحادثة، المُحدثت، المحدث (بمعنى المُلهِم)، المحدثّة التي أصابها الحَدَّث.³

فمن أين استدرّكت المعاجم اللاحقة هذه الألفاظ؟ إذا كان بعضها قد استدرّك ممّا فات المعجميّين الأسبقين، فإنّ مما لا شكّ فيه أنّ بعضها الآخر قد أدخله التداول اللغوي والاستعمال في القرنين الرابع الهجري، ثم الثامن الهجري.

¹ الفراهيدي، كتاب العين 177:3.

² الجوهري، صحاح اللغة، حَدَّث.

³ ابن منظور، لسان العرب، حَدَّث.

..... أثر التداولية في تحديث المعجم العربي وإغنائه

ولذا، فإننا عندما ندعو إلى تحديث المعجم العربي بالتداول من كلام الجماعة اللغوية، إنما نسير على منهج لغوي أصيل في تراثنا، بل وفي كل اللغات. وعلى ذلك فإن ما يتمسك به بعض المتشددون من الوقوف عند الكلم المتوارث الذي أوردته المعاجم القديمة، هو ماضوية تخالف منطق اللغات جميعها، وأصول التصنيف المعجمي المعاصر.

ومع أن المعاجم المعاصرة كالمعجم الكبير لمجمع القاهرة، قد استدركت على ما ورد في لسان العرب وتاج العروس من الجذر (حَدَثَ)، إلا أن ثمة نحو ثمانية مداخل يجب تكملة مواد هذا الجذر بها هي:

1. حَدَّثَ: جعل الشيء جديداً متطوراً نحو الأفضل، ويقال: (حدّثت الوزارة مناهج التعليم)، ومصدره (تَحْدِيثُ)، يقال: (بات تحديث المصنّع ضرورياً).
2. المُحَدَّثُ: المعدّل والمطوّر عما كان عليه سابقاً.
3. حديثاً: بمعنى مؤخراً، يقال: (صدر حديثاً معجم للمعلوماتية).
4. الإحداثية: هي موقع مكان على الكرة الأرضية محدداً بحسب خطوط الطول والعرض ودرجاتها، وجمعها (إحداثيات)، يقال: (حدّد الاستطلاع الجوي إحداثيات المواقع المعادية).
5. حديث النعمة: وهو مَنْ أيسرَ فجأة بعد فقرٍ، ولم يُحسن التكيف مع حالته الجديدة.
6. الحادثة: خلاف القدامة، وتعني المعاصرة والجدة، يقال: (لم يواكب الأديب نظريات الحادثة).
7. ما بعد الحادثة: وتعني تصوّر تجاوز ما وصلت إليه الحادثة ونظرياتها.
8. الحداثوية: نسبة غير قياسية للحداثة، ويراد بها الحداثة السلبية. يقال: (تسليع الفن حداثوية لها أنصارها). ولولا استدراك الكلم المتداول في كل عصر، لما زادت المواد اللغوية من نحو أربعين ألف مادة في المعاجم الأولى إلى نحو ثمانين ألف مادة في لسان العرب، إلى نحو مئة وعشرين ألف مادة في تاج العروس. إننا ندعو إلى تحديث المعجم العربي، بفتح بابهِ أمام الأفعال والأسماء الجديدة بناء ودلالة، مع مشتقاتها الدائعة، سواء

أُورِدَتْهَا المعاجم القديمة أم لم توردها، ما دامت على سنن العربية في الاشتقاق والصياغة.

ب. **مَعْجَمَةُ العِبَارَاتِ الاصْطِلَاحِيَّةِ:** العبارات الاصطلاحية هي تراكيب وصفية أو إضافية أو إسنادية انتقلت بطريق المجاز من الدلالة اللغوية المعجمية إلى دلالة جديدة معاصرة كما ذكرنا سابقاً، من مثل قولهم: (صديق البيئَة، مزارع الكهرباء، الأم المستأجرة، الإعلام البديل..).

وقد شاعت هذه العبارات وتُدَوِّلَتْ بكثرة وغَدَتْ مَعْجَمُتُهَا أمراً لا مناص منه. ويحسن التذكير بأن القدماء كان لديهم مثل هذه العبارات، وغالباً ما كانت تُسمَّى العبارات المسكوكة، أو الأمثال نحو: (عاد بِخُفْيٍ حنين، بَلَغَ السيل الزُيى، رَفَعَ عقيرته..). والعبارات الاصطلاحية المعاصرة هي الأكثر تداولاً في الإعلام والسياسة والثقافة والاقتصاد ..

وقد أُلِّفَتْ معاجم خاصة بها لسدِّ الحاجة في التواصل اللغوي، ولكن أكبرها هو (معجم العبارات الاصطلاحية في العربية المعاصرة) الذي نهض به فريق من مجمع اللغة العربية بدمشق، وكانت هذه السطور واحد منهم، وهو في قيد الإخراج، ومن عباراته: (احتراق الأوراق، احتكار الحقيقة، تعنيف المرأة، الكتاب الأبيض، العالم الافتراضي، الضخ الإعلامي...) وسيكون ثلاثي اللغات (العربية والانكليزية والفرنسية) وسيضم نحو (7000) عبارة في نحو (1500) صفحة وكلها من منتجات التداولية لهذا العصر.

ج. **مَعْجَمَةُ أَلْفَاظِ الْحَضَارَةِ:** معاجم أَلْفَاظِ الْحَضَارَةِ تجمع أَلْفَاظِ الْحَيَاةِ الْعَامَةِ، كأَلْفَاظِ الْمَلَابِسِ، والسكن ، وأدوات المنزل، والنقل، والاتصالات والفندقة والسياحة.. ومعروف أن معظم أَلْفَاظِ الْحَضَارَةِ هي ممَّا أَشَاعَتْهُ وَرَوَّجَتْهُ التَّدَاوُلِيَّةُ. وقد تصدَّتْ المِجَامِعُ اللُّغَوِيَّةُ وبعض الأفراد النابهين من العلماء لصناعة معاجم لها عظمة الفائدة،¹ على ما وقعت فيه من هنات.

¹ ينظر محمود تيمور، معجم أَلْفَاظِ الْحَضَارَةِ، مصر، 1961.

..... أثر التداولية في تحديث المعجم العربي وإغنائه

والخلاصة:

- التداولية هي ما أقرّه الاستعمال اللغوي بين أبناء الجماعة اللغوية الواحدة، فذاع وانتشر، وغدا جزءاً من المنظومة اللغوية، لا غنى عنه في التواصل. ويشارك في وضع الكلم المتداول أبناء اللغة من مختلف فئاتهم أدباء وفنانين ومترجمين ومختصين علميين وحرفيين...
- من الكلم المتداول ما هو عربيّ فصيح جرى على أقيسة العربية وقوانينها، سواء أجا من لغة العامة أم الخاصة، ومنها ما هو معرّب من لغات أجنبية وفق منهج العربية في التعريب اللفظي.
- ولغتنا بحاجة ماسّة إلى الإفادة من هذا الكلم، ألفاظاً وعبارات، لتحديث المعجم العربي العام والمعاجم النوعية، كمعاجم العبارات الاصطلاحية ومعاجم ألفاظ الحضارة، وهو ما يجعل العربية لغة مواكبة للعصر الذي تعيش فيه، ويجعلها لغة حيّة غنيّة تتّسع للتعبير عن حضارةٍ معاصرةٍ منتجة فعّالة.

التحريب العدد السابع والخمسون - كانون الأول (ديسمبر) 2019م

بحوث في الترجمة

تعليم الترجمة: رهانات وأنهم

كريستين ديريو

ترجمة: د. عادل داود

عضو الهيئة التدريسية في الجامعة السورية
سورية

مقدمة

ينبغي، قبل البدء بسرد عرض عن تعليم الترجمة، تصفية الحساب مع الاعتراض الأولي الذي يسبق الحكم. فهل الترجمة فن أم علم؟ وهل تأتي القدرة على الترجمة من موهبة فطرية أم من تعلّم طويل الأمد؟ وهل يُولّد المرء مترجماً، أم يصبح كذلك من كثرة الدراسة والعمل؟ وأخيراً، هل من الممكن - أو بالأحرى من الملائم - تعليم الترجمة؟

يشهد صدور هذا المجلد على بدهية الإجابة، فهي إجابة حدسية وتجريبية وتداولية. ولا مناص من التبين بأن الترجمة تدرّس في المدارس والمعاهد والجامعات في شتى أنحاء العالم؛ وهذا فيما يخص الإمكان. أمّا بخصوص الملاءمة - لئلا نقول الفعالية - فنقول بأنه لا مناص من ملاحظة أن مُشغلي المترجمين، كالمنظمات الدولية مثلاً، يستشفون في العموم اختلافاً ملحوظاً بين المترجمين من حملة الشهادات، وغيرهم؛ وذلك لمصلحة من يحملون الشهادات، وهذا يقودهم إلى الطلب من المرشحين - المتقدمين للحصول على وظيفة مترجم - توفر شرط الإعداد الخاص، الممهور بشهادة تمثل نتيجة أربع أو خمس سنوات من التعليم العالي.

ومن قبيل آخر، لا يمكن أن ينحصر التفكير الخاص بتعليم الترجمة في سرد تجربة - مهما كانت ناجحة - للتوصية باستساخها. ولا يمكن على النحو ذاته أن تكمن المسألة في اقتراح

برنامج مثالي، أو نوع من الأسوة، يُؤمل الاقتراب منها ما أمكن. فموقف كهذا قد يفترض مقدماً كون الترجمة نشاطاً متفرداً ومتجانساً ومعرفاً بوضوح ومحدوداً على نحو تام. غير أن الترجمة تظهر على أنها نشاطٌ تعددي، تتنوع فيه الأوجه والأبعاد؛ لذا تفقد محاولة رسم إطار واضح لتعليم الترجمة إلى التساؤل عن الظروف التي تُواجهه. فإن وجدت عدة أشكال للترجمة، فيتعين على التعليم – المفترض أن يُجرى بخصوصها – الاكتساء هو أيضاً بأشكال مختلفة. ويُفترض أيضاً وجود وسائل بشرية ومادية في كل تعليم، وهي غير موزعة بالوجه الأمثل في أرجاء الكرة الأرضية. وأخيراً، تكون سوق العمل والاحتياجات جد متغيرة من بلد لآخر، وهذا ما يمنع استساخ نموذج وحيد على مستوى العالم؛ وليس في ذلك أدنى جدل في عصر العولمة هذا.

ويمكن أن يتبع تعليم الترجمة أربع غايات عامة، هي:

1. تعليم لغة أجنبية.
2. إعداد مدرسي اللغة المستقبليين.
3. إعداد المترجمين المحترفين المستقبليين.
4. إعداد المدرسين للمترجمين المستقبليين.

فينتظم تعليم الترجمة تبعاً لمبادئ مختلفة، مع مراعاة الغاية المستهدفة.

تعليم لغة أجنبية

يستجيب تمرين الترجمة في هذه الحالة لاهتمام يدور بكماله في فلك اللغة، إذ تُعد الترجمة صلة وصل بين لغتين. ويكون النهج الموضوع حيز التطبيق في العملية الترجمية ذا طبيعة تقابلية. فنتيح الترجمة إظهار الاختلافات بين اللغتين من ناحية تقاطع المفردات والتركيبات النحوية مع الواقع، لتسهل بذلك في تعليم اللغة الأجنبية¹. وتؤدي الترجمة – فضلاً على وظيفة

¹ هذه المقاربة الواسعة الانتشار في الوسط المدرسي والجامعي أفسحت المجال أمام ظهور التوجه المقارن. والتوضيح المثالي لتطبيق هذه المقاربة على ثنائية اللغة الإنكليزية والفرنسية موجود في الكتب التعليمية، من نحو: - J.-P. Vinay et J. Darbelnet, *Stylistique comparée du français et de l'anglais*,

..... تعليم الترجمة: رهانات وأنهم

تمرين التعليم - دوراً تربوياً ثنائياً؛ فتقيد من ناحية باختبار المعارف، لأن المتعلم يقدم بتنفيذه الترجمة برهاناً على فهمه الجيد لقوائم المفردات وقواعد النحو وعلى درايته بتطبيقها. وتقدم من ناحية أخرى وسيلة لرجوع المدرس إلى المعلومات، فيمكنه من خلال تقويم الترجمات التي ينجزها المتعلمون ملاحظة الطريقة التي جرى بها تلقي تعليمه، وملاحظة فعاليته. وتبدو اللغة في هذا المنظور رمزاً لغوياً، وتكمن الترجمة في تحويله إلى رمز لغوي آخر. فيتربك الرمز من عناصر موجودة قبل عملية التحويل، إذ ينبغي الاستقاء منها لإنجاز الترجمة¹. والقاموس الثنائي اللغة هو عندئذ أداة العمل المفضلة. وهذه النظرة للترجمة - التي تستند إلى النظرية اللغوية في الترجمة (ديريو، 2000) - تحمل في طياتها تعليمًا تقليدياً، يتمثل بتوزيع النص المُعد للترجمة، وتحضير المتعلمين للترجمة الكتابية للدرس التالي، وتقديم اقتراح شفهي للترجمة التي يُحضرها المتعلمون، وتحسينات مُضافة بوساطة أشكال تقريبية، ومحاولات تجريبية ومغلوطه، وتصحيح يفرضه المدرس. «يقترح الأستاذ نموذجاً تصحيحياً يكون "القياس المتقن الصنع" بالمعنى المزدوج، أي في التسلسل الكلامي الذي يصوغه المدرس، وفي العمل الباهر المنقطع النظر، فالاثنتان متمازجان» (لادميرال، 1994، ص 74). فيقوم المتعلمون بالمقارنة بأداء المدرس، وهو المرجعية المطلقة التي يجنحون نحوها، وهدفهم تقليص الفارق الذي يتبينونه بالنسبة إلى التصحيح النموذجي. وينبغي التمييز هنا بين الترجمة إلى اللغة الأم والترجمة إلى اللغة الأجنبية. فالترجمة إلى اللغة الأجنبية ليست نقيضة الترجمة إلى اللغة الأم إلا بوجه سطحي جداً. فإن كانت الترجمة إلى اللغة الأم للناطقين بالفرنسية هي - مثلاً - الترجمة من الإنكليزية إلى الفرنسية، فتكون الترجمة إلى اللغة الأجنبية من الفرنسية إلى الإنكليزية، ولكن قابلية القلب تتوقف عند هذا

- Didier, Paris, 1968, rééd. 1976; et J. Guillemin-Flescher, *Syntaxe comparée du français et de l'anglais*, Orphrys, Paris, 1981, rééd. 1986.

إذ يوصي هذان العاملان بمقاربة تقابلية، ويرقيان بالتوجه المقارن إلى مستوى الطريقة في الترجمة.

¹ تقع الكتب التعليمية - التي يُنصح بالرجوع إليها عادةً لدراسة اللغات الأجنبية الحية - ضمن هذا الإطار النظري،

كما يشهد بذلك الكتاب الكثير الاستعمال: H. Chuquet et M. Paillard, *Approche linguistique des problèmes de traduction*, Orphrys, Paris, 1989.

التعريف المقتضب، ولا تبدي ممانعة لدراسة الأنهج المدرجة. وتبدو الترجمة إلى اللغة الأم تمرناً على التعبير بها بصورة أساسية. وجودة الترجمة منوطة بجودة الكتابة، أي الكفاءة المكتسبة فيما يخص الكتابة باللغة الأم؛ خلافاً - بالطبع - لتمرين الكتابة الصرفة، فالمتعلم لا يعبر عن أفكاره الخاصة، بل عن أفكار شخص آخر يعبر عنها باللغة الأجنبية، والتي يتعين عليه أن يكون قد فهمها قبل ذلك. فإن كان فهم اللغة الأجنبية طورياً ضرورياً، فهو مع ذلك غير كافٍ لإنجاز ترجمة صحيحة إلى اللغة الأم في عدد من الحالات؛ إذ يلاحظ الطلاب أنهم فهموا جيداً ما يعنيه النص المطروح للترجمة، بيد أنهم يعانون من صعوبة التعبير عنه في لغتهم. ويبدو - في الغالبية الغالبة - أن الصعوبة الكبرى في الترجمة إلى اللغة الأم تكمن في مستوى الكتابة باللغة الأم، كما يشهد بذلك المثال الآتي:

After the Bentley murder, Rose Hill stood empty two years. Lawns mounted to meadows: white paint peeled from the balconies; the sun, looking more constantly, less fearfully, in than sightseers' eyes through the naked windows, bleached the floral wallpapers.

هذه السطور الأولى من قصة لـ إليزابيث بون ليست في الواقع صعبة الفهم. فالموقف واضح، إذ يبقى منزل إثر حادثة قتل غير مسكون مدة عامين. وما يليه من وصف يعتمد كثيراً على الناحية البصرية: ما من أحد جزّ الأعشاب التي أمست مروجاً حقيقية من شدة طول العشب، وتقشّر الطلاء الخارجي، ومحت الشمس لون ورق الجدران لعدم وجود ستائر على النوافذ. وما يثير الفضول هو طرح كتابة هذا المقتطف المختصر بالفرنسية لعدد من المشكلات على المتعلمين¹ الذين تعددت صور سوء مهارتهم في التعبير، فمثلاً جملة:

Lawns mounted to meadows.

بسيطة نحويّاً: فاعل وفعل إضافةً إلى مفعول به غير مباشر. والمفردات شائعة الاستعمال، والمقابلات المفهّسة في القواميس الثنائية اللغة لا تحمل مفاجأة:

¹ طُرِحَ هذا النص على طلاب اللغة الإنكليزية في المرحلة الجامعية.

..... تعليم الترجمة: رهانات وأنهمج

lawn = pelouse (عشب); *meadow* = pré, prairie (مرج); *to mount* = monter (ترتقي إلى); *to mount to* (sth) = s'élever à (qqch) (ترتقي إلى).

بيد أن الاستتساخ بناء على هذه الأسس مستحيل في اللغة الفرنسية. فالأعشاب ترتقي إلى مروج، أو ترتفع الأعشاب لتصبح مروجاً. الارتفاع لتصبح مروجاً ليس في الواقع صحيحاً. وينتج هذا الغلط من التشابه مع *monter en graine* (يصعد ليصبح بذاراً بالفرنسية، أي ينفلق الحب)، وهو تعبير يشكل وحدة مفرداتية جامدة يناسب استعماله النباتات جيداً. وذاك نهج تقابلي يقود إلى إثارة عدم إمكان النقل بورق الاستشفاف بين الإنكليزية والفرنسية. فلا يتيح *monter en graine* المجال في الواقع لتعبير جامد يركز على استعمال الفعل *to mount*. والاختيار الشائع بالإنكليزية هو: *to go to seed* أو *to run to seed*. فالصعوبة التي يلقاها المتعلمون مناسبة للتذكير بأوجه القبول المختلفة لـ *to mount*، وأشكاله المتعدية وغير المتعدية، وعلى وجه الخصوص تركيباته الجملية. فيمكن أن يكون التصحيح المقترح (المفروض؟) من المدرس على سبيل المثال: كان لا يزال (روز هل) بعد عامين من قضية (بنتلي) غير مسكون. وأمست الأعشاب مروجاً حقيقية. وتقتشر طلاء الشرفات الأبيض. وأزالت الشمس ورق الجدران المزهر؛ إذ كانت تدخل عبر نوافذ بلا ستائر، بطريقة أوقع من نظر الفضوليين وأقل توجساً منها.

فلا يضم هذا المقتطف على الصعيد اللغوي مفردات نادرة أو صعبة، والتركيب النحوي فيه واضح. وعلى الصعيد الترجمي، يعي المتعلمون جيداً ما يعنيه ذلك بالإنكليزية، ولكنهم لا يعلمون كيف يقولونه بلغتهم. والحاصل أن المدرس، في موقفه التقويمي، معرض لمحاسبة خلل في الكتابة باللغة الأم أكثر من المحاسبة على قصور في معرفة اللغة الأجنبية، ويترك ذلك تأثيراً في الاتجاهين. فثمة، على غرار الجودة المختلة للكتابة باللغة الأم، خطر إثارة الظن بمعرفة غير كافية للغة الأجنبية؛ ويمكن للكتابة الأنثيقة باللغة الأم أن تخفي نواقص حقيقية في إتقان اللغة الأجنبية. ولا تكون الترجمة إلى اللغة الأجنبية، في المقابل، تمريناً على الأسلوب باللغة الأجنبية؛ فهي تمرين على التطبيق أولاً، أي توظيف المفردات وقواعد النحو المُلَفَّنة. وتقتصر الترجمة إلى اللغة الأجنبية في تعليم اللغة الأجنبية أو تعلّمها على الترجمة النحوية. فيجري اختيار النص

المطروح للترجمة غالباً تبعاً للتعبير الذي يحتويها، والذي يطرح تحويلها إلى اللغة الأجنبية مشكلات نوعية. ومن جهة أخرى، تقترح في الغالب مناهج تعليم اللغات الأجنبية من أجل تمرين الترجمة إلى اللغة الأجنبية جماً منفصلة، تُبرز نقاطاً في النحو مشروحة في الدرس الموافق له.

إعداد مدرسي اللغة

يجري في العديد من البلدان تعليم اللغات الأجنبية في إطار الدراسة الثانوية بصورة أساسية. فينبغي إذن إعداد أساتذة اللغة المستقبليين مع مراعاة أنهم يُجهّزون للتعليم في المدرسة الإعدادية أو الثانوية. بيد أن مهنة مدرس اللغة - في فرنسا مثلاً - تتضمن عبوراً إجبارياً من خلال ما يسمى "المسابقات"، أي شهادة المقدرة المهنية للتعليم الثانوي (كابس) التي تسمح بالتعليم في المدرسة الإعدادية، ودرجة الأهلية التي تسمح بالتعليم في المدرسة الثانوية. والحاصل أن إعداد أساتذة اللغة يمتزج في جزء منه مع التحضير للمسابقات، غير أن المسابقات - كابس ودرجة الأهلية - تضع في الحسبان امتحان ترجمة كتابية (إلى اللغة الأم + إلى اللغة الأجنبية) ابتغاء القبول، وامتحان ترجمة شفوية (إلى اللغة الأم + إلى اللغة الأجنبية) ابتغاء النجاح؛ فيتضمن بذلك تعليم الترجمة في التحضير للمسابقات شقاً كتابياً وآخر شفهيّاً. وتعليم الترجمة التحريرية في إطار التحضير للمسابقات، كالتحضير لدرجة الأهلية بوجه خاص، يتناول أو يجب عليه تناول المهارة في استعمال المعرفة، لا تناول المعرفة كما كان الحال من قبل. وتعليم لغة أجنبية هي نقل معرفة - مفردات، ونحو ... -؛ أمّا تمرين الترجمة فيسعى في هذا الإطار إلى وضع المعرفة المكتسبة حيز التطبيق. إنّ الشرط السابق لإعداد أساتذة اللغة المستقبليين هو أن يكون هؤلاء قد اكتسبوا - بنحو سابق - المعرفة الضرورية باللغة الأجنبية. وبهذا يأتي في فرنسا التحضير لكابس اللغة الإنكليزية - مثلاً - بعد الحصول على إجازة في اللغة الإنكليزية، ويأتي التحضير لدرجة الأهلية للإنكليزية بعد إتقان اللغة الإنكليزية؛ إذ يُفترض أولاً وجود معرفة كافية باللغة الأجنبية المدروسة. فيستند تعليم الترجمة في إطار إعداد الأساتذة المستقبليين إلى معرفة من المفترض أنها مكتسبة، ويمكنه عندئذ تناول المهارة في استعمال المعرفة، وتعبير آخر تناول

..... تعليم الترجمة: رهانات وأنهمج

الطريقة التي ينبغي تطبيقها بُغية:

1. إنجاز ترجمات مقبولة،

2. الدفع لإنجاز ترجمات مقبولة.

وبعيداً عن النقاش العقيم الذي يضع أولئك الذين يعدّون الترجمة فناً مقابل الذين يعدّونها علماً، فلا مناص من أن نتبين في الترجمة، كما في كل فرع علمي، إمكان إتقان مهارة، من دون القدرة مع ذلك على تعليمها بطريقة ناجعة. فثمة إذن بُعد منهجي مهم في تعليم الترجمة يندرج في إطار إعداد أساتذة اللغة المستقبلين. ويجب على المدرس أن يجهد - على مرّ التدريب - في لفت الانتباه إلى العقبات الواجب تلافيها؛ من وهم الاستسناخ والقصور الساذج في أساليب الترجمة التي يشيع استعمالها¹، والتي - فضلاً على ذلك - تُفِيد بقوة في تعليم اللغة الأجنبية أو تعلّمها. فيمكن على سبيل المثال للإعلان "no vacancies" أن يسوّغ بالطبع الترجمة "complet" (مُمتلئ بالفرنسية) إن كان في يافطة معلقة على باب فندق، ولكنه يستدعي أيضاً الترجمة "pas d'embauche" (لا يوجد توظيف) إذا كان في لوحة معلقة على باب شركة².

إن كان إنجاز الترجمة يقتضي تحليلاً، أو نوعاً من الشرح التأويلي للنص الأصلي، فينبغي على للمرشح لامتحان الأهلية - مثلاً - امتلاك القدرة على تنفيذ النوع ذاته من الشرح التأويلي للترجمة المنتجة. فهل يكون بذلك لامتحان الترجمة، في مسابقة الأهلية، غاية إظهار إتقان اللغة الأجنبية؟ وإظهار الفهم في الترجمة إلى اللغة الأم، والتعبير في الترجمة إلى اللغة الأجنبية،

¹ صَنَّفَ جان بول فينيه و جان داريلنيه في عملهما المعروف: *Stylistique comparée du français et de l'anglais* (Didier, 1976)، (الأسلوبية المقارنة بين الفرنسية والإنكليزية) الأساليب السبعة الآتية في الترجمة:

الاقتراض - النقل الحرفي - الترجمة الحرفية - التحويل - التغيير - التكافؤ - الموازنة (ص 47-55).

² complet = كامل، بلا سياق. فذاك مثال قُدِّم عن التغيير (فينيه و داريلنيه، 1976، ص 55).

No vacancies = لا يوجد توظيف هو اقتراح الترجمة الذي قدمته لجنة كابس 1998، لمقتطف نص باري هينس *Looks and Smiles* 1981 الذي يروي شرود شاب عاطل عن العمل لا يتوصل إلى إيجاد وظيفة: ".....he could not face traipsing round all the firms again and seeing the same NO VACANCIES signs on board after board...".

بتلافي الفخاخ المحتملة؟ وذلك لإبراز القدرة على استعمال هذا النوع من التمرين لتعليم لغة أجنبية معينة. ومن المهم بغية ذلك امتلاك القدرة على تبرير كل موقف ترجمي متَّخذ.

فيمكن لتعليم الترجمة في إطار التحضير للأهلية أن يقرن بوجه نافع بين نهجين، هما:

1. مقارنة منهجية متقطّعة،

2. تدريب على الترجمة إلى اللغة الأم (أو إلى اللغة الأجنبية) للمسابقة.

ونتتيح المقارنة الأولى للمرشح - بتقديم طريقة يمكن استساخها مع مبادئها وعناصرها في سلسلة من مواقف الترجمة - اكتساب الاستجابات الضرورية لإنجاز ترجمة مقبولة، بغرض النجاح في المسابقة؛ وبجعله في الوقت ذاته يفكر بطريقة تتناول النص المطروح للترجمة ومعالجته؛ إذ تمنحه الأدوات لمواجهة الصعوبات من النوع اللغوي والثقافي والمُتناص، وتُهيئته لمهنته المستقبلية مدرساً للغة. وتأتي في الواقع المقارنة الثانية في التدريب المكثف لتُبنى فوق الأولى في الأسابيع الأخيرة للتحضير قبل المسابقة. ومصير أسلوب التحضير للمسابقة الذي يكمن في فرض تدريب مكثف¹ منذ بداية التحضير - من غير أخذ متسع من الوقت للقيام بتفكير منهجي وللعمل على المنهج - هو الفشل في الغالب، وذلك لسببين: من جهة، يتدرب المرشح لترجمة العديد من الصفحات، ولكن ما من شيء يجنبه تكرار الأخطاء ذاتها، إلا الأمل في أن "يجيء" فعلاً في المسابقة أحد النصوص المحضّرة؛ فلما كنا لا نترجم البتة النص ذاته مرتين، أمسى فعل الترجمة الذي ينفذه المتعلم، والمتبوع بمقارنة نتاجه بالتصحيح النموذجي الذي يضعه المدرس، ذا مدى محدود. ومن جهة أخرى، لا يكون المرشح مهياً لشرح المادة وتعليمها.

وقد وُضع تمرين الترجمة في إطار التحضير للمسابقات، مدة طويلة، ضمن امتداد الترجمة؛ كما تُمارس في تعليم اللغات الأجنبية. والسؤال المطروح من قبيل آخر: أفلا يرتبط الأمر في

¹ يقترح الكثير من الناشرين، الذي يقدمون مجموعات مختصة في التحضير للمسابقات، كتباً تعليمية للتدريب على الترجمة إلى اللغة الأم وإلى اللغة الأجنبية من أجل الدكاس ودرجة الأهلية، وتتضمن في الغالب نصوصاً مع تصحيحها.

تعليم الترجمة: رهانات وأنهمج

الواقع بإعداد معلمي اللغة المستقبلين؟ فكانت تبدو الأهمية الممنوحة للكيفية الدقيقة في عمل اللغة الأجنبية مقارنةً مع اللغة الأم مسوغة تماماً. والنظرية الضمنية هي النظرية اللغوية في الترجمة. بيد أنه أمكن حديثاً ملاحظة تقدم بطيء نحو الانفتاح على المبادئ النابعة من النظرية التأويلية في الترجمة. فترثي تقارير محكمي المسابقات على نحو متزايد، وبخاصة مسابقات الأهلية، ردود فعل المرشحين في النقل الحرفي والاستتساخ، ويعلنون عن متطلبات ترتقي إلى إعادة الكتابة أكثر من التحويل اللغوي. ويُظهر المقتطف الموجز الآتي، المأخوذ من نص الترجمة إلى اللغة الأم المطروح في اختبار الأهلية عام 1996¹ هذا التوجه:

تبتهج البطلة بالذهاب لزيارة خالتها التي تتعلق بها من أعماقها، والتي تسكن بجانب شاطئ البحر.

And now the familiar swoop down to Tresaith, looking down on the weeds on the roofs of the cottages, peering to the left as they swept round the bend, hungry for the first glimpse of sea.

وهاكم تعليق لجنة الحكم على هذا المقتطف: الترجمة بدقة لا تعني النقل الحرفي. فهاكم - على سبيل المثال - ترجمة تواترت في أوراق الامتحان:

والآن الطريق المألوف حتى تريسات، ناظراً إلى الأعشاب على أسطح المنازل، ناظراً إلى اليسار كما لو كانت تمرّ المنعطف المشتهي بأن يتغذى من النظرة الأولى على البحر.

فلا تضع لجنة الحكم أولاً على سلم الأخطاء عدم معرفة *swoop*، ولا عدم الدقة في *weeds* أو *peering*، ولا عدم المهارة في ترجمة: *hungry for the first glimpse of sea*. فما يبدو غير مقبول ويهوي بالدرجة بنحو خطير هو النقل الحرفي للتركيب الذي يؤدي إلى شلالٍ متتالٍ من النقطعات في البناء: *إن الطريق لا يمكنه النظر إلى البحر كما تمر المنعطف، أما المنعطف فلا يكون مشتهيًا*.

¹ مأخوذ من: Maggie Gee, *Lost children*, Harper Collins, 1994.

وهاكم الترجمة المقترحة من اللجنة: والآن، يؤلف الغوص في تريسات، ضمن لوحة الأعشاب المجنونة المتدلّية على سطح المنازل. وتُلَقَّى لمحةً إلى اليسار في المنعطف الكبير، للتلصّص بشراهة على المكان الذي يظهر فيه البحر أول مرة.

يُلاحظ الاهتمام بجودة الكتابة في اللغة الأم، ولكن يُلاحظ على وجه الخصوص التخلي عن الوصل بين اللغتين لمصلحة نهج تأويلي يرتكز على المعنى الوارد في سياق الموقف. ويضاف إلى ذلك إجراء الاختيارات الترجمية تبعاً للأثر الذي ينبغي إحداثه. فيتضح هنا التعبير عن انتظار بفارغ الصبر، يرافقه تحديد معالم بصرية تعلن عن قرب وصول مرغوب فيه جداً. ويُستشف هذا التطور أيضاً في الترجمة الشفهية؛ إذ تتضمن الاختبارات الشفهية لمنح درجة الأهلية تمريناً يسمى الفهم وإعادة التركيب الذي يحل محل الترجمة الشفهية إلى اللغة الأم المُعتمد سابقاً؛ حين يستمع المرشح إلى ملف صوتي مدته نحو ثلاث دقائق باللغة الأجنبية، يُقطف في الغالب من الصحافة الإذاعية أو التلفزيونية، ليُعيد بعد ذلك - من غير تحضير - تكوين المعنى بلغته الأم. فيتناول التمرين بصورة جلية محتوى الرسالة المسموعة (المعنى) لا شكلها (اللغة). ويتعين بغية تهيئة المرشحين لهذا النوع من الاختبار الشفهي تدريبهم على بناء المعنى انطلاقاً من الكلمات المستوعبة، ثم على حفظ المعنى في الذاكرة، ونسيان الكلمات؛ إذ يرتبط ذلك بإيصال المرشحين للكشف عن الخط المرشد للخطاب، بحشد معرفتهم كلها عن الموقف المثار. وطرق التعليم والترجمة التتبعية فعالة تماماً لهذه الغاية.

إعداد المترجمين المحترفين

«... أعرض لتلاميذي نظرية الترجمة، ولكنني أعرض أيضاً توضيحات عن المفردات، وفضلاً على ذلك عن نقل تراكيب الجمل بالإنكليزية والفرنسية من لغة إلى أخرى (...) ... فلدى التلاميذ كل أسبوع نص يترجمونه، ويسلمونه لي فأصححه بعناية فائقة، وأعلق عليه بعدها في قاعة الصف، مستخرجاً الأخطاء المرتكبة وملقياً الضوء على القواعد التي يمكن تطبيقها».

هذا المقتطف من رسالة لـ بيير دافيو (1943)، وهو مؤسس أول حصة للترجمة المهنية في

..... تعليم الترجمة: رهانات وأنهم

جامعة أوتاوا في كندا عام 1936، يفتح المجال أمام التعليقات الآتية: «ما تزال مدارس الترجمة في البلاد لا تطبق إلى اليوم طرقاً أخرى غير تلك، كما لو كان التعليم التربوي للحصص العملية في الترجمة لم يتطور كثيراً منذ 45 عاماً» (دليل، 1981، ص 10). فإن كان الحال كذلك في كندا، فسببه بقاء هذا البلد الثنائي اللغة متمسكاً بوضع هاتين اللغتين إحداهما مقابل الأخرى، كأثر المرأة: الأولى منعكسة في الأخرى. وليكن، في هذه البداية للقرن الواحد والعشرين، من المباح اقتراح ترتيب مختلف تماماً للتدريس. فبعد تعليم اللغات وإعداد أساتذة اللغة، نغير الأنموذج عند إعداد المدرسين المحترفين؛ إذ لم تعد الترجمة نقلاً بين اللغات، بل عملاً في التواصل. ولم يعد الأمر مرتبطاً بوضع لغتين في حالة اتصال، بل بوضع أشخاص في حالة تواصل، أي كاتب النص وقارئ (مستمع) ترجمة هذا النص. وإن كان القارئ الوحيد للترجمة التي يصنعها المتعلم - في المجال التربوي - هو المدرس، ففي واقع مهنة الترجمة، تُوجّه الترجمة لقراء يحتاجون إليها لأخذ المعلومة أو الإقدام على فعل. فتقدم الترجمة الاحترافية - بخلاف الترجمة التعليمية - بعداً وظيفياً، ويتدخل المترجم على نحو حلقة وصل في سلسلة التواصل، ويكون دوره «الفهم بغية الإفهام» (ديريو 1995، ص 15). فالنظرية الضمنية ليست النظرية اللغوية، بل التأويلية. ولا يتوقف المترجم على القول ونقله إلى لغة أخرى، وإنما يستعمله، مثلاً يستعمل لوح القفز، لبلوغ المقصد، ومثلاً تُستعمل مادة يُبنى انطلاقاً منها معنى المنطوقة. وبهذا لا يكون المعنى مرتبطاً بالكلمات، بل يُبنى انطلاقاً من الكلمات. والمترجم يستحضر لهذه الغاية معارفه اللغوية، ويحشد معارفه عن الموضوع المتناول، ومعارفه الأخرى ذات الصلة، المستدعاة غالباً بواسطة فعل التناظر، ويضع موقف إنتاج النص - الجامع لمجمل الظروف - بالحسبان، إذ يتيح له ذلك تأويل القول ليُخرج منه القصد. فيستملك إذن القصد، وبعبارة أخرى ما يودّ هو نفسه قوله لقارئه. ويبقى في النهاية تعبيره عنه في اللغة المرادة، وبصورة عامة في لغته الأم، ابتغاء إنتاج الترجمة. ولهذا النهج في مجمله تداعيات بخصوص التعليم، على صعيد محتواه وتنظيمه على حد سواء. فنتسلسل طريقة التعليم لإعداد المترجمين المحترفين في واقعيتين: في الواقعة الأولى، ينبغي تقطيع النهج المطبق في العملية الترجمة لتعريف بالخطوات المتتالية

التعريب العدد السابع والخمسون . كانون الأول (ديسمبر) 2019م

فيها، وعزلها وتشغيلها بصورة منفصلة؛ وفي الواقعة الثانية، يبدو نافعاً توليف المترجمين - المتعلمين مع مهنتهم المستقبلية بوضعهم ضمن مواقف يجري فيها نمذجة ظروف مزاوله المهنة. وفي هذا الصدد، يحرص المعلم على تشغيلهم بنصوص واقعية وكاملة، تتضمن أنواعاً من الأمثلة الممثلة لنصوص سيواجهونها في حياتهم العملية. ونلاحظ أنَّ الواقعة الأولى من هذا العمل التربوي تحمل سمة أساسية تمنحه مدى عالمياً، أمّا الواقعة الثانية فتخضع في جزء منها لمميزات سوق العمل الذي يُهيأ له المترجمون - المتعلمون. وننبئ - مثلاً - أن مدرسة الترجمة والترجمة الفورية (ÉIT) في جنيف تُعدّ تلاميذها بنحو أساسي للترجمة الاقتصادية والقانونية والمؤسسية. ويسوّغ هذا التوجه بوجود عدد كبير من المنظمات في جنيف، وهي تطلب هذا النوع من الكفاءات. وتلحّ بمقابل ذلك المدرسة العليا للمترجمين الفوريين والمترجمين (ÉSIT) في جامعة باريس الثالثة إلحاحاً خاصاً على الإعداد للترجمة التقنية والعلمية، لسيطرة الشركات الصناعية والتجارية على سوق الترجمة الفرنسي، والتي تبحث عن هذه المهارة. وتجمع الواقعة الأولى - واقعة المقاربة المنهجية - سلسلة من الدروس المنسقة، والموجهة لإكساب المتعلمين - المترجمين طريقة عمل ناجعة. فيختار المدرس لهذه الغاية موضوعاً، ويفضّل أن يكون مبحثاً يحمل جانباً معاصراً، من نحو: التقنيات الجديدة في المعلوماتية والتواصل، أو البحث الطبي بخصوص مرض معين، أو ارتفاع درجة حرارة الكوكب،...إلخ. ويحدّد المدرس في المجال المعين عدة مباحث فرعية يُشغّل المتعلمين - المترجمين بها، كما لو كان الأمر مرتبطاً بترجمة تخصصية. ويُلاحظ أيضاً أن أسلوب التحضير يحمل قيمة للمترجم الفوري الذي من شأنه المداخلة في محاضرة تخصصية، سواء أكان ذلك في الترجمة التتبعية أم الفورية. فبخصوص النقاش حول ارتفاع درجة حرارة الكوكب - مثلاً - يمكن لعدة مباحث فرعية أن تكون ملائمة؛ إذ تتناول - مع ارتباطها بالموضوع المستهدف - من أوجه مختلفة، ولا سيما الظواهر الجوية، والعمليات الكيميائية، والمشكلات الصناعية، والهواجز البيئية، والقرارات الإدارية والسياسية؛ ودورة الكربون، وطبقات الجو، والاحتباس الحراري، وطبقة الأوزون وتجسّداتها، والتلوث الجوي، ومركبات الكلور والفلور والكربون، والإجراءات المتخذة من جهة المجتمع الدولي... وغرض هذا

..... تعليم الترجمة: رهانات وأنهم

النوع من العمل توليف المتعلمين - المترجمين على طرق البحث التوثيقي واستثمار التوثيق. ويُظهر المتعلم - المترجم، بتقديمه عرضاً واضحاً ومبنيّاً بصورة جيدة عن المبحث المدروس، أنه - من ناحية - اكتسب معارف لديه القدرة بعدها على حشدها لفهم نص مطروح للترجمة يعالج هذا الموضوع، وأنه - من ناحية أخرى - يتقن طريقة العمل، وسيكون قادراً إذن على تطبيقها - بحسب الحاجة - على أي موضوع آخر. وينبغي أن يتيح استثمار التوثيق «لا فهم ما يجري الحديث عنه فحسب، بل معرفة كيفية التحدث عنه أيضاً» (ديريو، 1988، ص69)¹. فيقدم في الواقع تحليل التوثيق في اللغتين (لغة النص الأصلي ولغة الترجمة المعنية) الوسائل المصطلحاتية والتركيبية الضرورية لصناعة الترجمة، وذلك بصورة متلازمة. ونعود لارتفاع درجة حرارة الكوكب، لنقدم على سبيل التوضيح ما أثاره خبر لوكالة الصحافة الفرنسية، أعادت تقديمه صحيفة (لوموند) بتاريخ 13 شباط 2001، من عواقب على مفاوضات لاهاي:

ثلاث نقاط أساسية في التفاوض تنتظر الحسم، وهي: الآبار (حساب امتصاص الغابات والأراضي الزراعية لغازات الاحتباس الحراري)؛ وحجم الإجراءات المحلية الخاصة بالطاقة، واللجوء إلى حساب كميات الانبعاث؛ ومراقبة الالتزامات التي اتخذتها الدول الموقعة. وكان قد سبق لمجلة (ذا إيكونومست) أن أذاعت ذلك قبل شهرين:

The argument in The Hague centres... in particular on the use of emissions trading and carbon sinks (such as forests)...

فذاك إذن استثمار للتوثيق يتيح إنشاء بطاقة مصطلحية تُقارب بين آبار و *sniks*، وكذلك بين

¹ مؤلفنا: *Fondement didactique de la traduction technique*, Didier Érudition, Paris, 1988. (الأساس التربوي للترجمة التقنية) مُخصَّصٌ بكامله لإعداد المترجمين المحترفين المستقبليين. ويبقى مع ذلك غير كامل، فيبدو تحديثه، أو بالأحرى زيادته، مبرراً. وتقود الأعمال التي أجريناها حديثاً - ولا سيما بالتعاون مع مختصي علم النفس المعرفي ضمن إطار (محور البحث في التصورات والعلوم المعرفية) في دار البحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية (MRSH) في جامعة كان، والتي أتاحت إلقاء الضوء على عناصر من عملية الفهم - إلى تصحيح بعض التصورات الساذجة التي جرى إطلاقها بهذا الخصوص في عملنا المؤرخ بعام 1988. بيد أن السبيل المنهجي المعروض يُرى، بعد مرور خمسة عشر عاماً، مُثبَّتاً تماماً.

حساب كميات الانبعاث و *emission trading*، وهذا ما لا يقدمه أي قاموس ثنائي اللغة (فرنسي - إنكليزي)¹. فإن كان هذا النوع من التحضير ضرورياً ويكتسي أيضاً بأهمية كبرى، فليس مع ذلك كافياً لإعداد المترجمين المحترفين المستقبليين. فينبغي إذن المضي بالعملية حتى نهايتها، واختيار نصوص للترجمة تقبل وضع العمل التحضيري حيز التطبيق؛ لذا فالواقعة الثانية تكون واقعة التدريب على إنجاز ترجمة نصوص تمثل تلك التي يُحتمل جداً أن يواجهها المتعلمون - المترجمون في حياتهم المهنية.

إعداد مدرسي المترجمين

إنَّ التمكن من تطبيق طريقة لإنجاز ترجمات مقبولة مكتسبٌ أوليٌّ في الأحوال جميعها، إنَّ لم يكن - على أقل تقدير - أول مرحلة في إعداد مدرسي المترجمين المستقبليين. فمن الضروري في الواقع إتقان مهارة ما، لامتلاك القدرة على تعليمها ونقلها. غير أن مدرسي المترجمين المستقبليين ليسوا دائماً مترجمين محترفين، ولم يتلقَّ - إلا ما ندر منهم - تعليماً منهجياً لاثقاً؛ إذ يكونون في الغالب مدرسي لغة يودون الارتقاء إلى مدرسي ترجمة. فيبدو لزاماً إذن تبصيرهم بـسِيرِ العملة الترجمة، وإظهار قصور تطبيق قواعد اللسانيات التقابلية وعدم نجاعته وحده، وتطوير المقاربة المنهجية للترجمة الاحترافية بصورة واسعة. فنلاحظ أن الطريقة المطبقة في إنجاز ترجمة نصوص ذات طبيعة تقنية تصلح أيضاً لترجمة نصوص أدبية (ديريو، 2000)².

وتتبقى - ما إن تُكتسب الطريقة - نقطة حاسمة تستحق تفكيراً معمقاً، هي: اختيار نصوص العمل. فالأداة الوحيدة التي يمتلكها المدرس في الواقع لإعداد المترجمين المحترفين المستقبليين، أي المدرسين المستقبليين للمترجمين، هي نص العمل. ويبدو مفيداً حينئذٍ إيصال المدرسين

¹ يفضي الرجوع إلى قاموسي: *Grand Dictionnaire Hachette-Oxford*؛ Senior Le Robert & Collins. إلى

إيجاد المقابلات الآتية: *sink = évier* (مغسل) *lavabo* (مجلى)، *fosse* (حفرة) *puits* (بئر) *well, shaft, pit*.

² قُدِّم ذلك باقتطاف أمثلة من رواية مارغريت ديراس: *العاشق*.

..... تعليم الترجمة: رهانات وأنهم

المستقبلين للتفكير في ماهية نص عمل جيد، وفي ماهية مميزاته.

ويجب أخذ العلم في البداية أنه لا يوجد نص عمل جيد في المطلق. فالنص في الحقيقة "جيد" إذا كان متلائماً مع مستوى تعليم الطلاب. ونادرة هي النصوص التي يمكن أن نقول عنها "جيدة" في جوهرها الذاتي. فينبغي بذلك أن يندرج كل نص عمل ضمن تقدم متسلسل؛ إذ يمكن الحكم على النص بأنه "حسن" إن اقترح بعد نص معين أو قبل نص آخر؛ أو بالأحرى في بداية دورة لا في نهاية الخطة الدراسية، أو لأنه مادة دراسة جماعية لا موضوع امتحان، أو العكس. وكما ميّزنا بين واقعيتين كبيرتين في تأهيل المترجمين المحترفين (المقاربة المنهجية والتدريب على إنجاز الترجمات)، فيتعين على غرار ذلك الفصل بين فئتين من المتطلبات لاختيار نص العمل. والمقترحات المقدّمة فيما يلي، مع أنها جوهرية، ليست أقلّ محدوديّة وهي ذات منحى توضيحي على وجه التحديد. ويبقى هنالك عمل بحثي حقيقي يجب القيام به في محاولة لوضع قواعد تحدّد المعايير في اختيار نصوص العمل. غير أن كل مدرس للمترجمين يجد نفسه في مواجهة هذه المهمة.

أمّا التسلسل المنهجي، فحرّيّ به المضيّ بالمتعلمين - المترجمين إلى مواجهة صعوبات من طبيعة مختلفة؛ ولا سيما اللغوية، والثقافية، والمتناصة، والمرتبطة بموضوعات معينة. وتُختار النصوص وفقاً للنشاط التربوي الذي يمكنها إتاحتها.

وبخصوص التدريب على إنجاز الترجمات، يجدر وضع المتعلمين - المترجمين في أقرب موقف ممكن من الحياة المهنية. وينبغي لتحقيق هذه الغاية أن تحمل نمذجة ظروف مزاوله المهنة أكبر قدر متاح من الأمانة. وتضمّ النصوص المختارة عينة من النصوص، يُحتمل طرحها للترجمة في الحياة المهنية. ويمكن جمع العينات تبعاً للنوع، ابتغاء استغراق الهامش الأوسع، مثل: النصوص الإيضائية، من نحو: طرق الاستعمال والإرشادات، إذ تُبرز في النص الخاصة الوظيفية وبيئة التفاعل المثالية؛ والنصوص الترويجية، من نحو: الإعلانات المكتوبة والإعلانات الصحفية، للعمل على تلقي الترجمة وإدراجها في الثقافة المستقبليّة؛ والنصوص القانونية، من

نحو: القوانين التنظيمية والعقود، لدراسة مواءمة النص وفقاً للمنظومات الإدارية والقضائية وأنظمتها المختلفة؛ والنصوص الإخبارية، من نحو: التقارير والمقالات، ليجرب بروية تطبيق طريقة البحث والاستثمار التوثيقي؛ والمواد السمعية والبصرية، من نحو: الأفلام والمسلسلات، للتألف مع ضوابط الدبلجة والترجمة على الشاشة. ويحرص المدرس إضافةً إلى ذلك - لكي يقترب أكبر اقترابٍ ممكن من حقائق المهنة - على استعمال نصوص واقعية وكاملة وحسب، ويحدد منشأها (التاريخ، والكاتب أو المصدر، وظروف إصدار نص الترجمة،... إلخ)، ويعين أيضاً وجهة الترجمة (وسيلة الإصدار، والاستعمال المتوقع، والمهمة التي ينبغي شغلها،... إلخ).¹ وتكون هذه التوضيحات في موقف التأهيل وهمية بالطبع، لكنها تتيح للمتعلم - المترجم اعتياداً اتخاذ مواقف ترجمية تبعاً لوضع التواصل. وتقود هذه المراعاة لوجهة الترجمة المنتجة إلى تناول نشاطات تخصصية، من نحو: ترجمة الإصدارات، وترجمة محاضرة، وإيجاز معلومة؛ وإلى إذكاء وعي مدرسي المترجمين المستقبليين لهذه الأنواع الخاصة من مزاوله المهنة.

وأخيراً، لما كانت ظروف التمرين على المهنة بطبيعة الحال غير تلك التي تسود في قاعة امتحان تقليدية، وجب في درس التأهيل تنشئة مدرسي المترجمين المستقبليين على تقنيات المعلومات والتواصل الحديثة، ولا سيما على الأدوات المعلوماتية المهيئة على الترجمة، من مثل: البحث التوثيقي على الشبكة، وإدارة قاعدة البيانات المصطلحاتية والنصية، واستعمال برامج الترجمة بمعاونة الحاسوب. ولكن يجب التفطن إلى أن الأمر غير مرتبط إلا بأدوات من شأنها تسهيل تطبيق الطريقة المُلَقَّنة؛ فالأداة المعلوماتية في الوقت الراهن لا تستطيع أن تحل في أي حال من الأحوال محلّ الإتقان في تطبيق طريقة عمل إنسانية دقيقة.

الخاتمة

تتسج المبادئ الكبرى المُعلنة آنفاً الخلفية الأساسية، ولكن ليس لها أن تُطبّق من دون إتمام

¹ يُنظر ديريو (1991) بخصوص مفهوم مهمة النص.

..... تعليم الترجمة: رهانات وأنهمج

النظر فيها. فإن لم يكن هنالك أسلوب واحد ومتفرد في تعليم الترجمة يصلح لفئات المتعلمين جميعاً، فلا يوجد كذلك نمط وحيد في إعداد المترجمين المحترفين يصلح لجميع مؤسسات التعليم وجميع دول العالم؛ لذا يتناول هذا العرض بعض المبادئ، ويتحفظ جيداً من اقتراح برنامج يدعي امتلاكه امتداداً عالمياً. ويقود في الواقع البحث عن الفعالية إلى تحقيق موازنة ضرورية لهذه المبادئ مع السياق الاجتماعي والاقتصادي الذي يندرج فيه التعليم المعتمد. وكما يوائم المترجم ترجمته مع المرسل إليه ومع الثقافة المستقبلية، فالمدرس يوائم تعليمه كذلك مع احتياجات مستمعيه. بيد أن هذه الاحتياجات يحددها بصورة أساسية حدان، هما: من جهة، متوسط مستوى مكتسبات المتعلمين السابقة؛ ومن جهة أخرى، الكفاءات التي يتطلبها سوق التوظيف. فيُلقي على عاتق المدرّس تصميم تدريسه بطريقة تجمع بين هذين المستويين. بيد أنه لا يوجد حل وحيد ومثالي لذلك؛ فكل موقف يكون متفرداً. وتختلف الموارد البشرية والوسائل المادية المتوفرة من بلد لآخر، وفي داخل كل بلد أيضاً، ومن مؤسسة لأخرى في الغالب. ويجب حيث يُزج بأساتذة اللغة لأداء دور مؤهلي المترجمين، البدء بإقناع المدرسين ألا يخلطوا بين العملية الترجمة واللسانيات النقابلية. ويجب حيث تكون المصادر الوثائقية نادرة، وضع طريقة عمل متوافقة مع الوسائل المتوفرة. ويجنح سوق توظيف المترجمين بصورة بيّنة في عصر العولمة إلى الانفتاح على ما وراء الحدود؛ ولكن تبقى الأسواق المحلية ومتطلباتها الخاصة مهيمنة، وقد لا يكون مردّ ذلك إلا إلى اللغات المستعملة. والحاصل أنه يمرّ تصميم برنامج تعليم الترجمة الخاص بمؤسسة معينة في بلد معين، بدراسة سوق التوظيف، والإمعان في حسابات الوضع السياسي والاقتصادي، والوضع الأكاديمي الذي ينبغي أن تندرج فيه الخطة الدراسية، وتحليل الغاية المستهدفة من هذه الخطة، وإحصاء الوسائل المتوفرة لبلوغها.

المراجع

- Delisle, J. (dir.) (1981). «L'enseignement de l'interprétation et de la traduction», Ottawa: Éditions de l'Université d'Ottawa.
- Durieux, C. (1988). «Fondement didactique de la traduction technique», Paris: Didier Erudition.
- Durieux, C. (1991). «La créativité en traduction technique», TextContext, (1^{er} trimestre), 9-20.
- Durieux, C. (1995). «Apprendre à traduire, prérequis et tests», Paris: La Maison du Dictionnaire.
- Durieux, C. (2000a). «Traduction littéraire et traduction technique: même démarche», Revue des Lettres et de Traduction, (6), 13-25.
- Durieux, C. (2000b). «De la théorie linguistique à la théorie interprétative», Épistémologie de la règle de trois, Cahiers de la MRSN, Presses universitaires de Caen, (11-19 et 85-95).
- Ladmiral, J.-R. (1994). «Traduire: théorèmes pour la traduction», Paris: Gallimard.

النظرية التفسيرية في الترجمة

لكي نترجم لابد أولاً من أن نفسّر¹

د. سام عبد الكريم عمار

كلية التربية بجامعة دمشق - سورية

1. مقدمة

تقوم عملية الترجمة على فهم نصّ، ثم إعادة التعبير عنه بلغة أخرى. وكل عملية من هاتين العمليتين تستحق دراسة لذاتها، لأنهما تتطويان على تعقيد كبير. فالفهم يستدعي معارف لغوية ولغوية إضافية (extralinguistiques)، ونوعية إعادة التعبير ترتبط بدرجة معرفة لغة الوصول (المترجم إليها)، وبالموهبة التي يستعمل بها المترجم ريشته؛ وهي كذلك خاضعة لمعرفته بالموضوع المترجم. ومع ذلك، وقبل كل شيء، يجب تفحص الكلمة الثالثة من التعريف: النصّ؛ فهذا الأخير يستحق أن يعرف قبل سواه، لأن عمليات الفهم وإعادة التعبير مرتبطة بالمحتوى الذي يُعطى لكلمة نصّ.

والأمر الأساسي عند المترجم يتمثل في أن النص ينطوي على معارف لغوية ولغوية إضافية

¹ المقال مستقى من كتاب: Marianne, Lederer (2015). *La traduction aujourd'hui, le model* : Cahiers 9, Champollion, Lettres modernes minard. Paris *interprétatif*, عملت مديرة للمدرسة العليا للمترجمين الفوريين والمترجمين (ESIT) بين 1990 و1999، ثم مديرة لمركز البحث في علم الترجمة بجامعة السوربون الثالثة، ثم سميت أستاذة خبيرة في جامعة السوربون الجديدة (باريس الثالثة) عام 2002، وهو عام إحالتها على المعاش. رأست قبل ذلك قسم اللغات الأجنبية التطبيقية (LEA) في جامعة باريس السابعة.

تتضاف إلى أحرف المطبوعة. ولأن النص هو موضوع الترجمة وسبب وجودها بالمعنى الدارج للكلمة، يجب منذ البداية أن نفصل بين اللغة وصوغها في جُمْل، والنص؛ لأننا إن استطعنا أن نترجم على كل مستوى من هذه المستويات، فإن عملية الترجمة لن تكون هي ذاتها عندما نترجم كلمات، أو جمل، أو نصوص.

2. مستويات الترجمة الثلاثة

لنقدم مثلاً بسيطاً جداً: جملةً من نص لآرت بوكوالد Art Buchwald، هي: you pay her? لتوضيح هذه المستويات وأثرها في الترجمة.

فعلى مستوى الدلالة المعجمية، الذي هو مستوى اللغة خارج الاستعمال، نتحقق من أن الكلمات المطابقة في اللغة الفرنسية لكل كلمة من الكلمات الموجودة في هذه الجملة هي:

You = vous, tu, te, toi ...

Pay = payer, rétribuer, rémunérer

Her = la, l', lui, elle

وعلى مستوى استعمال اللغة الذي نستطيع أن نسترجع معه بطريقة تبسيطية مفهوم الكلام (parole) لدى سوسير (Saussure)، يقلص السياق اللفظي عدد الكلمات المطابقة الممكن. ويكفي أن نفتح معجماً ثنائياً للغة لنقتنع بدوره؛ وسنجد في معجم: Harraps's Shorter Dictionary، تحت كلمة pay (فعل) كلمات مطابقة متعلقة بالسياق الضيق ما يأتي:

To pay a bill = régler,

To pay one's respect = présenter,

To pay tribute = render,

To pay money into an account = verser,

Etc.

فعلى هذا المستوى يتيح مثلاًنا: You pay her الترجمات الآتية:

Vous la payez? (rétribuez, rémunérez); et tu la paies?

..... النظرية التفسيرية في الترجمة

أندفعون ثمنها؟ (تُثْبِنُونَهَا، تُكَافِئُونَهَا)؟؛ وأتدفع ثمنها؟

إن معنى كلمة ما تحدده الكلمات التي تحيط بها، وكل معنى من هذه المعاني يحدد بدوره معنى الكلمات الأخرى، ولكن أيّ سياق آخر غير لغوي لا يتدخل في تحديد المعنى.

وعلى مستوى النص، تُكْمِلُ دلالة الكلمة المعرفة العامة والسياقية للمترجم. وبفضل هذه المعرفة يقوم المترجم بترجمة الكاتب لا بترجمة لغته فحسب.

وما من أحد (باستثناء المصممين الأوائل لآلة الترجمة) كان قد طالب بالترجمة كلمة كلمة، إلا إن كان الهدف وضع ترجمات متداخلة السطور (سطر للغة المترجم منها تحته سطر للغة المترجم إليها) غايتها تقديم شروح لتكون أمثلة ملموسة على عمل هذه اللغة. ونجد مع ذلك كتابات متعددة حول الترجمة المبنية على تطابق الكلمات. وهذه الكتابات تقوم على أساس أننا نعزل الكلمات مدة طويلة تكفي لنسيان سياقها اللغوي والمعرفي.

والعزل عن السياق يُنتِج شكلاً من الترجمة كلمةً كلمةً يُدينها الجميع، ولكن كثيرين يطبقونها. وسنترك أنفسنا ننقاد مثلاً إلى التساؤل إن كان ينبغي أن نترجم الكلمة الألمانية: (Geist) بـ (esprit) أو (génie) أو (mentalité) أو (fantôme) أو (incarnation) ... إلخ (على التوالي: عقل، عبقرية، عقلية، شبح، تناسخ)، دون أن نأخذ بالحسبان الدلالات التي يقدمها النص الذي توجد فيه هذه الكلمة. إن إغراء ترجمة الكلمة يتحوّل عند ذاك بتشويهها إلى عملية ترجمة للنصوص.

سأجمع¹ تحت مسمى ترجمة لغوية: ترجمة الكلمات، وترجمة الجمل خارج السياق؛ وسأطلق اسم الترجمة التفسيرية أو الترجمة القصيرة، على ترجمة النصوص². وهذا التمييز فرض نفسه في دراساتي حول تفسير المحاضرات، حيث يبدو جلياً أن ترجمة الخطابات تستدعي معارف أكثر اتساعاً من تلك التي يتطلّبها تتالي العلامات اللغوية، وتفرض على المترجمين خطوة تفسيرية.

¹ الكلام هنا للكاتبة: ماريان لوديري. وحيثما ورد ضمير المتكلم في هذا المقال فهو لها - المترجم.

² النص هنا هو: كل ما ليس كلمة وليس جملة خارج السياق، سواء أكان هذا النص شفويّاً أم كتابياً - المترجم.

3. التفسير

إن المقصود هنا أن نقول: **إننا لا نستطيع أن نترجم من دون أن نفهم**، وأن نذكر بأن أسس النظرية التفسيرية في الترجمة كانت قد أُرسيت بفضل ملاحظة تمرين تفسير المحاضرات. سأسعمل إذن بقصدٍ معيني كلمة تفسير التي تُحيل معاً إلى الطريقة التي يلجأ إليها مترجمو المحاضرات، وإلى الفهم العميق وإعادة البناء الواضحة، لنص أجنبي.

ويلاحظ جورج ستاينر في واحد من أغنى الكتب التي ألفت عن الترجمة، غموص كلمة (*interprète* مفسر، مترجم فوري) حينما يقارن الكلمات الفرنسية والإنكليزية والألمانية التي تعبر عنها؛ ففي الألمانية تعني كلمة (*Dolmetscher*): "الوسيط الذي يترجم الوثائق التجارية، وقضايا الأسفار الأجنبية، والاجتماعات الدبلوماسية والسياحية. إنه يكتسب تكويناً في مدارس المترجمين الفوريين التي تكون فيها المتطلبات صارمة على مستوى اللغة، والتي لا يُهتَم فيها بالترجمة الراقية".

ويضيف أن المفسر/المترجم الفوري (*interprète*) في الفرنسية هو: "السيد الذي يأخذ بيدك على المقعد في الإدارات ووكالات السفر، وهو أيضاً الشارح والمنفذ المبدع [...]، أما كلمة *traducteur* (مترجم) فهي على العكس مثل *translator* أو *traduttore* تستحضر، من دون أن نخطئ فيها، آيموت (*Aymot*) مهتماً بأن يجعل بلوتارك (*Plutarque*) أو كريستوف لوغ (*Christopher Logue*) يتغنى بالإلياذة".

ويتوصل ستاينر إلى أن: "لغز تحويل المعنى هو، في الجوهر، نفسه، سواء أكان المترجم نموذجاً لمكتب البريد أم الجزء الثالث من الكوميديا الإلهية لدانتي".

وهو يرى أن: "المظاهر الدلالية، في المستوى الأعلى، تكشف بشكل أفضل مشكلات الترجمة النظرية والتطبيقية، وتربطها بإحكام بالظواهر العامة للغة وللعقل".

جورج ستاينر ليس على خطأ، ولكن، عندما يتعلق الأمر بعملية الترجمة، يكون ما نستطيع ملاحظته في الترجمة الفورية للمحاضرات هو الأكثر قابلية للوصول فوراً إليه؛ إنه سهل، فهو

..... النظرية التفسيرية في الترجمة

يرتكز على معايير الخطاب كلها ويتيح اختباراً مباشراً واستنتاجات واضحة حول مجمل ظاهرة الترجمة. إن الترجمة الفورية للمحاضرات تمثل، في حالتها الخالصة، تحويل المعنى المتوصل إليه عند الانتقال من الظاهرة المدركة لخطابٍ أو نصٍّ، إلى تفكير المترجم، ثم من هذه إلى ظاهرة أخرى مدركة.

ومن جانب آخر، حينما يتعلق الأمر بعملية الترجمة، لن يكون مهماً التمييز بين أنواع النص: فالنص المبتذل الذي من أجله "تكون المتطلبات على مستوى اللغة صارمة" وأشكال التعبير الأدبي بالمعنى الواسع، التي تتطلب وتعد بالكثير" تصدر كلها عن ظواهر اللغة والعقل ذاتها.

ولتوضيح الترجمة ينبغي أن نميز بين الترجمات (والترجمات الفورية) الجيدة المستندة إلى منهجية قياسية، والترجمات (والترجمات الفورية) السيئة التي تبقى، في غياب المفهمة (conceptualisation)، "على مستوى اللغة" نصوصاً للترجمة.

4. الشفوي والكتابي

لقد أتاحت لي الفرصة لأن أدرس وأدرس الترجمة الفورية للمحاضرات وأطبقها خلال ما يزيد على عشرين عاماً. والتجربة التي حصلت عليها في موقع الملاحظة هذا قد أتاحت لي، وحيدة أو بالتعاون مع دانيكا سِلِسكوفيتش، أن استخلص من كتب سابقة استنتاجاتٍ تتجاوز بعيداً ممارسة مهنة المترجم الفوري لمحاضرة، التي تتحقق صدقيتها يومياً بخصوص الترجمة المكتوبة. لقد سبقنا في هذا الطريق إدmond كاري. وبصفته مترجماً فورياً للمحاضرات (interprète) ومترجماً (traducteur)، كان من أوائل المتخصصين في الترجمة الذين اعتمدوا على الترجمة الفورية للمحاضرات في شرح ترجمة النصوص المكتوبة. إن إدmond كاري المؤهل تأهيلاً مزدوجاً كان يُحسّ، عندما يريد التعبير، بالفرق بين "القول المتحجر" للنص والطابع الحي والكامل للخطاب الشفوي. فقد كتب عام 1962: "إن الكلمات المنطوقة تمتلك وحدها كمال اللغة البشرية، وتشويه الإنسان يكون بالأناهيته إلا بما تستطيع الورقة المطبوعة أن تلتقطه منه [...] والمترجم

التعريب العدد السابع والخمسون . كانون الأول (ديسمبر) 2019م

الفوري يجد نفسه بحضور رجل حيّ يفكر ويتكلم. وهو مدعوّ إلى أن يحضر إلى هنا".

لنُضِفَ إلى ذلك أن المترجم الفوري الحاضر في ظروف إرسال الكلام واستقباله يتحقق من أن المتكلم يشعر بمن يستمعون إليه، وكيف من أجلهم صياغة تفكيره. وهكذا يرى في كل لحظة كيف تتبدى الصلة بين التفكير والتعبير عنه.

وينتقل إدمون كاري من الشفوي إلى الكتابي، فيقول: "أفلا ينبغي لنا دائماً أن نتذكّر أن النص الكتابي، وهو الوحيد الذي نزعّم أننا نعرفه، ليس إلا مومياء (جثة محنطة)، نسخة مغلوبة ومجزأة من الكلام الحي للمتكلم؟ إنه خطاب جيّويّ (ميت) وتعبير مشلول إذا استعرنا كلام أفلاطون. أفلا ينبغي لنا أن نحسّ دائماً بالحزن الطيفي للكلمة المكتوبة (*la tristeza espectral*) (de la palabra escrita) إذا استعرنا كلام الكاتب الإسباني جوزي أورتيجا ي غاسيت؟ أفلا يحدث لنا، في الواقع، غير مرة أن نتساءل، ونحن نترجم: ما الذي أراد قوله على وجه الدقة، هذا الكاتب الذي لا أتلقى منه سوى رسالةٍ مبتورة؟ [...]".

إن إدموند كاري الذي طبق الشفوي والكتابي، والترجمة الفورية في الاجتماعات الدولية، والترجمة الكتابية في أعلى مستوياتها الفلسفية والأدبية لم يكن يسعُهُ إلا أن يُدهشَ بحقيقة أن الكتابي لا يمنح معناه بالسهولة التي يمنح بها الشفويُّ معناه؛ فهو منفصل عن الظروف التي كان قد أنتج فيها. والكتابُ والقراء لم يعودوا مرتبطين إلا بالصيغة، وعند ذاك تصبح تفسيراتٌ متعددةٌ ممكنة. والنص المكتوب يطمح، مع ذلك، إلى أن يكون هو أيضاً حدثاً تواصلياً: إنه يتجه إلى قُراءٍ مادام كاتبٌ ما قد أنتجه. ولكن الصلة الموجودة في البداية بين النص والواقع الذي يدل عليه تتلاشى بالتدرّج. فمع تلاشي الوعي بظروف إنتاجه شيئاً فشيئاً، يضيع مع مرور الزمن المعنى الدقيق الذي كان يتطابق مع ما كان يريد أن يقوله الكاتب؛ أما العلامات الخطية فتبقى، إنها تحتفظ بمعانيها أو بقسم من معانيها، وهذه المعاني المتبقية هي وحدها المفهومة أحياناً. زد على ذلك أن القراء كثر، وكثرتهم لا تجعل منهم متلقين متميزين كالمتلقيين المحاورين في الخطاب الشفويّ.

..... النظرية التفسيرية في الترجمة

الشفوي يتلاشى مع معانيه، ولكن بعض المعاني يبقى في ذاكرة مَنْ يتوجّه إليهم الخطاب. وخلافاً لذلك يبقى الكتابي لمتلقيه الأوائل، ويمكنه أن يقدم لمن بعدهم كمية لا متناهية من التفسيرات. وهنا نجد من دون شك سبب تكثّم البعض بخصوص تصور تفسيري للترجمة، وبخصوص القناعة بأن مَنْ يُخْلِص للغّة يُخْلِص للنصّ.

فالفهم، في الشفويّ كما في الكتابي، يعني التفسير، ولكنّ المسافة الفاصلة بين المترجم والنصّ أكبر من تلك التي تفصل المترجم الفوريّ عن الخطاب، وصعوبة التفسير أكثر ملاحظة في الغالب. وهذا ينبغي ألا يخفي حقيقة أن الخطوة، من النصّ إلى المعنى، ومن المعنى إلى النصّ الجديد، هي ذاتها التي تذهب من الخطاب إلى ترجمته الفورية.

5. الأصل الشفويّ للشرح التفسيري للترجمة

يتعامل المترجم الفوريّ مع خطابات، أي أفعال كلام يعبر بها المتحدث عما يريد قوله. وفي التعبير الشفويّ عما يُراد قوله، ينمّ الخطاب في الوقت ذاته على نضج التفكير غير اللفظيّ ودقته بالتدرّج كلما أخذ هذا التفكير يتشكّل، وكلما سجل المتحدث الأثر الناتج عنه في مستمعيه. والحالة التخاطبية التي يجري فيها الخطاب كاملة؛ فمعايير الخطاب التي لا يتضمنها النصّ غالباً، تبرز بقوة في الشفويّ، وتسهّل فهمه: المحاورون، أصحاب المصلحة في فعل التواصل، حاضرون، يتقاسمون جميعاً إدراك الظروف التي أنتجت الخطابات فيها، ومكان إرسالها وتلقيها، وزمانهما، ومعرفة الموضوع المطروح للمناقشة.

والمترجمون الفوريون الجيّدون يمكنهم الإحاطة بكامل معنى الخطابات ونقله. وتطبيق الترجمة المتتابعة¹ ثم الترجمة المتزامنة، المكتسب في الميدان، ثم المنقّى في التدريس، مكن من استخلاص المفاهيم الأساسية للنظرية التفسيرية.

¹ في الترجمة المتتابعة، يدون المترجم الفوريّ ملاحظات عندما يتكلم المتحدث، ثم يكمل الخطاب أو الجزء من الخطاب في اللغة الأخرى؛ وفي الترجمة المتزامنة يستمع المترجم الفوريّ الموجود في الكابين إلى المتحدث بواسطة السماعات ويترجمه بالتتابع مع سير الخطاب.

ومنذ بدايات المدرسة العليا للمترجمين الفوريين والمترجمين (ESIT) عام 1956، طبق المترجمون الفوريون للمحاضرات على تعليمهم المبادئ المستقاة من تجربتهم. كانوا يعطون للطلاب نصائح خبرية (مستمدة من خبرتهم) من مثل: "لا تسعوا إلى الترجمة، قولوا ما تفهمون، لكي تفهموا فهماً صحيحاً فكروا في النوعية التي يعبر بها المتحدث، فكروا بالمحاورين الذين يتوجه إليهم، وفي الظروف التي يتكلم فيها...". هؤلاء الطلاب الذين رأوا أنهم ممنوعون من الترجمة بالمعنى الخاطئ للكلمة، ومجبرون على التفسير، فهموا عملياً: ما الذي تعنيه كلمة تفسير؟ ومارسوا سريعاً مهنتهم. لقد تمنى بعض أساتذة المدرسة العليا للمترجمين الفوريين والمترجمين عند ذلك تجاوز الملاحظات الخبرة المنفذة في الميدان، وسعوا لأن يجدوا في تخصصات معمول بها، الأسس التي من أجلها يحتفظ المترجمون الفوريون الجيدون بمسافة تفصلهم عن النسيج اللغوي للخطابات.

في تلك الحقبة لم يكن التيار اللغوي السائد يهتم بالظاهرة اللغوية التي كانت تشغلهم. وعلم النفس التجريبي كان يعمل حينها على أحداث مصطنعة بعيدة جداً عن واقع الخطابات الحقيقية. وعلم النفس الوراثي الأكثر قرباً من العمليات النفسية التي يراهن عليها المترجم الفوري حملت لهم تأكيدات هامة، ولكنها كانت تذهب إلى ما هو أبعد من مركز اهتمامهم. أما علم النفس العصبي فسيوضح يوماً ما طبيعة الذاكرة التي تحتفظ بمعانٍ غير معبرٍ عنها لفظياً (كامنة في الدّهن) وتشكل أساس الترجمة الفورية، ولكنها لم تكن بُعد ذات فائدة مباشرة لهم. وأما الدراسات المعاصرة حول الترجمة فهي تصدر في الأساسيّ منها عن علم اللغة المقارن وتهمل المترجم وذكائه. إن كل تخصص يمكنه أن يقدم جزءاً صغيراً من التركيب الكلّي، ولكنّ أيّاً منها لا يمكنه أن يشرح وحدّه عملية الانتقال من خطاب إلى آخر. إن أعمالاً نظرية حول التفسير، معززة بإسهامات هذه التخصصات، وإن كانت جزئية، ومركزة بقوة على ملاحظات التطبيق العملي، وعلى الواقع، بدأت أخيراً ترى النور.

إن واحداً من الاستنتاجات التي توصلنا إليها هو أن المترجم الفوري الجيد لديه سلوك مستمع عادي؛ إنه يفهم الخطاب الذي يترجمه كما يفهم الكلمات التي توجّه إليه خارج ممارسة مهنته.

..... النظرية التفسيرية في الترجمة

والفرق الوحيد بينهما هو أنه، حينما يكون في عمله، يكون في آنٍ واحد أكثر تركيزاً وأقل اهتماماً من المستمع العادي. إنه أكثر تركيزاً، لأن عليه أنه يُلمّ بتباينات المعنى كلّها، وبآثار الخطاب الانفعالية كلّها ويحفظها، خلافاً لما يحصل في حالات تحاور عادية؛ وهو أقل اهتماماً، لأن التفكير الذي سيعبّر عنه من جديد ليس تعبيره؛ وهو ليس مضطراً في النهاية إلى أن يحكم على دقة الكلمات التي يترجمها فوراً أو على أهميتها. لم يبق إلا أن يترك المترجم الفوري آليات الفهم العقلية العادية تؤدي عملها، ليعبّر من جديد عما كان فهمه. ومهما بدا هذه الاستنتاج مبتذلاً فإنه يثبت على الأقل أمراً جوهرياً، وهو أن التفسير يفتح جزئياً باباً كان حتى الآن مغلقاً بشدة على عمل الدماغ، لأن الجهد الفكري لمستمعٍ أو قارئٍ عادي غير ممكن البلوغ مباشرة؛ والتفسير يعطي لمحة عن ذلك. ففي مؤتمر جَمَعَ في البندقية عام 1977، تحت رعاية حلف الأطلسي، مترجمين فوريين، ولغويين، وعلماء نفس، وعلماء نفس لغويين، كان مترجمو المحاضرات مجمعين على التصريح بأنهم "لا يترجمون الكلمات بل المعاني". كانوا يرددون ذلك تنافسياً، ولكن من دون أن يُسمِعوا ذلك للغويين وعلماء النفس الذين كانوا يتوجهون إليهم.

وسوء الفهم لا يقع فقط في المصطلحات المستعملة: **الكلمة والمعنى**. فالمترجمون الفوريون، عندما كانوا يؤكدون أنهم لا يترجمون **الكلمات**، إنما كانوا يريدون القول: إن معنى الخطابات التي كانوا يفهمونها ويعيدون بناءها يتجاوز كثيراً المعاني المعجمية أو النحوية للجمل. إذن، عندما كان اللغويون يتكلمون عام 1977 عن المعنى كانوا يتموضعون في معظمهم عند **علم الدلالة اللغوي**، الذي يحدّد، تبعاً لفان ديك وولتر كينتس معنى الكلمات والجمل بصفتها بنى مفهومية ثابتة، وخصائص للنظام اللغوي في مقابل استعمال اللغة.

وفي التفسير يفرض معنى الخطاب نفسه بكل بساطة، ولا سيما في الترجمة الفورية المتابعة التي لا يكون فيها المعنى ما يفهمه المترجم الفوري ويعبّر عنه فقط، بل يكون وحده أيضاً ما يترك أثراً دماغاً في الذاكرة، في الوقت الذي تتلاشى فيه الكلمات.

وسنرى أن المعنى هو أيضاً المشكلة الأساسية للترجمة على الرغم من ظروف الإنتاج والتلقي المختلفة.

6. ما التفسير؟

1.6 تحويل الخطاب اللفظي إلى معنى Déverbalisation

كل شخص يمكنه التحقق من أن النصوص الشفوية هي نصوص متلاشية. فنحن نلتقط بصورة مُجملة القصة التي تُروى لنا، ولكننا ننسى الغالبية العظمى من الكلمات التي لُفِظَتْ. والواقعة صريحة في الشفوي: إن كلمات الخطاب تضمحل مع موسيقا الصوت الذي يُصدرها، ولكن المستمع والمترجم الفوري يحتفظان بذكرى غير لفظية، بحالة من الوعي بالفكرة أو بالواقعة المثارة.

وباستثناء عدد قليل من الأشخاص ذوي الذاكرة الهائلة (القوية جداً)، من مثل مَنْ يَتَّبِع طرائق محدّدة لتقوية الذاكرة، كالموصوفين في كتاب أ. ر. لوريا¹، ما من شخص آخر يمكنه أن يحتفظ من الاستماع مرة واحدة، ويعيد من الذاكرة، في اللغة نفسها أو في سواها، الكلمات القليلة في حدها الأدنى، التي تتكون منها مداخلة مدتها عدة دقائق في اجتماع دولي. وفي الحقة التي كانت فيها الترجمة المتتابعة هي طريقة الترجمة الفورية الأكثر تطبيقاً، كان لدى أولئك الذين يرون المترجمين الفوريين يمارسون مهنتهم، انطباعاً بأنهم يملكون ذاكرة هائلة. وليس الأمر كذلك. إن المترجم الفوري في الترجمة المتتابعة، الذي يلتقط كل تباين بسيط في المعنى، ويعيد كامل الخطاب بعفوية في لغته الأم، يستعمل قدرة عامة جداً تقوم على الاحتفاظ بما فهمه في حين أن الكلمات تتلاشى. إنه يلتقط المعنى.

وهذه القدرة التي طورها التأهيل وبرزت بوجه خاص لدى المترجمين الفوريين هي قدرة شاملة؛ كل شخص متكلم يمتلكها، وإذا كان تحويل الخطاب اللفظي إلى معنى أقل وضوحاً في الترجمة

¹ Luria, A. R. (1970). *Une prodigieuse mémoire*. Delacroix et Niestl2. Neuchâtel.

..... النظرية التفسيرية في الترجمة

(ترجمة النصوص المكتوبة) منه في الترجمة الفورية التتابعية فهو على الأقل موجود كلياً لدى المترجمين الجيّدين الذين يكون المفهوم (ما يفهم) عندهم، تماماً مثل المترجمين الفوريين، تمثيلاً عقلياً.

وتحويل الخطاب اللفظي إلى معنى هو عملية إدراكية نعرفها جميعاً: فالمعطيات المدركة بالحواس تصبح، مع تلاشيها، معارف مجردة من أشكالها الحسية، ونسميها ذاكرة معرفية، والمقصود بذلك اكتساب معرفة، مهما كان الاحتفاظ بها خاطئاً أحياناً. وهي لا تختلط لا بالذاكرة المعرفية الحاسوبية التي ينبغي أن تكون فيها كل معرفة خاضعة حتماً لقواعد شكلية، ولا بالذاكرة اللفظية التي نتيج لنا أن نحفظ عن ظهر قلب قصيدة، أو نندندن لحناً موسيقياً.

وانتصار المترجمين الفوريين على تلاشي الكلام المنسوب خطأً إلى قدرة للذاكرة مدهشة، سمح بدراسة ظاهرة هامة للسلوك اللغوي عن قرب: معنى غير معبر عنه لفظياً يُنقل من محاور إلى آخر، يؤلف من الكلمات، ولكنه لا يختلط بها.

2.6 المعنى

كتب جان بول سارتر¹ في كتابه: "ما الأدب؟": "منذ البداية، لم يعد المعنى محتوى في الكلمات، لأنه، على العكس من ذلك، هو الذي يتيح فهم معنى كل منها، والأثر الأدبي وإن كان يتحقق بواسطة اللغة، لا يُعطى أبداً في اللغة؛ [...] كذلك، يمكن أن تُقرأ المئة ألف كلمة المصنوعة في كتاب، واحدة واحدة، دون أن ينبثق معنى الكتاب؛ فالمعنى ليس مجموع الكلمات، بل هو إجماليته العضوي".

وما يقوله الكاتب عن الكتاب، نراه للخطاب في التفسير. فالمعنى هو مجموع غير لفظي محفوظ بالاقتران بمعارف لغوية إضافية. والظاهرة ليست مقتصرة على المستويات العليا للتفكير وللفن الذي لا يرتبط بقدرة مدهشة للذاكرة. إنها عامة، وهي صفة للطبيعة البشرية؛ وهي تظهر ببساطة ظهوراً جلياً بمقدار أو بآخر، وترافق دائماً إدراك العلامات اللغوية.

¹.Sarter, J. P. (1985). Qu'est ce que la littérature? Paris, Gaillemard.

ولكي نعود إلى المعنى والخطاب، يمكننا القول: إن الأداة الصوتية أو الخطية المستعملة للاتصال لا تؤدي إلى إدراك واعٍ إلا بدرجة متدنية، في حين أن المعنى توافق مع حالة وعي. والاعتراض على التفسير في الترجمة، الذي نسمعه غالباً، يأتي دون شك من التلويح المُغرض الذي قد تنطوي عليه كلمة تفسير من جهة، ومن واقع أننا قد نخشى تجاوزاً للمعنى عندما لا يكون محصوراً في الدلالات اللغوية من جهة أخرى. ولا شك في أن مترجماً سيئاً يمكنه، بسبب من الجهل أو السهو، أن يشوّه معنى نص، ولكننا لا نبني تفسير ظاهرة ما على مبالغاته. ومن جانب آخر، ينبغي ألا نخلط بين المعنى ونيّات الكاتب، ولا بين ترجمة نص وتفسيره.

3.6 الالتقاط الفوري للمعنى

يفترض بعض الكتّاب، ولاسيما دان سبيربر وجود مرحلتين في فهم النصوص تقوم أولاهما على فهم لغة النص، وتقوم الثانية على أن نستنتج المعنى بمساعدة معارف لغوية إضافية. وفرضية الاستنتاجات المنطقية التي تذهب من الدلالات إلى استنتاج المعنى تسلم بعملية من مرحلتين لا يمكن البرهان على حقيقتها المادية. وهي بدون شك مستوحاة من المشكلات التي كان على الحاسوب أن يحلّها، ولكنها ليست مدعومة بملاحظة السلوك الإنساني.

والنقاط المعنى ليس نتيجة لمراحل متتالية، بل لمرحلة واحدة للفكر. فنحن لا نفهم في البداية نصاً على مستوى اللغة، ثم على مستوى الخطاب، بل نفهمه دفعة واحدة على مستوى الخطاب. وهذه الظاهرة النفسية تسم في الواقع إدراكاتنا: فعندما أدخل إلى بيتي لا أرى في البداية بيتاً، ثم بيتي؛ وعندما ألتقي بصديق لا أرى أولاً إنساناً، ثم صديقي فلاناً. فالمفهوم العام (بيت، صديق) لا يُدرَك قبلياً منفصلاً عن تعرّف هذا البيت أو هذا الشخص. إن المعنى الخاص وحده هو الذي يدركه الوعي بما يكفي ليثبت الذكرى. وعند المؤلف الذي يعبر كما عند المترجم الذي يفهم لا ينفصل ما هو معرفي وما هو انفعالي عن الدلالة. فهذه الأمور كلها تشكل كلاً في ذهن الكاتب كما في ذهن المترجم. والالتقاط الفوري للمعنى أمر نعيشه يومياً، وقد أكدّه عالم النفس

..... النظرية التفسيرية في الترجمة

العصبي جاك باربيزي¹. وكل شخص يمكنه أن يتحقق فعلياً أننا لا نستطيع أن نقول كلمة من دون أن نتنبه في ذهن ذكريات كثيرة، ولا أن نأخاطب شخصاً من دون أن نتوارد إلى ذهن مجموعة من الفكر غير المعبر عنها، تكون خلفية لما سنقول.

وما هو صحيح عن إصدار الكلام صحيح كذلك عن استقباله. ومع ذلك قد تحدث بعض حالات الخلل، فإذا ركزنا على كلمة أو على جملة فإن الدلالي (دلالات الكلمات) يغلب على المعرفي (فهم المعنى)، وتكون الدلالات وحدها في حالة الوعي: لقد استطعت أن ألاحظ على نفسي حين كنت مترجمة فورية، وعلى طلابي وهو يمارسون عملهم، أن التوقف عند دلالات في السيل المتلاحق من الخطاب يعيق ظهور المعنى. وقد يتعثر الطلاب، في الترجمة الفورية، بكلمة؛ فإذا ما ألزمنهم بالتعبير عفويّاً عما يريد المتكلم دون السعي إلى ترجمة الكلمات التي استعملها فإننا نضعهم على الطريق الصحيح. والمترجمون الذين يعملون بإيقاع سريع يدركون خطورة انقطاعات الإيقاع؛ فالتركيز على الكلمات يحرفهم عن المعنى الذي يجب أن ينقل.

4.6 وحدات المعنى

إذا كانت الترجمة المتتابعة تبين بوضوح شديد دور الذاكرة المعرفية فإن دراسة الترجمة المتزامنة تسمح لنا بأن نرى المعنى وهو يتشكل من لمسات صغيرة، كلما سُمعت الأصوات ثم نُسييت. فالخطاب يتتابع على مسمع المترجم الفوري، والكلمات تنتالي، ويتشكل، بفواصل غير منتظمة، نوعٌ من "حس فهم فجائي" (Déclat de compréhension). لقد تحدث جاك لكان عن "نقطة تبطين" ليدل على اللحظة التي تتحرك فيها المعارف التي يفترض المتكلم وجودها لدى المستمع وتُشكل وحدة ذهنية متميزة، أي فكرة. وعلى غرار النَّسَّاج الذي يشكُّ إبرته في ظهر كرسى منجد ليظهر فيه تقسيماتٍ من خلال شد خيطها، يجمع المستمع بين الفينة والفينة في معنى (هي بالكاد بضع ثوان)، كتلة الكلمات التي توصله إليه. لقد أطلقْتُ اسمَ وحدة معنى على نتيجة نقطة التبطين، وانصهار دلالة الكلمات والتميمات المعرفية في كل واحدٍ. وأقسام المعنى

¹ Barbizet, J. et Duisabo, PH. (1977). *Abrégé de Neuropsychologie*, Paris, Masson.

هذه لا تنطبق على كتلة لفظية واضحة، ذات طول ثابت؛ وهي تُفهم في لحظات متغيرة من تقدّم السلسلة الصوتية، ذات المحتوى المعنوي الواحد. وطول الجزء من الخطاب الضروري لظهورها يتغير تبعاً للمستمعين/المتحدثين. والمستمع الذي يعرف جيداً الموضوع المعالج، والذي يحدّد جيداً وضع المتحدث، ليس بحاجة إلى أن يتلقى الكلام حتى نهايته قبل أن يفهمه؛ في حين أنّ مستمعي آخر سينتظر الكلمات الأخيرة لكي يعرف ما قيل. وينتج عن ذلك أن الخطاب سيكون مُسهلاً لدى بعض المستمعين، وشديد الاختصار لدى بعضهم الآخر، تبعاً للمعارف التي يحملها كل منهم إلى لقائه.

وتتالي وحدات المعنى وتتشابك في ذهن المترجم في الترجمة المتزامنة لكي تنتج المعنى العام، وتتحول إلى معارف غير لفظية (كامنة في الذهن) شيئاً فشيئاً مع اندماجها في وحدات أوسع، وإلى فكرٍ أكثر منطقية. ووحدة المعنى لا توجد إلا على صعيد الخطاب. وهي، بوصفها تمثيلاً عقلياً، تتطابق على الصعيد النفسي، مع حالة من الوعي قصيرة المدة. يتحدث فرويد عن الشعور بوصفه حالة عابرة جداً، والقسم الأعظم مما نعتقد أننا نعرفه بوعي يوجد في حالة كامنة، أي في حالة لا شعورية. إنه يذكر ثلاثة مستويات للحياة النفسية هي: الشعور، الذي يسميه أيضاً: الإدراكات الواعية، وما قبل الشعور؛ ثم اللاشعور. وهذا الأخير لا يهم الترجمة إلا بصورة غير مباشرة، فلن نتحدث عنه هنا.

ووحدات المعنى التي نسجل ظهورها هنا في الترجمة الفورية المتزامنة كلما أخذ المترجم الفوري من المجال، بعد ترجمة حرفية بمقدار أو بأخر لعدة كلمات، هي شعورية (واعية). إنها تتفق مع المحتوى المختزل للشعور الفرويدي. وعندما تُفهم وتُشكّل وحدات معنى جديدة تهبط إلى مستوى ما قبل الشعور وتصبح معارف كامنة.

ولا أدري أيبقى اللاشعور، الذي هو في حالة الكمون، في نظر فرويد لفظياً؟ غير أنني أستطيع أن أؤكد، من جانبي، أن وحدة المعنى تصبح غير لفظية بانفعالها من الحالة الشعورية إلى معرفة كامنة. إنها تبدو كما لو أنها نتيجة النقاء معرفة لغوية وأخرى لغوية إضافية محولة

..... النظرية التفسيرية في الترجمة

إلى معنى قبل ذلك بأعوام أو بلحظات. واللُّبوس اللفظي الذي يولِّدها ليس الكلمة، وهي الوحدة الخطية، ولا الجملة، وهي الوحدة النحوية، بل هي اندفاع صوتية (Avancée sonore) كافية لكي يحصل هذا الالتقاء.

7. الكتابي

ما زالت نظريات الترجمة تتحرك كثيراً بين قطبين: قطب يرى أننا غير قادرين على الترجمة؛ لأن المعنى صعب الضبط، والنص يتحمل بسهولة تفسيرات مبالغية؛ فاحترام العلامات اللغوية (signes) وحده هو الذي يضمن صدقية الكاتب؛ وقطب آخر يرى أن احترام العلامات اللغوية، والترجمة اللغوية يُفسدان العمل الأصلي، ولن تكون الترجمة اللغوية إذن صالحة لأن نُقترَح أنموذجاً. ونحن نحسم الأمر لمصلحة الترجمة التفسيرية، لأن كل ترجمة لغوية، يعطي فيها تشويه اللغة المترجم إليها فكرة خاطئة عن أسلوب اللغة الأصلية (المترجم عنها)، في حين أن هناك أدلة غزيرة على أن الترجمة التفسيرية المطبقة كثيراً ليست مشوّهة.

وانقرائية نص مترجم بالتطابق نادراً ما تساوي انقرائية النص الأصلي؛ يضاف إلى ذلك أنها تسوء مع ازدياد التباعد بين اللغات: يمكن أن تكون اللغة الإيطالية مفهومة تقريباً بالفرنسية في ترجمة لغوية، والإنكليزية أقل منها بقليل، والألمانية أقل من ذلك بكثير، أما الصينية فتتطلب إعادة صياغة مختلفة جداً. إن أية ترجمة، مهما كانت حرفية، لم تحقق أبداً من قوة التجربة ما يجعلها تأخذ مكانها كاملاً على مستوى اللغة. والمترجمون الأكثر وفاء للكلمات يبتعدون بالضرورة شيئاً فشيئاً عن المطابقات المعدة للتعبير بالمعادلات. وهذا يفترض الرجوع إلى معارف لغوية إضافية. وأياً كانت اللغات، وأياً كانت المشكلة التي تمثلها فإن الترجمة اللغوية تبيّن، فيما بعد كلمة أو سطر، أهمية دور المعارف اللغوية الإضافية، لا في فهم النصوص فحسب، بل كذلك في التعبير عنها من جديد. وقد أثبتت أخيراً بحوث متعددة أجريت بمساعدة موارد كبيرة لوضع آلة للترجمة، أن ترجمة اللغات لم تكن ممكنة لولا الاعتماد على معارف إضافية. واليوم نحن نقدم للآلة سياقات تمكّنها من إجراء تفسير للنصوص في حده الأدنى.

التعريب العدد السابع والخمسون . كانون الأول (ديسمبر) 2019م

ومن المؤكد أن ثبات الكتابي يجعل اكتشاف وحدات المعنى أكثر صعوبة منه في الشفوي: إن حدس الفهم الفجائي (Déclat de la compréhension) الذي يفصل المترجم الفوري عن الكلمات ليس أيضاً واضحاً عند قراءة النص التي تسبق ترجمته، وثباتية (Fixité) الكتابي ذاتها تظهر مشكلات لا يعرفها الشفوي. يكفي في الواقع أن نقطع القراءة للحظة، وأن نُبقي النظر مثبتاً على جزء من نصّ لنجد عدة معانٍ أو تباينات معنى في الكلمات أو الجمل، ونعتقد بغموض في النص، وهو ليس إلا غموضاً في اللغة.

لقد أصبحت حالات غموض اللغة فجأة مشكلة تهم الأبحاث حول اللغة مع المحاولات الأولى للترجمة الآلية. واللغويون، وقد تأثروا بالمعالجة الآلية للغات، التي تتعامل مع الكلمات والجمل فردياً، اهتموا بحالات الغموض هذه، ووجدَ فيها عددٌ غير قليلٍ منهم، وكان على خطأ، مشكلةً تواجه الترجمة البشرية.

وحالات الغموض، لدى المترجم الباحث عن معنى كما لدى كل قارئ مهتم بمضمون نص، هي مشكلة لغة، لا مشكلة نصوص. وعندما نتبنى وجهة نظر معرفية، ولا نحلل اللغة، بل نحلل الطريقة التي يستجيب بها الفرد لدى تلقي الخطابات أو لدى قراءة نصوص، نتوصل بسهولة إلى أنه ليس هناك من غموض إلا في غياب المتممات المعرفية الضرورية التي تأتي عادة لتكمل معاني الجمل.

ويمكننا أن نوكد أن احتفاظ كلمة ما بمعنى واحد وإن تعددت سياقات استعمالها (Univocité) ليس عائداً إلى زوال الغموض، بل إنه مباشر. لقد أثبت علم النفس التجريبي في الواقع أننا لا نستطيع فهم معنيين تزامنياً، فالمعاني المتعددة لا يمكنها إلا أن تكون متتابعة في الزمن، ولا يمكنها أن تظهر إلا إذا توقفنا عن قراءة النص، لنفكر في المعاني المختلفة الممكنة للجملة والكلمات التي تقع تحت ناظرينا.

إن كل توقف يستدعي إذن التلاشي المتدرج لوعي المعايير التي تصنع التباين بين نص ما واللغة التي كتب بها.

8. الفهم

إن فهم نص ما يستدعي كفاءة لغوية، وفي الوقت نفسه، معرفة موسوعية. والفهم نشاط إجمالي يصعب تجزيئه إلى مراحل متميزة؛ وتوخيًا للتبسيط، سأميز مع ذلك بين مكونيه اللغوي والموسوعي، لأزِيل نُبساً يقع فيه الجميع، ولاسيما في الكتب المسماة كتبَ ترجمة، التي تعالج فيها الأخطاء الناجمة عن معرفة غير كافية للغة الأجنبية، بوصفها أخطاء ترجمة. وغالباً ما يُخلط بين تعليم اللغات عن طريق الترجمة وتعليم الترجمة بالمعنى الدقيق. ولن يكون هذا خطراً إن لم يعتقد الطلاب الذين تعلموا لغة أجنبية أنهم تعلموا ترجمة نصين مكتوبين بتلك اللغة.

1.8 فهم المكوّن اللغويّ

إن فهم لغة نص في ظاهر لفظه يعادل معرفة لغته. والمعرفة اللغوية في حالتها الكامنة تشبه المعارف كلها، ولكن، على خلاف هذه المعارف، تَغْنَى المعرفة اللغوية، المحفوظة في الذاكرة في شكلها اللفظي، طوال الحياة، باكتساب معارفٍ معجمية يُنسى بعضها، ويدوم بعضها الآخر؛ ويكون حجم المعرفة المعجمية عند الراشد متغيراً، في حين أن أنظمة لغوية أخرى، كالنطق، والصرف، والنحو، تُكتسب بشكل نهائي عملياً. ومعارف المترجم اللغوية جزءٌ من ذخيرته المعرفية، وهي بالطبع ضرورية لفهم النصوص، وللتعبير عنها من جديد.

ومع إقرارنا بأننا لا نملك ثنائيي لغة كاملين، وأن عدداً قليلاً منهم يعرف الترجمة، يجب أن نميز لدى المترجم بين معرفته للغته الأم، المعروفة باللغة A، التي يترجم بها؛ ومعرفته باللغة الأجنبية، المعروفة باللغة B، التي تُكتب بها النصوص التي يترجمها، أو التي تُنطق بها الخطابات التي يترجمها فورياً.

إن معرفة شخصٍ للغة B، تتيح له أن يفهم نطق مواطن أصلي (autochtone) من دون أن يمتلكها إلى درجة الإتيقان؛ وأن يفهم، دون تردد، جميع التنظيمات النحوية لنص ما، من دون أن يكون قادراً بالضرورة على أن يتجنب، في هذه اللغة، كلّ أنواع المحاكاة النحوية؛ وأن يمتلك معرفة للمفردات واسعة جداً من دون أن يكون قادراً على أن يستعملها.

ولكي ندرس عملية الترجمة على المستوى النظري، من المهم أن نستبعد المشكلات ذات الطابع اللغوي، وأن نسلّم بمعرفة لغتين لا تترك الترجمةُ بهما أخطاءً على هذا الصعيد. لا يهمننا هنا إذن سوى المترجم الذي يعرف كيف يستعمل لغته (A)، ويفهم اللغة (B) بمقدار ما يفهم لغته الأم. إن معرفة اللغة الأصلية (المترجم عنها) وحدها توصل مباشرة إلى المعنى، وإن الإتيان الممتاز للغة المترجم إليها وحده يتيح إعادة التعبير الملائمة عن هذا المعنى.

2.8 فهم ما هو ضمنيّ

تشمل عملية الفهم فهمَ **المفترّضات** (Présumposés) و**المضمّنات** (Sous-entendus) التي نستطيع تصنيفها تحت المصطلح العام لما هو ضمنيّ. وهي غير قابلة للفصل عن معرفة اللغة، ولها من الأهمية ما للغة، لأنها تؤثر في معنى النصوص بمقدار ما يؤثر ظاهر اللفظ (l'explicite).

والمفترّضات (مثالها: توقف أحمد عن التدخين = كان في الماضي يدخن)، لدى المترجم، تشكل جزءاً من ارتباط المدلولات بمعرفة العالم؛ و**المضمّنات** (مثالها: من الأفضل أن تفعل الشيء نفسه) هي المقاصد التي تقدّم الدافع الضروري لإنتاج القول. وهي قابلة للفهم أو على الأقل قابلة للتوقع، ولكنها لا تشكل جزءاً من المعنى الذي ستنقله الترجمة. إن أي مترجم لا يترجم "توقف أحمد عن التدخين" بـ "يجب أن تتوقف عن التدخين، مثل أحمد".

والقارئ مثل المستمع، ومترجمُ النصوص مثل المترجم الفوري، يوفّق بين الظاهر والمضمّر لكي يفهم النصوص. ولأن المفترّضات مشتملة في اللغة، والمضمّنات تبقى خارج فعل الترجمة، يبقى أن نعرف ما الذي سيضاف إلى اللغة من أجل فهم النصوص.

3.8 المكملات المعرفية

لكي يضاف المعنى الذي يفهمه المترجم إلى ما يريد الكاتبُ قوله، ينبغي أن يملك المترجمُ إرادة فهمه، ويمتلك المعارف المناسبة له. فهي لن تكون كلياً معارف الكاتب؛ فما من معرفة، وما من تجربة ستكون متماثلة بدقة لدى الشخصين. ولكنها يجب أن تكون مشتركة بينهما بما يكفي،

..... النظرية التفسيرية في الترجمة

لكي تكون العناصر المعرفية التي تتضاف لدى المترجم إلى ظاهر لفظ النص ملائمة، ولكي لا يكون في المعنى شيء من الافتراض. والمعنى هو ما يريد الكاتب أن يقوله، هو ما يريد إفهامه من خلال ما يقول. فإن كان المعنى مفهوماً جيداً كان لدى كل قارئ هو نفسه (واحداً) بمقدار ما تكون معارف هذا القارئ دقيقة وكافية لالتقاطه، أو بمقدار ما يمتلك من معرفة تتيح له تصحيحه، أو معارضته، أو إكماله.

وعندما تكون معارف القارئ على قدر يمكن من توضيح دوافع الكاتب، وتخمين نيّاته، تمكنه المعارف من أن يؤيد فكرة الكاتب أو يدحضها، أو أن يحكم على صحة دليل. وهذه ليست مهمة المترجم. وحينما يُنقل المعنى في الترجمة، يُعطي قارئ النص المترجم القدرة على أن يحكم بدوره على صحة معلومة أو دليل، أو على دقتها، وعلى تأييدها أو معارضتها. وهذا يعني أن المتحاورين (أقول ذلك هنا عن الكتابي كما أقوله عن الشفوي) يستعملون جميعاً، بعضهم لكي يعبر عما يريد قوله، وبعضهم لكي يفهم المعنى، قدراً من المعارف المتنوعة والمتغيرة التي تبقى كامنة (غير معبر عنها).

والطريق إلى هذا الفهم الحميم للسياق كله، يتطلب أن تكون العناصر المفهومية (وقائع وأشياء، وبراهين) التي يثيرها الكاتب من خلال الكلمات، محدّدة، وكذلك أن يُحسّ بالمشاعر التي يريد أن يُحسّ بها القراء.

9. التعبير

يتوافق التعبير مع شكل من التواصل المضبوط. ففيما بعد القدرة اللغوية التي يتمتع بها الناس جميعاً، والتمكّن من لغة أمّ معينة، هناك القدرة على كتابة نص، تبعاً لرؤية أوجينو كوزريو¹. والمترجم يمتلك هذه القدرة، فهو كما يرى جان دوليسل² كاتب غير ملهم، إنه سيّد التعبير، إن لم يكن سيّد المحتوى.

¹ Coseriu, Eugenio (1988). Sprachkompetenz, Francks Verlag, Tübingen.

² Delisle, Jean (1994). L'analyse du discours comme méthode de traduction, Presses de l'Université de l'Ottawa.

فكيف يؤدي المترجم عمله؟ وإذا كان قد التقط المعنى فكيف يتحول إلى كاتب؟ وإذا كان قد استوعب المفاهيم وأحس بالمشاعر التي تنبثق من النص فكيف يفهم بعض القراء، ويجعل بعضهم الآخر يُحس؟ كيف يصبح مترجم النص المكتوب، والمترجم الفوري أمام النص (الشفوي) المطلوبة ترجمته، كاتباً، بل كاتباً لقراءه المستقبليين؟

1.9 صياغة المعنى بلفظ ظاهر Reverbalisation

تحت عنوان "صياغة المعنى بلفظ ظاهر" شرح جان دوليسل عملية التعبير من جديد، التي يقوم بها المترجم: "إن السعي إلى الصياغة الأكثر مناسبة تجري تقريباً تلمساً، بالآليات الواعية وشبه الواعية للفكر. والمعلومات تُستدعى أو تُثار بالذاكرة الموسوعية. وخلال هذا الاستكشاف، تكون الحلول الوسيطة التي يرفضها المترجم لأنها غير كافية، مجموعة من الأحكام المتعلقة بعدم ملائمة محتوى ما أو صيغة ما [...] وقد يحدث أن يحصل اكتشاف معادلٍ ما عفويّاً بشكل أو بآخر. ففي لحظات الإلهام هذه نجد فهماً كاملاً للفكر التي يجب دمجها في الذخيرة اللغوية المتوفرة بشكل كامل للتعبير عنها. [...] وفي حالات أخرى نقيضة، يكون سير إعادة الصياغة شاقاً؛ يجب أن نُحسّ التقاربات المنطقية، ونحاول أن نتبع بوعي أكثر تعرجات الفكر [...] لكي نُحرّض الآليات التي تقود اكتشاف معادلٍ مقبول". ويخلص الكاتب إلى القول: "وعندما يُلتَقَط المعنى، ستكون إعادة تشكيله تبعاً للفكر لا تبعاً للكلمات".

إن وصف جان دوليسل هذا يعكس تجربة فردية، وعمليات وصف أخرى يمكن أن تكون ناتجة عن الطريقة المعتمدة في مرحلة التعبير في ترجمة ما. وبعض المترجمين يقول: إنه يفكر في لغته الأم خلال قراءة النص الذي سيقترحه، ويرى ظهور كلمات وعبارات في لغته الأم حتى قبل أن يمسك القلم؛ وآخرون، على منوال فرويد في ترجمته جان ستيوارت ميل، يفضلون أن يستبعدوا النص كلياً، وأن يترجموه باستقلالية تامة عن صيغته الأصلية.

2.9 التحليل التبريري

المقصود بالأمر فيما يخص المترجم أن يتحقق من أن الجماعة اللغوية التي ينتمي إليها

..... النظرية التفسيرية في الترجمة

ستفهم الجُمْلَ التي يضعها على الورقة؛ فإذا كان يكتب بالفرنسية كان عليه أن يتحقق من أن ما يترجمه ليس موسوماً بصيغ اللغة التي يترجم عنها وبنائها. فأن تكون الفكر مُدركةً جيداً، وأن تكون الكتابةُ باللغة الفرنسية، لا يعنيان، مع ذلك، أن المترجم كان مبدعاً بما يكفي لكي يجعل تعبيره القراء يفهمون جُمْلَ المؤلفِ كُلِّها، ويحسنون بما فيها من مشاعر.

والمترجم الذي كتب ترجمته يصبح قارئاً لترجمته ذاتها، وسيجهد ليرى إن كانت مناسبة بما يكفي لجو المعارف والإحساس، الجديد الذي يتوجه إليه. فهل كيف صياغته ليكون (المترجم) مفهوماً من قرائه؟ وهل وجد الكلمات التي تولد الأثر الذي أراده، ولم يخدع المؤلف حينما تجاوز حدود التفسير؟ وسواء أحصلت هذه التأملات بعد الترجمة الأولى أم خلالها، وجزت العمليات المطابقة لها بجهد واعٍ أم بالحدس، وكان كل هم من هذه الاهتمامات موضوعاً لمعالجة مستقلة أم إجمالية، فإن الأمر شأن فردي، وكل ترجمة ناجحة تحمل علامته.

ويُجْمَلُ جان دوليسل تحت عنوان: التحليل التبريري مجمل هذه الاهتمامات¹: "إن هدف المرحلة الثالثة والأخيرة من العملية المعرفية للترجمة، وهي التحليل التبريري، هو التحقق من دقة الحل (الآتي) المتوصل إليه. وهذا التحقق يقوم على التحقق من أن المعادل يُحيل المعنى كُلَّه إلى النص الأصلي". ويُضيف دوليسل: "ما الذي يجب التمسك به من هذا التحليل التبريري؟ ما الذي يعلمنا إياه عن المرحلة الأخيرة من العملية المعرفية للترجمة؟ إنه يوضح أمرين: أولهما أن التبرير متعلق دائماً بالتفسير السابق على التعبير من جديد؛ وثانيهما أنه هو ذاته يتبع النموذج التبريري. والمترجم عندما يلجأ إلى تبرير ترجمته، يسعى إلى التحقق من مدى تطابق الصياغة المعتمدة مع المقطع الأصلي. [...] إن التحليل التبريري هو تفسير ثانٍ. فالأول [...] يرمي إلى أن يستخلص الفكر من الرسالة؛ والثاني يأخذ مكانه بين التعبير من جديد واختيار حل نهائي، وهدفه التحقق من أن المعاني المعتمدة آنياً تتطابق مع هذه الفكر [...]".

بهذه الكلمات: "استخلاص الفكر، وصياغة المعنى بلفظ ظاهر، والتحقق"، يختصر دوليسل

¹ Delisle, op. cit. pp. 82-83.

وباستيت العملية التفسيرية للترجمة. إنها شاملة. وسواءً أكان المقصود أعمالاً أدبية أم تقنيّة، ونصوصاً "تداولية" (بالمعنى الذي أراده جان دوليسل: عامة غير تقنيّة، وغير أدبية) أم أعمالاً خيالية أم عقلية (تاريخاً أو فلسفة أو اقتصاداً)، أيّ مجمل النصوص، تبقى نقطة انطلاق في الترجمة في أي ظرف هي ربط الدلالة اللغوية بما هو معرفي وانفعالي؛ ودمج معارف المترجم اللغوية بزياده المعرفي وخبرته الوجدانية.

3.9 هوية المحتوى ومعايير الصيغة

إنّ وضعنا تحويل النص اللفظي إلى معنى Déverbalisation في قلب عملية الترجمة يوّلّد لدى بعضهم الخوف من أن نسيان الصيغ لا يرافقه نسيان الآثار الناتجة عنها. وحقيقة أنّ ندير ظهروا إلى المعاني لكي نعبّر عما نفهمه ونحسّ به، يدعو إلى الخوف من أنّ تصبح الترجمة علاقةً بالمعلومة الأصلية مبتذلةً، وتعبيراً دارجاً عن واقعة، لا معادلاً تعبيرياً. ويخشى من أن نتحدّث الترجمة عن الأشياء بطريقة غير مطابقة للأصل. وهناك اعتراضات على تعبير مستوحى من معنى محوّل عن نص شفويّ.

إذن، إذا كانت ظاهرة تحويل النص اللفظي إلى معنى تستدعي تلاشي الصيغ فإنها لا تستدعي لدى المهني ضياعاً للمعلومة ولا خطأً فيها. فالمترجم لا يقول الشيء نفسه الذي يقوله الأصل فحسب، بل يقوله منتجاً الأثر نفسه؛ والواقع أن المترجم، وهو المؤلف في المرحلة الثانية، لا يتصرف تصرفاً مختلفاً عن المؤلف الأول. فكيف يصل إلى هذا؟ وما الذي يحصل لنا عندما نترجم؟ وعندما نشطب ونصح؟ إننا لا نستدعي الكلمات واحدة بعد الأخرى، والجملة تتشكّل لدينا تبعاً لما نريد قوله. فهناك عاملان يتعايشان لدى من يكتب هما: الفكرة التي تدفعه إلى التعبير، والرغبة في أن يخطّ على الورقة جملاً تعيد بصدق إنتاج تفكيره. يضع الكاتب تفكيره غير المتبلور في صيغة فعلية؛ وعملية الوضع هذه لا تشوّه الفكر إلا إذا صرّف الكاتب اهتمامه عنها، وإذا لم يتحول بسرعة كافية إلى قارئ لما كتبه هو نفسه.

وماذا عن المترجم؟ إن تحويل النصّ اللفظي إلى معنى يصدر عن فهمه الخاص لمعنى

..... النظرية التفسيرية في الترجمة

مقطع من النص الأصلي. وهذا المعنى لن يكون خاطئاً إلا إذا كان قد أساء صوغه بلغته الأم. إذن، كلما حسُنَتْ صياغة المعنى فَقَدْ صيغَتَه الأصلية، وسيجد بديلاً عنها وفقاً لعملية مماثلة لتلك التي وجَّهَت الصياغة الأصلية. ليس هناك حلٌّ آخر، فالترجمة إلى قانون مختلف (Transcodage) ليست إجراءً كثير الموضوعية، إنها ليست سوى إجراء أكثر آلية.

ومن ينتقدون حرية المترجم ويخشون أنها تحتفظ بالنص الأصلي من أجل لا شيء، أو أنها لا تُبقي منه إلا الجزء الملائم، يخسرون المعركة. لنأخذ الجملة قبل الأخيرة من الفصل التاسع من رواية: *السريدين المقلب* لجون ستاينبك، وهي: *The sun lighted her blond hair and she scratched him over on ear* وترجمتها إلى الفرنسية: *Le soleil jouait sur ses cheveux*، ومعناها باللغة العربية: كانت الشمس تلعب على شعره الأشقر، وهي دغدغت أذنه. لن يترك المترجم نفسه متوَّماً مغناطيسياً بالعبرة الإنكليزية، إنه يرى المشهد، ويحسُّ بسعادة العاشقين الغامرة في مطلع النهار. فالكلمات الإنكليزية تتلاشى، والمترجم يكتب ما يراه بطريقة تجعل قارئه يشاركونه في طمأنينة الشابين الفاترة.

فكيف نعيد إنتاج هذا المقطع من دون تحويل النصّ اللفظي إلى معنى؟ من دون وضع مقابلات؟ *The sun lighted - éclairait? - illuminait? - she scratched him over on ear - elle le gratta au dessus d'une Oreille?* إن التعبير من جديد بالترجمة المنشورة يعادل التعبير الأصلي، لأن المترجم امتلك موهبة الاحتفاظ بهوية المحتوى عبر اختياره معادلاً في الصيغة.

التحريب العدد السابع والخمسون - كانون الأول (ديسمبر) 2019م

جدوى الترجمة وأهميتها في الدراسات المقارنة

د. فاطمة صغير

المركز الجامعي - مغنية

الجزائر

1. تمهيد

يمثل العصر الحديث وقت ظهور الكثير من المعارف والعلوم، نتيجة الجهود الكبيرة للباحثين في شتى حقول المعرفة العلمية منها والأدبية، وقد أدت الرغبة الملحة في تحقيق نهضة علمية شاملة، دوراً فعالاً في توجيه العقول والأذهان صوب الأبحاث والدراسات القائمة على أسس ومناهج علمية، فكان أن أثريت الحياة الفكرية، وازدهرت العلوم الإنسانية، مُعلنة عهد تطبيق المناهج وتحكيمها في كل القضايا والمسائل، المتصلة باللغة والأدب، فبرز فجر اللسانيات، ولأمس نوره اللسان البشري، فتكشفت خصائصه ومميزاته.

وليس هذا فحسب، وإنما وُلدت من رحم اللسانيات علومٌ جديدة، اعتنت بالظاهرة اللغوية، كعلم الدلالة وعلم الأصوات وعلم المعاجم وعلم التراكيب وعلم الأسلوب، وكذلك الحال فيما يتعلق بالدراسات الأدبية، فهي الأخرى كانت على موعد مع العلمية فكان أن ظهر الأدب المقارن.

2. مفهوم الأدب المقارن وعوامل ظهوره

يُعدّ الأدب المقارن ثمرة من ثمار التطور والعلمية اللذين شهدهما القرن التاسع عشر، مدلوله تاريخي؛ لأنه يدرس مواطن التلاقي، بين الآداب في لغاتها المختلفة وصلاتها الكثيرة

المعقدة في حاضرها أو في ماضيها، وما لهذه الصّلات التاريخية من تأثير أو تأثير¹. وهذا العلم يُعزى إلى البيئة الغربية، إذ ظهر في أوروبا وبالتحديد في فرنسا، ولذلك نجد معظم المؤصلين له من النقاد والباحثين الفرنسيين، ويأتي في طليعتهم بول فان تينغ الذي عرّفه بقوله "إنه العلم الذي يدرس على نحو خاص آثار الآداب المختلفة في علاقاتها المتبادلة"²، ويوجز هذا التعريف الباحث الفرنسي جويار فيقول "إنه تاريخ العلاقات الأدبية الدولية"³. ونحن إذا تأملنا هذه المفاهيم، لاحظنا تركيزها على علاقة الآداب الإنسانية بعضها ببعض، وما ينجم عنها من صلات وتأثير وتأثر، قد يخص أديبين أو أدبيين أو ظاهريتين أدبيتين أو جنسين أدبيين.

وعلى هذا الأساس، يكون الأدب المقارن عاملاً مهماً من عوامل تحقيق الانفتاح بين شعوب المعمورة، كما يساعد على ترسيخ مبدأ التبادل الفكري والثقافي، لأن المعرفة لا يمكن أن تُحصَر في قومية واحدة، ولذلك بات التفاعل والاحتكاك بين الأمم أمراً مطلوباً ومُلحاً وكلّ ما ينجم عن ذلك الإتصال في ميدان الأدب، يُشكّل موضوع الأدب المقارن الذي يسعى جاهدًا إلى كشف مسألة التأثير والتأثر.

والحقيقة أننا نجد ظروفًا معينة، هيأت الأسباب التي عجّلت بظهور هذا اللون من الدراسات، ولعل أهمها تقنية المقارنة التي شاع استعمالها خلال القرن التاسع عشر، بشكل مُكثّف في الأبحاث العلمية الدقيقة، كمصدر خصب من مصادر المعرفة الإنسانية، وسبيل ناجع لبلوغ الحقائق الجوهرية، ولهذا استعان بها الباحثون في علم الحيوان وفي البيولوجيا إضافة إلى القانون وعلم الاجتماع وعلم الأجنّة، فظهر علم التشريح المقارن وعلم الأجنّة المقارن والتشريح المقارن.

¹ ينظر: الأدب المقارن، محمد غنيمي هلال، دار الثقافة، بيروت، لبنان، ط 5، دت، ص 9.

² الأدب المقارن، أصوله وتطوره ومناهجه، الطاهر أحمد مكّي، مكتبة الآداب، القاهرة، ط 4، 2003، ص 194 .

³ المصدر نفسه، ص 195.

..... جدوى الترجمة وأهميتها في الدراسات المقارنة

كَمَا عَرَفَتْ تِقْنِيَّةُ الْمُقَارَنَةِ طَرِيقَهَا إِلَى مِيدَانِ اللُّغَةِ وَالْأَدَبِ، إِذْ دَرَسَ الْبَاحِثُونَ اللُّغَاتِ الْإِنْسَانِيَّةَ وَتَعَرَّفُوا أَصُولَهَا وَمَظَاهِرَ تَطَوُّرِهَا، وَأَيْضًا بَحْثُوا التَّرَاكِبَ اللُّغَوِيَّةَ، فَكَانَ أَنْ ظَهَرَ النُّحُو الْمُقَارَنُ.

وَلَمْ يُهْمِلُوا تَتَبِعَ سَيْرَ الْآدَابِ الْعَالَمِيَّةِ، بِهَدَفِ مُرَاقَبَةِ مَا تَكْتَسِبُهُ أَوْ مَا تَفْقَدُهُ خِلَالِ مَرَاهِلِ سِيرِهَا، فَكَانَ بِذَلِكَ مُصْطَلَحُ الْأَدَبِ الْمُقَارَنِ.¹

وَمِنَ الْعَوَامِلِ الْمَشْجَعَةِ عَلَى ظُهُورِ الْأَدَبِ الْمُقَارَنِ أَيْضًا النَّهْضَةُ الْعِلْمِيَّةُ، وَهِيَ حَقْبَةُ ظُهُورِ الْمُخْتَرَعَاتِ، وَالدَّعْوَةُ إِلَى الْبَحْثِ عَنْ أَصُولِ الْأَشْيَاءِ وَالتَّنْقِيبِ عَنْهَا وَالتَّعْلِيلِ لَهَا، عَلِمًا أَنَّ تِلْكَ النَّهْضَةَ قَدْ أَثَّرَتْ فِي الْعُلُومِ الْإِنْسَانِيَّةِ تَأْثِيرًا عَمِيقًا حَيْثُ آمَنَ النُّقَادُ وَالْأَدَبَاءُ بِدَوْرِ الْعِلْمِ فِي تَحْقِيقِ النَّتَائِجِ الصَّحِيحَةِ وَالسَّلِيمَةِ.

لَقَدْ بَرَزَتْ نَظَرِيَّاتٌ عِلْمِيَّةٌ، تَرَسَّخَ فِيهَا فِكْرَةُ الْبَحْثِ فِي أَصُولِ الْأَشْيَاءِ، وَالَّتِي تَبَيَّنَّاهَا الْعَدِيدُ مِنْ الدَّرَاسِيِّينَ مِثْلَ إِرْنِسْتِ رِينَانٍ صَاحِبِ مَقُولَةِ "يُمْكِنُ أَنْ يُعَدَّ الْوَعْيُ الْإِنْسَانِي نَتِيجَةً لآلَافِ أُخْرَى مِنَ الْوَعْيِ، تَتَلَقَّى كُلُّهَا مُوْتَلَفَةً فِي غَايَةٍ وَاحِدَةٍ".²

إِنَّ قَوْلَ "رِينَانٍ" هَذَا عُدُّ لِنَبْذَةِ أُسَاسِيَّةٍ فِي نَشْأَةِ الْأَدَبِ الْمُقَارَنِ، أُتْبِعَتْ بِجُهُودٍ عِلْمِيَّةٍ مِمَّا تِلْهُ كَتَلَاكَ الَّتِي نَجَدُهَا عِنْدَ الْبَاحِثِ الْإِنْجِلِيزِيِّ "بُوسَنْتٍ" صَاحِبِ كِتَابِ الْأَدَبِ الْمُقَارَنِ، وَقَدْ عَبَّرَ فِيهِ عَنْ فِكْرَةِ تَأَثُّرِ الْأَدَبِ بِالْعَوَامِلِ الْاجْتِمَاعِيَّةِ فِي كُلِّ الدَّوَلِ وَهِيَ الْفِكْرَةُ الَّتِي تَأَثَّرَ بِهَا الْكَاتِبُ الْفَرَنْسِيُّ "لِيْتُونُو" فِي كِتَابِهِ تَطَوُّرَ الْأَدَبِ فِي مُخْتَلَفِ الْأَجْنَاسِ الْإِنْسَانِيَّةِ.³

وَمِنَ النُّقَادِ الْمَتَأَثِّرِينَ بِالرُّوحِ الْعِلْمِيَّةِ، وَالْمَمَهِّدِينَ لظُهُورِ الْأَدَبِ الْمُقَارَنِ، نَجِدُ هَيْبُولِيَّتَيْنِ الذَّيْ بَنَى نَظَرِيَّتَهُ عَلَى التَّأْثِيرِ الْمُتَبَادِّلِ بَيْنَ الْعَوَامِلِ الطَّبِيعِيَّةِ وَالْعَوَامِلِ النَّفْسِيَّةِ، لِأَنَّهَا تَتَضَافَرُ لِنُفُوِّ الْجِنْسِ الْبَشَرِيِّ مُؤَكَّدًا فِي الْآخِرِ أَنَّ الْأَدَبَ وَالْفَنَّ، لَا يَدَّ أَنْ يَتَأَثَّرَ بِبَحْثِ الْعِلْمِ.

¹ المصدر نفسه، ص 60.

² مجلة الأدب المقارن، 1921، ص 17.

³ ينظر: الأدب المقارن، محمد غنيمي هلال، ص 52-53.

ونُشير في هذا المقام كذلك إلى الباحث جاستون باري الذي قام بدراسة الأدب الفرنسي، وكشف ما اقتبسَه من الآداب الأخرى، مثلما هو الأمر بالنسبة لقصص الفابليو التي استمدّها الفرنسيون من الآداب الشرقيّة.

ولا يقلّ عمل برونتير شأنًا عما قام به الناقدان السابقان، ذلك لأنّه تتأوّل بالبحث الأجناس الأدبيّة، وانتهى في الأخير إلى أنّها ذات زمان خاصّ بها، تُولّد وتتموّد ثمّ تموت، كما أشار إلى فكرة ظهور أجناس على أنقاض أجناس أدبيّة أخرى.¹

والواقع أنّ هذه الجهود العلميّة لهؤلاء الدّارسين - على ما يشوبها من نقص - مهّدت لقيام الدّراسات المقارنة، وأعانت على شيوع فكرة الأدب المقارن التي اكتملت نُضجاً وتأصيلاً على يد كبار المقارنين من أمثال جوزيف تكست وفردنان بالد نسبيرجيه وبول فان تيغم وجون ماري كاريه وديديه.

ومن المؤكّد أنّ البيئة العربيّة، لم تكن بمنأى عن هذا العلم، وإنّما رَحَبَتْ به ضمن الأفكار الوافدة، واستقبلته الأقلام الباحثة، تُريد تعريف الأذهان به، فعدا تَخَصُّصاً بارزاً في الجامعات العربيّة وسُخرت في سبيله المجالات والدوريات، كما اتّخذها باحثون آخرون منهجاً لدراصة الأدب القومي في علاقاته التاريخيّة بغيره من الآداب الخارجيّة في نطاق اللّغة القوميّة التي يُكتب بها.²

وبعد سِيل من الأبحاث والدّراسات، في مختلف البيئات، تَوَضَّحت معالمُ هذا العلم، وتحدّدت شروطه ومناهجه، ومع ذلك لم يسلم من محاولات زعزعة استقراره، لأنّ أصواتاً كثيرة قامت تطعن في الشروط التي وضعتها المدرسة الفرنسيّة الكلاسيكيّة، وتدعو إلى توسيع دائرة البحث فيه لئلاّ يظلّ مُقتصرًا على الأدب دون سائر الفنون الأخرى كالرسم والموسيقا، كما كشفت تلك الأصوات الناقدة عن امتعاضها من مسألة التأثير والتأثر التي تُعدّ الهدف الأساسي من وراء كلّ دراسة مقارنة، ثم أثّرت بعد ذلك إشكالية اعتماد الترجمة في الأدب المقارن.

¹ ينظر: المصدر نفسه، ص 63-75.

² ينظر: الأدب المقارن، محمد رمضان الجري، منشورات Elga، دط، 2002، ص 14.

3. مفهوم الترجمة وظهورها عند العرب

الترجمة عامل أساسي، من عوامل التقدم العلمي والثقافي للأمم، كما أنها وسيلة للتعرف بالحضارات الإنسانية في مختلف العصور، ولذلك شهدت عناية بالغة من قبل بناء تلك الحضارات، بعد أن أدركوا دورها الفعال في نقل العلوم والمعارف.

ومن وجوه اهتمام الدارسين بالترجمة، تحديدهم لمفهومها، فحصرُوا دلالتها اللغوية في البيان والإيضاح والظهور والتفسير،¹ واصطلحُوا فيما بينهم على أنها علم نقل المعارف والثقافة من لغة إلى أخرى، ولأنها كذلك اعتمدتها الشعوب منذ القديم لإرساء مدنية ذات أسس علمية، بداية بالعرب الذين عرفوا هذا العلم في مرحلة مبكرة، إذ تشير المصادر إلى وجود مترجمين خلال العصر الجاهلي والإسلامي، مثل عدي بن زيد العبادي الذي عمل مترجماً لدى الفرس وزيد بن ثابت الذي تعلم اليهودية وعبد الله بن عمرو بن العباس الذي تعلم السريالية على يد رجل نبطي.²

وازداد بريق الترجمة عند العرب إبان العصر الأموي، على يد خالد بن زيد بن معاوية الذي ترجم كتب العديد من العلوم العقلية كالطب والكمياء والنجوم،³ وأيضاً عمر بن عبد العزيز الذي شجع نقل العلوم، إذ أمر الطبيب ماسر بن جوية بترجمة كُنَاش في الطب لأهرن القس من السريالية إلى العربية.⁴

ويبدو أن الدفع الكبير لعملية نقل العلوم، لم يتحقق إلا في عهد الخلافة العباسية، التي أدرك خلفاؤها أنه لا حضارة إلا بالعلم، ومن ثم مالوا إلى الترجمة وجدّوا فيها، فنقلوا فلسفة اليونان ومنطق أرسطو والطب والهندسة والفلك والنجوم والموسيقا والحساب والرياضيات، علماً أن عملية نقل هذه العلوم، جرت تحت إشراف أشهر خلفاء دولة بني العباس، وفي طليعتهم الخليفة

¹ ينظر: الصحاح، الجوهري، مادة (ترجم) ولسان العرب، ابن منظور، مادة (ترجم).

² ينظر: مجلة الترجمة واللغات، مختبر الترجمة والمنهجية، العدد 7، 2008، ص 22.

³ ينظر: الفهرست، ابن النديم، طبعة طهران، ص 1971، ص 419.

⁴ ينظر: مجلة الترجمة واللغات، ص 24.

المنصور الذي أنشأ ديواناً للترجمة، وكذلك الخليفة المأمون الذي بنى بيت الحكمة، الذي تُمَثَّل مجعاً علمياً، ومرصداً فلكياً ومكتبة عامة، أقام فيها طائفة من المترجمين.¹

وفي زمن خلافة هارون الرشيد، غدت الترجمة عملاً مُنظماً، إذ أحاط نفسه بمجموعة من المترجمين وأجرّل لهم العطاء، وأرسل خلف كتب ومؤلفات اليونان، فازدهر النقل كثيراً، خاصة بعد انتشار صناعة الورق وتيسر الكتابة.²

وإذا جئنا إلى معرفة أشهر المترجمين في العهد العباسي فإننا نجد حنين بن إسحاق العبادي الذي نقل إلى العربية كتب جالينوس، ويوحنا بن ماسويه الذي ترجم بأمر من الرشيد كتب الطب، وثابت بن قرة الحراني الذي زود العربية بكتب الفلك والرياضيات والطب التي صنفها عباقرة الثقافة اليونانية كأفلاطون وأرسطو وإقليدس وأبقراط، ومنهم كذلك يحيى بن البطريق وجورجيس بن جبرائيل والحجاج بن مطر ويحيى بن عدي وإسحاق بن حنين وغيرهم كثير ممن أنقنوا اللغة اليونانية والفارسية والهندية والسريالية.³

وما من شك في أن انتشار حركة الترجمة وشيوعها عند العرب، أثرى الحياة العلمية والفكرية، كما ساعد على اتساع أفق الثقافة العربية الإسلامية بعد أن تطعمت بمختلف معارف ثقافات الأمم الأخرى، وهذا الأمر ساعدها على قيادة الركب الحضاري الإنساني، علماً أنها كانت المعين الذي اغترفت منه الحضارة الأوربية خلال عصر النهضة، حيث ترجم الأوروبيون كنوز الثقافة العربية إلى لغاتهم واعتمدوها في بناء نهضتهم الفكرية والعلمية.

ولم يأفل نجم الترجمة عند العرب حديثاً، وإنما تواصلت عملية نقل الكتب العلمية الفرنسية أو الإنجليزية إلى اللغة العربية، وعكفت على ذلك كل من مصر وبلاد الشام.

¹ ينظر: طبقات الأمم، صاعد الأندلسي، طبعة لويس شيخو، بيروت، 1912، ص 64.

² ينظر: الكتاب في الحضارة الإسلامية، يحيى وهيب الجبوري، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط1، 1998، ص 127.

³ ينظر: دراسات في الترجمة والمصطلح والتعريب، شحادة الخوري، دار طلاس، ط 1، 1989، ص 26.

4. أثر الترجمة في اللغة والأدب

شهدت الترجمة عناية الباحثين حديثاً، دأخل كل البيئات العلمية، فعند الغربيين حظيت باهتمام المصنّفين، حيث وضع جورج مونان كتاب "القضايا النظرية المترجمة"، ويوجين نايدا كتاب "تحو علم الترجمة"، وبزاور في إصداره المسمّى "عن الترجمة"، ولويس كيلي في مُصنّفه "الترجمات"، وجان روني في كتابه "الترجمة".¹

أما العرب فإنهم اتخذوها أداة ووسيلة لإثراء معارفهم بداية بعلم الترجمة، إذ نقلوا إلى اللغة العربية عدّة دراسات وبحوث تتصل بهذا العلم، مثل كتاب "علم الترجمة" الذي صنّفه عددٌ من المؤلفين العربيين كجورج ستينر وأنطوان برمان وجان بولاج وكريستوفر ثيري، وقام بتعريبه الدكتور حميد العواضي، وأيضاً مقال "مهمة المترجم" لصاحبه والتر بنيامين، الذي قام بترجمته حسين الموزاني،² إضافة إلى كتاب "علم اللغة والترجمة" لجورج مونان، الذي ترجمه إلى العربية أحمد زكريا إبراهيم.

والجدير بالذكر أنّ الكلام عن الترجمة بجميع أنواعها، اقترن بعلم اللغة، حيث تطرّق الباحثون اللغويون على الصلة بين العلمين، وبموجب ذلك استفادت الترجمة من أبحاث علم اللغة المعاصر، مُعتمِدة التحليل العلمي اللغوي، فدلّلت الصعوبات بعد أن توضحّت الطواهر اللغوية الخاصة باللغات، ومن ثم انطلقت الأصوات الداعية إلى إدخال الترجمة في مجموع العلوم اللغوية، مثلما أكّده فينيه وداربيلنيه حيث قالوا: "الطبيعي هو أن تُسجّل الترجمة في إطار علم اللغة"،³ وهكذا بات أكيداً ارتباط الترجمة بالدراسات اللغوية مثلما يوضّحه كيلي إذ يقول "...من الطبيعي الافتراض بأن كل تطوّر في نظرية اللغة، لأبد وأن يتبعه تطوّر في دراسات الترجمة برغم أن هذا قد لا يحصل في وقت واحد، وزيادة على ذلك فإن كل المدارس اللغوية كانت قد

¹ ينظر: الترجمة في العالم الحديث، إدمون كاري، ترجمة عبد النبي ذاكر، دار العرب للنشر والتوزيع، ص 10.

² ينظر: علم الترجمة، مجموعة من المؤلفين، تر: حميد العواضي، دار الزمان، ط 1، 2009، ص 19.

³ ينظر: علم اللغة والترجمة، جورج مونان، تر: أحمد زكريا إبراهيم، ط 1، 2002، ص 277.

خصّصت جزءاً من عملها للترجمة محاولة استنباط مبادئ الترجمة من مناظير عدّة¹. ومما يثبت صلة الدراسات اللغوية بدراسات الترجمة، كون أغلب مُنظري الترجمة من علماء اللغة، فأنجّوا عدّة نظريات للترجمة مثل كاتفورد ونايدا وديبوغراند وهارتمان. لقد اهتمت الدراسات اللغوية بشأن عملية الترجمة إلى العديد من النتائج المهمة منها:

أ. النصّ هو الوحدة اللغوية للترجمة لا الكلمة المفردة أو الجملة.

ب. الترجمة عملية تفاعل بين المؤلف والمترجم.

ج. الترجمة تعني طرق استعمال اللغة التي تظهر في ملامح النصّ.

د. الرجوع إلى سياق الإتصال أمر ضروري أثناء الترجمة.

إن اعتكاف علماء اللغة على تقنين الترجمة، أوصل إلى عدّة نظريات تسعى كلّها لتحقيق ترجمة دقيقة وصحيحة، بعد أن صارت مطلباً قوياً في مجال العلوم والدراسات، فالحاجة إلى نقل الكتب والمقالات العلمية. في تزايد مستمر لدى معظم الدول، وفي حقول عديدة، أبرزها الاقتصاد والعلوم والتكنولوجيا.

ولبلوغ هذه الغاية، استحدثت مختلف الدول دور نشر وشركات ومنظمات خاصة بالترجمة، كما سعت لتكوين المترجمين في جميع فروع الترجمة وأنواعها.

ونحن في هذا المقام، يعيننا الدور الذي أدته الترجمة في مجال اللغة والأدب، إذ اعتمدتها مختلف الأمم، في نقل البحوث والأعمال الإبداعية، بعد أن أدركت قيمتها العلمية والفكرية، خاصة إذا كانت مخططة ومبرمجة من مؤسسات علمية².

لقد أثريت الدراسات اللغوية والأدبية، بفعل الترجمة فتناقلت كلّ البيئات أبحاث دي سوسير

¹ ينظر: نظريات الترجمة وتطبيقاتها في تدريس الترجمة من العربية إلى الانجليزية وبالعكس، محمد شاهين، مكتبة الثقافة للنشر والتوزيع، عمان طبعة 1998، ص 09.

² ينظر: إشكالية المصطلح العلمي وأثرها في دقة الترجمة، حسن الغايب، مجلة المترجم، العدد الأول، جوان 2001، ص 19.

..... جدوى الترجمة وأهميتها في الدراسات المقارنة

اللّسانية، ومن جاء بعده من رواد الدرس اللّساني، بجميع نظرياته المتمثلة أساساً في البنيوية والتوليدية والوظيفية والتوزيعية، وأيضاً بكلّ العلوم المنبثقة عنه كعلم الأسلوب الذي أثري من قبل شارل بالي وليو سبيتزر وجيل ماروزو وميشال ريفاتير، إضافة إلى علم الأصوات الذي تدعّم ببحوث نيقولا تروتسكي ورومان جاكسون،¹ ناهيك عن الدراسات اللغوية في مجال الشعرية والنصّ وعلم الأصوات والسيميائيات وعلم الدلالة والنقد المعاصر، علماً أنّ عملاقة الدرس اللغوي الغربي هم بدورهم انطلقوا من المنجز اللغوي اليوناني، بعد ترجمة كُتب أرسطو، وفي مقدّمتها كتاب فنّ الشعر وفنّ الخطابة، تماماً مثلما نقلوا إلى لغاتهم الدراسات النقدية الأولى للثقافتين اللاتينيين الأوائل المعروفين بجماعة الثريّا، والذين أرسوا قواعد المحاكاة التي صارت بدورها نظرية نقدية هامة في العصر الحديث.

وكذلك هو الأمر عندنا - نحن العرب - فقد أثريت الساحة اللغوية العربية بالكثير من البحوث عن طريق الترجمة، بداية باللّسانيات التي شهدت عملية نقل واسعة منذ الأربعينيات، حيث كان أول عمل مترجم لمحمد مندور سنة 1946، وهو ترجمة لبحث أنطوان ماييه "علم اللسان"، تلتها ترجمة محمد القصاص وعبد الحميد الدواخلي لكتاب جوزيف فندريس "اللغة" سنة 1950، وفي سنة 1951 نشر عبد الحليم النجار ترجمته لكتاب يوهان فك "العربية: دراسة في اللغة واللهجات والأساليب"، وفي سنة 1954 أصدر أحمد عزّت راجح ترجمته لكتاب جان بياجيه "اللغة والفكر عند الطفل"، ثم جاءت خطوة متميزة في بلورة المصطلح اللّساني في حقل الصوتيات، من خلال ترجمة صالح القرماضي لكتاب كانتينو "دروس في علم أصوات العربية"، وفي سنة 1973 نقل إلى العربية بدر الدين القاسم كتاب جورج موان "تاريخ علم اللغة منذ نشأتها حتّى القرن العشرين"،² وتوّالت الترجمات بعد ذلك لتشمل عدّة كُتب مؤلفة في فروع

¹ ينظر: الأسلوب والأسلوبية بين العلمانية والأدب الملتزم، عدنان رضا النحوي، دار النحوي للنشر والتوزيع، ط 1، 1999، ص 37-38، 161، 173.

² ينظر: المعاجم اللّسانية المعاصرة - دراسة مقارنة -، راضية مرجان، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، دط، ص 27-28.

عِلْمِيَّة أخرى كَعِلْم الدَّلالة الذي خَصَّه محمد غاليم بترجمة كِتَاب جاكندوف. "الدَّلالة مشروعا ذهنيا"، وعِلْم النَّص الذي ظَفَر بترجمة "لَذَّة النَّص" لرولان بارت من قِبَل فؤاد صفار.

أما النَّقْد الأدبي المعاصر، فإنَّه بدَوْره شَهِد ترجمة الكَثِير من البُحُوث العِلْمِيَّة الجادَّة على نحو "البنويَّة" لجان بياجيه، ترجمة عارف منيمنة وكذلك "التَّفكيكِيَّة" لببير، ترجمة أسامة الحاج، وأيضا كِتَاب "الحداثَّة" لمالك برادبري ترجمة مؤيد حسن فوزي.

ولم يَكُن الأدب أَقلَّ شَأنا من اللِّغة، فهو بدَوْره استَقْبَلَ المئات بل الآلاف من الكُتُب المترجمة، في شَتَّى القضايا والأجناس الأدبيَّة، ممَّا يعني أنَّ قِسْماً من هذه التَّراجم يَخَصُّ مسائل أدبيَّة مثل "الماركسيَّة وفلسفة اللِّغة" لميخائيل باختين، ترجمة محمد البكري وأمين العيد، "والجماليَّة عبر العصور" لإتيان سوريو، ترجمة ميشال عاصي، "والشَّعرية" لتودوروف، ترجمة شكري المبخوث، "وعِلْم الجمال" لكروتشه، ترجمة نزية الحكيم.

وإذا جِئنا إلى الأعمال الإبداعية التي أبدعها الأدباء شعراً أو نثراً، فإنَّها لا حَصْر لها، ذلك لأنَّ عَمَلِيَّة النِّقْل اعتُمِدَت منذ القديم، عند الغُرب والعُرب واستَمَرَّت إلى غاية العصر الحديث، فامتزجت إثر ذلك النِّقافات وتلاقحت المعارف والأفكار، بعد أن سافرت الروائع الأدبيَّة من بيئة إلى أخرى.

وهكذا اطَّلعت القُرَّائُخ في الغُرب على النِّقائس الأدبيَّة للعُرب كأشعار امرئ القيس وأبي العلاء والمُتنبِّي إضافة إلى مقامات الحريري ورباعيَّات عُمر الخيام ومصنِّفات الجاحظ وعبد القاهر الجُرْجاني.

كما شَمِلَت عَمَلِيَّة التَّحوِيل الإبداعات الأدبيَّة الحديثة كروايات نجيب محفوظ وأحلام مستغانمي ونزار قبَّاني ومحمود درويش وغيرها من الأعمال الأدبيَّة التي اجتازت حُدود القومِيَّة العربيَّة وسَجَلَت اعترافا داخِل البيئات الأجنبيَّة بِفَضْلِ عَمَلِيَّة التَّرجمة.

ولا يَخْفَى على أَحَد الدَّور الذي قامت به التَّرجمة خِلال عَصْر النِّهضة العربيَّة، حيث عَكَفَ المترجمون على نَقْلِ الكُتَّابات الأدبيَّة العربيَّة، بُغْيَةِ الإطْلَاع عليها والنَّسجِ على مِنوالها، بهدف

..... جدوى الترجمة وأهميتها في الدراسات المقارنة

تطعيم الأدب العربي وإثرائه بالأجناس الأدبية الجديدة، فترجم لطفي المنفلوطي روائع الروايات الفرنسية، ممثلة في: "ماجدولين وفي سبيل التاج وبول وفرجينى"، إضافة إلى يوسف محمد رضا الذي له الفضل في نقل "ملهاة البخيل" لمولير.

وكذلك أحمد حسن الزيات الذي نقل إلينا "رفائيل" للأمارتين وترجم للقصاص دي موباسان وألفونس دوديه ودي مورو وغيرهم، دون أن نهمل خليل مطران الذي عرّب بعض روائع شكسبير كرواية عطيل، ورواية تاجر البندقية، وأيضاً المترجم الجزائري أبو العيد دودو الذي ترجم لنا مختارات شعرية وأخرى نثرية للفيلسوف الألماني غوته.

ولم تنحصر الترجمة عند العرب حديثاً، في اللغة الفرنسية أو الإنجليزية أو الإيطالية أو الألمانية، وإنما شملت كذلك اللغات الشرقية كالفارسية والتركية إذ نقل الدكتور عبد الوهاب عزام كتابات محمد إقبال والحكيم عروضي.¹

واشرأبت أعناق المترجمين العرب من جديد إلى تراث الإنسانية، فاهتم سليمان البستاني بتعريب إيذاة هوميروس.

إن أهمية الترجمة وإيمان المترجمين بكونها مسألة جوهرية في التقايم الدولي والتقارب الأممي، حملاً جمهوراً واسعاً من الأدباء على تنشيطها حديثاً كمحمد عوض إبراهيم وأحمد زكي ونجيب الحداد وحافظ إبراهيم وعلي أدهم وغيرهم كثير.

5. علاقة الترجمة بالأدب المقارن وفضلها عليه

إن الحديث عن الأدب المقارن، يقود حتماً إلى الحديث عن الترجمة، ذلك لأنها الخطوة الأولى لانتشار أدب أجنبي في بلد ما، ومن هنا نجد أنها تشغل مساحة واسعة من اهتمامات الأدب المقارن، بمعنى أنها تمثل موضوعاً هاماً من موضوعاته، كما تعدّ عاملاً أساسياً من عوامل تحقيق عالمية الأدب، فكثيراً ما تُصادف أعمالاً أدبية رائدة، لكنها لم تحظ بصيغة العالمية، لعدم

¹ ينظر: فن الترجمة في الأدب العربي، محمد عبد الغني حسن، دار ومطابع المستقبل، 1986، ص 23.

العناية بترجمتها.

والثابت في هذه المسألة، أن تحويل عمل أدبي من لغته الأصلية إلى لغات أخرى، يسمح بإطلاع القراء عليه، ويساعد على الترويج له خارج بيئته مثلما حدث مع رباعيات عمر الخيام التي خرجت من إيران مغمورة وعادت إليه مزهوة مدللة.

ومثل هذا العمل يحفز الباحثين المقارنين على تأمله والبحث في خصائصه وفي الأخير مقارنته بعمل أدبي آخر، يماثله إما في الموضوع أو الجنس الأدبي أو في ظاهرة أدبية ما.

لقد اهتدى أوائل المقارنين إلى دور الترجمة، في تحقيق التبادل الفكري والثقافي بين الأمم، واعتبروها وسيلة لإغناء الآداب من جهة، وانفتاح بعضها على بعض من جهة أخرى، تقول السيدة دي ستال في هذا المقام، "أعظم خدمة ممكنة تقدم لأي أدب إثراؤه بالترجمات".¹

تلتقي الترجمة مع الأدب المقارن في كونهما يسعىان لمخاربة الغزلة التي تسبب موت الآداب وجمودها، بل إن الترجمة تمثل وسيلة انفتاح الشعوب أدبياً وفكرياً، وهذا يعني أنها تشكل وسيطاً مهماً بالنسبة إلى الأدب المقارن، الذي يعتني بدراسة الوسطاء.

لقد ساعدت الترجمة على إثراء ميدان الأدب المقارن حيث عمد المقارئون إلى مقابلة العمل المترجم بالنص الأصلي، مقابلة إجمالية للتحقق من عدم إسقاط المترجم لبعض الفقرات أو الفصول، وأنه لم يضيف إلى النص شيئاً من عنده، ثم ينتقلون إلى المقارنة الدقيقة، ليتبينوا مدى صدق الترجمة في نقل أفكار صاحب النص، وفي حال انحرافها، يجب عليه تفسير الأسباب والدوافع الكامنة وراء ذلك، وهذا بدوره يمثل خدمة جليلة يُقدمها الأدب المقارن للترجمة.

وليس هذا فحسب، وإنما نجد الباحث المقارن، يحصي مختلف الترجمات التي استهدفت عملاً أدبياً واحداً، مخضعاً إياها للمقارنة، ليكشف أيها الأقرب إلى النص الأصلي، موضحاً أثناء ذلك طريقة تلقي العمل الأدبي المترجم داخل بيئات لغوية مختلفة.²

¹ ينظر: الأدب المقارن: أصوله وتطوره ومناهجه، الطاهر أحمد مكّي، ص 291.

² ينظر: الأدب المقارن، محمد رمضان الجري، منشورات Elga، 2000، ص 58.

..... جدوى الترجمة وأهميتها في الدراسات المقارنة

والواقع أنَّ الأدبَ المقارن، لم يشغله النص المترجم فقط، وإنما اعتنى كذلك بدراسة المترجم، لكشف سيرته الثقافية واختياراته، مع شرح علاقته بما يُترجم، وهو أثناء ذلك إنما يُفسر لنا خياراته الترجميّة، سواء على صعيد اختيار النص، أو على صعيد تأويله، أو على صعيد تجسيده لغوياً وأسلوبياً في لغة الهدف.

وفي السياق نفسه يمكن للمُقارن أن يقابل بين المترجمين الذين استهدفوا نصاً واحداً، ليبين المترجم الذي تفوق على بقية المترجمين، وربما على المؤلف نفسه.¹

وهنا يُوصي الدكتور الطاهر أحمد مكي المقارنين بقراءة المقدمات التي يكتبها المترجمون قراءة جيّدة لأنها توضح آراءهم ومناهجهم كما تُشير إلى ما كتب عن المؤلف.²

وإلى جانب ذلك، أكسبت الترجمة الأدبَ المقارن مبحثاً آخر، يتلخص في دراسته لتأريخ الترجمة الأدبية، بوصفه تاريخ نشاطات تبادلية بين تلك الآداب، مما يسمح بتحديد الرؤية للعديد من المسائل الأدبية في بلدان معينة، وهذا الأمر يُشجع على مقارنة تلك المعطيات بمعطيات أخرى في بلدان أخرى.

ومن الخدمات الجليّة التي قدّمتها الترجمة للأدب المقارن أيضاً، إثارتها لمصطلح التلقي الذي زحف حديثاً إلى الدراسات المقارنة، التي تتحدث عن التلقي والفرق بينه وبين التقليد.

واللافت للانتباه أنَّ الترجمة الجيدة، تُكسب صاحبها مكانة مشهورة في تاريخ الأدب عامة والمقارن خاصة على نحو ما تحقق لحسن عثمان بترجمته الرائعة للكوميديا الإلهية، إذ رآها النقاد دقيقة ووافية وحافلة بالمعلومات الهامة والشرح الوافية للإشارات الأسطورية والتاريخية واللاهوتية والتوراتية الواردة بها، وكلُّ ذلك بلغة عربية رصينة مشرقة، تعكس قيمة الجهد العلمي الذي قام به المترجم طيلة ثلاثين عاماً.³

¹ ينظر: الأدب المقارن، عبده عيود وآخرون، دمشق، 2000، ص 66.

² ينظر: الأدب المقارن، الطاهر أحمد مكي، ص 299.

³ ينظر: المرجع نفسه، ص 301.

ويرى الباحثون المتخصصون أن إتقان المقارن للغات الأجنبية، أمر مطلوب ولا غنى له عنه، لكي يتمكن من قراءة الآداب في نصوصها الأصلية، لأن اعتماد الترجمة وحدها لا يجدي في إدراك درجة التأثير والتأثر على وجهها الصحيح، إلا أن قدرته على استيعاب كل اللغات، تظل محدودة، وفي هذه الحالة تأتي الترجمة كوسيط هام ومساعد.

وبرغم إصرار الباحثين على كون العلاقة بين الأدب المقارن والترجمة معقدة، فإنهم يعتبرونها مجالاً هاماً من مجالاته، ولذلك عمد العديد من المنظمات والدول إلى إصدار فهارس وقوائم ومجلات، تعرض أهم المؤلفات المترجمة، وهي بذلك تقدم مادة خصبة للمقارنين.

إن أهمية الترجمة بالنسبة للأدب المقارن، لا تقف عند حد إثراء مباحثه وتوفير النصوص الأدبية الأجنبية، وإنما أغنته كذلك في جانبه التطبيقي، حيث انتقلت أهم المؤلفات النظرية التي صنفها عمالقة الدراسات المقارنة إلى العديد من لغات العالم، ككتاب "الأدب المقارن" لبول فان تيجم، و"الأدب المقارن" لماريوس فرانسوا غويار و"الأدب المقارن" لكلود بشوا وأندريه ميشيل رؤسو ومقالات في "الأدب المقارن" لهاري ليفن و"مبادئ علم الأدب المقارن" لألكسندر ديما و"أزمة الأدب المقارن" لرينيه إتيامل و"الأدب العام والمقارن" لدانييل هنري باجو.¹

وبعد هذا التحليل، نصل إلى أن الترجمة لصيقة بالأدب المقارن، وهي من موضوعاته الشائكة التي تباينت بشأنها أفكار النقاد والباحثين، وبين المشجعين عليها والمتحفظين بشأنها، حافظت الترجمة على حضورها في الدراسات المقارنة كمبحث من مباحثها وأيضاً كوسيط حيوي يقدم النصوص الأدبية، ويساعد على تلقيها خارج بيئتها، فيتحقق حينئذ التفاعل الأدبي الذي يهدف إليه حقل المقارنة بين الآداب.

¹ ينظر: فصول في الأدب المقارن، مديحة عتيق دارميم للنشر، الجزائر، ط 1، 2011، ص 188.

ترجمة المصطلح اللساني بآلية النحت على وزن (فَعْلَلَة) في معجم القاموس الوجيز في المصطلح اللساني لعبد الجليل مرتاض - نموذجاً

د. فتوح محمود

جامعة حسبية بن بوعلي الشلف
الجزائر

مقدمة

إن اللغة الحية هي التي تسمح لأبنائها بالتعبير عن كل ما يستجد من مستحدثات في الحياة الدنيا بمختلف مناحيها، لمواكبة تطوراتها، وهذه المواكبة تعني رفد اللغة المستمر بالمفردات الجديدة والمصطلحات الدقيقة بغية ترميمها وتطويرها ومحاولة مسايرتها لتطورات التقدم التكنولوجي وما تقذفه الحضارة المتطورة.

وتعدّ اللغة العربية من اللغات الحية التي سائرت ولا تزال تسير وتسير وتتنمو وتتطور مع كل مرحلة حضارية يمر بها المجتمع العربي، وكان وضع المفردات الجديدة والمصطلحات وسيلة العربية في هذا النمو والتطور¹، غير أنه بعد نضج علم اللغة في الغرب وتطوره، هذا ما دفع بحماة اللغة العربية إلى الإسراع في التفكير في آليات جديدة تتجلبها من حل هذه العقبات، فكانت آلية الترجمة من بين الحلول المهمة لحل هذه المشكلة، بغية محاولة سدّ فراغ التأخر من أجل

¹ ممدوح خسارة، علم المصطلح وطرائق وضع المصطلحات في العربية، دمشق، سورية، دار الفكر، ط 1، 2008م،

تدارك الزخم الهائل من التراكم المصطلحي الذي شهدته اللسانيات في المدارس الغربية، والذي انتقل بسرعة إلى الساحة العربية، و"لعل من أهم القضايا التي شغلت بال الباحثين إشكالية المصطلح اللساني وكيفية تعريبه"¹، ويُرجع عبد السلام المسدي سبب هذه الإشكالية إلى "اختلاف الينابيع التي ينهل منها علماء العرب اليوم بين لاتيني وسكسوني وجرماني وسلافي، وطبيعة الجِدَّة المتجددة التي تكسو المعرفة اللسانية المعاصرة، وتراكب الأدوات التعريفية والمفردات الاصطلاحية، مما يقتضيه تزواج مادة العلم وموضوعه في شيء واحد هو الظاهرة اللغوية، ثم طفرة الوضع المفهومي وما ينشأ عنه من توليد مطرد للمصطلح الفني بحسب توالي المدارس اللسانية وتكاثر المناهج التي يتوسل كل حزب من المنتصرين للنظرة الواحدة أحياناً، كل ذلك قد تضافر، فعَدَّ المصطلح اللساني، فجعله إلى الاستقصاء والتخالف أقرب منه إلى التسوية والتماثل"².

وقد نشطت حركة الترجمة في اللسانيات في العالم العربي، غير أنها تنوعت بين الجهود الفردية والجماعية والاجتهادات الشخصية وما يصدر عن الهيئات الرسمية من المجامع اللغوية والجامعات العربية، وهذا ما شكل اقتراح قائمة من المصطلحات دون الاعتماد في ذلك طريقة علمية مدروسة في وضع المصطلح اللساني وضبط مداخله.

ونتيجة لكثرة توارد المصطلحات من الثقافة الغربية سارع الكثير من الباحثين إلى الاجتهاد والتأليف في صناعة المعاجم المتخصصة من أجل التصدي للكم الهائل من الترجمات المتعددة والمختلفة من باحث لآخر، نتيجة تعدد المشارب اللغوية وشساعة الأقطار العربية وغياب الهيئات الرسمية المعتمدة التي تتفق عريباً على ضبط مداخل المصطلح قبل دخوله إلى البيئة العربية وتداوله بين النخبة المثقفة وفي المراكز التعليمية والبحثية.

¹ أحمد يوسف، اللسانيات وواقع اللغة العربية، محاضرة أقيمت في الندوة الدولية حول مكانة اللغة العربية بين اللغات العالمية، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر أيام 6-8 نوفمبر 2000م، ص 257.

² عبد السلام المسدي، قاموس اللسانيات، تونس ليبيا، الدار العربية للكتاب، 1984، ص 55.

..... ترجمة المصطلح اللساني بآلية النحت على وزن (فَعْلَلَة)

وتعد معاجم المصطلحات اللسانية من بين المعاجم المتخصصة التي أولاها الدارسون الاهتمام البالغ والعناية التامة مشرقاً ومغرباً، وذلك بترجمة ونقل المصطلحات الغربية التي شاعت وراجت مع القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين، وهنا بدأ العمل يشد والمصطلحات تكثر وتتعدد بالترجمة، مما أدى إلى اختلال واضطراب في ضبط المصطلحات، وبخاصة مع نضج اللسانيات في مطلع هذا القرن على أيدي أبي الدراسات الوصفية الحديثة فرديناند دي سوسير وتلامذته¹، ثم توالى الاجتهادات العربية وبخاصة مع نهاية القرن العشرين وبداية القرن الواحد والعشرين، وفي هذه المرحلة تعددت الجهود العربية والاسهامات النقدية لدراسة المصطلحات اللسانية وترجمتها ونقل مفاهيمها الغربية إلى اللغة العربية، وذلك بتأليف معاجم متخصصة (أحادية أو ثنائية اللغة) تُعنى بالمصطلحات اللسانية، لأن الاهتمام بالمصطلح يعدّ "العصب المركزي الذي يهيمن على منظومة الفكر، شأنه في الخطاب شأن الأعمدة في البناء، ما لم تستوفي موضعها فإن البناء مآله إلى انهيار، وكثيرة هي الأبنية التي تهافت إبان الهزة الأولى حال الصدام بين المفهوم والماصدق"².

ومعلوم أن معاجم المصطلحات المتخصصة التي دُوت في المدة الأخيرة حول المصطلحات اللسانية جاءت للتعبير عن الأفكار والمعاني اللسانية، ويمكن أن تكون هذه المعاجم "مظلة بحثية تضم تحت جناحها أعمالاً علمية تبحث في المصطلحات اللسانية"³، وإن منهجية هذه المعاجم في وضع المصطلحات اللسانية تنطلق من مبدأ أن كل ما "ألف من معاجم أو مسارد لهذه المصطلحات، وهي في معظمها تتخذ المصطلح الأجنبي أو المفهوم الأجنبي منطلقاً للبحث عن

¹ ينظر، ر. ه. روبنز، موجز تاريخ علم اللغة (في الغرب)، ترجمة أحمد عوض، الكويت، سلسلة عالم المعرفة، 1997م، ص 318.

² جاد عزت، المصطلح النقدي المعاصر بين المصريين والمغاربة، مجلة فصول، مصر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد 62، 2003، ص 70.

³ سمير استيتية، اللسانيات المجال والوظيفة والمنهج، اريد - الأردن، عالم الكتب الحديث، 2008، ص 341.

مُقابلٍ عربي، وليس العكس"¹، وعليه فإننا نقصد بالمصطلح اللساني "الذي دخل إلى الدرس اللساني العربي عن طريق الترجمة باعتبارها نقلاً للمفاهيم المستجدة على ساحة اللسانيات خلال القرن العشرين"².

وإن المتأمل والممعن النظر فيما يكتب اليوم ويترجم للمصطلحات اللسانية الغربية في الآونة الأخيرة، يجد أن الطابع العفوي هي سمة اتسم بها جهدهم في دراساتهم وصناعة معاجمهم، - وبخاصة الجهود الفردية - وهي في الحقيقة "عفوية لا تقتزن بمبادئ منهجية دقيقة، ولا بالاكتراث بالأبعاد للمشكل المصطلحي، وقد قادت هذه العفوية إلى الكثير من النتائج السلبية، وفي مقدمتها الاضطراب والفوضى في وضع المصطلحات، وعدم تناسق المقابلات المقترحة للمفردة الأجنبية"³؛ لأن الفجوة الحقيقية منبعها يكمن في "توليد المصطلح واستعماله، وهذا الأمر أدى إلى اختلاف وجهات النظر وأثر في نتائج البحث والمردود التربوي وولّد لدينا تبعية مصطلحية، فالغرب يُنتج ونحن نترجم دون إدراك أصول الترجمة والتحكم في اللغة المنقول منها والمنقول إليها وإدراك الخلفيات الثقافية والأسس الفكرية الكامنة خلف المصطلحات والموجهة لها نحو تحقيق أهداف محددة، وقد أثر هذا في كل صيغ الخطاب العربي إعلاماً واقتصاداً وتربيةً وبحثاً علمياً وسياسياً وثقافةً ورؤيةً مستقبلية"⁴.

ومن أهم العقبات التي واجهت المصطلح اللساني عدم استقراره وفوضى مصطلحاته واللبس والغموض في نقل مفاهيمه، والسبب يعود إلى "الخلاف المفهومي بين النقاد المشتغلين... حول

¹ أحمد مختار عمر، محاضرات في علم اللغة الحديث، القاهرة، مصر، عالم الكتب، ط 1، 1995، ص 30. وينظر

المصطلح الألسني العربي وضبط المنهجية، الكويت، عالم الفكر، مج 20، ع 3، 1989.

² يوسف مقران، المصطلح اللساني المترجم مدخل نظري إلى المصطلحات، دمشق، سورية، مؤسسة رسلان، 2007، ص 151.

³ عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات واللغة العربية، بيروت، لبنان، منشورات عويدات، ط1، 1986، ص 394.

⁴ بشير إبرير، الذخيرة العربية مشروع علمي حضاري، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، ع 4، ديسمبر 2006، ص 47-48.

..... ترجمة المصطلح اللساني بآلية النحت على وزن (فَعَّلَة)

تحديد المفهوم، والتباين الدلالي والاصطلاحي بين المصطلحين في الإنجليزية والفرنسية الذي زاد الطين بلة¹، ومن هنا "بات من الضروري توخّي الحذر الكبير في التعامل مع مصطلحاته ومعرفة أصوله وتحولاته ومظاهره المختلفة لكي لا يقع الناقد العربي الحديث في مأزق الخلط بين المفاهيم والمصطلحات المختلفة، ولكي تكون، من ثم، لديه أدوات منهجية واضحة ومتמاسة يستطيع بواسطتها أن يعاين النص الإبداعي ويستنتقه بطريقة منهجية خلاقة"².

وبالرغم من الجهود التي بذلت في صناعة المعاجم اللسانية المتخصصة - ويحق لنا أن نفتخر بها - فإننا ما زلنا نجد الكثير من الاضطراب واللبس والضبابية وغياب الدقة في ترجمة المصطلح وإيجاد المقابل الدقيق له، وهذا في الحقيقة مرض عضال أصاب هذه الجهود فأرداها طريحة الفراش بين الكثير من المترجمين والنقاد فكانت النتيجة تعدد المقابلات العربية والمعرّبة للمصطلح الأجنبي الواحد، زيادة على ذلك غياب الضوابط المشتركة في ترجمة المصطلح وتعريبه.

وإننا في هذه الصفحات الوجيزة سنقف عند باحث مميز وأكاديمي جاد لما أجاد به فكره وعلمه وإبداعه، فهو الدكتور عبد الجليل مرتاض - الجزائري البلد والتلمساني المولد والمنشأ - في معجمه الجديد المتخصص في المصطلحات اللسانية والموسوم: **القاموس الوجيز في المصطلح اللساني** كنموذج تطبيقي، ولا يُعدُّ هذا الباحث "عالماً لسانياً عادياً، ولا يمكن تناوله بسهولة، فهو من زمرة الباحثين الذين من شدة ما أحدثوه من ضروب الاكتشاف والحرث للحقل الذي اشتغلوا فيه، تمتعوا بقدرة كبيرة على فتح كوى جديدة مُضادّةً للتكرار الممل الذي يقوض فعالية المعرفة ويهددها بالمجازة أو النسيان، لكنه بعد الكتب العديدة التي ألفها واجترح فيها

¹ فاضل ثامر، اللغة الثانية في إشكالية المنهج والنظرية والمصطلح في الخطاب النقدي العربي الحديث، بيروت الحمراء/الدار البيضاء، المركز الثقافي العربي، ط 1، 1994م، ص 179.

² فاضل ثامر، اللغة الثانية، ص 184.

اللغة الواصفة التي مكّنته من الإمساك بقضايا النظام اللساني التي فكر فيها¹. وينطلق عملنا في هذا المعجم بتوضيح طريقة الباحث في ترجمته للمصطلحات الأجنبية ونقف عند أبرز الطرق التي اتبعها في صياغة أبنية المصطلحات المترجمة، ثم نوضح ونسجل أهم الهنات التي وقع فيها من اللبس والخلط والغموض والضبابية في ضبط المفاهيم وتحديد المقابل للمصطلح الأجنبي، والتي وُجدت - وإن كانت قليلة - في معجمه الذي يمثل "المادة الخام التي يجب أن تعالج داخل مختبر التحليلات بكل الأدوات والإمكانات لتقطر منها المعلومات المصطلحية تقطيرا"²، من أجل الوصول إلى رؤية منهجية ونقدية حديثة توضح هذه العثرات التي يجب تجاوزها وإيجاد حلول مستقبلية عاجلة لها.

أولاً: مميزات معجم القاموس الوجيز في المصطلح اللساني في الترجمة بالنحن

أ. قراءة في المعجم: يعدّ هذا المعجم (القاموس الوجيز في المصطلح اللساني فرنسي - عربي) من بين المعاجم اللسانية المعاصرة الثنائية اللغة (فرنسي - عربي) التي دونت في الآونة الأخيرة من هذا القرن بتأليف الروائي والأديب والناقد والباحث الأكاديمي الجزائري عبد الجليل مرتاض، والصادر عن دار هومه للطباعة والنشر والتوزيع في طبعته الأولى سنة 2017م، وهو عبارة عن جهد عملي وفكري بذله المؤلف منذ مدةٍ من الزمن في البحث والتقصي في كتب التراث العربي القديم والمعاجم اللسانية الحديثة والمعاصرة لتحقيق مبتغاه، وكل هذا زاده ثقة وعزيمة في جمع مواده وتصنيفها وترجمتها، لأنه رأى من خلال تجربته الطويلة في التدريس والبحث والتطبيق والتأليف والإشراف، أن الطلبة الباحثين بحاجة ماسة إلى مثل هذه المحاولات لعلها تشفي غليل القارئ وتطفئ نار عطشهم وتزيح عنهم ضبابية

¹ إدريس الخضراوي، الأمة واللغة من أجل مقاربة شمولية للنهوض باللغة العربية ضمن كتاب السياسة اللغوية العربية والبيئة والبقاء، إعداد محمد مرزوق وآخرون، عمان، الأردن، دار كنوز للنشر والتوزيع، ط 1، 2016م، ص 63.

² الشاهد البوشيخي، نظرات في المنهج والمصطلح، فاس، المغرب، مطبعة آنفو، ط 3، 2004م، ص 15.

..... ترجمة المصطلح اللساني بألية النحت على وزن (فَعْلَلَة)

المصطلحات اللسانية التي قذفتها الثقافة الغربية وتعددت ترجماتها بين النخبة المثقفة في العالم العربي في المعاجم والقواميس، فقال: إن "ممارستنا الميدانية الطويلة في التدريس والتأطير الجامعيين لفتت نظرنا إلى ما يعانيه الباحثون المبتدئون في مواد أدبية ونقدية ولسانية... من شعور بالنقص والفقر وهم يهيئون رسائلهم الجامعية ميدانياً، فكان عملنا محاولة التجاوب معهم ليس إلا"¹.

وقد نبّه على جهود الأعمال التي خصت بدراسة المصطلحات وتدوينها في المعاجم والقاموس سواء كانت صادرة من الهيئات التابعة للمنظمات العربية والإسلامية، أو بجهود فردية تبقى يرتابها النقص والتكرار في تناقل المصطلحات فيما بينها، حتى "إن تصفحك لقاموس مزدوج عام (فرنسي- عربي أو إنجليزي - عربي) قد يغنيك في أحيان كثيرة عنها، ذلك أن جُلّ هذه القواميس لا تكلف نفسها مقابلة كل كلمة أجنبية بما يقابلها عربياً من ألفها إلى يائها، مع أن الباحث العربي بعامة والطالب بخاصة في حاجة إلى ما يصحب كل مصطلح لساني من معلومة تقدّمه وتشرّحه إن لم تشف غليله ونهمه وتقعن طموحه، فلا أقل من أن تُشبع فضوله وتهديه إلى ما يرومه من مرامات في معترك هذه المصطلحات اللسانية الحديثة"².

ولهذا سُمّي المعجم: **بالقاموس الوجيز**؛ لأنه لا يشكل إلا خُمس - كما صرح صاحبه - من القاموس الضخم الذي يسعى مؤلفه إلى إخراجه للنور والموسوم: «**قاموس موسوعي للمصطلح اللساني**»، الذي يناهز الألفي صفحة.

ويحتوي هذا المعجم على عدد تقديري للمداخل الأجنبية 1704 مصطلح، ويقابله بالمصطلحات العربية 2098 مصطلح دون احتساب المصطلحات المنحوتة بصيغة (فَعْلَلَة)، أي بمعنى أن 394 مصطلح عربي إضافي لمقابلة المصطلح الأجنبي.

ب. **منهج المؤلف في صناعة المصطلح اللساني في القاموس الوجيز**: انطلق عمله في

¹ عبد الجليل مرتاض، **القاموس الوجيز**، ص 9.

² المصدر نفسه، ص 9.

صناعة هذا المعجم بمنهجية مميزة حذرة من الوقوع في الزلل والتعدد في وضع المصطلح المقابل للفظ الأجنبي، وقد صرح بذلك بقوله: "ونهض عملنا هذا على محاولة مقابلة كل مصطلح لساني أجنبي بكلمة واحدة كلما أمكن إلى ذلك سبيلاً، اعتقاداً منا بأن مدلول أي مصطلح يجب أن يكون مشكلاً بدلاً صوتي بسيط، وإلا أصبح المدلول مركباً، والتأويلات مفتوحة، ولذلك وجدنتي أجتهد خروجاً عن المألوف في استحداث صيغ لغوية جديدة في العربية قد يقبلها فريق ويرفضها أو يتحفظ بشأنها فريق آخر"¹.

واتخذ طريقة فريدة من نوعها ومخالفاً بها غيره من الباحثين في صناعة المعاجم وترجمة المصطلحات اللسانية الأجنبية، هو اعتماده على آلية النحت على وزن (فعللة) في نقل مفاهيم المصطلحات الغربية، مثلاً في ترجمته لمصطلح Sociologie وظف مصطلح (عُلْجَة) بدلاً من علم الاجتماع... بهدف إثراء القاموس الوجيز بكمية هائلة من الكلمات المستحدثة في لغتنا العربية بغية استيعاب أي مدلول علمي أو حضاري ورد من الثقافة الغربية².

وهو بهذه الطريقة المميزة يتفرد عن غيره وكسب الشهرة ومرتبة السبق في امتطائه لآلية النحت بجرأة وقناعة، لأن المتأمل والموازن بين هذا المعجم والمعجمات الأخرى يجد أن هذه الصهوة لم يركز عليها كثيراً صناع المعاجم المتخصصة، فهو بذلك يفوق زملائه اجتهداً في خوض غمار آلية النحت وإعماله كثيراً في معجمه هذا، وإن المتأمل في المصطلحات المترجمة بالنحت يجد أن عددها يفوق 84 مصطلحاً، أي بمعدل: 20.28%.

وكذلك نجده يفضل في صناعة المعاجم اللسانية على الجهود الفردية مثلما عمل هو في هذا المعجم اعتقاداً منه أن "القواميس المؤلفة في فضاءنا العربي ذات الصبغة المزدوجة أو حتى الثلاثية في المصطلح اللساني، كلما قلّص المشاركون فيها كانت مصطلحاتها أقلّ تبياناً، ومن ثمّ فإن القواميس المؤلفة من فرد واحد في هذا المجال حتى الآن أقلّ اختلافاً في مصطلحاتها من

¹ المصدر نفسه، ص 8.

² ينظر، المصدر السابق، ص 8-9.

..... ترجمة المصطلح اللساني بآلية النحت على وزن (فَعْلَلَة)

تلك المنجزة جماعياً، أو على الأقل هذا ما لمست¹.

وهذا لا يعني أنه ينكر أو يتجاهل الجهود الكبيرة التي بذلها واضطلع بها أفراد عرب وهيئات رسمية تابعة لمنظمات عربية أو إسلامية، مثل: المجامع اللغوية والهيئات الأكاديمية والمنظمات الدولية التي انتشرت أعمالها ونشاطاتها في العالم العربي، بل يرى أن "هذه الجهود ما كان لها لتثمر ثمارها المرجوة بالنهج التراكمي التكراري الذي سارت عليه، حتى إن تصفحك لقاموس مزدوج عام (فرنسي - عربي، أو إنجليزي - عربي) قد يغنيك في أحايين كثيرة عنها، ذلك أن جل هذه القواميس لا تكلف نفسها مقابلة كل كلمة أجنبية بما يقابلها عربياً من ألفها إلى يائها"².

ولكن السؤال الذي يطرح هنا: ما هي أهم الآليات المعتمدة في ترجمة المصطلحات الأجنبية في هذا المعجم، وما مفهومه لهذه الآلية؟ وكيف كان موقفه منها في ظل المد والجزر بين جوازها ومنعها حول وجودها في العربية؟ وما هي الأنواع التي اعتمدها؟ وهل صيغة (فَعْلَلَة) كانت هي الغالب في نحت المصطلحات اللسانية؟ أم هناك صيغ أخرى وظفت على شاكلتها وقريبة منها؟ وهل اتخذ منهجية واحدة في نقل وصياغة المصطلحات المنحوتة؟. كل هذه الأسئلة سيجيب عنها هذا البحث بحول الله.

ثانياً: جهود عبد الجليل مرتاض في التهيئة اللغوية للنحت في العربية

أ. تعريفه النحت Néologie: يُعرّف عبد الجليل مرتاض النحت بأنه "اختزال كلمتين أو أكثر في كلمة واحدة، قد تكون اسماً وقد تكون فعلاً، وقد يكون هذا الاسم جامداً، وقد يكون متصرفاً"³، أو هو "توليد كلمة أو نحتها من تركيب لغوي للدلالة بها على كلمة جديدة واشتقاق مشتقات منها وفق ما يسمح به النظام اللغوي المعتاد في العربية، واللفظة المنحوتة قد تسمى

¹ المصدر نفسه، ص 9.

² نفسه، ص 9.

³ عبد الجليل مرتاض، التهيئة اللغوية للنحت في العربية، بوزريعة، الجزائر، دار هومو للنشر والتوزيع، دط، 2006م،

ص 3.

مستحدثة أو مولدة Neologisme"¹، وقد أطلق عليه مصطلح النُّحاتة بقوله: "ويمكن أن نطلق على كل ما يلفظ أو يهمل من أصوات أو مقاطع أو كلمات خلال عملية النحت مصطلح النُّحاتة ف (حوقل) المنحوتة من جملة «لا حول ولا قوة إلا بالله» يمكن اعتباره: لا، و، لا، قوة، إلا، بالله، عبارة عن نحاة حتى نفرق بين ما يثبت في الصيغة المنحوتة الجديدة، وبين ما يهمل في الجملة الأصلية التي نحتت منها الصيغة الجديدة"².

ب. موقفه من آلية النحت: بالرغم من المساجلة التي دونها المؤلف حول قضية النحت في التراث العربي القديم والحديث بين الجواز والمنع في كتابه: التهيئة اللغوية للنحت في العربية، فإنه يُلحّ على أهميته وضرورة وجوده في العربية، لأنه تأثر بمنهج الخليل وسيبويه وابن مالك من القدماء والأب نخلة اليسوعي من المحدثين والدكتور صالح بلعيد من المعاصرين وغيرهم من الباحثين في نحت المصطلحات، ومن هنا رد على الطاعنين في أهميته مستنداً إلى قواعد وأفكار هؤلاء العلماء الأوائل والمحدثين، فكانت كل تعقيباته سنداً له حتى يرتاح لملاحظاته³.

فهو يعتبر أنه لا خوف على العربية من النحت، لأنه يرى أن "العربية الإسلامية المبكرة، وفي ظرف قرن ونيف من الزمان، ولجئها ألوف من الكلمات الحقلية الطارئة عليها في كل الاختصاصات، ومع ذلك ظلت العربية هي العربية، لأن النحت لا يكون عاماً بل خاصاً بكل حقل على حدة، فما ينحت في الكيمياء، وهي من أكثر الحقول العلمية حاجة إلى النحت، غير ما ينحت في الطب والبيطرة والبيولوجيا والذرة وعلم الفلك وعلم الحيل (الميكانيك) ... وهلم جرا،... وليطمئن خصوم النحت أو المتحفظون حول جدواه فيما يخص تطوير العربية تطويراً أنياً، بأن النحت لا يكون إلا حقلياً، وحتى هذا لن يقيض له أن يعيش طويلاً أو يكسب مسحاً من الخلود إلا بتبني مجتمع كامل له، أو فئة معينة به على الأقل من هذا المجتمع، ولن يتحقق هذا ولا ذاك

¹ المرجع نفسه، ص 4. وينظر عبد الجليل مرتاض، القاموس الوجيز في المصطلح اللساني، ص 246.

² المرجع نفسه، ص 3-4.

³ ينظر، المرجع نفسه، ص 38 وما يليها.

..... ترجمة المصطلح اللساني بآلية النحت على وزن (فَعْلَلَة)

إلا بالاستعمال، لأن ناحتاً واحداً أو حتى مجمعاً معتمداً لن يفرض هذه الكلمة أو تلك خارج الاستعمال الحقلّي أو الواسع لها، أما الاستعمال الشعبي فيبقى حتماً من الأحلام أو وهماً من الأوهام¹.

وتعدّ محاولة الدكتور صالح بلعيد - في نظره - من بين المحاولات الجزائرية التي شدد انتباهه وأخذ بها واتبع طريقها في نحت المصطلحات، لأنه رأى أن "التطور اللغوي مس جوانب عامة من سلوك الفرد، هذا السلوك الذي ينبغي أن يسايره أداء لغوي متطور، ولما كان النحت إحدى ظواهر التطور في العربي فإننا نرى أن الدكتور صالح بلعيد² من بين الجهود المميزة التي وضعت بصمة واضحة المعالم في نحت المصطلحات، وبخاصة حينما أشار إلى حاجة اللغة العربية إلى هذه الآلية فقال: "قما أحوجنا في هذا العصر لاستثمار النحت في توليد المصطلحات العلمية العصرية، وهذا ما يجب أن تقوم به المؤسسات العلمية الثقافية لسد النقص الذي تشكوه اللغة العربية في هذا المجال قياساً باللغات القديمة"³، فهو لم يخالف الدارسين العرب الذين عرّفوا النحت بأنه ضرب من الاشتقاق، ولكنه أطلق عليه **الاشتقاق الأكبر** خلافاً لمن أطلقوا عليه **الاشتقاق الكبّار**، ونجده يشير بأن النحت جنس من **الاختصار**، وهو الرأي عينه الذي كان يقول به ابن فارس، ومن قفّوا على أثره بدراساتهم في هذا الموضوع⁴، بحيث كان يسير متابعاً ما أجمع عليه الدارسون القدماء والمحدثون من أن النحت "أضحى في عصرنا الرصيد المعرفي لاستخلاص المصطلحات العلمية في اللغات المتقدمة"⁵.

ج. رأيه في نحت بعض الكلمات: من بين الأمثلة التي توضح مدى تأثره بالعلماء القدامى المذكورين آنفاً، والجزائري الدكتور صالح بلعيد - بخاصة - من المعاصرين، ما جاء ذكره

¹ عبد الجليل مرتاض، **التهئية اللغوية للنحت في العربية**، ص 78-79.

² المرجع نفسه، ص 67.

³ صالح بلعيد، **فقه اللغة العربية**، بوزريعة الجزائر، دار هومه للنشر والتوزيع، دط، 1998م، ص 72.

⁴ ينظر عبد الجليل مرتاض، **التهئية اللغوية للنحت في العربية**، ص 67.

⁵ صالح بلعيد، **فقه اللغة العربية**، ص 72.

في النحت النسبي، يقول: "تيزي وزوزي (غير مشكولة) نسبة إلى تيزي وزو¹، وأعتقد أن النسبة إلى تيزي وزو لا تخرج عما أسماه سيبويه باب الإضافة إلى الاسمين اللذين ضم أحدهما إلى الآخر، فجُعلا اسماً واحداً، وتيزي وزو كلمة مركبة، ولسيت من الاسمين المضاف أحدهما إلى الآخر، وإلا فيمكن أن يكون النسب إليها على نحو: تيزوي أو حتى تيزي، لأن العرب تقول: معدي في معد كرب في لغة، أو قول من يضيف معد إلى كرب، وإن شئنا طبقنا قاعدة الخليل بن أحمد على نحت تيزي وزو وإضافة إلى قادة ابن مالك التي ذكرها في التسهيل بشأن الحرف المعتل من شقي الكلمة المركب أو من شق أحدهما، وفي رأينا يكون نحت على النحو التالي:

1. نأخذ الصوتين الأولين المتعاقبين من كل جزء.
2. وحيث الحرف الثاني من الجزء الأول تيزي معتل، نتجاوزه إلى ما بعده وفقاً لما أشار إليه ابن مالك.

3. تصبح الكلمة المنحوتة تزوز على وزن **فعل**، أي: عبشم.
4. النسب إليها: **تَزَوِيّ**، وهي تَزَوِيّة، وهم تَزَوِيّون، وهن تَزَوِيّات، وتَزَوِيّة وزَوِيّة وتَزَوِيّ، إذا انتسب إلى تيزي وزو، فهو متزوز... إلخ²، وهذا النحت أطلق عليه "النحت الصغير"³.

ويخلص من ذلك كله إلى أن "ما أثاره الدكتور صالح بلعيد في مبحثه - حول النحت - يظل ذا قيمة علمية وتربوية مهمة بالنسبة للطالب الجامعي والباحث الهاوي والأكاديمي على حد سواء، وأتفق مع الباحث بأن ظاهرة النحت لا تستند إلى ظاهرة دقيقة، ولكن بالنسبة للتركيب الذي تجاوز اسمين أو شيئين فقط، وإلا فإن أي كلمة أو جملة مركبة من جزعين أيّاً كان نوعاهما يمكن

¹ ينظر المرجع نفسه، ص 73. وأصل الكلمة اسم مازيغي قديم لولاية جزائرية اسمها الحالي، تيزي وزو، وتقع شرق الجزائر العاصمة.

² عبد الجليل مرتاض، **التهينة اللغوية للنحت في العربية**، ص 68.

³ المرجع نفسه، ص 85.

..... ترجمة المصطلح اللساني بآلية النحت على وزن (فَعْلَلَة)

بدون تكلف ولا تحاليل نحتها لتوليد كلمة جديدة"¹.

هـ. **أنواع النحت**: بعد إمعانه الواسع في مدونات علماء التراث، وإطلاعه المتعمق على اجتهادات الباحثين المحدثين والمعاصرين، يقترح علينا أضرباً نحتية ذات مصطلحات متقاربة سياقياً ومتباعدة إجراءً وعملاً، وهي:

1. **النحت الأصغر**: وهو نحت كلمة من كلمة، مثل: تمسكن وتمذهب وتمنطق وتمظهر، من: مسكين ومذهب ومنطق ومظهر، وسواء تعلق هذا الصنف من النحت عن طريق النحت من مشتق أم كلمات جامدة، مثل: تجزأ، تنتوس، تمغرب، نحتاً من: الجزائر وتونس والمغرب، بمعنى أن النحت الأصغر عندنا يكون على وزنين: **تمفعل** و**تفعّل**، ومن هذين يمكن أن نشق.

2. **النحت الصغير**: وهو نحت كلمة من كلمتين، ليس إلّا، مثل: الفقلعة والعلمغة والعمدلة والعسلمة... نحتاً من: فقه اللغة، وعلم اللغة، وعلم الدلالة وعلم السيمياء...

3. **النحت الكبير**: وهو ضرب يتداخل مع الاشتقاق الصغير عند ابن جني إلى حد ما، لأنه يعني في نظرنا اشتقاق أفعال على وزن **فعلل** من النحتين: السابقين الأصغر والصغير، فنقول: جزأه جزأة يجزئره، فهو مجزئ، وذلك مجزأ، وبالنسبة لياء النسب ينبغي أن نميز بين ما هو منسوب إلى بلد بعينه (هنا مثلاً: الجزائر)، وما هو منسوب إلى الكلمة المنحوتة (هنا مثلاً: الجزأة)، أي: ثمت فرق بين كون الشيء جزائرياً وكونه جزائرياً، وعلى هذا فقس.

4. **النحت الأكبر**: وهو انتزاع كلمة من أكثر من كلمتين، في مثل البسملة من بسم الله، والمشألة في قول من قال: ما شاء الله...، ثم يؤول النحت الأكبر إلى الاشتقاق المنصوص عليه في النحت الكبير.

5. **النحت الكبّار**: وهو انتزاع كلمة واحدة من تركيب جديد يزيد على كلمتين، ويجب أن

¹ المرجع نفسه، ص 68-69.

يراعى فيه ما أمكن التوازن والانسجام جريباً على المنحوتات الشائعة القديمة التي صنفت تحت النحت الأكبر، يمكن مثلاً أن نقول: الجمدة نحتاً لجامعة الدول العربية، والجزيشة للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية... وهذه المنحوتات كلها على وزن فَعْلَة جريباً على حَيْعَلَة وبسملَة ونحوهما¹

ثالثاً: مميزات القاموس الوجيز في المصطلح اللساني

معلوم أن أي عمل فردي يحتاج إلى إعادة نظر وضبط وقراءة ثانية، لأن اجتهاد أي باحث كان - مهما بلغ من العلم مبلغاً - فإنه يبقى محدوداً، وتظهر فيه بعض المثالب والهنات التي لا ينفطن لها الباحث وَحْدَهُ، وبخاصة في ضبط المصطلحات وتحديد دلالاتها، فمثل هذه الأعمال تحتاج "إلى إعادة بناء وتصحيح باستمرار، إلى أن يثبت منه ما يثبت عند أهل الصناعة والاختصاص ويذبل ما يذبل من المفردات فينزاح"².

وإننا في هذه الصفحات المعدودة سنقف عند طريقة الباحث عبد الجليل مرتاض في صياغة نحت المصطلحات الأجنبية المترجمة، ونوضح من خلال معجمه أهم السبل التي سلكها في رصد وضبط وتحديد المقابلات المنحوت للمصطلحات الأجنبية المترجمة، وهي كالتالي:

أ. اختلاف المنهجية في ترجمة المصطلح اللساني الأجنبي باللفظ المنحوت: لقد تعددت السبل وتنوعت في ترجمة المصطلح اللساني عند عبد الجليل مرتاض في معجمه المتخصص في المصطلحات اللسانية، وكانت آلية النحت هي الغالبة في الوضع المصطلحي، غير أن هذه الآلية تنوعت صيغتها بتنوع المصطلحات المقابلة للفظ الأجنبي، واختلفت المنهجية المتبعة في نحت وصياغة المصطلح اللساني، وهذا ما سنوضحه في النقاط التالية:

¹ عبد الجليل مرتاض، التهيئة اللغوية للنحت في العربية، ص 85-86.

² مقدمة، عبد القادر الفاسي الفهري ونادية العمري، معجم المصطلحات اللسانية (انجليزي - فرنسي - عربي)، المغرب، دار الكتاب الجديد المتحدة، ط 1، 2007م، ص 8.

..... ترجمة المصطلح اللساني بآلية النحت على وزن (فَعْلَلَة)

1. تقديم المصطلح العربي المترجم وتأخير المصطلح المنحوت: وهو بمعنى أن الباحث قابل المصطلح الأجنبي بمصطلح مترجم ثم جعل المصطلح المنحوت بين قوسين ليوضح للمتلقي أنه قد تم نحت هذا المصطلح من المصطلح المترجم، وأشكاله عديدة، نوضحها في الجدول التالي:

الرقم	المصطلح المترجم	المصطلح المنحوت	نوع النحت	صيغة المصطلح	المقابل الأجنبي باللغة الفرنسية	رقم المصطلح في المعجم
1	حدث فعلي	حدفعي	النَّحت الصغير	فَعْلَلِي	Accompli	19
2	صوتي سمعي	صَوَسَمِي	النَّحت الصغير	فَعْلَلِي	Acoustique	25
3	تظريف	زَمَكَنَة	النَّحت الأصغر	فَعْلَلَة	Adverbialisateur	54
4	سمعي - شفهي	سَمَشَفَة	النحت الصغير	فَعْلَلَة	Audio_oral	162
5	سمعي - صوتي	سَمَصَوَة	النحت الصغير	فَعْلَلَة	Audio-phonatoire	163
6	سمعي - بصري	سَمَبَصَة	النحت الصغير	فَعْلَلَة	Audio-visuel	164
7	شفوي مزدوج	شَمَفَمَة	النحت الصغير	فَعْلَلَة	Bilabial	208
8	شفوي حنكي	شَمَفَحَة	النحت الصغير	فَعْلَلَة	Bilabiopatal	210
9	صامت حافي	صَمَحَفَة	النحت الصغير	فَعْلَلَة	Bilatéral	211
10	ثنائي الجذر	ثَمَجَذَة	النحت الصغير	فَعْلَلَة	Bilitère	213
11	لسانية جغرافية	لَسَجَة	النحت الصغير	فَعْلَلَة	Géographie linguistique	674
12	مسرد لغوي	مَسَلَفِي	النَّحت الصغير	فَعْلَلِي	Glossaire	682
13	علم النحو والصرف	عَلَنَصَة	النَّحت الأكبر	فَعْلَلَة	Grammaire	694
14	فوق نظرية	فَوْنَطَة	النَّحت الصغير	فَعْلَلَة	Métathéorie	963
15	تكلم محلي	تَكَمَحَة	النَّحت الصغير	فَعْلَلَة	Patois	1163
16	علم الدلالة	عَدَلَة	النَّحت الصغير	فَعْلَلَة	Sémantique	1429
17	دلالة لفظية	دَلَفْطِيَة	النَّحت الصغير	فَعْلَلِيَة	Sémasiologie	1430
18	لهجة اجتماعية	لَهْجَة	النَّحت الصغير	فَعْلَلَة	Sociolecte	1461
19	تقسيم مقطعي	قُطَعَة	النَّحت الصغير	فَعْلَلَة	Syllabaire	1551
20	نغمة صوت	نَغَصَوَة	النَّحت الصغير	فَعْلَلَة	Ton	1609
21	فوق الجملة	فَوَجْمِي	النَّحت الصغير	فَعْلَلِي	Tranphrastique	1633
22	كليات لغوية	كَلَفَوَة	النَّحت الصغير	فَعْلَلَة	Universaux du langage	1655

التعريب العدد السابع والخمسون . كانون الأول (ديسمبر) 2019م

2. تقديم المصطلح المنحوت وتأخير المصطلح المترجم: وهي منهجية خالف بها الطريقة الأولى، وذلك بتقديم المصطلح المنحوت على المصطلح المترجم، وجعل هذا الأخير بين قوسين ليوضح للقارئ أنه قد نحت هذا المصطلح من المصطلح المترجم الموضوع بين قوسين، وقد جمعنا هذه المصطلحات في الجدول التالي:

الرقم	المصطلح المنحوت	المصطلح المترجم	نوع النحت	صيغة المصطلح	المقابل الأجنبي باللغة الفرنسية	رقم المصطلح في المعجم
1	عَلْهَجَة	علم اللهجات	النحت الصغير	فَعْلَلَة	Dialectologie	470
2	بَيْشَخِي	بين شخصين	النحت الصغير	فَعْلَلِي	Inter subjectif	841
3	بَيْمَصِي	بين مُصَوِّثَيْن	النحت الصغير	فَعْلَلِي	Inter vocalique	844
4	شَفْسَنِي	شفوي أسناني	النحت الصغير	فَعْلَلِي	Labiodentale	880
5	شَفْحَنِي	شفوي حنكي	النحت الصغير	فَعْلَلِي	Labiopalatale	881
6	شَفْلَهِي	شفوي لهوي	النحت الصغير	فَعْلَلِي	Labio_vélaire	882
7	ضَنْمَعَة	صناعة المعاجم	النحت الصغير	فَعْلَلَة	Lexicographie	899
8	عَلْمَقَة	علم المفردات	النحت الصغير	فَعْلَلَة	Lexicologie	900
9	لَفْحَصَة	لفاظة إحصائية	النحت الصغير	فَعْلَلَة	Lexico-statique	901
10	مَفْلَغَة	مفردات لغة	النحت الصغير	فَعْلَلَة	Lexique	903
11	فَقْلَعَة	فقه اللغة	النحت الصغير	فَعْلَلَة	Philologie	1193
12	عَلْأَصَة	علم الأصوات	النحت الصغير	فَعْلَلَة	Phonétique	1201
13	عَلْنَعَة	علم النفس اللغوي	النحت الأكبر	فَعْلَلَة	Psycholinguistique	1323
14	فَوْسَنِي	فوق أسناني	النحت الصغير	فَعْلَلِي	Supradental	1542
15	فَوْمَحِي	فوق محلي	النحت الصغير	فَعْلَلِي	Supralocal	1543
16	فَوْمَقِي	فوق مقطعي	النحت الصغير	فَعْلَلِي	Suprasegmental	1544

3. الاختلاف في المصطلح الأجنبي المترجم منه المصطلح المنحوت: ومعناه أن الباحث قد جاء بأكثر من مصطلح أجنبي لمقابلة المصطلح المنحوت، فمنها ما يقابل لها بالمصطلح المترجم، مثل: مصطلح: (فوق لغوي أو فوق لساني) والذي جمعها في

..... ترجمة المصطلح اللساني بآلية النحت على وزن (فَعْلَلَة)

مصطلح واحد، ونحتهما بـ: (فولغي أو فُولِسي)، واختلف في مقابلة هذا المصطلح المنحوت باللفظ الأجنبي، فتارة يجعله من (Extralinguistique)¹، وتارة أخرى من (Métalinguistique)²، وبعضها الآخر يعفيها تماماً من المقابلات العربية وينحت المصطلح مباشرة، مثل: مصطلح (تُعْنَة) الذي قابله له بثلاثة مصطلحات أجنبية، ثم نحته من "تُعْن الصبي كلامه، إذا خلط فيه، وأصل الثُعْنَة عَضُّ الصبي قبل أن يَنْعَر، أي: قبل أن يُلقَى - يُنبت - تُعْرُه"³، وقد سجلنا منها ما يلي:

الرقم	المصطلح المنحوت	المصطلح المترجم	نوع النحت	صيغة المصطلح	المقابلات الأجنبية المتعددة للمصطلح المنحوت	رقم المصطلح في المعجم
1	تُعْنَة	/	/	فَعْلَلَة	Babillag, Babil, Babillement	188
2	فولغي أو فُولِسي	فوق لغوي أو فوق لساني	النحت الصغير	فَعْلَلِي	Extralinguistique Métalinguistique	611 959

4. الاختلاف بين المصطلح المترجم والمنحوت: وهنا خالف الباحث طريقة نحت واختصار

أبنية المصطلحات، لأنه جاء بمصطلحات مترجمة ولم يعمل على نحتها أو يجتهد فيها، بل فتح على نفسه باباً آخر، وهو الهروب من مأزق الوقوع في الخطأ، فجاء المصطلح المترجم يختلف عن المصطلح المنحوت، وهو بهذه الطريقة خالف بها ضوابط النحت وشروطه، التي منها: الأخذ من كل كلمة الحروف الأولى، فمثلاً: في مقابلة المصطلح الأجنبي (Lurette) يجعل له ترجمة بـ: (هاة)، ويخلق له مصطلح منحوت: (عُلْصَمَة)، اعتقاداً منه أن "اللهة هي اللحمة المشرفة على الحلق في أقصى الفم، وجمعها لهي ولهيات وحتى لهوات على الأصل، وتشكل اللهاة في جهاز النطق أدنى الحلق، ويخرج منه صوتا الغين والخاء مضافين إلى وسط الحلق (ع، ح) وأقصى الحلق (أ، ه)، وأما

¹ عبد الجليل مرتاض، القاموس الوجيز، ص 136.

² المصدر نفسه، ص 223.

³ عبد الجليل مرتاض، القاموس الوجيز، ص 54.

التعريب العدد السابع والخمسون . كانون الأول (ديسمبر) 2019م

الصوتان اللهويان، فهما القاف والكاف (Larynx)¹، وفي موضع آخر من متن القاموس الوجيز نجد الباحث ينقل المصطلح الأجنبي: (Voile du palais) ويترجمه بالمصطلح المنحوت: (غُلْصَمَة) ويرى أن هذا "المصطلح صوتي أضيفت عليه مسميات شتى: غُلْصَمَة، غشاء الحنك، صفاق الشجر، حجاب الحنك، ونحن لا ننكر أن دلالة Voile يُستدل بها على كل ما يمكن أن يستر أو يحجب أو يغطي، ولكن الكلمة ذات الأصل اللاتيني ليست مفردة بل مركبة مع (palais) بمعنى الحنك، في حين أن الغلصمة لغوياً في معاجمتنا تعني: اللحم بين الرأس والعنق، أو العُجْرة (موضع العجر) على ملتقى اللهاة والمريء أو رأس الحلقوم بشواربه وحرقدية (عُقْدَتِي الحنجور) أو أصل اللسان"².

ومن هنا نستنتج أن الباحث قد وقع في غموض مقابلة المصطلح المترجم للفظ الأعجمي، لأنه عدد المقابلات الأجنبية لِلْفَظَةِ العربية بأكثر من موضع، زيادة على ذلك جعله مقابلاً واحداً للمصطلح المنحوت، ولكن هذا الأخير اختلف عن المصطلح المترجم ولم يفك لغزه بالتفصيل الذي نحت منه، بل وضعه وترك القارئ في حيرة من أمره، والنماذج في الجدول التالي توضح أبرز المصطلحات اللسانية التي اختلفت في ترجمتها ونحت المصطلحات منها، نذكر بعض منها - على سبيل التمثيل لا الحصر - وهي:

الرقم	المصطلح المترجم	المصطلح المنحوت	الصيغ الصرفية للمصطلح	المقابل الأجنبي باللغة الفرنسية	رقم المصطلح في المعجم
1	لهاء	غُلْصَمَة	فَعْلَلَة	Lurette	927
2	خيشمة	أُنْفَنَة	فَعْلَلَة	Nasalisation	1023
3	صَوْتِيم	فَوْمَقِي	فَعْلَلِي	Prosodème	1310

5. تعريب المصطلح المنحوت: ومعنى التعريب: "أن تتفوه العرب بالكلمة الأعجمية على

¹ المصدر نفسه، ص 215.

² عبد الجليل مرتاض، القاموس الوجيز، ص 435.

..... ترجمة المصطلح اللساني بألية النحت على وزن (فَعْلَلَة)

مناهجها"¹، وهنا اتبع الباحث هذه الطريقة في صياغة المصطلحات المنحوتة، منها ما جعل لها مقابل بالمصطلح المترجم، والأغلبية منها كانت معربة دون مقابل أجنبي لها، نذكر منها:

الرقم	المصطلح المترجم	المصطلح المنحوت المعرب	صيغة المصطلح	المقابل الأجنبي باللغة الفرنسية	رقم المصطلح في المعجم
1	عنصر إشاري	دَكْتَكَة	فَعْلَلَة	Déictique	427
2	/	فَزْلَجَة أو فَسْجَلَة	فَعْلَلَة	Physiologie	1214
3	/	بِرْغَمَة	فَعْلَلَة	Pragmatique	1257
4	/	زَاوَاة	فَعْلَلَة	Zézaïement	1703

6. **المصطلح المقابل للفظ الأجنبي مُعَرَّباً ومنحوتاً:** وهو أن يقابل المصطلح الأجنبي بمصطلحات نقلت على شاكلة اللفظ الأجنبي بحروف عربية من جهة، وجهة أخرى ينحت الشطر الآخر منها، وقد وجدنا في المعجم مثلاً واحداً على ذلك، وهو مصطلح: (فَزْلَجَة علاصية)، فالشطر الأول معرَّب من: (Physio = فيزيو) من: (فَزْلَجَة)، والشطر الثاني: (phonétique = علم الأصوات) المنحوت بـ: (علاصية)، ومن هنا فهذا المصطلح المعرب والمنحوت: Physiophonétique يقابله: (فيزيولوجية علم الأصوات)، ويمكن لنا أن نوضح صيغة المصطلح الصرفية في الجدول الآتي:

الرقم	المصطلح الأجنبي معرب ومنحوت	نوع النحت	الصيغة الصرفية للمصطلح	المقابل بالأجنبي باللغة الفرنسية	رقم المصطلح في المعجم
1	فَزْلَجَة علاصية	النحت الأكبر	فَعْلَلَة فَعْلَلِيَّة	Physiophonétique	1215

7. **نحت الكلمة الأولى والإبقاء على الأخيرة:** وهنا عمد الباحث في ترجمة المصطلح اللساني الأجنبي بإيجاد طريقة يخالف بها غيره، وهي صياغة الكلمة الأولى في الترجمة منحوتة

¹ ممدوح خسارة، علم المصطلح وطرائق وضع المصطلحات في العربية، دمشق، سورية، دار الفكر، ط 1، 2008م، ص 241.

ثم تليها الكلمة شاملة بالعربية، وضرب لذلك بمصطلح: (العَلْفَة الصوتية) في مقابلة المصطلح الأجنبي (Psych phonétique)، ويقصد به (علم النفس الصوتي)، وهو بهذه الطريقة غير راض عن هذا الصيغة النحتية والترجمة، لأنه قال: "كان يفترض أن نسمي هذا المصطلح: (العَلْفَة العَلَصِيَّة)، ولكن تجنبنا قصداً حشر المتلقي في هذا"¹، ومثاله كذلك: (عَلْنَة كلية (شمولية))، والذي معناه: علم النحو، والجدول التالي يوضح الترجمة والنحت والصيغة الصرفية للمصطلح الأول المنحوت والثاني المترجم:

الرقم	المصطلح المنحوت المترجم	نوع النَحت	صيغة المصطلح	المقابل الأجنبي باللغة الفرنسية	رقم المصطلح في المعجم
1	العلفة الصوتية	النَحت الأكبر	فَعْلَة	Psych phonétique	1325
2	عَلْنَة كلية (شمولية)	النَحت الصغير	فَعْلَة	Universelle (grammaire)	1656

8. نحت الكلمة الأخيرة والإبقاء على الأولى: وهو في هذه الطريقة يجعل الكلمة الثانية منحوتة، لأنه قد فصل الحديث في المصطلح المنحوت قبل تركيبه في جملة مثل ما فعل في العديد من المواضع، ومثال ذلك مصطلح: (صوتي سمعي) الذي نحتته من: (صوسمي) من الترجمة للفظ الأعجمي: (acoustique) الذي يعني به: "العلم (صوسمي) الذي يدرس الأصوات، أو هو القسم الفيزيائي الذي يدرس بنية الأصوات والنحو الذي من خلاله يكون للأذان رد الفعل إزاء ما تسمع من أصوات، أو هو دراسة الطبيعة الفيزيائية للمرسلات الصوتية بقطع النظر عن شروط إنتاجها واستقبالها"².

وبعد أن مهد للمصطلح ونحت منه الأبنية الاشتقاقية، جعله كمصطلح متداول ومعروف وذلك بتركيبه مع مفردات أخرى للإشارة إلى مصطلحات كثيرة، مثلما ما فعل مع مصطلح: (طيف صَوْسُمِي) في ترجمته للمصطلح الغربي: (Spectre acoustique)، وذلك بالإبقاء على

¹ عبد الجليل مرتاض، القاموس الوجيز، ص 322.

² المصدر السابق، ص 16.

..... ترجمة المصطلح اللساني بألية النحت على وزن (فَعْلَلَة)

المصطلح الأول على حاله وتوظيف المصطلح المنحوت المتداول في معجمه سابقاً، والذي يعرفه بأنه "يراد به التمثيل الخطي لمكونات صائت، ويرى المحللون الصوتيون أن الطيف الصوتي (أو موجات الصوت) يمكن أن يكون محققاً رياضياً بوساطة نظرية فوريي"¹.

والمتمأل في هذا القاموس يجد العديد من المصطلحات التي سار على طريقها وضبط مداخلها ونحت مصطلحاتها بهذه الطريقة، نذكر منها:

الرقم	المصطلح المترجم والمنحوت	نوع النّحت	صيغة المصطلح	المقابل الأجنبي باللغة الفرنسية	رقم المصطلح في المعجم
1	صيرورة عَنُحية	النّحت الأكبر	فَعْلَلِيّة	Grammaticalisation	696
2	طيف صَوُسمي	النّحت الأكبر	فَعْلَلِيّة	Spectre acoustique	1490
3	وحدة نَغْصوية	النّحت الأكبر	فَعْلَلِيّة	Tonème	1611

9. تعدد الصيغ الصرفية في نحت المصطلح اللساني المترجم: لقد تعددت الأبنية الاشتقاقية

الصرفية في نحت المصطلح اللساني عند الباحث عبد الجليل مرتاض، وهذا ما يدل على سعة تمكنه من اللغة العربية ومشتقاتها الكثيرة، زيادة على ذلك خبرته الواسطة بعلم المصطلح وضوابط صياغته وآلياته في مختلف ميادين اللغة والأدب، والجدول التالي يوضح أبرز المشتقات الصرفية التي استطعنا أن نكشف عنها الستار من خلال قراءتنا البسيطة لهذا القاموس الوجيز في المصطلح اللساني، ولكنه في الحقيقة عمل ضخم بحجمه وغني بمحتواه، وهي كالنحو التالي:

الرقم	المصطلح المترجم	المصطلح المنحوت	نوع النّحت	صيغة المصطلح الصرفية	المقابل الأجنبي باللغة الفرنسية	رقم المصطلح في المعجم
1	مبحث العلوم	مَبْعَلِيّة	النّحت الصغير	فَعْلَلِيّة	épistémologie	573
2	/	شَكْلَنَة	/	فَعْلَلَة	Formalisme	640

¹ نفسه، ص 371.

3	/	تُعْنَع	/	فَعَّلَ	Gazouiller	657
4	صوتي سمعي	صَوَّسَمِيَّ	النَّحْت الصَّغِير	فَعَّلِيَّ	Acoustique	25

ب. صور المصطلح المنحوت على وزن (فَعَّلَة) للفظ المترجم: تتعدد صور المصطلح المنحوت وتتنوع على وزن (فَعَّلَة) في معجم القاموس الوجيز لعبد الجليل مرتاض، منها ما يذكر المصطلح المترجم منحوتاً دون ذكر له مرادفاً بالألفاظ العربية، اعتقاداً من المؤلف أن هذه المصطلحات معروفة عند المتلقي، ولكن في الحقيقة نجده في بعض المحطات يفصل في المصطلح ويفك رموزه، وبعضها الآخر لا يشير إلى المصطلح إطلاقاً، بل يشير إلى معنى المصطلح عموماً، ونجده كذلك في محطات أخرى يذكر المصطلح المترجم وينحت منه وكأنه مرادف له، وكذلك نجده يورد المصطلحات المترجمة المركبة الوصفية وينحت من كل كلمة حرف أو حرفين ليكون منها مصطلحاً، وكل هذه الأمور نوضحها في النقاط التالية:

1. المصطلح المنحوت دون ذكر مرادف له باللفظ العربي المترجم: لقد أورد المؤلف الكثير من المصطلحات اللسانية منحوتة دون مرادف لها باللفظ العربي المترجم اعتقاداً منه أن هذه المصطلحات معروفة ويستطيع الباحث العربي أن يفك رموزها أو أن يفهم معانيها أو يجدها بحد ذاتها في تعريفه للمصطلح المنحوت، وفي الحقيقة أن هذا الأمر نجد فيه تنوعاً في المنهجية التي اتبعها الكاتب، فمرة نجده يفك رموز المصطلح المنحوت ويعرفه ويشير إلى دلالاته ومحتواه، مثل ما فعل مع مصطلح: (بَيِّنَصَة) الذي ترجمه منحوتاً من المصطلح الغربي (Intertextualité) قاصداً به: مصطلح (التناص)، يقول: بَيِّنَصَة من "التناص [الذي هو] عملية لسانية تواصلية بعدية، تارة يحصل بصورة شعورية، وهو تناص مرغوب عند أزيد مما هو مرغوب فيه، وتارة أخرى يتم بصورة لا شعورية، وهو تناص مرغوب فيه أكثر مما هو مرغوب عنه"¹، وفي محطات أخرى لا يذكر إطلاقاً المصطلح المراد الإشارة إليه، بل يتكلم في العموميات ويترك القارئ يتخبط خبط عشواء

¹ عبد الجليل مرتاض، القاموس الوجيز، ص 190.

..... ترجمة المصطلح اللساني بآلية النحت على وزن (فَعْلَلَة)

يبين هوى المفاهيم، وهذه الطريقة ما تؤدي إلى استغلاق المفاهيم واضطراب في دلالات المصطلح، وهذا ما نجده جلياً مع العديد من المصطلحات، مثل مصطلح: (فَذْلَكَة) الذي نقله مترجماً بالنحت دون ذكر له مقابلاً بألفاظ كاملة مفهومة، من أصل المصطلح الأجنبي (Acrostiche)، بل أشار إلى مفهومه بقوله: "يدل بهذا المصطلح العروضي على ضرب من أبيات شعرية إذا جُمعت حروف كلماتها الأولى التي يبدأ بها كل بيت أعطت لك اسم الشاعر نفسه، أو المرأة المتغزل بها، أو كلمة رئيسة أو كلمة مفتاحية للقصيدة"¹.

والجدول التالي يوضح أهم المصطلحات التي سارت على خطأ هذه المنهجية في ترجمة المصطلحات الأجنبية ونقلها إلى العربية منحوتة، مع ذكر صيغها الصرفية ورقم وجودها في المعجم، وهي كالنحو التالي:

الرقم	المصطلح المنحوت	صيغة المصطلح	المقابل الأجنبي باللغة الفرنسية	رقم المصطلح في المعجم
1	فَذْلَكَة	فَعْلَلَة	Acrostiche	28
2	شَكْلَنَة	فَعْلَلَة	Formalisme	640
3	تَغْنَع	فَعْلَل	Gazouiller	657
4	عَلْنَحِي	فَعْلَلِي	Grammtical	695
5	عَلْنَحِيَة	فَعْلَلِيَة	Grammticalité	697
6	بَيِّنَصَة	فَعْلَلَة	Intertextualité	842
7	بَغْيَعَة	فَعْلَلَة	Psittacism	1321
8	رَأْرَاءَة	فَعْلَلَة	Rhotacisme	1402
9	قَوْلِيَة	فَعْلَلَة	Tagmème	1579
10	نَغْصُوي	فَعْلَلِي	Tonique	1612
11	حَدْنَنَة	فَعْلَلَة	Topicalisation	1613
12	صَوُصَة	فَعْلَلَة	Vocalisation	1691
13	غَلْصَمَة	فَعْلَلَة	Voie du palais	1694

¹ المصدر نفسه، ص 17.

2. **المصطلح المنحوت بالاشتقاق الإلحاقى:** ونقصد بالإلحاق هو "أن تزيد على الحروف الأصلية في الاسم أو الفعل حرفاً أو حرفين زيادة غير مطردة في إفادة معنى، ليصير المزيد بتلك الزيادة مثل كلمة أخرى أكبر منها في عدد حروفها وحركاتها وسكناتها، على ترتيبها وفي تصاريفها في الماضي والمضارع والأمر والمصدر إن كان الملحق به فعلاً، ومن التنثية والجمع وغيرها إن كان الملحق به اسماً"¹، والإلحاق أنواع، والذي يهمنا في دراسة هذا المعجم هو **الإلحاق المطرد**، الذي "يكون بتكرير لام الكلمة على ما ذكر أبو عثمان المازني، وجعل منه (زَمَدَدَ) للرماد الكثير"²، والأمثلة كثيرة على نحو هذا السياق الذي ورد في القاموس الوجيز لعبد الجليل، نذكر مثلاً: مصطلح: (تحنيك) الذي قابله للمصطلح الأجنبي: (Palatalisation)، ونحت منه مصطلح: (حَنَكَة)، والمتأمل في هذا المصطلح يجد أن لام الكلمة قد تكرر، لأن الأصل في: (حَنَكَة) من الثلاثي: (حنك)، وهنا تكرر حرف **الكاف** وزيد حرف **التاء** المربوطة، وهنا يتحقق الإلحاق المطرد في المصطلح المنحوت، والأمثلة عديدة توضح جهد المؤلف في اتباع هذه الطريقة في صياغة أبنية المصطلح، وهو ما يوضحه الجدول التالي:

الرقم	المصطلح المترجم	المصطلح المنحوت	نوع النحت	صيغة المصطلح	المقابل الأجنبي باللغة الفرنسية	رقم المصطلح في المعجم
1	تمييز	مَيَزَرَة	النحت الأصغر	فَعْلَلَة	Caractérisations	243
2	تصنيف	صَنَفَقَة	النحت الأصغر	فَعْلَلَة	Catégorisation	254
3	تلهج	لهجة	النحت الأصغر	فَعْلَلَة	Dialectisation	468
4	تفرد	فَرَدَة	النحت الأصغر	فَعْلَلَة	Individualisation	798
5	تشفيه	شفهه	النحت الأصغر	فَعْلَلَة	Labialisation	878
6	تحنيك	حَنَكَة	النحت الأصغر	فَعْلَلَة	Palatalisation	1115

3. **المصطلح المترجم المركب الوصفي مقابل المصطلح المنحوت:** وهي المصطلحات

¹ عبد الله أمين، **الإشتقاق**، القاهرة، 1956م، ص 414.

² ممدوح محمد خسارة، **علم المصطلح وطرائق وضع المصطلحات في العربية**، ص 203.

..... ترجمة المصطلح اللساني بآلية النحت على وزن (فَعْلَلَة)

الترجمة التي تربط بينهما علاقة النعت والوصفية، واجتهد المؤلف في نحت ألفاظها من كل مصطلح حرف أو حرفين مكوناً مصطلحاً منحوتاً قائماً بذاته يدل على معنى المصطلح المركب الوصفي العام، والأمثلة موجودة على نحو ذلك، جمعناها في الجدول كالتالي:

الرقم	المصطلح المترجم	المصطلح المنحوت	نوع النحت	صيغة المصطلح	المقابل الأجنبي باللغة الفرنسية	رقم المصطلح في المعجم
1	حركة وحيدة وسريعة	حُرُوسَة	النحت الأكبر	فَعْلَلَة	Battement	199
2	علم اللغة المقارن	عَلْغَمَة	النحت الأكبر	فَعْلَلَة	Comparatisme	314
3	تأريخ التشعب اللغوي	تَأَشْغَة	النحت الأكبر	فَعْلَلَة	Glottochronologie	690
4	لسانيات عصبية	لَسْعَصَة	النحت الصغير	فَعْلَلَة	Neurolinguistique	1035
5	دلالة غير لفظية	دُعْلَفَة	النحت الأكبر	فَعْلَلَة	Onomasiologie	1084
6	نقد أدبي اجتماعي	نَقْدَجَة	النحت الأكبر	فَعْلَلَة	Sociocritique	1460
7	علم الاجتماع اللغوي	عَلْجَجَة ¹	النحت الأكبر	فَعْلَلَة	Sociolinguistique	1462

بعد هذه الجولة السريعة في المعجم الوجيز والثري بمصطلحاته وآلياته، يمكننا أن نقف عند أبرز النقاط التي سجلها البحث فيما يلي:

- يعد النحت من بين أبرز الآليات والطرق التي استعملها عبد الجليل مرتاض في معجمه القاموس الوجيز في المصطلح اللساني لترجمة مصطلحاته، وكانت صيغة الأبنية على وزن فعْللة هي الغالبة في منهجه، غير أن هذه الآلية التي استعملها تنوعت عملها واختلفت في ترجمة المصطلح اللساني، فكان منها تقديم المصطلح المترجم وتأخير المصطلح المنحوت، والأخرى جاءت عكس هذه الطريقة بتقديم المنحوت وتأخير المترجم.
- لقد جاء في المعجم بعض الهنات وهي الاختلاف البين في مقابلة المصطلح المنحوت بأكثر

¹ ردد هذا المصطلح في العديد من إسهامات العلمية، منها في مقاله، عبد الجليل مرتاض، التخطيط اللغوي بين التنظير والتطبيق، أعمال الملتقى الوطني حول التخطيط اللغوي بمخبر الممارسات اللغوية بجامعة تيزي وزو أيام 3 و4 و5 ديسمبر 2012، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، ص 54.

- من مصطلح أجنبي مثل ما وضعنا مع مصطلح: (فوق لغوي أو فوق لساني) الذي نقل بمصطلحين أجبيين، كل واحد منها له دلالاته الخاصة، وكذلك نجد المؤلف لا يذكر المصطلحات المترجمة، بل يقابل اللفظ الأجنبي بالمصطلح المنحوت مثل: مصطلح (تَغْنَةُ)...
- لم يتبع المؤلف في بعض المحطات طريقة معينة والشروط المتعارفة في نحت المصطلحات، لأنه جاء بمصطلحات مترجمة وأُردفها بمصطلحات منحوتة على صيغة فَعْلَلَة لا علاقة لها بالمصطلح المترجم، وفي أحيان أخرى يقع الباحث في غموض مقابلة المصطلح المترجم للفظ الأعجمي، لأنه عدد المقابلات الأجنبية للفظ العربية بأكثر من موضع، زيادة على ذلك جعله مقابلاً واحداً للمصطلح المنحوت.
 - اعتمد غالباً طريقة التعريب في نقله للمصطلحات الغربية، دون الإشارة إليها بالمصطلح المترجم، وأحياناً يقابل اللفظ الأجنبي معرباً ومنحوتاً، وأحياناً أخرى ينقل اللفظة الأجنبية على صيغة فعلة وذلك بنحت الكلمة الأولى والإبقاء على الثانية، ويتبع مرة أخرى عكس هذه الطريقة بنحت الكلمة الثانية والإبقاء على صورة اللفظة الأولى.
 - تعددت صيغ الأبنية الصرفية في ترجمة المصطلحات اللسانية عند عبد الجليل مرتاض، وكانت (04) صيغ بارزة في عمله، وهي: **فَعْلَلِيَّة** و**فَعْلَلَة** و**فَعْلَل** و **فَعْلَلِي**، التي بنى بها معظم مصطلحات معجمه المنحوتة.
 - لقد وجد البحث صوراً عديدة في ترجمة المصطلح اللساني على وزن **(فَعْلَلَة)**، منها: ذكر المصطلح المنحوت دون جعل مرادف له باللفظ العربي المترجم، وأحياناً يستعمل المصطلح المنحوت بالاشتقاق الإلحاق، وبخاصة الإلحاق المطرد الذي يكون بتكرار لام الكلمة، ونجده كذلك يذكر المصطلح المترجم المركب الوصفي مقابل المصطلح المنحوت على صيغة **(فَعْلَلَة)**.
 - لقد سجل البحث العديد من أنواع النحت التي استعملها الباحث في نحت مصطلحات معجمه بهدف إثرائه بالألفاظ الجديدة، وأخذ النحت الصغير الذي يقصد به نحت كلمة واحدة من كلمتين الحيز الأكبر من الاستعمال والتوظيف في نحت المصطلحات، ثم تلاه النحت الأصغر فالأكبر، لأن أغلب المصطلحات المنحوتة كانت ثنائية الأبنية.

..... ترجمة المصطلح اللساني بآلية النحت على وزن (فَعْلَلَة)

قائمة المصادر والمراجع:

أولاً: المصادر

1. عبد الجليل مرتاض، التخطيط اللغوي بين التنظير والتطبيق، أعمال الملتقى الوطني حول التخطيط اللغوي بمخبر الممارسات اللغوية بجامعة تيزي وزو أيام 3 و 4 و 5 ديسمبر 2012، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر.
2. عبد الجليل مرتاض، التهيئة اللغوية للنحت في العربية، بوزريعة - الجزائر، دار هومه للنشر والتوزيع، دط، 2006م.
3. عبد الجليل مرتاض، الوجيز في المصطلح اللساني (فرنسي - عربي)، بوزريعة - الجزائر، دار هومه للنشر والتوزيع، دط، 2017.

ثانياً: المراجع

4. أحمد مختار عمر، المصطلح الألسني العربي وضبط المنهجية، الكويت، عالم الفكر، مج 20، ع 3، 1989.
5. أحمد مختار عمر، محاضرات في علم اللغة الحديث، القاهرة - مصر، عالم الكتب، ط 1، 1995.
6. أحمد يوسف، اللسانيات وواقع اللغة العربية، محاضرة أقيمت في الندوة الدولية حول مكانة اللغة العربية بين اللغات العالمية، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر أيام 6 و 8 نوفمبر 2000م.
7. إدريس الخضراوي، الأمة واللغة من أجل مقارنة شمولية للنهوض باللغة العربية ضمن كتاب السياسة اللغوية العربية والبيئة والبقاء، إعداد محمد مرزوق وآخرون، عمان - الأردن، دار كنوز للنشر والتوزيع، ط 1، 2016م.
8. الشاهد البوشيخي، نظرات في المنهج والمصطلح، فاس - المغرب، مطبعة آنفو، ط 3، 2004م.
9. بشير إبرير، الذخيرة العربية مشروع علمي حضاري، الجزائر، مجلة مجمع الجزائري للغة العربية، ع 4، ديسمبر 2006.
10. جاد عزت، المصطلح النقدي المعاصر بين المصريين والمغاربة، مجلة فصول، مصر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد 62، 2003.
11. ر.ه. روبنز، موجز تاريخ علم اللغة (في الغرب)، ترجمة أحمد عوض، الكويت، سلسلة عالم المعرفة، 1997م.
12. سمير استيتية، اللسانيات المجال والوظيفة والمنهج، اريد - الأردن، عالم الكتب الحديث، 2008.
13. صالح بلعيد، فقه اللغة العربية، بوزريعة - الجزائر، دار هومه للنشر والتوزيع، دط، 1998م.
14. عبد السلام المسدي، قاموس اللسانيات، تونس ليبيا، الدار العربية للكتاب، 1984.
15. عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات واللغة العربية، بيروت - لبنان، منشورات عويدات، ط 1، 1986.

التعريب العدد السابع والخمسون . كانون الأول (ديسمبر) 2019م

16. عبد القادر الفاسي الفهري ونادية العمري، معجم المصطلحات اللسانية (انجليزي - فرنسي - عربي)، المغرب، دار الكتاب الجديد المتحدة، ط 1، 2007م
17. فاضل ثامر، اللغة الثانية في إشكالية المنهج والنظرية والمصطلح في الخطاب النقدي العربي الحديث، بيروت الحمراء/ الدار البيضاء، المركز الثقافي العربي، ط 1، 1994م
18. ممدوح خسارة، علم المصطلح وطرائق وضع المصطلحات في العربي، دمشق، سورية، دار الفكر، ط 1، 2008م.
19. يوسف مقران، المصطلح اللساني المترجم مدخل نظري إلى المصطلحات، دمشق، سورية، مؤسسة رسلان، 2007.

القوى النفسية للثنوية

تييري ريبول¹

د. محمد أحمد طجو

كلية اللغات والترجمة، جامعة الملك سعود
المملكة العربية السعودية

إن الثنوية، كما سبق أن أشرنا إلى ذلك من قبل، في شكل قديم بالتأكيد، مفهوم ميتافيزيقي للعالم، وُلِدَ على الأرجح مع ظهور الإنسان العاقل *Homo sapiens*، في وقت واحد في كل مناطق كوكبنا. هذا المفهوم الميتافيزيقي للعالم كوني، مثل دياناتنا، ويبدو أنه يشكل في نهاية المطاف عنصراً أساسياً من عناصر علم النفس والثقافة البشريين. هذا هو على الأرجح سبب تمسكنا بثبات بالاعتقاد بأن الأرواح تتعايش مع الأجساد وتتفاعل معها، على الرغم من التناقضات الهائلة في الثنوية. وإن التشكيك في الثنوية ينظر إليه غالباً على أنه إهانة أو شتيمة، كما لو كان هذا الاعتقاد يمسُّ أمراً جوهرياً وهيكليةً في حياة الكثيرين.

إن الموقف الذي يعرضه اليوم العديد من الكتاب هو أن الثنوية، مثل الأديان التي لا يمكن فصلها عنها، هي نتاج طبيعي لنشاط دماغ الإنسان ومن ثمّ لنفسيتنا. لذلك دعونا نرى مختلف التوضيحات التي تنتج، بطريقة متقاربة، تجسيد هذا الموقف.

أولاً، ينبغي التأكيد أنه على الرغم من تحديد العقلانية بأنها قيمة إيجابية للفكر البشري، فإنه من الواضح أننا مدفوعون جميعاً، بدرجات متفاوتة، بما يسمى بالتفكير السحري: شكل من أشكال

¹ هذه ترجمة للفصل الثالث من كتاب تييري ريبول Thierry Ripoll الموسوم بعنوان "من العقل إلى الدماغ" *De l'esprit au cerveau*، الصادر في عام 2018 عن دار النشر Éditions ds Scienes Humaine. (المترجم)

التفكير الذي يفضل التفسيرات فوق الطبيعية للظواهر الطبيعية، بعيداً عن متطلبات التفكير العقلاني والنقدي. عرض هذه الفرضية بوضوح ماكولي (2013) في كتاب بعنوان: *لماذا الدين طبيعي ولماذا العلم غير طبيعي*. يرى ماكولي أننا نملك أولاً قدرات معرفية قديمة جداً (بمعنى أنها وجدت في وقت مبكر جداً في تطور البشر) تتيح اتخاذ قرارات سريعة، حسنة في كثير من الأحيان، وصارمة بما يكفي، وتنتشر بشكل تلقائي تقريباً، ولا واع غالباً، أي من دون أن يكون من السهل علينا مقاومتها من خلال التحليل أو التفكير الناقد. ومن هذه القدرات، يمكننا أن نذكر من دون ترتيب: تُعرف الوجوه، وإسناد النيات للآخرين، وتحديد حركات الأشياء، واكتشاف الحيوانات المفترسة، وتعرف الأجسام، وردود الفعل العاطفية... وهذا ما يتوافق مع ما أطلق عليه عالم النفس والاقتصادي كانمان اسم النظام 1، أي مجمل القدرات المعرفية التي تتيح اتخاذ قرارات بسرعة في بعض الأحيان رُغماً من أية عقلانية حقيقية. وقد أظهر كانمان وتويرسكي (1979)، وهذا أمر أقره الاقتصاديون وعلماء النفس، أن قرارات الوكلاء الاقتصاديين غير منطقية غالباً، وتتعارض أحياناً مع المصلحة الفردية أو الجماعية. وهذا الجزء من النظام المعرفي يقع في صلب التفكير السحري، الذي هو أصل الثنوية والمعتقدات الدينية. لنذكر نوعين من المظاهر الكلاسيكية لنظام التفكير هذا.

يقوم المظهر الأول، بطريقة تشبيهية، على نسب نيات لأجسام مادية أو لظواهر طبيعية مع أنها تخلو منها. وهذا أمر شائع في الحياتية،¹ وإننا كبشر لا نستثنى منه عندما نرى أحياناً، في عنف عاصفة أو ظواهر طبيعية عنيفة، نية للتدمير غير موجودة في الواقع (انظر بخصوص هذا الموضوع طريقة وصف الصحافة إعصار إيرما). وقد تم توضيح ذلك تجريبياً في تجارب

¹ الحياتية أو الإحيائية مذهب يُقر بأن: 1. النفس هي مبدأ الفكر والحياة العضوية في وقت واحد، 2. أن الأرواح حاضرة في جميع الموجودات الطبيعية، 3. أن الأرواح متصلة بجميع الأشياء، إما لأنها مبادئ لأفعالها أو لأنها تسكن فيها، 4. أن مبدأ الحياة في البيولوجيا والسيكولوجيا النظرية غير مادي. انظر مراد وهبة، *المعجم الفلسفي*، دار قباء الحديثة، 2011، ص 290. (المترجم)

..... القوى النفسية للثنوية

عدة وممتعة، لا سيما في تجربة هايدر وسيميل (1944).¹ ففي هذه التجربة، يُظهر فيديو قصير قصة مكتملة لها علاقة بحركة كرة ومثلثين فقط. تتحرك الأجسام الثلاثة، وتتفاعل على ما يبدو بطريقة متسقة، ومن ثم غير عشوائية. ويخرج كل البشر، أطفالاً وبالغين، بطريقة حتمية، بقصة مختلفة مفادها أن هذه الأجسام لديها نيات، ومن ثم شكل من أشكال العقل.

¹ إن طبيعة بعض الأفراد لها علاقة بتأييد نظرية المؤامرة، لكن ذلك في الحقيقة لا يفسر هذا المعدل الكبير من التأييد لنظريات المؤامرة في المجتمعات البشرية، هنا تتدخل نظرية لتفسير ميل الناس إلى تصديق نظريات المؤامرة، تتعلق تلك النظرية بميلنا كبشر إلى البحث عن الأنماط في كل شيء وأي شيء. لفهم ذلك يذكر المؤلف واحدة من أقدم التجارب في علم النفس الاجتماعي، إنها تجربة فريتز هايدر وماريان سيميل The Heider-Simmel Illusion بالطبع، كانت تلك هي إجابة كل الخاضعين تقريباً لذلك النوع من التجارب. استطاع الجميع خلق قصة مكتملة لها علاقة بحركة كرة ومثلثين فقط، وفي كل مرة يخرج كل واحد منا بقصة مختلفة. بالطبع قصد هايدر وسيميل أن تبدو الحركات كأنما تشبه قصة ما، لكن الفكرة ليست في أن البشر لديهم قدرة على البحث عن أنماط، وإنما قدرتهم على خلق أنماط مهما كانت المعطيات بسيطة، أو قليلة، أو مجردة. يشبه الأمر أن تجد صورة كلب، أو قطة، أو ديناصور، في تشكلات السحب بالسماء. ما هو معروف، من وجهة نظر نفسية تطورية، أن تلك الصفة البشرية المهمة ساعدت الإنسان الأول على البقاء في أوقات من تاريخه كان كل همه خلالها وضع خطط فورية لإنقاذ حياته من المفترسات التي أحاطت به في غابات السافانا القديمة. بذلك يجمع البشر دائماً أكثر قدر ممكن من البيانات بسرعة شديدة ثم يملؤون الفراغات في الهيكل العام لأفكارهم بأقرب خطة وأكثرها خطراً. في الحقيقة، يركز البحث التسويقي المعاصر على استخدام تلك الفكرة تحديداً لخلق عوامل تحفيز للزبائن كي يبدؤوا أو يستمروا في شراء منتجات بعينها دون غيرها. كذلك ساهم علم الاقتصاد السلوكي في تطوير فهمنا لـ "لاعقلانية البشر". أضف إلى ذلك أن البشر كائنات اجتماعية، بمعنى أنهم يميلون إلى تصديق رأي الجماعة على ما هو واقع أو حقيقة. خذ مثلاً تلك التجربة البسيطة لشخص يقف فجأة في شارع ما ثم ينظر إلى السماء، هنا سوف يحاول البعض فهم ما يحدث لينظر هو أيضاً إلى السماء. وقد أثبتت العديد من التجارب أنه كلما ارتفع عدد الأفراد الناظرين إلى السماء - المتفاعلين مع ظاهرة ما في العموم - ارتفع على إثر ذلك عدد القادمين الجدد للمشاركة في النظر إلى السماء أيضاً (من 4% إلى 40% حينما ارتفع عدد المحدثين في السماء من 1 إلى 16)، إنها إذن حالة من العدوى الاجتماعية، ضغط المجموع على عقلانية الفرد، وإيقافها، من أجل اتباع المجموعة. لمزيد من التفاصيل، انظر: "الأرض مسطحة. ما سر إيمان البعض بنظرية المؤامرة؟"، الرابط: <https://midan.aljazeera.net/intellect/sociology/2017/12/25> (المترجم)

التعريب العدد السابع والخمسون . كانون الأول (ديسمبر) 2019م

يسمى النظام الثاني الاستسقاط "apophenie"¹، الذي يقوم على رؤية أشكال دالة لا وجود لها في الأصل: رؤية وجه المسيح في كومة من الصخور أو في سحابة كبيرة على سبيل المثال. بشكل أكثر عمومية، يعود ذلك إلى ميل للعثور على دلالات، وعلى معنى، ونية حيث لا يوجد أي شيء من كل ذلك، وحيث يتعلق الأمر بمجرد مصادفات: امرأة تؤكد، على سبيل المثال، أن ولادة زوجها يوم ولادة أبيها لا يمكن أن يكون نتيجة مصادفة.

هناك إذن نظام تفكير سحري لا تقاوم قوته، ويقوم على الاعتقاد بحدوس الحس السليم، وقياسات سطحية تدفعنا للاعتقاد بوجود الأرواح وكذا بوجود الله. وعلى النقيض من نظام التفكير هذا، القديم والقوي في واحد، لدينا نظام (سوف نطلق عليه اسم النظام 2) على الأرجح أكثر حداثة من وجهة نظر تطويرية، ويتسم بالخصائص التالية: بطء العمليات، والتحكم الواعي، وأهمية التفكير التحليلي، والإرادي، الذي يقوم على قواعد مكلفة معرفياً.²

دعونا نوضح ذلك بمثال صغير قدمه كل من فيالا، وأريكو، ونيكولز (2012):

"كل العاطلين عن العمل فقراء

روكفلر ليس عاطلاً عن العمل

لذلك فإن روكفلر ليس فقيراً"

¹ الاستسقاط هو محاولة ربط عدة أحداث أو أشياء منفصلة لا رابط يجمعها لتحميلها معنى جديداً ليس من أصل أي من الأحداث أو الأشياء نفسها كنوع من إضفاء الصفة العلمية أو الصدقية عليها أو إعطائها أهمية تفوق حجمها الحقيقي. وقد صاغ هذا المصطلح في عام 1958 كونراد كلاوس، الذي عرفه بأنه "الصلات التي لا مبرر لها، متبوعة بمقاصد غير طبيعية لتجربة معينة"، لكنه تحذر لتمثيل ميل الإنسان إلى البحث عن أنماط في الطبيعة العشوائية بوجه عام، كالقمار، والظواهر الخارقة، والدين، وحتى في محاولات التأملات العلمية. لمزيد من التفاصيل انظر: لما فياض، "الأبوفينيا والباريدوليا - وجهة نظر مختلفة"، الرابط: <https://lamafayyad.com/>

2017/03/04. (المترجم)

² تعني عبارة مكلفة معرفياً أن هذا النظام يتطلب جهداً معرفياً كبيراً.

القوى النفسية للثنوية

لقد اعتبرتم على الأرجح مثل معظم البشر، انطلاقاً من أول سطرين في هذا القياس، أن الاستدلال المذكور في السطر الثالث صحيح. ينتج قبول هذا الاستنتاج عن قرارات سريعة اتخذها النظام (1) والواقع أن هذا الاستنتاج غير صحيح، وأنكم مثل معظم البشر، قادرون على الأرجح على إدراك ذلك بعد جهد تحليلي إضافي: إن ذلك نتيجة لنشاط النظام (2) ويمكن لنظامي التفكير أن يلتقيا أحياناً حول التفسير نفسه، ويمكن أن يختلفا. يضاف إلى هذا أن قوة كل من هذين النظامين الفكريين يختلف وفقاً للأفراد، بحسب ثقافتهم وتعليمهم، وربما نفسيتهم الأكثر حميمية. ينتج عن ذلك مجموعة كاملة من المفاهيم المتعلقة بمشكلة وجود الروح والثنوية. يدفعنا النظام 1 للإيمان بالظاهرة فوق الطبيعية،¹ والأرواح، والله ... وأما النظام 2 فيدفعنا للاعتقاد أن المعتقدات الدينية نتيجة لبناء بشري، وتؤدي بنا إلى اعتماد شكل أكثر أو أقل جذرية من الفيزيائية². physicalisme

نتج إحدى قوى الثنوية التي تم تقديمها بهذه الطريقة عن القوة الطبيعية التي لا تقاوم لنظام تفكير ينطوي على بعض المزايا التكيفية (لا سيما سرعته)، والذي يمكن اعتباره بأنه موجه بدوس أساسية تمنعنا من الإقرار بتناقضات الثنوية الواضحة. ولدعم هذا الموقف، ينبغي علينا أن نستكشف العمليات المعرفية المشاركة في النظام 1 التي تقودنا بوجه عام إلى اعتماد شكل جذري تقريباً للثنوية.

¹ تم استخدام المصطلح فوق الطبيعي le surnaturel أو الخارق للطبيعة أو الظاهرة فوق الطبيعية وهو يعني الأشياء التي لا تخضع لقوانين الطبيعة، أو يمكن التعبير عنها مجازياً، بأنها الأشياء التي تتجاوز حدود الطبيعة أو الأشياء الغيبية. (المترجم)

² من المؤكد أن التطير، وهو نتاج طبيعي للنظام 1، لا ينطوي على السلبات فقط. بينت تجارب أجرتها الدكتورة ليسان داميش وفريقها أن المتطيرين كانوا ينجحون بشكل أفضل في مختلف المهام عندما كان يتم إيهامهم بأنهم يملكون تميمة تجلب الحظ. ولا يتعلق الأمر سوى بنتيجة إيجابية جداً للعلاج بالإيهام effet placebo. (لمزيد من المعلومات حول هذه الظاهرة، انظر: "هل الاعتقاد بالتمائم وجالبات الحظ يمنح الإنسان قوة نفسية إضافية؟"، الرابط: <https://ara.alrakoba.net/62881>). (المترجم)

التخلص من حدوسنا: عقبة منيعة أحيانا

ليس تاريخنا الثقافي والفلسفي والعلمي في نهاية المطاف سوى تعاقب الحدوس (أي المفاهيم الناتجة عن الحس السليم، ومن ثم عن النظام 1 للتفكير) الذي اضطررنا للتخلي عنه، ليس من دون ألم، ومن دون عنف أحيانا: الاعتراف بأن الأرض ليست مسطحة (إيراتوستين)، وبأن الشمس لا تدور حول كوكبنا، وبأن الأرض ليست مركز الكون (كوبرنيكوس)، والاعتراف بأن كوكبنا لم يخلق بصورته الحالية ولكنه تطور منذ نشأته (داروين)، وبأن الحياة هي نتيجة عمليات مادية عادية (باستور)، وبأن رغبات لا واعية تحركنا (فرويد)، والاعتراف بنظرية النسبية المتعلقة بالزمن (أينشتاين) ... ومن بين هذه الحدوس، الحدس الذي يدفعنا للاعتقاد بوجود الروح، والذي يتمتع على ما يبدو بقوة هائلة. ويبدو أن الاكتشافات اللافتة للنظر في العلوم المعرفية لا تؤثر كثيراً في هذا الحدس. ما الذي يغذي بمثل هذه القوة نظام التفكير 1 والحدس الناتج عنه: إن روحنا وجسدنا متميزان تمايزاً أساسياً.

تنتج الظاهرة الأولى التي تشرح الطابع الراسخ للتبوية مما أطلق عليه داماسيو (1999) وميتزينجر (2003, 2009) اسم شفافية النموذج الظاهراتي للذات Phenomenal Self Model (PSM). ويقصد بالنموذج الظاهراتي للذات حقيقة أن كل واحد منا بني على بدهة أو حدس أولي يقول بوجود العالم، والآخرين، والذات. ومع أن المحللين النفسيين يعتقدون أن هذا التمييز بين الأنا وباقي العالم يبني، ليس من دون صعوبة أحيانا، من خلال وعي الطفل بفقدان الأم المحتمل، فإن علماء النفس التطوريين أظهروا أن هذه القدرة على التمييز عن العالم تظهر في وقت مبكر جداً، على الأرجح منذ الشهور الأولى وقبل الكلام. وبطريقة أو بأخرى، تعيش معظم الحيوانات المتفوقة¹ التجربة الظاهراتية² نفسها من دون أن تضطر إلى الافتراض أن الوعي

¹ ثمة سؤال مهم هو معرفة إلى أي مدى يمكن افتراض شكل للوعي بالذات ولو كان قديماً. فكما هو الأمر غالباً، ينبغي أن توصف الأشياء بالتدرج، في مجال يحب البشر أن تكون لديهم مقولات واضحة كل الوضوح. فماذا عن وعي الحلزون والجرذ والشبمانزي بذاتها؟

² توافق التجربة الظاهراتية التجربة الذاتية المباشرة التي تنتج عن تفاعلنا المستمر مع العالم.

..... القوى النفسية للثنوية

بالذات يتخذ شكلاً مطابقاً للوعي الذي يطرده البشر.

تبدو التجربة الظاهرية للذات، وهذه نقطة أساسية مؤكدة، أولية وبداهة لا تقبل الجدل ناتجة عن تفاعلنا مع العالم. إن سألتكم كيف يمكنكم التأكد أنكم تشكلون كياناً مختلفاً عن العالم، فإن هذا السؤال سوف يبدو سخيفاً ومضحكاً: سوف تجيبون على الأرجح أن الأمور كذلك، وأنه لا جدوى من محاولة تبرير حقيقة أنني والعالم شيئان متمايزان. ومع ذلك، إن إدراك الذات هذا ينتج عن عملية دماغية معقدة. وتكمن المشكلة في أن هذا الواقع الدماغي يفلت منا كلياً. وهو أيضاً غامض ويصعب إدراكه مثل شفافية تجربتنا وبداهتها بالنسبة إلينا. وحتى لو قادتكم معارفكم الأكاديمية فكرياً إلى الإقرار بأن هذا الوعي بالذات ينبثق من النشاط الدماغي (يكفي إتلاف عمل الدماغ ليكون هذا الوعي نفسه تالفاً)، فإنكم لا تعيشون أبداً تجربة شخصية وذاتية وظاهرية. إنكم لا تعيشون دماغكم ولديكم انطباع بأنكم لستم دماغكم،¹ وأنكم متفوقون عليه. فعند الاقتضاء، يتم إدراك الدماغ على أنه آلة مبتذلة تستعملها ذاتك: إنه المفهوم الشعبي للدماغ الآلة. لو كان بإمكاننا مقارنة تصورات إنسان ما قبل التاريخ والإنسان المعاصر بهذا الخصوص، لوجدنا أننا متطابقون من وجهة نظر التجربة الظاهرية للذات. إن كلانا يعيش حقيقة أننا موجودان على أنها أمر بدهي، وأننا مختلفان عن بيئتنا. الفرق بين أسلافنا وبيننا يقوم على معرفة فكرية أو أكاديمية. إنكم تعرفون أن عمل دماغكم وكيف وعيكم في حين أن أسلافنا البعيدين كانوا يجهلون ذلك تماماً. إنكم تعرفون ذلك على الأقل لأنه لا جدال تجريبي في أن تلف الدماغ يمكن أن يؤدي إلى اضطرابات خطيرة في الوعي. ولكن تأثير هذه المعرفة ضعيف نسبياً مقارنة بالقوة الناجمة عن التجربة الظاهرية للذات. فهذه التجربة التي بنيت منذ اللحظات الأولى من حياتكم، والتي تبقى الأكثر حضوراً في إدراككم أنكم ذات لا تدين بكل شيء لنشاط الدماغ ولا يمكن اختزالها في هذا النشاط.

¹ لماذا لست دماغي هو عنوان كتاب ماركوس (2016) الذي يحاول إضفاء مزيد من الأهمية على الحس السليم والحدس الكبير الذي يقول إنه لا يمكن اختزالنا في دماغنا.

دعونا نوضح ذلك باللجوء إلى القياس البسيط التالي. عندما تشاهدون غروب الشمس فإنكم ترونها تغرب وتتحرك ببطء تحت الأفق قبل أن تختفي. ومع ذلك، إنكم تعرفون، لأنكم لا تؤمنون بأن الشمس هي مركز العالم، أنها لا تتحرك وأن الأرض هي التي تدور حول شمسنا. ولكن هذه المعرفة ليس لها أي تأثير في إدراككم لحركة الشمس: إنكم ضحية وهم بسيط. ينطبق الأمر نفسه على إيماننا بوجود روح، حتى لو كان الوهم من طبيعة أخرى. ولا جرم أنكم تعلمون أن الدماغ يحدد حالاتكم العقلية، ولكنكم تعرفون ذلك فكرياً وهذه المعرفة تتناقض بشدة مع التجربة الظاهرية للذات، التي ينظر إليها على أنها مستقلة عن نشاط الدماغ، وأن الإقرار بأن الذات ليست سوى نتاج نشاط الدماغ أمر صعب للغاية. ونقول في إشارة إلى نظامي التفكير المذكورين في بداية هذا الفصل (النظام 1 والنظام 2)، إن اعتبار الدماغ سبباً لنشاطنا العقلي يقوم على النظام 2، وإن الاعتقاد بوجود عقل إلى جانب الدماغ أو فوقه يقوم على النظام 1. يغذي هذا الاعتقاد ببساطة حقيقة أنه لا يمكننا في أي وقت من حياتنا النفسية إدراك أن دماغنا ينشط: إنه يعرف تماماً كيف يجري تجاهله.

تجدر الإشارة أيضاً إلى أن المفهوم الثنوي للعلاقة العقل/الدماغ يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالواقعية الساذجة المتعلقة بإدراكنا للعالم الخارجي. تقودنا الواقعية الساذجة إلى الاعتقاد أننا على اتصال مباشر مع العالم الخارجي لأن الذات (التي ليست الدماغ بالنسبة إلى الثنوي) لها هذه القدرة على فهم العالم الخارجي مباشرة، من دون وساطة دماغية أو مادية. في حالة الإدراك البصري، يؤدي ذلك إلى الاعتقاد بأن العينين تقدمان معلومات موضوعية عن بيئتنا التي تدركها ذاتنا وتفسرها.¹ ومن الواضح الآن أنني عندما أرى اللون الأحمر أو عندما أتابع بنظري حركة جسم ما، فإن ما أدركه ليس حقيقياً. ما هو حقيقي يصعب الوصول إليه. وما أدركه يبنى في القشرة القذالية في الجزء الخلفي من الدماغ، حتى لو توهمت أن ما أراه هو شيء يحدث خارج ذاتي. في الواقع،

¹ يتوافق هذا التمثيل مع ما يسمى بالشبح في الآلة: فرضية أن الأتأ باعتبارها واقعاً غير مادي، يعالج المعلومات التي تصله من الدماغ والحواس.

..... القوى النفسية للثنوية

ينبغي أن نتخيل أن الدماغ يشبه محاكياً خارقاً للبيئة، وقادراً على إقناعنا أن ما ندركه هو الواقع. لقد أدت ملايين السنين من التطور إلى هذه الآلة المذهلة التي تتيح بناء فيلم واقعي عن العالم، وهو فيلم دقيق جداً، وأكثر نجاحاً بكثير مما تعرضه لنا أفضل ألعاب الفيديو. ونستطيع بفضل هذا الفيلم، بصفته تمثيلاً دينامياً، الوصول أو عدم الوصول إلى هذا العالم. ففي هذا العالم، هناك الذات والعالم، حيث ينظر إلى الذات على أنها كيان غير مادي (ريان عقلي) لأنه ليس متاحاً لنا أبداً إدراك أن هذه الأنا تصدر عن دماغنا. وهكذا، إن شفافية التجربة الظاهرانية للذات تؤدي مباشرة إلى الثنوية والواقعية الساذجة.

تضاعف قوة الحدس الثنوي أيضاً حقيقة أن الأمر يتعلق بحدس عن الذات. ولا ريب أن الاعتراف بأن البيئة ليست كما تصورناها (على سبيل المثال، ليست الأرض في مركز الكون) أكثر سهولة من الاعتراف بأننا نخطئ بشأن ما نحن عليه أساساً. كيف يمكنني أن أكون مخطئاً بشأن ذاتي عندما أعرف، وأشعر أو أدرك أنني شيء آخر غير دماغي؟ فهنا تكمن حقيقة مقاومة الاعتراف بأنني لست شيئاً آخر سوى دماغي.

هذه الصعوبة الطبيعية التي نواجهها عندما يتعلق الأمر بالاعتراف بأن الوعي ليس سوى نتاج النشاط الدماغي لا تعني فقط غير المتخصصين في المجال. وتمثل، في فلسفة العقل والعلوم المعرفية بوجه عام، محور المناقشات الحالية الأكثر حيوية. فالباحث الأكثر خبرة في العلوم المعرفية والفلسفة يبقى رجلاً عادياً، خاضعاً للبداهيات نفسها والحدوس العادية التي يمكن لأي شخص أن يواجهها.

هذه الصعوبة لها اسم حتى لدى المتخصصين في المجال: تسمى الفجوة التفسيرية أو مشكلة الوعي الصعبة. سوف نعود إلى ذلك بالتفصيل عند التعليق على حدود المقاربة الفيزيائية ولكن، في تخمين أولي، تعبر الفجوة التفسيرية (مثل المشكلة الصعبة)¹ عن حقيقة أنه يبدو مستحيلاً

¹ يعتقد الماديون أن المادة هي الأساس، لكنهم يواجهون مسألة تفسير الوعي. كيف يمكن لدماغ مادي - مكوّن من مواد مادية خالصة أن يتسبّب في تجارب واعية ذاتية بتعذّر وصفها؟ يُطلق على تلك المشكلة اسم "المشكلة الصعبة"

دائماً شرح حالاتنا العقلية والنوعية والذاتية (الألم، والفرح، والحب، والخجل، والخوف، والإيمان بالله ...) بعمليات مادية حصراً. وأعتقد، من دون أن اقصد التقليل من أهمية هذه الصعوبة الحقيقية، أن أصلها يعود لتجاوز عالمين أنشأهما حدسنا بسبب الشفافية الظاهرية للذات: عالم الذاتية، والعقل، والوعي، والنية، والإرادة، والعالم المادي، أي عالم الجسد والبيئة المادية. إن حدس الذات (ما هو غير مادي) والبيئة (ما هو مادي) هذا اجتاحت التفسيرات التي نقدمها لأفعالنا ولأفعال الآخرين منذ أن كنا أطفالاً.

لنتخيل حالة طفل سرق قطعة حلوى. عندما يقرر إخفاءها، لديه فقط إمكان الوصول إلى الأفكار والرغبات الواعية التي حفزته إلى التصرف بهذه الطريقة. ويبقى نشاط الدماغ غامضاً للطفل تماماً مثلما يبقى غامضاً للبالغ، ويشمل ذلك من يعرف وظيفة الدماغ. وهكذا، لقد تعودنا منذ زمن بعيد إعطاء تفسيرات سببية لسلوكنا أو لسلوك الآخرين من خلال التذرع بالنيّات والمعتقدات أو الرغبات، وإنه لمن الضروري بذل جهد كبير للاعتراف بأن هذه الحالات العقلية ليست سوى نتيجة للنشاط المادي لدماغنا. لذلك، إننا نفهم لماذا يكون من الصعب جداً ومخالفاً للحدس أن نتصور أن السلوك ليس ناجماً عن نية غير مجسدة (روح أو عقل) وإنما عن النشاط

للوعي" وهي عبارة صاغها في عام 1994 الفيلسوف الأسترالي ديفيد تشالمرز. أراد تشالمرز التمييز بين هذه المشكلة الخطيرة الكاسحة وما أسماه "المشكلات السهلة". ووفقاً لما ذكره، فإن المشكلات السهلة هي تلك التي نعرف كيف نحلها من حيث المبدأ، حتى إن لم تكن قد حللناها بعد، وتتضمن هذه المشكلات الإدراك الحسي، أو التعلم، أو الانتباه، أو الذاكرة، وكيفية تمييز الأشياء أو الاستجابة للمؤثرات وكيف يختلف النوم عن اليقظة؛ كل هذه الأمور مشكلات سهلة على حدّ قوله إذا ما قُورنت بالمشكلة الصعبة حقاً الخاصة بالتجربة نفسها. لا يتفق الجميع مع تشالمرز؛ فالبعض يزعم أن المشكلة الصعبة لا وجود لها، وأنها "تعتمد على مفهوم خاطئ عن الوعي، أو على التقليل الكبير من أهمية المشكلات السهلة". تطلق الفيلسوفة الأمريكية باتريشيا تشيرتشلاند على هذا الأمر اسم مشكلة خداعية قاتلة: إننا لا نستطيع أن نفرّر سلفاً أي مشكلة سيتضح أنها الأصعب حقاً. وتقول: إن هذه المشكلة تتبع من الحدس الخاطئ بأننا إذا فسّرنا الإدراك الحسي والذاكرة والانتباه وكل التفاصيل الأخرى، فسوف يتبقى شيء هو الوعي نفسه. لمزيد من التفاصيل انظر: سوزان بلاك مور، الوعي، ترجمة مصطفى محمد فؤاد، مؤسسة هندواي للتعليم والثقافة، القاهرة، 2016، ص 10 وما بعدها. (المترجم)

..... القوى النفسية للثنوية

الأرعن لمليارات العصبونات التي لا يحمل أي منها رغبة أو نية أو معتقداً. إن التباين بين تفسيراتنا العقلية وتفسيراتنا العصبية كبير جداً لدرجة أنه يؤدي إلى شعور عام بأن التفسير العصبي لحالة عقلية ذاتية معينة لن يكون أبداً مُرضياً كلياً. وهذا هو الموقف الذي يدافع عنه أحد فلاسفة العقل الأكثر تأثيراً: ديفيد تشالمرز.

إسهام علم النفس التطوري في فهم القوى النفسية الثنوية

من الثابت الآن أن البشر يطورون مفاهيم شعبية للعوالم الفيزيائية والبيولوجية والنفسية. ويتكلمون في اللغة الاصطلاحية على الفيزياء الشعبية folk physics، والبيولوجيا الشعبية folk biology، وعلم النفس الشعبي folk psychology. هذه التصورات قبل العلمية كانت موضوع بحوث عدة ومثيرة للعاطفة والاهتمام. يتعلق الأمر بتصورات ساذجة وحسية تقوم بدور هام في فهمنا للعالم مع أنها غالباً ما تكون خاطئة. إن أحد جوانب علم النفس الساذج الأساسية هو التمييز الذي نقوم به جميعاً، وبحق بوجه عام، بين الكائنات المزودة بالنيّات والكائنات الخالية منها. إن الكائنات الخالية من النيّات كائنات جامدة. المقصود أجسام مادية بحتة تتفاعل مع التغيرات بطريقة ميكانيكية تماماً. وتخضع لقوانين الطبيعة، ولا يمكن أن تظهر أية حرية حقيقية. وأما الكائنات المزودة بالنيّات فينظر إليها على أنها كائنات فاعلة ولها وعي، ولو كان في حده الأدنى. ولها وجود وتتميز عن بيئتها: يطلق عليها علماء النفس الأمريكيين اسم "الذات" self، أو soi بالفرنسية. ففي هذه الفئة، نجد البشر ولكن أيضاً الحيوانات المتفوقة، والقدرة على اتخاذ القرارات والتصرف بطريقة غير آلية بالمعنى الدقيق.

ينطوي هذا التمييز الأساسي على أهمية تكيفية كبيرة مادام أنه من المفيد تمييز الذات الفاعلة من الجسم الجامد في حياتنا اليومية. فكروا لأجل ذلك في أهمية اكتشاف أن حيواناً في الطبيعة، قادراً على اتخاذ مظهر حجر أو نبات أو أي جسم مادي آخر بشكل ينسجم شكلاً ولوناً مع بيئته، يمكن أن يكون في بعض الحالات فريسة مهمة أو حيواناً مفترساً خطيراً. إن فائدة إدراك ذوات فاعلة، فيما يتعلق ببقاء الفرد، واضحة. وهذا على الأرجح ما يقودنا إلى أن نصف بشكل

مفطر صفة ذات فاعلة على أجسام ليست فاعلة حقاً وحقيقة. وهذا بالطبع ما يقودنا في بعض الأحيان إلى أن نرى في سلوك الروبوتات التي تغزو حياتنا اليومية كائنات مزودة بنبات (ذوات فاعلة حقيقية) في حين أنه ليس لديها نبات.

لقد أظهرت الدراسات التنموية أن الطفل الصغير قادر في وقت مبكر جداً على تمييز الأجسام الحية من الأجسام الجامدة، حتى قبل الحصول على أي تعليم. فمنذ عمر ستة شهور، يكون الرضيع قادراً على تحليل حركات الأجسام المادية بدقة لأنه اكتسب معرفة فيزيائية ضمنية لافتة للنظر بالفعل. على سبيل المثال، إنه يعرف الجاذبية تماماً. وإذا أطلقته أمامه جسمًا ثقيلًا ولم يسقط، فإنه سوف يُفاجأ.¹ ونجد هذه القدرات أيضاً قبل هذا العمر لدى الرئيسات.

ويطور الرضيع، بموازاة هذه المعرفة الفيزيائية المبكرة معرفة أو حساسية اجتماعية لافتة للنظر تظهر في وقت مختلف قليلاً بالنسبة إلى المهارة الفيزيائية. فعندما لا يكون عمره سوى بضعة أسابيع فقط، يتجه انتباهه كثيراً وطويلاً إلى الوجوه والأصوات البشرية أكثر من توجيهه نحو الأجسام الجامدة أو الضوضاء من أصل مادي. وقبل عامه الأول، يكون الطفل قادراً على تفسير مشاعر أحبائه، ومتابعة نظر الآخرين. هذا الفهم الاجتماعي يتضح أنه متطور جداً منذ عمر سنة واحدة. وقد بين كولماير، ووين ويلوم (2003) أنه إذا رأى الطفل في فيلم شخصية (أ) تساعد شخصية (ب) وشخصية ثالثة (ت) تجرحها، فإنه يتوقع عندئذ أن تتوجه الشخصية (ب) نحو الشخصية (أ) وأن تتجنب الشخصية (ت).

إن هاتين المعرفتين، الفيزيائية والاجتماعية، توافقان على الأرجح تكيفاً ناجماً عن عصور ما قبل التاريخ الطويلة. وإنهما تشكلان جزءاً من القدرات الفطرية التي تظهر منذ أن يبدأ الطفل بالتفاعل مع العالم. ومع ذلك، تظهر المعرفة الاجتماعية في وقت لاحق، وتتطوي على طابع خاص وتعقيد لا نجدهما في المستوى المتقدم نفسه لدى الأنواع الحيوانية الأخرى. ويوضح وجود

¹ لتوضيح ذلك، ابتكر علماء النفس ملاحظات سلوكية دقيقة تتيح قياس الدَّهْشِ أو المفاجأة لدى الرضيع، باعتبار أنه لا يمكن سؤال الرضيع.

..... القوى النفسية للثنوية

هاتين المعرفتين المستقلتين والمنفصلتين جزئياً مرض التوحد على نحوٍ لافت للنظر. يطور الأطفال المصابون بالتوحد المعرفة الفيزيائية بطريقة جد طبيعية. وبالمقابل، إنهم لا ينجحون في تطوير المعرفة الاجتماعية، وهذا يضعهم إزاء صعوبة كبيرة عندما يتعلق الأمر بالتفاعل مع البشر الآخرين. ففي الحالات القصوى، يدرك الطفل المصاب بالتوحد البشر الآخرين على أنهم أجسام، وهو غير قادر بالتالي على التفاعل معهم. وإنَّ فَهْمَ المصابين بالتوحد للكائنات الحية مشوه كلياً في حين أن فهمهم للعالم المادي يبقى طبيعياً.

تشكل القدرة على تمييز عالم مادي من عالم الذوات الفاعلة، وفقاً لعدة مؤلفين، أساس الثنوية وأساس ديانانتا. لأن الرضيع يدرك ذاته على أنها تتمتع بنبات ليس لها أساس مادي، ويعتبر أن الكائنات التي تشبه لديها الخصائص العقلية والمادية نفسها التي يعتقد أنه اكتشفها في نفسه. هذا التقسيم الثنائي للعالم يظهر في وقت مبكر جداً، فهو يتبنى تمثيلاً للعالم بطريقة لا واعية وضمنية، ويقودنا حتماً إلى تمييز الأجسام المادية من الأجسام التي لها روح ولديها النيات والمشاعر والإرادة، وحتى الحرية. إننا نتويع بالطبع (نتويع افتراضياً كما يقترح بلوم) لأن نظامنا المعرفي بنى العالم، قبل أي شكل من أشكال التعليم والتربية، في مجالين غير قابلين للاختزال ومتمايزين أساساً: عالم العقل وعالم المادة أو، وفقاً لعبارات ديكرت، الجوهر المفكر (الذهن) والجوهر الممتد (الجسم).

يؤكد ذلك بوضوح طريقة الأطفال الأكثر تقدماً في العمر قليلاً في فهم العلاقة القائمة بين الدماغ والعقل. إنهم يفسرون هذا الارتباط بطريقة خاصة على الرغم من أنهم يعرفون أن النشاط النفسي مرتبط بالنشاط الدماغية. يشبه الدماغ حاسوباً طبيعياً تحت تصرف العقل من أجل التفكير والبرهان. يتكلم ستيفن بينكر بطريقة فكاهية عن "الحاسوب الجيبي للروح". فالعواطف تقلت حتى من الوظائف الموكولة إلى الدماغ. ولا يمكن أن يقر الأطفال أن الدماغ هو أصل تجاربنا الواعية، ولا يقرون في أي حال من الأحوال بأن الدماغ مكون للذات.¹ فالذات شيء أكثر

¹ يرى الفيلسوف الأمريكي كولين ماكجين أننا نحن البشر، "منخلقون معرفياً" فيما يتعلق بفهم الوعي، ومعنى ذلك أنه

من ذلك. وبناء عليه، تبدو الأرواح والأدمغة شيين متمايزين، فالأرواح يمكن أن توجد بمعزل عن الدماغ، ولها وحدها القدرة على التأثر أو على اتخاذ القرار بحرية. وأما الأدمغة فهي آلات لا يمكن أن تترك اعتقادنا بشأن وجودنا: إنها ذوات فاعلة حرة تحركها أسباب غير مادية.

توضح ذلك تجربة أجراها كل من بيرينغ وبيوركولاند في عام 2004. قدم المؤلفان لأطفال من مختلف الأعمار (بين 4 و 12 سنة) وللبالغين، نصاً قصيراً يقدم تمساحاً وفأراً. وقدمت للأطفال الأصغر سناً صور تعرض المشهد وتسهل فهمه. في نهاية القصة، أكل التمساح الفأر، وقد أشار النص المذكور إلى ذلك بشكل واضح: "وأخيراً، أكل التمساح الفأر. وفارق الأخير الحياة". وطرح القائمان على التجربة في نهاية هذه الخاتمة المحتومة مجموعة من الأسئلة المتعلقة بالجوانب البيولوجية (على سبيل المثال، هل ما يزال دماغه يعمل؟)، والنفسية (هل ما يزال جائعاً؟)، والإدراكية (هل ما يزال يرى؟)، والعاطفية (هل ما يزال يحب أمه؟) والمعرفية (هل ما يزال يفكر في أخيه؟). يظهر التحليل الذي ركز على نسبة الأجوبة التي توضح انقطاعاً مدركاً بين الحياة والموت نتيجتين رئيسيتين. يُعرّف الانقطاع بأنه الاعتقاد بأن بعض الوظائف تختفي نهائياً بمجرد الوفاة. وعلى العكس من ذلك، تقود الاستمرارية إلى الاعتقاد أن المتوفى يمكن أن يقوم بهذه الوظائف حتى بعد الموت: يتعلق الأمر إذن بدراسة الاعتقاد بالحياة بعد الموت. بالطبع، يرتبط الاعتقاد بالحياة بعد الموت ارتباطاً وثيقاً بالاعتقاد بأن الروح متميزة عن الجسد، وأنها يمكن أن تظل نشطة حتى بعد وفاة الشخص. النتيجة الأولى هي أن نسبة الانقطاع تزداد مع العمر. يقر 14% فقط من الأطفال الأصغر عمراً (4-6 سنوات) بعدم الاستمرارية في مجمل الأسئلة. وتصل هذه النسبة إلى 35% لدى الأطفال من سن 8 إلى 12 سنة وإلى 40% لدى البالغين.¹ تظهر

لا أمل لدينا في فهم الوعي تماماً مثلما لا أمل أن يقرأ أحد الكلاب الجديدة التي يحملها فِرْحاً في طريق العودة من المتجر. ويتفق معه عالم النفس ستيفن بينكر فيقول: إننا قد نكون قادرين على فهم معظم التفاصيل الخاصة بكيفية عمل العقل، لكنَّ الوَعْيَ نفسه قد يظلُّ بعيداً عن فهمنا إلى الأبد. انظر: /الوعي، مرجع سابق، ص 13).

¹ يتعلق الأمر بمشاركين أمريكيين. ومن المعروف أن هذه النسبة هي أقل في أوربا، لاسيما في فرنسا والدول الاسكندنافية.

..... القوى النفسية للثنوية

هذه النتيجة أن الاعتقاد بحياة بعد الموت شائع جداً، ويشمل البالغين (في الولايات المتحدة، إذ أظهرت أحدث الدراسات الاستقصائية أن حوالي 75% من المواطنين الأمريكيين يؤمنون بالحياة بعد الموت). وتوضح هذه النتيجة على وجه الخصوص أن هذا الاعتقاد يبدأ في وقت مبكر جداً، قبل أي شكل من أشكال التعليم الديني، وأنه يميل إلى التناقص مع العمر. يشهد كل ذلك في مصلحة فكرة أن هذا الاعتقاد والثنوية المرتبطة به هو اعتقاد افتراضي يظهر طبيعياً لدى الطفل الذي لم يلقنه والداه أو بلده بأي شكل من الأشكال أي معتقد أو ثقافة.

ثمة نقطة لافتة للنظر، وهي أن الانقطاع لا يظهر بالطريقة نفسها وفقاً لنمط الأسئلة المطروحة. الانقطاع في أجوبة الأسئلة المتعلقة بالجوانب البيولوجية مهم (65% لدى الأطفال الصغار و90% لدى البالغين). وأما في أجوبة الأسئلة المتعلقة بالجوانب الإدراكية فهو على التوالي 55% و85%. وتبلغ النسبة في أجوبة الأسئلة المتعلقة بالجوانب العاطفية والمعرفية 25% فقط لدى الأطفال الصغار، و55% لدى البالغين. وهكذا، أجاب 88% سلباً عن السؤال الذي طرح على الأطفال من 4 إلى 6 سنوات، والذي يقول "هل ما يزال دماغه يعمل؟". وبالمقابل، جواباً عن السؤال "هل ما يزال الفأر يحب أمه"، أشار 6% فقط إلى أن الأمر لن يكون كذلك بعد الآن. ونرى هنا بوضوح أن الطفل يميز بشكل جذري، من عمر 4 سنوات، الجسد والعقل. إذا توقف الجسد إجمالاً عن العمل عند الوفاة، فإن المشاعر والعواطف والعمل المعرفي لا تتأثر بالموت الدماغي. وإن مفهوم الحياة بعد الموت موجود بالفعل بوضوح كبير مع أنه لا يجري تعليمه في هذا العمر: يتعلق الأمر باعتقاد افتراضي ناتج عن عمليات معرفية عفوية، لا مناص منها تقريباً، ويصعب حتى على التحليل النقدي والمعرفة الأكاديمية في مرحلة البلوغ التشكيك فيها.

لقد حددنا هنا القوى المؤثرة ذات الطابع النفسي التي تقودنا إلى أن نكون ثنويين. ولا شك أنه ينبغي أن نضيف إلى ذلك البعد النفسي - العاطفي لهذا الاعتقاد: فضيلته الأخروية. إن الاعتقاد أن العقل، بسبب لا ماديته، يبقى في قيد الحياة عند وفاتنا، ويضمن شكلاً من الخلود والاستمرار لعلاقة المحبة أو الحب التي تربطنا بالمتوفين. وإن الثمن الذي يتعين علينا دفعه للتخلي عن هذا الاعتقاد هو بالتأكيد ثمن باهظ، ولا غرابة في الحقيقة في أن قليلين هم أولئك الذين لديهم استعداد

لتحمل نفقاته. وسوف نعرض في الجزء التالي الحجج التي قدمها أولئك الذين قاموا بهذه الخطوة، وأقرأوا، وفقاً لعبارة فرنسيس كريك (1994)،¹ "أننا لسنا سوى حزمة من العصبونات".

¹ ولد فرانسيس هاري كومبتون كريك في الثامن من حزيران عام 1916 وتوفي في الثامن والعشرين من شهر تموز عام 2004، وكان عالماً في البيولوجيا الجزيئية، اشتهر باكتشافه لبنية جزيء الحمض النووي DNA عام 1953 مع جيمس واتسون. حصل كريك، إلى جانب واتسون وموريس ويلكينز، على جائزة نوبل عام 1962 في علم وظائف الأعضاء أو الطب "لاكتشافهم بنية الأحماض النووية وأهميتها في نقل المعلومات في المادة الحية". ارتكزت النتائج بشكل جزئي على دراسات أساسية أنجزها روزاليند فرانكلين وريموند غوسلينك وويلكينز. أدى كريك دوراً حاسماً في البحث المتعلق بكشف الهيكل الحلزوني للحمض النووي. وعُرف باستعماله لمصطلح "المبدأ المركزي" لتلخيص الفكرة القائلة إنه عندما تتقل المعلومات من الأحماض النووية (DNA or RNA) إلى البروتينات، فإنها لا تستطيع العودة إلى الأحماض النووية. وبعبارة أخرى، إن الخطوة الأخيرة في تدفق المعلومات من الأحماض النووية إلى البروتينات تكون غير قابلة للعكس. شغل كريك، خلال المدة المتبقية من حياته، منصب أستاذ الأبحاث المتميز J.W. Kieckhefer في معهد سالك للدراسات البيولوجية Salk Institute for Biological Studies في لاهويا، كاليفورنيا. وركز في بحثه الأخير على علم الأعصاب النظري والمحاولات في تطوير الدراسة العلمية للوعي الانساني. بقي كريك في منصبه حتى وفاته. قال كريستوف كوش عنه: "كان كريك يُعدّل مخطوطة على فراش موته، عالم حتى النهاية المُرّة".

بحوث في التعليم العالي

فاعلية اعتماد دورة ديمينغ لمراقبة الجودة في تأسيس معايير لضمان جودة تعليم اللغة العربية في التعليم العالي علم الصرف نموذجاً - تجربة الجامعة العالمية

أ. د. وافي صلاح الدين حاج محمد
رئيس قسم اللغة العربية - الجامعة العالمية
بيروت - لبنان

المقدمة

لم يكد ينصرم القرن العشرون حتى أضحت العولمة - بكل إفرازاتها الفكرية والعلمية والاقتصادية والاجتماعية - محور عمليات التأسيس والتطوير في مختلف المؤسسات وقطاعات الإنتاج حول العالم، وبات مصطلح الجودة كلمة السر المفتاحية لأي عمل يسعى منفذه لاكتساب الجدارة والثقة والاعتراف بالكفاءة والأهلية، ولاسيما المؤسسات التربوية والتعليمية، والجامعات بوجه أخص. فدارت عجلة منظومة "الجودة" عالمياً وعربياً، وباتت الشغل الشاغل لكبرى المؤسسات الرسمية والخاصة، والتعليمية وغيرها، ودخلت مؤسسات التعليم العالي ميدان المنافسة تنظيراً وتطبيقاً لمواصفات الجودة في التعليم العالي، فنشأت المنظمات الدولية والإقليمية الراعية لها، وما زالت تتمدد وتتشعب لها فروع في الدول ومؤسساتها، فنشأت هيئات ومجالس تعنى بتنظيم شؤون إدارة الجودة ومراقبتها وتحسينها.

إشكالية البحث

تتعلق إشكالية البحث من الفقر المنهجي الواضح في تحديد معايير دقيقة لجودة التعليم

العالي في اختصاص اللغة العربية وآدابها على مستوى الجامعات العربية، بالحد الأدنى، بما يقابلها في الاختصاصات الأكاديمية المتناظرة معها على المستوى العالمي، وهو الأمر الذي سيؤدي بالنتيجة إلى مراكمة نسبة السلبات في مخرجات التعليم العالي على مستوى الاعتماد وضمان الجودة المؤسسي والتخصصي معاً، ويقص من فرص نجاح أيّ مساعٍ باتجاه جودة الأداء. إلا أن المنظور العربي الذي تمثله الجامعات العربية - والذي يتفق في مستوى التعريف والأسس العامة مع المنظور العالمي - قد نحا منحىً خاصاً به يتباين مع التوجه الذي تميل إليه معظم منظمات الجودة العالمية؛ ويعود ذلك إلى عدد من العوامل كمسألة "السيادة والأعراف"، والمناداة بهامشٍ من "الاستقلالية"، ووجود اختصاصات أساسية في الجامعات العربية لا توجد لها معايير جودة عالمية أو هيئات جودة عالمية أو إقليمية متخصصة لمراقبة تطبيق تلك المعايير فيها، كاختصاصي اللغة العربية والدراسات الإسلامية. ومن هنا تبرز الإشكالية في أحد منابها الأساسية، وهذا يقتضي ابتداءً - في اختصاص اللغة العربية وآدابها مثلاً - سد الثغرة بوضع معايير جودة تتعلق ببرامج الاختصاص ثم إقرارها، ولكن دون ذلك عقبات كأداء ولدت عدة إشكاليات متناقضة، شكلت بمجموعها حالة من النفلت أو الاستسبابية التي جعلت من مجرد الحديث عن تحديد واعتماد لمعايير ضمان الجودة فيها ضرباً من التنظير البعيد عن الواقع العملي الذي تعيشه معظم الاختصاصات الأكاديمية في الجامعات.

أهمية البحث

يكتسب هذا البحث أهمية مميزة لأنه يأتي استجابة معرفية لحاجة أكاديمية ملحة يملها التطور الحاصل في واقع التعليم العالي في جامعاتنا العربية، ولسد ثغرة ظاهرة في منظومة جودة التعليم العالي والاعتماد الأكاديمي ما تزال تشكل عقبة كأداء في طريق اعتماد البرامج اللغوية في الجامعات. ومن هنا يتبين أن تحديد معايير الجودة في بناء المناهج والمقررات فيها بات يمثل تحدياً كبيراً ومسؤولية جدية على عاتق أقسام اللغة العربية وآدابها في جامعاتنا العربية، ويتأكد ذلك مع تزايد حجم الفجوة بين واقع المجتمع ومتطلباته وواقع حالة المناهج والمقررات التي

..... فاعلية اعتماد دورة ديمينغ لمراقبة الجودة

تعرضت - وما زالت - لسيل متراكم من مقترحات التغيير منذ منتصف القرن العشرين، باسم التطوير تارة والتيسير والتحسين تارة أخرى.

الدراسات السابقة

إن الدراسات في هذا الجانب المهم قليلة بل تكاد تكون منعدمة، وإذا استعرضناها فسنجد أنها في مجملها غير مخصصة للبحث في إشكالية عدم وجود معايير لجودة تعليم اللغة العربية كاختصاص جامعي، وإنما تتناول القضية تناولاً عابراً هو أقرب إلى الإشارة منه إلى العبارة! وكأنه يشم منها رائحة اليأس والتشاؤم وانسداد أفق الأمل من تغيير هذا الواقع بما هو أشبه ببكاء على أطلاله! وبعض تلك الدراسات يكتفي بذكر بعض الحقائق المتمثلة بما أعلنته منظمة اليونسكو وبعض منظمات الجودة الدولية من احترامها للخصوصية الثقافية والتراثية والدينية التي تمثلها اللغة العربية وآدابها، فنأت بنفسها عن إقرار أية معايير للجودة والاعتماد فيما يتعلق باختصاص تدريسها في مؤسسات التعليم العالي، العربية خصوصاً والأجنبية عموماً، تجنباً للتسبب في أية إشكاليات ثقافية معقدة مع الشعوب الناطقة بالعربية. هذا وأبرز تلك الدراسات الجادة والرصينة تتمثل في ما يلي:

• **دراسة عدنان الأمين (2008):** التي اهتمت ببيان جوانب القصور في الواقع التطبيقي لمنظومة جودة التعليم العالي العربية، وقراءة تحليلية لجهود اتحاد الجامعات العربية في تأسيس مجالس وهيئات اعتماد للجودة الأكاديمية الشاملة كنظيراتها في آسيا وأوروبا وأميركا، وأبرز محاولات الدول العربية الأعضاء في الاتحاد في هذا الجانب. وقد تنبّهت الدراسة إلى غياب هيئات متخصصة بوضع معايير لجودة التعليم في اختصاص اللغة العربية وآدابها، مبيّنة أهمية تدارك هذا النقص الكبير.

• **دراسة كل من الباحثين: باسم برقاي وفاتن خريط وعماد أبو الرّب (2013):** قيمت هذه الدراسة إضاءة عامة على أهمية التوجه نحو جودة البرامج الأكاديمية في مؤسسات التعليم

العالي وذلك بالتركيز على جودة المساق وأهميته في تحسين مستوى المخرجات وتحقيق ضمان جودة التعلم والتعليم؛ فوسعت الدراسة البحث في ملف المساق وعملياته الإجرائية.

- **دراسة حسان الشمراني (2014):** تمحورت هذه الدراسة حول تأسيس نظام لضمان الجودة خاص بمعهد تعليم اللغة العربية في جامعة الملك سعود، غير أنها كانت تستهدف تعليم اللغة العربية باعتبارها لغة ثانية للناطقين بغيرها وليس باعتبارها تخصصاً أكاديمياً أصيلاً. ومما تميزت به أنها كانت دراسة دقيقة وشاملة للجانبين: المؤسسي والتخصصي بكل مستوياتهما، مع تركيز خاص على محاولة تطبيق معايير الآيزو 9001/2008 وتنفيذ المراقبة والتحكم باعتماد نظام عوامل الأداء المفتاحية Key Performance Index والمقارنات المرجعية Benchmarking.

- **دراسة صلاح الدين الدراوشة (2015):** ركزت الدراسة على تقويم مهارات اللغة العربية في التعليم العالي، وعالجت تحديداً تقويم مهارة الكتابة، متجاوزاً العملية التقييمية التقليدية التي تتوقف عند تقدير درجة الطالب، إلى جعلها عملية تكاملية تجمع بين تحديد مستويات الأداء وجعل التقويم نفسه أداة تعليمية فاعلة. وقد اختار الباحث مهارة الكتابة باعتبارها جزءاً من مقرر مادة اللغة العربية كمتطلب جامعي عام وليس باعتبارها جزءاً من مواد الاختصاص الأصيل في دراسة اللغة العربية وآدابها. واهتم الباحث في معالجته لهذا الموضوع ببيان أهمية وضع معايير لجودة تعليم مهارات الكتابة، وكيفية إنشاء تلك المعايير بما يناسب الطلاب وينسجم مع معايير الجودة الأكاديمية. لكن الدراسة - على أهميتها وأهميتها نتائجها - لم تقترب من معالجة معايير تعليم مقررات اللغة العربية كاختصاص أصيل، بما جعل الباب مفتوحاً لاقتراح المعايير المناسبة وسد هذا النقص في منظومة جودة التعليم العربية.

بيان لأبرز المصطلحات المتصلة بمفهوم الجودة وعملياتها الواردة في طيات البحث

فيصل الحاج وزملاؤه، 2008، 9-12 - دليل ضمان جودة البرامج الأكاديمية في كليات الجامعات، 2013، 69-76 - (قاسم، 2017، 123):

..... فاعلية اعتماد دورة ديمينغ لمراقبة الجودة

1. **الجودة Quality**: بحسب المعهد الوطني الامريكي للمعايير American National Standards Institute هي جملة السمات والخصائص للمنتج أو الخدمة التي تجعله قادراً على الوفاء باحتياجات معينة.
2. **الجودة الشاملة Total Quality**: يقصد بها في التربية مجموعة من الخصائص أو السمات التي تعبر بدقة وشمولية عن جوهر التربية وحالتها ويشمل ذلك كل أبعادها من: مدخلات وعمليات، ومخرجات، وتغذية راجعة وتفاعلات متواصلة تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة والمناسبة للجميع.
3. **إدارة الجودة الشاملة Total Quality Management**: هي منحى تنظيمي للإدارة والمراقبة يقوم على قيادة الإدارة العليا للمؤسسة للنشاطات المختلفة المتعلقة بتحسين المستمر للجودة، وإشراك جميع العاملين فيها في تلك الأنشطة.
4. **ضبط الجودة Quality Control**: هو نظام يحقق مستويات مرغوبة في المنتج عن طريق فحص عينات منه. وهي تشمل فيما يخص العملية التعليمية: مراقبتها في كل مراحلها، والحد من أسباب الأداء المتدني وغير المقبول فيها.
5. **ضمان الجودة Quality Assurance أكاديمياً**: هو الوسيلة للتحقق من أن المعايير الأكاديمية المستمدة من رسالة الجهة المعنية قد تم تعريفها وتحقيقها بما يتوافق مع المعايير المناظرة لها سواء قومياً أو عالمياً، وأن مستوى جودة فرص التعلم والأبحاث والمشاركة المجتمعية ملائمة وتستوفي توقعات مختلف أنواع المستفيدين من هذه الجهات.
6. **البرنامج الأكاديمي Academic Program**: هو مجموعة من الآليات لتحقيق مجموعة المعارف والمهارات والوجدانيات التي تقدمها الجامعة داخل جدرانها وخارجها لتحقيق مخرجات التعلم المنشودة من برنامج أكاديمي ما في مدة زمنية محدودة.
7. **مواصفات البرنامج Program Specifications** يقصد به تحديد تفاصيل تصميم البرنامج بكل غاياته وأهدافه العامة وبنيته ومحتوى أجزائه المؤلفه المختلفة (الحزم/الوحدات/المقررات/

إلخ) ومخرجات التعلم المقصودة وأساليب التعليم والتعلم والتقويم والوزن (الثقل أو النسبة المئوية) لكل عنصر من عناصر التقويم.

8. **العمليات Processes:** هي سلسلة من الأنشطة والاتصالات المترابطة مصممة لتحقيق هدف محدد. وتأخذ العملية واحداً أو أكثر من المدخلات المحددة وتحولها إلى مخرجات محددة. وقد تشمل العملية على الأدوار والمسؤوليات والأدوات وآليات التحكم الإدارية الضرورية لتوصيل المخرجات على نحو موثوق فيه. وتتضمن العملية تعريف السياسات والمواصفات والإرشادات والأنشطة وتعليمات العمل إذا دعت الحاجة لذلك.

9. **الإجراءات Procedures:** هي مجموعة من القواعد اللازمة لتنفيذ العمل، أو هي مجموعة من التعليمات المكتوبة التي تصف الخطوات المتفق عليها لإنجاز عمل معين أو سلسلة من الأعمال.

10. **مُخرجات التعلم Learning Outcomes:** هي عبارات أدائية محددة توضح المعارف والاتجاهات والقيم المتوقع تحقيقها للطالب بعد دراسته للبرنامج التعليمي ونجاحه فيه.

11. **الاعتماد Accreditation:** هو مجموعة الإجراءات والعمليات التي تقوم بها هيئة الاعتماد ليتأكد لها أن المؤسسة قد تحققت فيها شروط ومواصفات الجودة المعتمدة لدى مؤسسات التقويم، وأن برامجها تتوافق مع المعايير المعلنة والمعتمدة، وأن لديها أنظمة قائمة لضمان الجودة والتحسين المستمر لأنشطتها الأكاديمية وفقاً للضوابط المعلنة.

12. **الاعتماد المؤسسي Institutional Accreditation:** هو اعتماد المؤسسة ككل وفقاً لمعايير محددة حول كفاية المرافق والمصادر، ويشمل ذلك العاملين بالمؤسسة وتوفير الخدمات الأكاديمية والطلابية المساندة والمناهج ومستويات إنجاز الطلبة وأعضاء هيئة التدريس وغيرها من مكونات المؤسسة التعليمية. وعادة ما تقوم به إحدى هيئات الاعتماد استناداً إلى معايير محددة ثم تقرر نتيجتها أن تلك المؤسسة قد استوفت الحد الأدنى من المعايير فتصبح من ثم معتمدة مدةً زمنية محددة.

..... فاعلية اعتماد دورة ديمينغ لمراقبة الجودة

13. **الاعتماد التخصصي (البرنامجي) Programming Accreditation**: هو تقويم البرامج

بمؤسسة ما التحقق من جودة هذه البرامج ومدى مناسبتها لمستوى الشهادة الممنوحة بما يتفق مع المعايير العالمية المحددة.

14. **التقويم Evaluation**: هو تحليل أداء المؤسسات والبرامج التعليمية وقياس مستوى جودة

الأداء وتحديد ما قد يوجد من جوانب القصور وما يلزم لتلافيها لتحقيق مستوى الجودة المطلوب.

15. **التقويم النوعي Qualitative Evaluation**: هو تقويم تستعمل فيه أدوات وأساليب عديدة

منها: المناقشات والمقابلات والملاحظات وفحص السجلات والأعمال ودراسة الحالات والمقاييس والاستبانات وغيرها، ثم تجمع وتلخص النتائج والأحكام التي تم التوصل إليها بالإجابة على عبارات القياس المكتوبة التي تبين جودة أداء المؤسسة.

16. **التقويم الكمي Quantitative Evaluation**: هو تقويم يجري فيه النظر بدقة إلى عناصر

أداء المؤسسة كل على حدة من ناحية كمية، ومن ثم التركيز على جودة المدخلات والعمليات والمخرجات.

17. **تقويم الأداء Performance Evaluation**: هو العملية التي يجري فيها إخضاع أداء

المقوم (إن كان فرداً أو مؤسسة أو نظاماً) للحكم والتقدير بصورتيه الكمية والنوعية وذلك انطلاقاً من المعنى الذي اعتمده المقوم في فهم الأداء وفي ضوء الأهداف المعتمدة، باستعمال بعض المقاييس المرجعية التي تساعد على فهم وإدراك العلاقة بين مختلف العناصر الخاصة بالتقويم. وأكاديمياً: فتقويم الأداء الجامعي يقوم على عملية تحليل الوضع الراهن للأداء الأكاديمي والمؤسسي للكشف عن نواحي القوة والضعف وتحديد الانحرافات وأوجه القصور المختلفة وتشخيص المشكلات التي تؤثر سلباً في هذا الأداء وذلك بهدف اتخاذ القرار المناسب بشأنها للارتقاء بمستوى الأداء الأكاديمي والمؤسسي، ومن ثم تحقيق رسالة المؤسسة بفاعلية وكفاءة.

18. مؤشرات الأداء Performance Indicators: هي مجموعة من المقاييس الكمية والنوعية تُستعمل لمتابعة الأداء بمرور الوقت للاستدلال على مدى استجابته لمستويات الأداء المتفق عليها، وهي تعتبر نقاط الفحص التي تراقب التقدم نحو تحقيق المعايير.

19. المعيار Standard: هو "المواصفات اللازمة للتعليم الجامعي الجيد الذي يمكن قبوله وهي الضمان لجودته، وزيادة فعاليته، وقدرته على المنافسة في الساحة التربوية العالمية". والمعيار هو مقياس مرجعي يمكن الاسترشاد به عند تقييم الأداء الجامعي في دولة عربية معينة وذلك من خلال مقارنته بالمستويات القياسية المنشودة. وقد تكون المعايير عبارة عن مستويات تضعها إحدى الجهات الخارجية، أو مستويات إنجاز في مؤسسة أخرى تختار للمقارنة.

20. المقارنات المرجعية Benchmarking: هي عملية مستمرة ومنتظمة تجرى لمقارنة نتائج أداء عمل المؤسسة بنتائج العمل نفسه في مؤسسة أخرى من الاختصاص نفسه، مع الأخذ بالاعتبار الأنشطة والعمليات الداخلية والوظائف التي تقوم بها المؤسسة.

21. المعايير الأكاديمية للجامعات العربية: هي معايير محددة تضعها لجان استشارية متخصصة في مكتب ضمان الجودة في الاتحاد وتكون مستمدة من مراجع خارجية إقليمية أو عالمية وتتضمن الحد الأدنى من المعرفة والمهارات المفترض أن يكتسبها الخريجون من البرنامج وتستوفي رسالة وأهداف المؤسسة.

22. الأيزو ISO هي اختصار للكلمة اليونانية (ISOS) التي تعني النظير أو المعادل (Equal). وتعني في الاصطلاح اختصاراً: المنظمة الدولية للتقييس International Standardization Organization = ISO. وهي منظمة منتشرة على نطاق عالمي تمثل هيئات المقاييس الوطنية (أعضاء الأيزو)، ومهمتها إصدار المواصفات الدولية في المجالات كافة: الصناعية والتعليمية والصحية والبيئية، وغيرها.

23. دورة ديمينغ - حلقة ديمينغ Deming Cycle: هي أداة إدارية تستهدف ضبط العمليات وتطويرها، وتحقيق التحسين المستمر للمنتجات، سلعاً كانت أم خدمات. ويطلق عليها أيضاً

..... فاعلية اعتماد دورة ديمينغ لمراقبة الجودة

اسم دورة PDCA، وهي الأحرف الأولى من أربع كلمات تمثل مراحل الدورة الأربع وخطوات تطبيقها المتتابعة، وهي: خطط (Plan)، نفذ (Do)، قَوِّم (Check)، تحكَّم (Act).

واقع المعايير العالمية للجودة وتحديات الجامعات العربية

ارتبطت حركة المعايير الدولية لجودة التعليم بحركتين أخريين كبيرتين هما: الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي. وشكلت هذه الحركات الثلاث فكراً تربوياً مترابطاً ثلاثي الأبعاد خلال حقبة التسعينيات، حتى أصبحت المعايير هي المدخل الحقيقي إلى تحقيق جودة التعليم في مؤسسة ما، وأصبح الاعتماد الشهادة بأن المؤسسة التعليمية قد حققت معايير الجودة المعلنة، ومن ثم ارتبطت هذه الحركات الثلاث ارتباطاً وثيقاً بات من المتعذر الفصل بينها (طعيمة، 40-41، 2006).

ومنذ مطلع الألفية الثالثة شهد التعليم العالي عدداً من التغيرات المتلاحقة أسقطت بعض المفاهيم الحاكمة، واستبدلتها أو أعادت صياغتها من جديد. ومن المفاهيم التي أصبحت أكثر قبولاً وانتشاراً وبدأ يتزايد الاهتمام بها في مجال التعليم العالي ما بات يعرف بمبدأ عالمية التعليم العالي Internationalization of Higher Education الذي يقوم على ثلاث ركائز أساسية:

1. اعتبار البعد العالمي في التعليم العالي ركناً رئيساً في جميع أنظمة ضمان الجودة بمؤسسات التعليم.

2. اعتماد مبدأ تمثيل العالمية في سياسات وإجراءات وبرامج مؤسسات التعليم العالي.

3. الالتزام بتطبيق إجراءات ضمان الجودة في حد ذاتها.

والجامعات العربية تبذل حالياً جهوداً مشهودة لمواكبة التغيرات الحادثة، بعضها جهود فردية كما في عدد من جامعات دول الخليج العربي، وبعضها ضمن مظلة اتحاد الجامعات العربية أو غيرها من المؤسسات الإقليمية لضمان جودة التعليم العالي. ولأن أغلب التقارير العالمية التي صنفت جامعات العالم المتقدم خلت من أي إشارة إلى جامعة عربية - مع كل الآراء التي

التعريب العدد السابع والخمسون . كانون الأول (ديسمبر) 2019م

طرحت للدفاع عن جامعاتنا العربية - فلقد بات من البداهة بمكان أن أي جامعة عربية تسعى للالتحاق بركب التقدم والانضمام إلى لائحة الجامعات العالمية المتميزة لا بد أن تلتفت إلى مبدأ عالمية التعليم العالي. وتؤكد بعض الدراسات الحديثة أن دمج هذا المبدأ ضمن إدارات ضمان الجودة يعد أقوى وسيلة تستطيع جامعاتنا العربية بواسطتها تطوير أدائها وتحقيق أهدافها في المدى المنظور.

ومن المعلوم تاريخياً أن مفهوم إدارة الجودة الشاملة (TQM) الذي أشاعه ووضع مبادئه في الغرب مفكرو الجودة الثلاثة ديمينغ (1900-1994)، وجوران (1904-1987)، وكروسبي (1926-2001)، نشأ في بريطانيا وأمريكا وانتقل من عالم الصناعة إلى عالم التربية والتعليم في رحلة استدعت كثيراً من المبادئ والقيم السائدة داخل المجتمع الغربي، التي تطورت عبر مراحل تاريخية مختلفة لتصبح دافعاً ومحركاً للأفراد والجماعات نحو الجودة الشاملة (طعيمة، 2006، 184-185)، فالغرب إذن طبع معايير هذه الجودة بطابعه الاجتماعي والثقافي وقيمه وأخلاقه. ومن هنا تتضح أولى الفروق الجوهرية بين هذا النظام العالمي والنظام الذي نريده لجامعاتنا العربية التي تحتضنها بيئة عربية وهوية عربية وثقافة عربية فضلاً على ما يحيط بها من أوضاع سياسية واقتصادية متحولة الإيقاع في ظل ما بات يعرف بتيارات العولمة وصراع الثقافات والحضارات.

ومن هنا أيضاً تبرز ملامح التحديات الحقيقية التي تعترض طموح جامعاتنا العربية، والتي لا مفر من مواجهتها ومناقشتها بكافة السبل والوسائل المتاحة. على أنه لا بد من الإشارة إلى أن معايير الجودة العالمية وإن حققت الارتقاء الأكاديمي والصناعي والعملي لتلك المؤسسات، فإنه يبقى ارتقاء أو إنجازاً مادياً لم يسلم من إفرازات سلبية على مستوى القيم والأخلاق. ويُستشهد هنا بتصريح لوزير خارجية الولايات المتحدة الأسبق (دالاس) إذ أشار إلى الخلل الموجود في تلك الحضارة المتقدمة مادياً والمفلسة روحياً فقال: "نستطيع أن نتحدث ببلاغة عن التقدم المادي الذي حققناه، وعدد السيارات وأجهزة الراديو والتلفزيون التي يمتلكها أفراد شعبنا، ولكن المبالغة في وصف الإنجاز المادي تعطينا فكرة بأننا أفلسنا من الناحية الروحية". ولشارل ديغول رئيس فرنسا

..... فاعلية اعتماد دورة ديمينغ لمراقبة الجودة

الأسبق تصريح مماثل قال فيه: "إن مجتمعاتنا الأوروبية فقدت شيئاً ثميناً جداً تحت وطأة تقدمها الضخم وهو الإنسانية، وأعني بها القيم الروحية البشرية العليا، فقد قطعت حضارتنا تلك الصلة المعنوية التي تربط البشر بعضهم ببعض" (طعيمة، 2006، 186-187).

تجربة قسم اللغة العربية وآدابها في الجامعة العالمية في تطبيق مبدأ ديمينغ لمراقبة الجودة وتحسينها

أولى قسم اللغة العربية وآدابها في الجامعة العالمية في بيروت Global University هذا الجانب اهتماماً خاصاً لردم تلك الهوة، وتحقيق خطوة إيجابية تدفع باتجاه إيضاح رؤية متكاملة تهدف إلى تحسين العمليات التعليمية والارتقاء بمستوى مخرجاتها، في إطار أكاديمي تفاعلي يعتمد الجودة أساساً ومعياراً قبل البدء بمباشرة التعليم، وانتهاءً بالتقويم المنهجي في إطاره الشامل والمحفز لكل من الطالب والمعلم، منطلقاً في تجربتها من حقل البرامج التعليمية ومعايير الاعتماد التخصصي أو البرامجي.

الانطلاق من تطوير مفهومي ملف المادة وملف الامتحان:

إن اعتبارات نجاح هذه التجربة كانت مقترنة بنجاح تطبيقها في تعليم بعض مواد الاختصاص الأساسية كمادة علم الصرف من خلال المقرر (ARB 305) وهو شرح تصريف ألفية ابن مالك لابن عقيل (الجزء الأول)، أي النجاح في تذليل مدخلات المادة الصرفية من خلال منهج قديم ومعتمد في كثير من الجامعات والمعاهد العربية، ولكن بعد إسقاط معايير صارمة عليه، باعتماد إرساء لمعايير جودة في ركنين محوريين:

- ملف المادة Course File،

- ملف الامتحان Exam File.

وفي كلا الملفين يشكل مساق المادة أو الخطة الدراسية Course Syllabus الذي يوضع بين يدي الطالب منذ يوم الدراسة الأول حجر الزاوية في نجاح المقصود منهما؛ فمساق المادة هو

التعريب العدد السابع والخمسون . كانون الأول (ديسمبر) 2019م

المعتمد الأساس في هذه التجربة برمتها؛ إذ هو مفتاح باب عملياتها التفاعلية والمتعاقبة المختلفة التي تشمل: التحصيل، والتحصير، والشرح الصفي، والتطبيقات، والوظائف، والبحوث الفصلية الجزئية، والقراءات المختارة، والأعمال المكتبية المعينة، ثم سلسلة الاختبارات الشفهية والخطية بأنماطها وأهدافها المتعددة. وأورد في ما يلي نموذجين: الأول يبين محتويات ملف المادة بحسب معايير التجربة، والثاني يبين محتويات ملف الامتحان.

أولاً: يتضمن ملف المادة ما يلي:

الجدول 1: يبين محتوى ملف المادة

1	مساق المادة (أو الخطة الدراسية للمادة المقررة) - نسخة الطالب.
2	مساق المادة (أو الخطة الدراسية للمادة المقررة) - نسخة المعلم.
3	المحتوى العلمي العام للمادة الصرفية المقررة.
4	مباحث المادة الصرفية المقررة = (الأبواب والمواضيع).
5	المسرد التفصيلي لأهداف المادة وتحويلها إلى نقاط محددة ومقيسة.
6	التحصيل اليومي المفصل (بحسب روزنامة الفصل الدراسي).
7	القراءات والمطالعات.
8	الوظائف التعليمية.
9	البحث الفصلي أو الورقة الفصلية Term Paper - نسخة المعلم.
10	البحث الفصلي أو الورقة الفصلية Term Paper - نسخة الطالب.

ثانياً: يتضمن ملف الامتحان ما يلي:

الجدول 2: يبين محتوى ملف الامتحان

1	نموذج الأهداف والمواضيع.
2	ورقة أسئلة الامتحان.
3	ورقة الإجابة النموذجية.

..... فاعلية اعتماد دورة ديمينغ لمراقبة الجودة

4	تقرير الامتحان، ويتضمن: • لائحة العلامات. • تقرير الامتحان الإجمالي. • التقرير البياني.

اعتماد المنظومة الخماسية لتطبيق معايير الجودة على آليات تعليم المادة المقررة - علم الصرف نموذجاً:

لقد نجحت تجربة قسم اللغة العربية وآدابها في الجامعة العالمية في اعتماد منظومة

خماسية مقيسة تبرز معايير الجودة الأكاديمية المنسجمة تماماً مع المعايير العالمية، كما يلي:

1. إعداد الخطة: أي التصميم القلبي لكيفية الإدارة قبل التطبيق.
2. تحويل المادة العلمية (النحو أو الصرف أو البلاغة... إلخ) إلى أهداف محددة.
3. تحويل تلك الأهداف - التي تبنى عليها مخرجات التعلم - إلى نقاط محددة ومقيسة، ذات مستويات متدرجة نزولاً حتى تبلغ منتهاها، وذلك باعتماد طريقة المستويات المتفرعة للأهداف Objective Breakdown Structure.

4. توزيع تلك النقاط (ضمن مستوياتها المتدرجة) على ساعات المحاضرات الصفية Scheduling، وهو محور هذه التجربة المهمة.

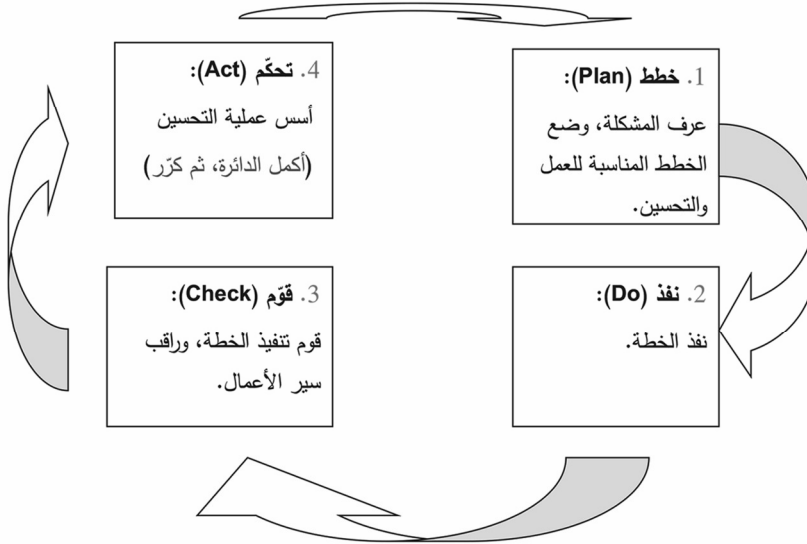
5. البدء بالعمليات التنفيذية، بما يشمل:

- تنفيذ المعلم الخطوات السابقة.
- وتنفيذ إدارة القسم للمراقبة والتحكم، باعتماد نظام عوامل الأداء المفتاحية Key Performance Index، حيث تمثل المراقبة: حصيلة البيانات المتراكمة Data، والتحكم: تحويل تلك البيانات إلى معلومات Information، كمعدلات الصف والانحراف المعياري.

إن اعتماد تلك المنظومة الخماسية - الذي هو تطبيق عملي للمراحل الأربع لدورة ديمينغ في تحسين الجودة Deming Cycle، وهي: **خَطْطْ، نَفَّذْ، قَوِّمْ (راقِبْ)، وَتَحَكَّمْ** - قد أدى إلى تطوير مفهوم ومعايير التحضير والتحصيص والشرح والتقييم وضبط الحضور والغياب، وأعطى قيمة

التعريب العدد السابع والخمسون . كانون الأول (ديسمبر) 2019م

مضافة إلى أهمية أداء المعلم وجهده قبل المحاضرة وأثناءها وبعدها، وأهمية متابعته من إدارة القسم في تقييم متزامن يشمل كلاً من: الطالب والمعلم وإدارة القسم ثم إدارة الكلية.



الشكل 1: رسم تخطيطي يبين مراحل دورة ديمينغ الأربع - دورة ديمينغ

- ولابد هنا من إيضاح أهمية اعتماد مبدأ تحويل الأهداف التعليمية إلى نقاط محددة ومقيسة points؛ فحين تكون المادة (مثلاً: الصرف 305 ARB):
- موزعة على عدد محدد من المحاضرات التعليمية في الفصل الدراسي الواحد.
 - والمحاضرة الواحدة عبارة عن مجموعة نقاط محددة.
 - إما أن تعطى خلال ساعة تعليمية واحدة (50 دقيقة)/ بمعدل 3 محاضرات أسبوعياً، فيكون مجموعها خمس وأربعون محاضرة في الفصل الدراسي.
 - أو تعطى خلال (75 دقيقة)/ بمعدل محاضرتين أسبوعياً، فيكون مجموعها ثلاثون محاضرة في الفصل الدراسي.

..... فاعلية اعتماد دورة ديمينغ لمراقبة الجودة

- فهذا يعني أن الإيقاع التفاعلي في عملية التحقق من إعطاء المادة وإنجاز مخرجاتها التعليمية للطلاب يكون دقيقاً جداً؛ والتسلسل الإجرائي الآتي يوضح ذلك:
- فالأستاذ يعد الامتحان بناءً على اختيار نقاط معينة.
- وعند قراءة نتائج الامتحان - الذي تم إعداده بدقة وعناية منسجمة مع المبدأ الأساسي - يتضح مستوى الطلاب الفعلي، من خلال تحديد النقاط التي نجحوا فيها وتلك التي أخفقوا فيها.
- وبالتزام التدقيق في ضبط الحضور والغياب سيظهر مثلاً أن الطالب (فلان) قد غاب في يوم (كذا) الذي أعطيت فيه النقاط (كيت 1 وكيت 2 وكيت 3) والتي جاء في الامتحان منها (كيت 2 وكيت 3).
- فغيابه عنها إذن أدى إلى إخفاقه فيها في الامتحان.
- وبهذا يجري رصد جوانب الخلل بدقة، ويسهل ذلك عملية الإصلاح والاستدراك، وهكذا هلمّ جراً.

وفيما يلي عرض لمراحل هذه المنظومة الخماسية وآلياتها التنفيذية مطبقة على تدريس علم الصرف من خلال كتاب قديم هو شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك. ولا يخفى أن نجاح تطبيق تلك المراحل والآليات في تدريس كتاب لغوي قديم وإيصال مخرجاته التعليمية لطلاب الاختصاص في جامعاتنا العربية، ونحن في القرن الواحد والعشرين، يعد نجاحاً حقيقياً في إرساء معايير لضمان جودة تعليم اللغة العربية باعتبارها اختصاصاً جامعياً في مؤسسات التعليم العالي، وهو زبدة هذا البحث وعمدته.

مراحل تنفيذ الخطة الخماسية باعتماد مبدأ تطوير ملف المادة

1. مرحلة الخطة: ولا بد فيها من بيان المحتوى العلمي للمادة المقررة:

(نموذج تطبيقي)

1. مادة التصريف في ألفية ابن مالك تُعنى بمسائل تصريف الأسماء، والمسائل المشتركة بين

التعريب العدد السابع والخمسون . كانون الأول (ديسمبر) 2019م

تصريف الأسماء وتصريف الأفعال. وليس فيها من تصريف الأفعال سوى مسائل فرعية أربع هي: توكيد الأفعال بالنون، واللزوم والتعدي، والبناء للمفعول، وأبنية الفعل المجرد (بإيجاز)؛ فالقسم الأكبر الأساس من تصريف الأفعال قد خَصَّصَهُ ابن مالك بتأليف مستقل هو: لامية الأفعال، التي جاءت وافية بمقاصد الباب.

2. ومادة التصريف المتعلقة بمقرّر الجزء الدراسي الأول (ARB 305) وصدر مقرر الجزء الثاني (ARB 306) هي أصل مباحث تصريف الأسماء، وهي ألصق بمباحث المادة النحوية ومسائلها؛ أمّا المادة الصرفية التي يشملها معظم المقرر (ARB 306) فهي مباحث تصريفية بحتة، لا ترتبط بمسائل النحو ومباحثه إلا لماماً، فلذلك فصلها المؤلف عن المادة الصرفية الأولى. وخلاصة الأمر على النحو التالي:

أ. الجزء الأول (المرتبط بالنحو) يتناول مباحث: (أبنية المصادر، وأسماء الفاعلين والمفعولين، والمؤنث، والمقصور والممدود تنثية وجمعاً، وجمع التكسير، والتصغير، والنسب).

ب. الجزء الثاني يتناول المباحث الآتية: (الوقف والإمالة، والميزان الصرفي، وأبنية الأسماء والأفعال، ومبحث الزيادة، وهمزة الوصل، والإبدال والإعلال، والإدغام).

2. مرحلة: تحويل المادة (المحتوى العلمي) إلى أهداف تعليمية
(العينة المختارة: باب التصغير وباب النسب)

• باب التصغير: أبيات الألفية: (833 – 854) = 22 بيتاً

الجدول 3: الأهداف التعليمية في باب التصغير من ألفية ابن مالك

المبحث	الأبيات	المبحث	الأبيات
1. أبنية التصغير؛ وقواعد تصغير الثلاثي والرباعي	834-833	7. تصغير ما ثانيه من حروف اللين	848-846
2. تصغير ما زاد على أربعة	836-835	8. تصغير المنقوص	849
3. شواذ التصغير والتكسير	837	9. تصغير الترخيم	850

..... فاعلية اعتماد دورة ديمينغ لمراقبة الجودة

853-851	10. تصغير المؤنث بلا تاء	939-838	4. فتح ما بعد ياء التصغير
854	11. تصغير الاسم الموصول واسم الإشارة (شدوذاً)	843-840	5. ما لا يُعْتَدُّ به في التصغير
		845-844	6. تصغير ما أُلِفَ تأنيثه فوق الرابعة

2. باب النسب: الأبيات (855 - 880) = 26 بيتاً

الجدول 4: الأهداف التعليمية في باب النسب من ألفية ابن مالك

المبحث	الأبيات	المبحث	الأبيات
1. كيفية النَّسَب	855	8. النسب إلى الثلاثي المحذوف اللام	875-873
2. ما يُحْذَفُ عند النسب = (حكم الياء والتاء والألف طرفاً)	859-856	9. النسب إلى ثنائي وضعاً	876
3. النسب إلى المنقوص	861-859	10. النسب إلى محذوف الفاء أو العين	877
4. النسب إلى الممدود	869	11. النسب إلى الجمع	878
5. النسب إلى فَعِيلَةٍ وفُعَيْلَةٍ / (فَعِيلٍ وفُعَيْلٍ):	868-866	12. (صيغ) النسب بدون الياء المشددة	879
6. حكم الياء المشددة المسبوقة:	865-862	13. شَوَّادُ النَّسَبِ	880
7. النسب إلى المركَّب:	872-870		

3. مرحلة تحويل الأهداف التعليمية إلى نقاط محددة ومقيسة باعتماد طريقة المستويات المتفرعة

للأهداف Objective Breakdown Structure [إبابا: التصغير والنسب نموذجاً]

1. باب التصغير:

الجدول 5: تحويل الأهداف التعليمية في باب التصغير إلى نقاط مقيسة باعتماد طريقة (OBS)

• تصغير الثلاثي.	• تصغير المختوم بألف التأنيث المقصورة.
• تصغير الرباعي.	• تصغير ما كان ثانيه من حروف اللين.
• أبنية التصغير: فَعِيلٌ وفُعَيْلٌ وفُعَيْعِيلٌ.	• تصغير ما نقص منه حرف.
• حذف الحرف الأصلي أو الزائد في التصغير.	• تصغير الترخيم.

التعريب العدد السابع والخمسون . كانون الأول (ديسمبر) 2019م

• تعويضُ ياءٍ قبل الآخر ممَّا حُذِفَ في التصغير .	• أحكام لحاق التاء بالاسم المصغر .
• ما جاء على غير لفظ واحد.	• ما لا يُعْتَدُّ به في التصغير .
• قُتِحَ ما ولي ياء التصغير، أو كسره.	• تصغير المينى شذوذاً.

2. باب النسب:

الجدول 6: تحويل الأهداف التعليمية في باب النسب إلى نقاط مقيسة باعتماد طريقة (OBS)

• تعريفه.	• حكم همزة الممدود في النسب.
• ما كان في آخره ياء مشددة، أو تاء تأنيث، أو ألف مقصورة.	• النسب إلى الاسم المركب.
• حكم ألف الإلحاق والألف الأصلية.	• النسب إلى ما حذفت لامه.
• حكم الاسم المنقوص.	• الخلاف في النسب إلى أخت وبنت.
• حكم الاسم المختوم بياء مشددة وإحدى الياعين أصل والأخرى زائدة.	• النسب إلى ثنائي لا ثالث له.
• حكم الياء المسبوقة بحرف واحد.	• النسب إلى ما حذفت فاؤه.
• حذف علامة التأنيث وجمع التصحيح من المنسوب.	• النسب إلى جمع باقٍ على جمعيته.
• حذف الياء المكسورة في نحو (طَيِّبٌ وَطَيِّبٍ).	• استعمال بناء (فاعل) للنسب.
• النسب إلى فعيلة وفُعَيْلة.	• استعمال بناء (فعل) للنسب.
• النسب إلى فُعِيل وفُعِيل.	• شَوَادُّ النسب.

2. توزيع تلك النقاط (ضمن مستوياتها المتدرجة) على ساعات المحاضرات الصفية

Scheduling من خلال عرضها في مساق المادة Course Syllabus:

♦ توزيع مباحث المادة المقررة خلال الفصل الدراسي: المحاضرات والاختبارات

أولاً: (التوزيع الإجمالي العام للأبواب والمباحث)

الجدول 7: التوزيع الإجمالي العام لأبواب ومباحث مادة الصرف المقررة ARB 305

الشهر / 201-	المباحث المقررة	الاختبارات
1. -----	1. مقدمة عامة. 2. أبنية المصادر. - تطبيقات. 3. أبنية الصفات المشتقة: - أبنية أسماء الفاعلين.	شفهي / خطي قصير (1)

..... فاعلية اعتماد دورة ديمينغ لمراقبة الجودة

	- أبنية أسماء المفعولين. - تطبيقات.	
2. ----- 4. تابع / أبنية الصفات المشتقة: - أبنية الصفات المشبهة. - تطبيقات. 4. باب أبنية التأنيث. 5. باب المقصور والممدود. - تطبيقات. 6. باب جمع التكسير: - أبنية جموع القلة. - أبنية جموع الكثرة. - تطبيقات. شفهي / خطي قصير (2) اختبار خطي (Q1): (اليوم: --/-- (20	4. تابع / أبنية الصفات المشتقة: - أبنية الصفات المشبهة. - تطبيقات. 4. باب أبنية التأنيث. 5. باب المقصور والممدود. - تطبيقات. 6. باب جمع التكسير: - أبنية جموع القلة. - أبنية جموع الكثرة. - تطبيقات. شفهي / خطي قصير (3) اختبار خطي (Q2): (اليوم: --/-- (20	
3. ----- 6. تابع / باب جمع التكسير: - أبنية جموع الكثرة. - أبنية منتهى الجموع. - ما يحذف من الزيادة عند الجمع. - تطبيقات. 7. باب التصغير. شفهي / خطي قصير (4) اختبار خطي (Q3) (اليوم: --/-- (20	6. تابع / باب جمع التكسير: - أبنية جموع الكثرة. - أبنية منتهى الجموع. - ما يحذف من الزيادة عند الجمع. - تطبيقات. 7. باب التصغير. شفهي / خطي قصير (5) اختبار خطي (Q4) (اليوم: --/-- (20	
4. ----- 7. تابع/ باب التصغير. - تطبيقات. 8. باب النسب. - تطبيقات. - تطبيقات عامة وشاملة. شفهي / خطي قصير (5) اختبار خطي (Q4) (اليوم: --/-- (20	7. تابع/ باب التصغير. - تطبيقات. 8. باب النسب. - تطبيقات. - تطبيقات عامة وشاملة. شفهي / خطي قصير (5) اختبار خطي (Q4) (اليوم: --/-- (20	

ثانياً: (التوزيع (التحصيل) اليومي التفصيلي للنقاط التعليمية المقيسة)

الجدول 8: التوزيع (التحصيل) اليومي التفصيلي للنقاط التعليمية المقيسة

الشهر	الأسبوع	التاريخ	المحاضرة	عنوان الدرس	الوظائف والبحوث
	1	--/--	1	مقدمة عامة عن المادة +شرح تفاصيل المساق	

التعريب العدد السابع والخمسون . كانون الأول (ديسمبر) 2019م

+	البدء بباب أبنية المصادر : مصادر الفعل الثلاثي			
	تابع/ باب أبنية مصادر الفعل الثلاثي + تطبيقات	2	--/--	
	مصادر الفعل غير الثلاثي، والمرّة والهيئة + تطبيقات	3	--/--	2
	المصادر الميمية والصناعية، واسم المصدر + تطبيقات	4	--/--	
	باب أبنية المشتقات: أبنية أسماء الفاعلين	5	--/--	3
	أبنية أسماء المفعولين + تطبيقات	6	--/--	
	أبنية الصفات المشبهة+تطبيقات	7	--/--	4
	باب التأنيث: علاماته، وأقسامه	8	--/--	
	أبنية ألفي التأنيث: المقصورة والممدودة	9	--/--	5
	باب المقصور والممدود: الأنواع القياسية	0	--/--	
	الأنواع السماعية، وقصر الممدود ومد المقصور	11	--/--	6
	تثنية الممدود والمقصور	12	--/--	
	جمعها جمع سلامة بالتاء+ تطبيقات	13	--/--	7
	باب جمع التكسير: خصائصه، وأبنية القلة، والنيابة	14	--/--	
	أبنية جموع الكثرة: فُعْل، فُعْل، فُعْل، فُعْل، فُعْلَة	15	--/--	8
	أبنية جموع الكثرة: فُعْلَى، فُعْلَة، فُعْل، فُعْل+تطبيقات	16	--/--	
	أبنية جموع الكثرة: فُعْل، فُعْل، فُعْل، فُعْل، فُعْلَة، فُعْلَة	17	--/--	9
	أفْعلاء			
	أبنية منتهى الجموع	18	--/--	
	أبنية منتهى الجموع	19	--/--	10
	ما يحذف من الزيادة عند الجمع	20	--/--	
	تطبيقات	21	--/--	11
	باب التصغير: أبنيته، وتصغير الثلاثي وما زاد عليه	22	--/--	
	أحكام متفرقة، وحالات خاصة	23	--/--	12
	أحكام متفرقة، وحالات خاصة	24	--/--	
	أحكام متفرقة، وحالات خاصة	25	--/--	13
	تطبيقات	26	--/--	

..... فاعلية اعتماد دورة ديمينغ لمراقبة الجودة

	باب النسب: كيفيته، وما يحذف، والنسب إلى المنقوص والممدود	27	--/--	14	
	النسب إلى فعيلة وفُعيلة، والاسم المركب	28	--/--		
	أحكام متفرقة وحالات خاصة + تطبيقات	29	--/--	15	
	تطبيقات ومراجعة شاملة	30	--/--		

3. البدء بالعمليات الأكاديمية التنفيذية:

وذلك بمباشرة الشرح والأداء في قاعات الدراسة، وما يتبعها من خطوات وصولاً إلى إجراء عمليات التقويم والاختبار، ثم عمليات المراقبة والتحقق من إيصال الأهداف والمخرجات التعليمية للطلاب.

ولابد هنا من الإشارة - بعد هذا العرض التفصيلي المتقدم - إلى أنه مما يعين الأستاذ الجامعي على إنجاز ذلك العمل في مرحلة العمليات التنفيذية استعماله بعض نماذج المتابعة، ذات العناوين المحددة، التي تخدم النقاط السابقة، والتي تزوده بها إدارة قسم اللغة العربية، كما في الجدول الآتي:

الجدول 9: جدول متابعة المعلم وقياس الأداء

قسم اللغة العربية وآدابها (جدول متابعة المعلم وقياس الأداء)						
الفصل الدراسي / 20 المحاضر : المادة: ARB305 عدد الطلاب: _____						
رقم المحاضرة/ التاريخ	المباحث المقررة: (الباب/ الدرس)	الأهداف التعليمية	النقاط العلمية المحددة المقيسة	النقاط المستوفاة في الشرح الصفحي	أسماء الغائبين	ملاحظات
-----/1						
-----/2						
-----/3						
-----/4						

التعريب العدد السابع والخمسون . كانون الأول (ديسمبر) 2019م

نعم؛ إنَّ ذلك ليس بالأمر السهل ولاسيما في بداية تنفيذ هذه العمليات الإجرائية:

- فهو يقتضي جهداً كبيراً من المعلم وكفاءة عالية في الأداء.
- والتزاماً عالياً بديناميكية مميزة في التحضير.
- وتقيداً بتنفيذ الخطة التعليمية بدقة.
- وإعداداً واعياً ودقيقاً للتمارين وأسئلة الاختبار.
- ورصداً لثغرات الطلاب ومعالجتها قبل بلوغ مشارف الامتحان الفصلي النهائي.

ومع ذلك فإن طبيعة التجارب تشير إلى توقع حصول تباين بين المحاضرة الأولى للمادة وما يليها من محاضرات بسبب انحراف معياري متدرج بين المسارين: المسار النظري الذي يسعى المعلم إلى النجاح في تنفيذه، والمسار الواقعي الذي يعيشه ويلمس نتائجه؛ فقد يطرأ ما يعيق نجاح التنفيذ كغياب المعلم أو الطالب، أو توقف الدراسة في المؤسسة لأسباب طارئة، أو تأخر المعلم في إنهاء البرنامج المقرر، أو حصول ثغرة منه في الشرح أو أسئلة الاختبار... إلخ، فعند حصول هذا التباين بين المسارين أي بين الخطة النظرية والنتائج الواقعية بما يتجاوز نسبة (15%) (أبو عائشة والفزاني، 2014، 80) يتجه المعلم إلى الآتي:

- القيام بالتدقيق على الإجراء نفسه، سواء: التحصيل أو تقسيم المادة أو أهدافها ونقاطها، أو أدائه العام، وتلك هي مرحلة ضبط الجودة Quality Control.
- فيتدارك الخلل عندئذ بعد تحديد مسبباته، ويستعيد زمام المبادرة لسد الثغرات، فيحدث تعديلات على النتائج بسلسلة إجراءات إضافية.

وهنا تأتي مرحلة القرار أو الاستجابة (Act) - بحسب ديمنغ -، ويضيق هامش التباين حتى يصل إلى نقطة التلاقي بين المسارين قبيل نهاية الفصل التعليمي، وذلك إن حصل فهو إيدان بنجاح مرحلي كبير في تنفيذ مهمته، وهو تحقيق مباشر لثمرة نظام الجودة: ضمان الجودة Quality Assurance.

نتائج التجربة

قبل عرض نتائج التجربة لا بد أولاً من بيان مفهوم الانحراف المعياري في الدراسات الإحصائية، وأهميته وقيمة نتائجه، وكيفية حسابه؛ فالانحراف المعياري Standard Deviation: هو قيمة إحصائية تعبر عن درجة انحراف مجموعة من البيانات أو تشتتها عن معدلها الوسطي. وهو يعد من أهم وأفضل مقاييس التشتت وأكثرها شيوعاً في التحليل الإحصائي. وتكمن أهميته في إظهار مدى التناثر العشوائي للبيانات؛ فتقرأ النتائج كالاتي: إذا تقارب الانحراف المعياري من المتوسط العام زادت دقة الرقم، وإذا تباعد عنه زاد التشتت ويصبح الرقم غير متجانس مع المتوسط، ويكون ذلك بسبب خلل حاصل إما في البيانات نفسها لكونها غير متناسقة أو سلبية، أو في غيرها من المؤشرات المتعلقة بالمدخلات (مركز الإحصاء - أبوظبي، 2017، 20). أما كيفية حسابه رياضياً: فهو عبارة عن الجذر التربيعي للتباين = مجموع تربيع الفروق بين كل قيمة بيانات والمعدل الوسطي مقسوماً على درجة الحرية للبيانات، وهي المجموع الكلي للبيانات أو لحجم العينة المختارة ناقصاً واحداً للعينة من البيانات، وفق المعادلتين الآتيتين (النعيمي، وعناب، 2011، 48):

أ. معادلة حساب الانحراف المعياري للعينة:

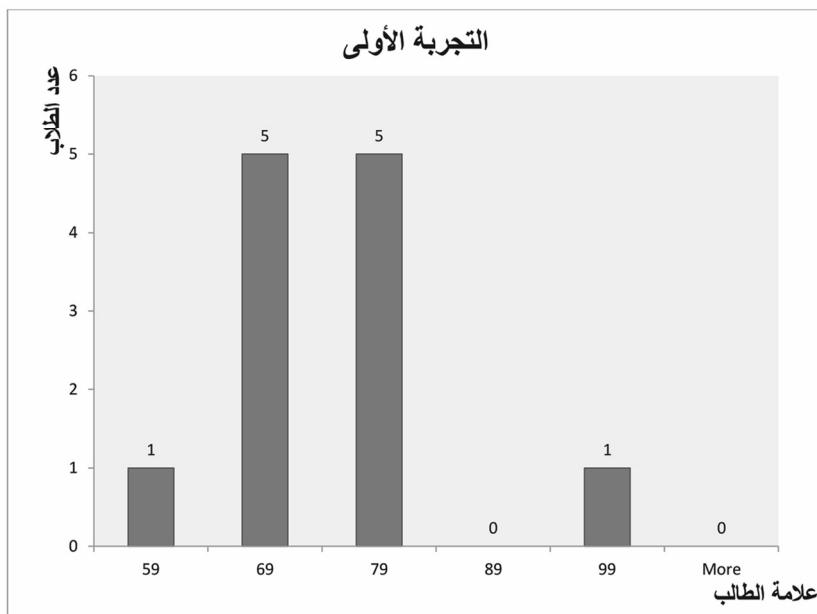
$$s = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2}{n - 1}}$$

ب. معادلة حساب الانحراف المعياري لمجموع البيانات الكلي:

$$\sigma = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^N (x_i - \mu)^2}{N}}$$

جرى تطبيق العمليات الأكاديمية السابقة - بحسب المعايير المقترحة في تدريس مادة الصرف - على دفعتين من طلاب الاختصاص في عامين متتاليين، وكانت النتائج كما يلي:

التحريب العدد السابع والخمسون . كانون الأول (ديسمبر) 2019م

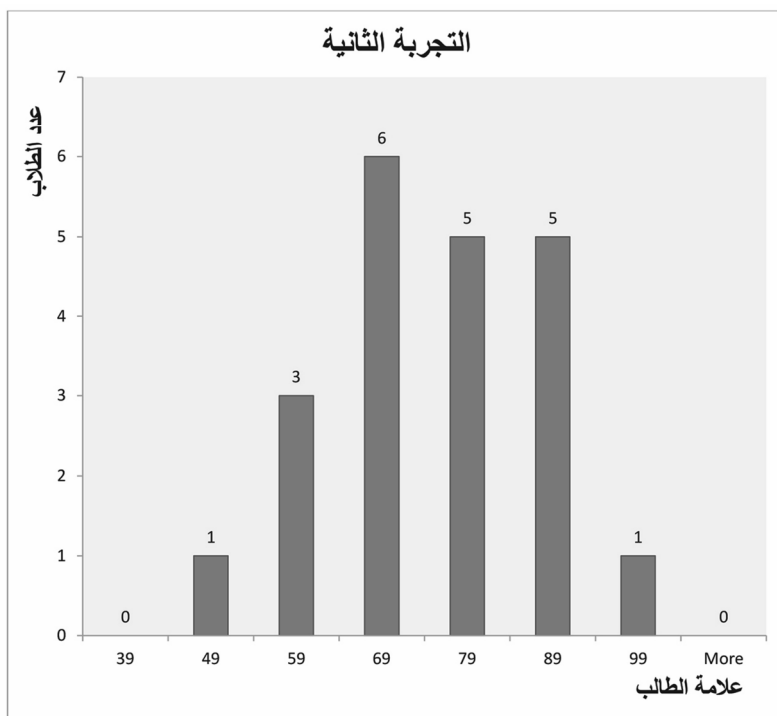


الشكل 2: رسم بياني لحصيلة نتائج التجربة الأولى

الجدول 10: حصيلة نتائج التجربة الأولى التي تتبين من الشكل 2 كانت كما يلي:

عدد الطلاب	=	12
عدد الناجحين	=	11
عدد الراسبين	=	1
معدل الصف	=	70.625
الانحراف المعياري	=	11.94

.....فاعلية اعتماد دورة ديمينغ لمراقبة الجودة



الشكل 3: رسم بياني لحصيلة نتائج التجربة الثانية

الجدول 11: حصيلة نتائج التجربة الأولى التي تتبين من الشكل (3) كانت كما يلي:

عدد الطلاب	=	21
عدد الناجحين	=	17
عدد الراسبين	=	4
معدل الصف	=	71.40
الانحراف المعياري	=	12.21

تحليل النتائج:

أظهرت نتائج التجريتين بوضوح:

التعريب العدد السابع والخمسون . كانون الأول (ديسمبر) 2019م

- ثبات المعايير المقترحة في قياس تحصيل الطلاب لمخرجات التعلم، بعد اعتماد معايير كل من: مساق المادة وملف المادة وملف الامتحان.
- وثباتها في قياس كفاءة أداء المعلم التي دلت عليها ضالة التباين بين المسار النظري للمعايير في مستوى التخطيط والمسار العملي الواقعي في العمليات التعليمية، بحيث ظلت نسبة التباين أقل من 15%.
- وسلامة العمليات الإجرائية وقلة نسبة الخطأ فيها، والتي أدت إلى ثبات النتائج مع اختلاف المتغيرات: كعدد الطلاب الإجمالي، وعدد الناجحين منهم والراسبين؛ فقد أظهرت النتائج ثباتاً نسبياً في الفارق بين المعدل العام لطلاب الصف Student Average، ودرجة الانحراف المعياري Standard Deviation، بحيث لم تتجاوز 6.00% في الدورتين اللتين تُرست فيهما المادة، إذ بلغت في الأولى نسبة 5.9%، وفي الثانية نسبة 5.8%.
- ♦ نجاح التجربة في إيصال مخرجات المادة التعليمية إلى أكثر من 80% من الطلاب، الذين يمثلون نسبة الطلاب الناجحين، ويدل ذلك على صلاح تعميمها على سائر مواد الاختصاص، مع مراعاة الفروق العلمية في مضمون كل منها؛ إذ إن طبيعة مواد المسار اللغوي تباين طبيعة مواد المسار الأدبي كما هو معلوم.
- نجاح التجربة في دقة تقويم الأداء لكل من المعلم والبرنامج والمادة، بحيث أفرزت نتائج قياسية مكنتنا من تحديد عوامل النجاح ومكامن الثغرات بدقة لم يكن من السهل ادعاؤها في مسار العمليات التعليمية التقليدية التي خلت من تجارب مماثلة أو مقارنة لها، إذ كانت نتائجها بعيدة عن القياسية الدقيقة لافتقارها إلى معايير رقمية ذات مؤشرات إحصائية واضحة، إضافة إلى خلوها من نظام متابعة دقيق ومنصف لمسار العملية التعليمية بأركانها الثلاثة: المعلم والمنهج أو البرنامج والطالب، وهو الأمر الذي بيّن الفارق الكبير بين المرحلتين، ما قبل التجربة وما بعدها، فظهرت وترسخت بقوة أهمية هذه التجربة وقيمة نتائجها في التشجيع على اعتمادها وتعميمها.

الخاتمة

إن نجاح منظومة التعليم العالي العربية في تطوير مفهوم جديد للأداء الأكاديمي وعملياته الإجرائية في حقل تعليم اللغة العربية وآدابها باعتبارها اختصاصاً جامعياً، بما يتوافق مع أبرز المعايير العالمية لضمان الجودة والاعتماد الأكاديميين، بات حاجة ماسة لا ينبغي التأخر في إنجازها، ولا سيما في ظل تنامي الطلب لوضعها وإقرارها من غير ما جامعة عربية؛ فالواقع العملي يشهد خبرات وإنجازات متراكمة أدت إلى الارتقاء بمستوى التنظير التخصصي انطلاقاً من البرامج والمناهج التعليمية، بما يُكسب الجهود العربية المبذولة في تأسيس معايير للجودة الشاملة بُعداً تفاؤلياً يعزز إمكان تنسيق تلك الجهود لتعميمها على سائر الجامعات، بحيث تشكل نواة تأسيسية تعنى بالارتقاء بضمان الجودة فيها.

ومما سبق يخلص البحث إلى أن تجربة قسم اللغة العربية في الجامعة العالمية قد نجحت في تقديم نموذج مركز ودقيق لتأسيس نواة منهجية لبلورة أسس منظومة جودة متكاملة على المستوى التخصصي، ترتكز على الارتقاء بمفهوم ملف المادة ومساقها الأكاديمي، بما يصب في رفع مستوى المدخلات التعليمية، الذي يترتب عليه الارتقاء في جودة المخرجات التعليمية، وذلك في إيقاع تفاعلي متناغم تشترك فيه الهرمية الأكاديمية بدءاً بالمعلم وانتهاءً بمجلس الكليات أو العمداء، وينعكس بدوره إيجاباً على فتح الطريق أمام استكمال وضع معايير جودة للجوانب الأخرى من متطلبات الاعتماد التخصصي.

ومن النتائج التي خرج بها البحث أن المعلم الجامعي يؤدي دوراً محورياً مهماً جداً في نجاح الخطة التأسيسية، بدءاً من تحديده للنقاط العلمية التفصيلية الدقيقة، وضبط أدائه وفقاً لمتطلبات الإجراءات المقررة، ثم التقويم، فانتهاؤه برفع التوصيات والتقارير إلى الإدارة العليا، التي تقوم بدورها في عملية المراقبة والتحكم، وتصوغ نتائجها في إطار تنظيمي جامع يحقق ضمان الجودة المنشودة.

التوصيات والمقترحات

يوصي الباحث بتنفيذ المقترحات الآتية:

1. تكتيف الجهود الأكاديمية على مستوى الأقسام والكليات، والتنسيق والتكامل فيما بينها باتجاه تأسيس مجلس خاص بتقرير معايير الجودة الأكاديمية الشاملة في اختصاص اللغة العربية وآدابها في الجامعات العربية.
2. الاستفادة من التجارب الناجحة للجامعات العربية - كتجربة قسم اللغة العربية وآدابها في الجامعة العالمية - في إعداد نواة تأسيسية للجودة التعليمية في مواد الاختصاص الأساسية على مستوى البرنامج التعليمي، وهو مما يمهّد الطريق لتأسيس اعتماد تخصصي يرتفع بحصيلة المخرجات، ويضبط مقاييس الأداء، ويساعد - بالتزامن - على تحقيق اعتماد مؤسسي، باتجاه تحقيق ضمان جودة تعليمية شاملة.
3. إحياء التعاون بين الجامعات العربية ومجامع اللغة العربية، وتفعيل الجهود المشتركة في حقل البحوث التجريبية والنظرية في مجال ضمان الجودة لعلوم العربية، بحيث تشكل المراجع المرجعية العلمية واللغوية للمادة البحثية والإطار المعياري المرجعي الذي تستند إليه الجامعات على اختلاف مشاربها، بما يحقق وحدة نوعية في التوجه العام لنتائج البحوث وآليات استثمارها.
4. تفعيل عمل جمعية كليات الآداب في الجامعات العربية التابعة لاتحاد الجامعات العربية باتجاه التركيز على مناقشة جوانب إدارة الجودة الشاملة في اختصاص اللغات وآدابها، وخصوصاً اللغة العربية لما تمثله من رصيد حضاري عريق ووعاء فكري فياض يرتبط بقضايا الهوية الثقافية للأمة، وأمنها اللغوي والمعرفي، وعمقها الثقافي الاستراتيجي، ولا سيما في عصر العولمة وصراع الحضارات.
5. إيلاء عناية خاصة بالطاقت الأكاديمي في اختصاص اللغة العربية وآدابها، من: محاضرين ومعيدّين وباحثين، وتزويدهم بما يحتاجونه من وسائل وتجهيزات، وموارد مادية وبشرية، لإنجاز ذلك المشروع المهم الذي يمثل مسؤولية معنوية كبرى بالدرجة الأولى، ويمثلون هم

..... فاعلية اعتماد دورة ديمينغ لمراقبة الجودة

أولى محطاته التنفيذية المباشرة، مع ملاحظة ما يقتضيه ذلك من منح ومكافآت تشجيعية لهم.

6. تفعيل التواصل مع هيئات ومنظمات ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي العالمية: الآسيوية والأوربية والأمريكية، وإغنائها بتجربتنا العربية، ومواكبة أحدث التعديلات في منظومة الجودة لمرتقي بدورنا بمعاييرنا المعتمدة لاختصاص اللغة العربية وآدابها، فنحافظ بذلك على قيمة المنجزات والمكتسبات، وننتقل من طور التأسيس والتعميم المحلي والإقليمي إلى طور التعميم الدولي، وذلك أجدى في صيانتها وتطويرها وفق معايير تتسم بالصدق والشفافية والجدية.

مراجع البحث

أولاً: المراجع العربية

1. أبو عائشة، عز الدين - الفزاني، عبد الله، *نشر ثقافة الجودة في السياقات الجامعية المعاصرة في ليبيا: المفهوم والأبعاد*، المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزيتونة - الأردن، (1-3) أبريل، 2014.
2. اتحاد الجامعات العربية، دليل ضمان جودة البرامج الأكاديمية في كليات الجامعات العربية، عمان، الأردن، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، ط3، 1436هـ - 2015م.
3. أحمد، عماد الدين، *معايير جودة البرامج الأكاديمية (كليات الهندسة بجامعة الخرطوم أنموذجاً)*، المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزيتونة - الأردن، (2-4) أبريل 2013.
4. الأمين، عدنان، *ضمان الجودة في الجامعات العربية*، بيروت، الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، 2005.
5. الأمين، عدنان، *دراسة جدوى حول سبل العمل المشترك لضمان جودة التعليم العالي في البلدان العربية*، بيروت، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، 2008.
6. برقاي، باسم - خريط، فائق - أبو الزب، عماد، *دور ملف المساق في جودة التعليم في مؤسسات التعليم العالي: تجربة كلية الإمارات للتكنولوجيا*، المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزيتونة - الأردن، (2-4) أبريل 2013.
7. الحاج، فيصل - مجيد، سوسن - جريسات، إلياس، *دليل ضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية أعضاء الاتحاد*، عمان - الأردن الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، 1429هـ - 2008م.
8. الخطيب، محمد، *مدخل لتطبيق معايير ونظم الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية*، اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية: الجودة في التعليم العام، القصيم، 15-16/5/2007.
9. الدراوشة، صلاح الدين، *تقييم مهارات اللغة العربية باستخدام المعايير - مهارة الكتابة نموذجاً*، المؤتمر الدولي للتقييم والجودة والاعتماد الأكاديمي في التعليم العالي، جامعة الزرقاء، عمان - الأردن، (23-26) مارس 2015.
10. ربيع، فريد وعبد السلام، زابدي، *جودة الخدمة التعليمية في المؤسسة الجامعية بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد*، المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزيتونة - الأردن، (2-4) أبريل 2013.
11. رشيد، يوسف وخيرة، بحيج، *أهمية تطبيق معايير الجودة في تكيف نظام التعليم العالي مع عصر العولمة - عرض تجربة الجزائر*، المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزيتونة - الأردن، (2-4) أبريل 2013.

..... فاعلية اعتماد دورة ديمينغ لمراقبة الجودة

12. الصرايرة، خالد، والعساف، ليلى، إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بين النظرية والتطبيق، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، العدد (1) - 2008.
13. طعيمة، رشدي - والبيلاوي، حسن، وزملاؤهما، الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التمييز ومعايير الاعتماد، عمان، دار المسيرة، 2006.
14. عيشوني، محمد، الدليل العملي للتحسين المستمر للعمليات باستخدام الأدوات الأساسية السبع للجودة، سلسلة إصدارات المجلس السعودي للجودة، الإصدار رقم (2)، دار الأصحاب، الرياض، 2010.
15. قاسم، راسل، أدوات الإدارة وأساليب تطوير الأعمال: 202 نموذج ومنهجية في تطوير المؤسسات. أبوظبي، مطبعة الأمل، 2017.
16. القحطاني، عبد المحسن، والعازمي، مزنه، والمحيلي، عبد العزيز، آليات تطبيق مبادئ ديمينغ في إدارة كلياتي التربية الحكومية بدولة الكويت للحصول على الاعتماد الأكاديمي، المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد (33) - 2013.
17. كويران، عبد الوهاب، البرنامج التدريبي لتصميم خطة المساق الدراسي، مجلس الاعتماد الأكاديمي وضمان جودة التعليم العالي - مركز التطوير الأكاديمي - جامعة عدن، 2015.
18. مركز الإحصاء بإمارة أبوظبي، دليل مبادئ التحليل الإحصائي - أدلة المنهجية والجودة - دليل رقم (10). أبوظبي، حكومة أبوظبي، 2017.
19. النعيمي، عز الدين، " معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي - عمان - المجلد (35)، العدد (2)، 1437هـ - 2015م، 123-140.
20. النعيمي، محمد عبد العال، وعتاب، عمار عادل. استخدام الطرق الإحصائية في تصميم البحث العلمي، عمان، دار البازوري، 2011.

ثانياً: المراجع الأجنبية

1. Alshamrani, Hassan, "Establishing a Quality Assurance, system in Arabic language Institute, king Saud University", The 4th International Arab Conference on Quality Assurance in Higher Education, Zarqa University, (1-3) April, 2014.
2. Bloom, B.S, "Mastering Learning & it is implication for curriculum development", Boston - USA, Little Brown, 1991.
3. Brotherton, Shelly A, Fried, Robert T, Norman, Eric S, Work Breakdown Structures: The Foundation for Project Management Excellence. PMI Global Congress Proceedings - Denver. Colorado, 2008.

التحريب العدد السابع والخمسون . كانون الأول (ديسمبر) 2019م

4. Cloutier, Robert, “Applying the Plan-Do-Check-Act Cycle to Develop Best Practices in Remote Online Systems Engineering Education”, Research Gate, June 2011.
5. Pietrzak, Michal, Paliszkiecz, Joanna, “Framework of Learning: The PDCA Cycle”, MANAGEMENT, vol 10 (2): 149 – 161.

من مسائل الخلاف المعاصرة في مناهجنا الجامعية

ما الكافة ليست - دوماً - كافة

د. شوقي المعري

مقدمة

هذه مسألة خلافية، مازالت آثارها منذ كتاب سيبويه إلى يومنا هذا، وأظنّ أنها كغيرها من مسائل الخلاف التي لم نستطع حتى الآن الوصول إلى حلّ يمكن أن يُعتمد، ودوماً نخشى طرح المشكلة أو طرح الحلّ لهذه المشكلة. هذا إذا كان عندنا قليلٌ من الجرأة في البحث عن حلّ في نقطة لغوية أو نحوية أو صرفية، مع أنّ حيثيات المسألة أو القضية أماناً، ولا تحتاج إلى كثير من التدبّر، للحكم من بُعدٍ على قاعدة يمكن أن تساعد في تخفيف أو تقليل عدد القواعد الخلافية التي تتغلّ كاهل بعض الكتب والمناهج ولا تقدّم للطالب في مراحل تعلّمه الأولى أيّ جديد، بل تزيد من تعقيد الطالب في بعض المسائل التي لم يتفق فيها القدماء فكيف سنتفق نحن؟ هكذا حال كثير من المعاصرين الذين يعيدون المسألة إلى القدماء قائلين: إذا كان القدماء لم يصلوا إلى حلّ فهل نستطيع نحن أن نصل إلى حلّ؟ وأقول ما المانع، فكأننا نعتز بتقصيرنا بل بعجزنا في كثير من المواقف ومنها اللغة.

لقد نسي هؤلاء أنّ القدماء لم يكن عندهم مناهج تعليمية مقرّرة، ولا مدارس، ولا معلّمون، ولا وزارات تربية وتعليم، ومجامع لغوية تبحث عن تيسير القاعدة وتقديمها للطالب قريبة من عقله ومستواه العلمي.

إنّ الخوف من الإقدام على مناقشة أيّ مسألة أو رأي لدى القدماء يجعلنا نقف على هذا الخلاف متفرّجين، نقرؤه نكرّره، نعيده، نثبته في بعض المناهج، ونرفع يداً مستسلمين بقدر

القاعدة التي جُثمت على صفحات الكتب من كتاب سيبويه إلى آخر كتاب في قيد الطباعة. يظنّ كثيرون أنّ ما أثبتته القدماء مقدّس لا يأتيه الباطل من أي جهة، وهو صحيح، لا يجوز لأحد أن يقترب منه، ولكن نسي هؤلاء - أيضاً - أنّ كلّ ابن آدم خطّاء.

ولو كان ما ورد في مصادر الأقدمين ثابتاً صحيحاً لما ألّف من جاء بعدهم كتباً، ولا كتب واحداً منهم تفسيراً، أو شرحاً، ولما كانت الكتب التي فسّرت كتاب سيبويه، وشرحت بيوته وأعربتها حتى أواخر القرن الثاني عشر الهجري!!

إننا لا نريد من كلّ ما تقدّم أن نهدم، ولكن لا نريد أن نقول إنّ كلّ ما جاء به الأقدمون خُتم به العلم، فثمة مسائل كثيرة تحتاج إلى وقفة متأنية تعتمد الحكم المنطقي بعد قراءة متأنية لعبارة القدماء أنفسهم ثم الحكم الذي يمكن أن يكون قريباً ممّا نقول عنه التيسير والتسهيل!!

المسألة التي نقف عندها هي (ما) الكافّة، وقد يقول قائل لا تستأهل هذا الكلام كلّهُ؟ ونقول: إنّ كل مسألة وإن كانت صغيرة مشكلة تبحث عن حلّ، ويجب أن نجد لها حلاً مناسباً مادامت تُشكّل على الطالب وغيره...

وما يُلاحظ في كثير من المسائل أننا نعتمد سيبويه وكتابه الأساس في ترجيح أي رأي أو وجه، ولكننا في كثير من الأحيان نحتاج إلى تفسير أو توضيح، ولاسيما أنّ كتاب سيبويه لم يضمّ كل ما يريده النحوي، وإلا لما كان ما عندنا من كتب جاءت بعده، وإن كان هؤلاء المؤلفون قد اعتمدوا كتاب سيبويه في كثير ممّا أوردوه.

ما أريد قوله أننا إذا ما أردنا تقويم مسألة أو تصويبها كان علينا بداية قراءة ما جاء في الكتاب، والبناء عليه حتى نصل إلى آخر كتاب قبل المعاصرين، وهو ما يُعتمد في الدراسات النحوية كلّها، ولاسيما الحديثة...

البحث

نعود إلى (ما) الكافّة، ونقرأ ما جاء في كتاب سيبويه لأنه الأساس الذي سيبني عليه من جاء

..... من مسائل الخلاف المعاصرة في مناهجنا الجامعية

بعده، يقول: "وأما ليتما زيداً منطقاً فإن الإلغاء فيه حسنٌ، وقد كان رؤية بن العجاج ينشد هذا البيت رفعاً، وهو قول النابغة:

قَالَتْ أَلَا لَيْتَمَا هَذَا الْحَمَامُ لَنَا إِلَى حَمَامَتِنَا وَنُصْفِهِ فَقَدِ

وقال في مكان آخر:

"ومن تلك الحروف ربّما وقلّما وأشباههما، جعلوا (ربّ) مع (ما) بمنزلة كلمة واحدة، وهيئوها ليذكر الفعل بعدها، لأنهم لم يكن لهم سبيل إلى (ربّ يقول) أو (قلّ يقول)، فألحقوها (ما) وأخلصوها للفعل... "وأضاف: وقد يجوز في الشعر تقديم الاسم، قال:

صَدَدْتُ فَأَطَوَلْتُ الصَّدُودَ وَقَلَّمَا وَصَالَ عَلَى طَوْلِ الصُّدُودِ يَدُومُ

إنّ ما جاء به سيبويه على قلّته بُني عليه الكثير، ولكن كلّ من علّق وشرح وفسّر لم يخرج عن عبارة سيبويه، بل علّقوا ثم قالوا، وقول سيبويه، وهذا اعتراف بأنّ عبارة سيبويه هي المعتمدة.

قبل مناقشة هذه الآراء

إنّ أشهر ما يُعلّم الطالب والمتعلّم أنّ (ما) الكافة هي التي تدخل على الحروف المشبهة بالفعل، وليس بالضرورة أن يتعلّم الطالب في مراحله الأولى غير هذا الموضع، ولكن حتى هذا الموضع قد يثير الجدل في نقطتين اثنتين، هما (أئما) بفتح الهمزة و(ليتما)...

وهذا ما سنقف عليه بعد قليل. أما بقية الألفاظ فقد تمرّ معه في بعض النصوص الشعرية أو النثرية، ولكن لا يتوقّف عندها مدرّسوه ولا مناهجه، وأرى ألا يوقف عليها، بل يمرّ عليها المدرس مرور الكرام، لأنّ الخلاف في هذه المسائل لا يهمّ الطالب، وأرى أن يكتفي بأن يعلم الطالب ضبط الكلمة بعد هذه الكلمات، وإلا فلتحذف من المناهج كي لا تنثير أسئلة، ومن ثمّ مشكلة يصعب حلّها كما غيرها من مسائل مازالت عالقة، ولم نستطع الجواب عنها، وهذه مشكلة إضافية!! وأظنّ أنّ الطالب تمرّ معه كلمة (طالما) وكلمة (قلما) وكلمة (ربّما) فقد يقيس هذه الألفاظ على (إنما) التي حفظها كافة ومكفوفة، وهذا الخطأ نلحظه عند الطالب حتى الجامعي!!

آراء القدماء

إنَّ من يقرأ ما يتصل بـ (ما) الكافة عند القدماء يجد أنهم لم يحددوا عمّا ورد عند سيبويه، بل إنك تلاحظ أنَّ ثمة أموراً كنت تتوقع أن تقرأها لكنها غابت عن صفحات كتبهم ف وقعت في حيرة، ولاسيما ما يتصل بـ (أن) بفتح الهمزة، فقد كنت أمّني النفس أن أقرأ ما رأيته في الشواهد سواءً من القرآن الكريم أم من الشعر لكنني لم أخطّ بشيء، بل ترك هذا الحرف من دون نقاش، وسنفصل عليه الكلام بعد قليل.

وقد يكون الأولى في هذا الباب أن يذكر في كتب الأدوات النحوية، لأنّها تخصّص لكل أداةٍ باباً، ولكنك أيضاً تفاجأ عندما تقرأ أسطراً قليلة على مسألة خلافية من دون أن تصل إلى نتيجة، أو أنك تقرأ كلاماً لا يشفي الغليل كما يقولون، وما يفاجئك أكثر أن ما تريده في بعض الجوانب قد غاب عن الكتاب ولم يُشر إليه بملاحظة، أو إشارة قد تفيد!!

وهذا أهم ما ورد في تلك الكتب، ويأتي في مقدمتها كتاب **مغني اللبيب لابن هشام** الذي يُقدّم على إخوته من الكتب التي اختصّت بالأدوات النحوية.

ففي باب (ما) الكافة التي جعلها ثلاثة أنواع يقول:

أحدها الكافة عن عمل الرفع، ولا تتصل إلا بثلاثة أفعال قلّ وكثر و طال، وعلة ذلك شبهه بـ (ربّ) ولا يدخلن حينئذٍ إلا على جملة فعلية صرّح بفعلها..

ويضيف: وزعم بعضهم أنَّ (ما) مع هذه الأفعال مصدرية لا كافة.

فابن هشام لم يخرج عما ورد في كتاب سيبويه، بل قصّر قليلاً في رصد بعض الألفاظ التي وردت عنده.

الثاني [أي من أنواع ما الكافة] الكافة عن عمل النصب والرفع وهي المتصلة بـ (إنّ) وأخواتها. ومما وقف عنده أيضاً ما وقف عليه كلّ النحويين، أو كلّ من وقف على (ليتما) أقصد بيت النابغة. فقال:

وأما قول النابغة:

قالت ألا ليتما هذا الحمام لنا...

وقال: فمن نصب الحمام، وهو الأرجح عند النحويين في نحو ليتما زيداً قائمٌ ف (ما) زائدة غير كافة، وهذا اسمها و(لنا) الخبر. ثم يثبت قول سيبويه في أنَّ رُوبة بن العجاج كان ينشده بالرفع.

ويُستشف من كلام ابن هشام أمران: الأول أنه قال وهو الأرجح عند النحويين، إذ لم يتفق النحويون على هذا، والثاني أنَّ قول سيبويه في أنَّ رُوبة كان ينشده بالرفع لم يرق له كثيراً، لأنَّ فيه رداً على قوله هو وهو الأرجح. لأنه يضيف: فعلى هذا يحتمل أن تكون (ما) كافة، وهذا مبتدأ، ويحتمل أن تكون موصولة وهذا خبر لمبتدأ محذوف، أي ليت الذي هو هذا الحمام لنا وهو ضعيف... ومن المؤكد أنه ضعيف في صياغة هذه العبارة التي لن تروق لأي إنسان، وكأنني به صاغ هذا كله ليدلَّ على وجهة نظره هو.

وثمة عبارة استوقفتني في هذا الجانب، وهي عند الحديث عن إنَّما (بكسرة الهمزة) وبعد الشرح يقول: وليست (ما) للنفي، بل هي بمنزلتها في أخواتها ليتما ولعلَّما ولكنَّما وكأئنَّما، فالذي استوقفتني سؤال لماذا لم تُعدَّ (أنَّ) بفتح الهمزة؟ هل هو مع الذين جعل إنَّ بمنزلة أن؟ لا، وإلا لما أثبت لكل واحدة باباً! فهل هو يشك في أن تكون (ما) كافة!! ربَّما.

أما (ما) الكافة عن عمل الجر فهي عند ابن هشام التي تتصل بـ (ربّ) و(الكاف) و(الباء) وبعض الظروف...

أما (ربّ) فلتؤهلها الدخول على الجملة الفعلية، لأن الأصل في (ربّ) أن تجرَّ الاسم النكرة، ولكن هذا لا يمنع دخولها على الجملة الاسمية، وفي دخولها على الجملة الاسمية مشكلة هل يُجرَّ الاسم بعدها أم يرفع؟ ونكون بهذا قد عدنا إلى أصل المشكلة. فقالوا إن جاء الاسم مرفوعاً فهي كافة ومكفوفة، وإن جرَّ كانت عاملة و(ما) زائدة، وتختلف هذه الأداة على الجملة الفعلية، لأنَّ الأصل فيها أن تدخل على الاسم.

التعريب العدد السابع والخمسون . كانون الأول (ديسمبر) 2019م

ثم وقف عند الكاف والباء في شواهد تكاد تكون محصورة عند كلّ القدماء.

أمّا المسألة الخلافية الأخرى فهي زيادة (ما) بعد (بعد)، وهذه يُفترض ألا تكون مشكلة إذا أردنا التيسير وسنعود إليها بعد قليل.

ولطيف قول ابن هشام هنا: وقيل هي مصدرية، وهو الظاهر لأنّه فيه إبقاء (بعد) على أصلها من الإضافة، لأنّها لو لم تكن مضافة لنوّنت.

أمّا الكتاب الثاني في الأدوات النحوية الذي نقف عليه فهو كتاب **رصف المباني للمالقي**. ولم يخرج صاحبه عمّا ورد في المغني.. لكن أقف على عبارة قالها قد تفيد، قال خلال كلامه على (إنما):

"والصحيح أنّها لا تعمل بحكم السماع كما ذكر، وبحكم القياس لأنّها لا تختص بجملة اسمية وفعلية، إذ تقول: **إنّما زيدٌ وإنّما قائمٌ وإنّما يقوم زيدٌ**، ولا يعمل إلّا ما يختص، وهذا أصل مبني عليه كثيرٌ من أبواب العربية".

إننا نستطيع استنتاج بعض الآراء من هذا القول:

1. إذا دخلت (ما) على (إنّ) كفتها عن العمل، فلا يجوز ان تعمل لا بحكم السماع، ولا بحكم القياس، لأنّ هذا الحرف لم يعد مختصاً، لأنّه جاز دخول على الجملتين الاسمية والفعلية.
2. في هذا ردّ على مَنْ أعمل (ليت) لما دخلت عليها (ما) في بيت النابغة، علماً بأن بقية الحروف نادراً ما دخلت على الجملة الاسمية، لأنها في الأصل على ما ورد عند سيويه ومن تلاه تؤهل للدخول على الجملة الفعلية إذا ما دخلت عليها (ما)، وهذا أقرب الوجوه وأصحّها.
3. استشهد المؤلف على (إنّما) فهي أولاً أمّ الباب، وثانياً ندرة الشواهد على بقية الأدوات، أما الشواهد التي وردت وقد وليها الاسم فهي المشكلة التي نقف عليها، ونبحث لها عن حلّ.

وما يلاحظ في هذا الكتاب أنّ صاحبه لم يقف عند بقية الحروف أنما وكأنما ولكنما ولعلّما، ربّما لندرة الشواهد وهذا ما تقدّم قبل قليل، فالمشكلة في حرفين هما (أنّما) و(ليتّما) وهذا يثير الانتباه، لماذا لم يقف - وغيره كثيرون - عند الآيات القرآنية التي ورد فيها (أنّ) مع (ما)؟

..... من مسائل الخلاف المعاصرة في مناهجنا الجامعية

وسنعود إليها من بعد.

أما الكتاب الثالث المشهور في الأدوات النحوية فهو **الجنى الداني للمراي**، ونستطيع الوقوف عند النقاط الأساسية التالية:

1. كرّر أنّ الجمهور عند اتصال (ما) بـ (إنّ) لا تعمل وهذا غير مسموع.
 2. وقف على (أنّ) وهو من القلائل فقال: إذا كُتبت (أنّ) المفتوحة بـ (ما) بطل عملها، وأجاز بعضهم إعمالها قياساً، ولم يُسمع.. لكنه لم يذكر غير هذا، ولم يقف على الشواهد التي وردت فيها (أنّما) وناقشها، ولم يقل لماذا بطل عملها، ولم يقل من الذي أجاز إعمالها قياساً، وعلى ماذا سنُقاس؟ وما المقصود بـ (لم يُسمع)؟ أي أنّ هذه الأسئلة تترك المسألة مفتوحة، وقابلة للنقاش، ونحن - دوماً - نبحث عن حلّ أو ما يشبه الحلّ لمثل هذه المسائل!!
 3. مرّ مرور الكرام على ليت، ولم يقف على (ليتما)، بل قال: ولـ (ليت) أحكام أخرى مشهورة لا حاجة إلى التطويل بها، والله أعلم.
- وما يقرأ بين سطور هذا الحكم أنّ المؤلف لم يشأ الوقوف على ما يتصل بـ (ليت) وكتابه في الأدوات، ومن أجدر بالأدوات شرحاً وتفصيلاً من كتبها المختصة، هي - في الأصل - لا تحتاج إلى التطويل، ثم إننا لم نقرأ رأيه في (ليتما).
4. وفعل مثل هذا في (كأنّ)، و(لكنّ)، لكنه أشار إلى (لكنّ) في عبارة "ومنها أن تكف بـ (ما) فتدخل على الجملتين الاسمية والفعلية، وأشار إلى أن بعضهم يجيز الإعمال، وتعتبر (ما) زائدة.

إلى هنا تنتهي آراء القدماء التي لم يتميّز منها رأي أو حلّ للمشكلة أو المسألة، بل وجدنا تكراراً لما ورد في سيبويه، وكذا بقية المصادر التي لم نعثر عندهم على ما نبحث عنه، وكذا الحال عند المعاصرين، مثلها مثل أي مسألة خلافية، فنسأل أنفسنا هل نترك المسألة هكذا، وهل يجوز لنا أن ندلي بدلونا ويكون لنا رأي؟. إنّه سؤال منطقي والمنطقي الأكثر أن يكون الجواب نعم. وذلك تخفيفاً عن مناهجنا وطلابنا ونحونا وقواعدنا من باب التيسير ليس إلّا، ولن يكون ما

سنقوم مقرّراً، ولن يأخذ به أحدٌ إلّا إذا وجد فيه ما يراه صحيحاً، فهو قابل للنقاش شريطة أن يصبّ هذا النقاش في مصلحة القاعدة النحوية التي مازالت تؤرق معظم طلابنا، لأننا جميعاً مسؤولون عما يكتب ويُقرأ ويُقرّر إذا ظلّ غامضاً أو خلافياً، فنكون متفّرجين بل نؤكد ونؤيد الخلاف الذي نستطيع - إن أردنا - أن نخففه إن لم نُزله نهائياً.

لذلك سنحاول عرض المسألة مع آراء تعتمد المنطق والقاعدة العلميّة دون المسّ بجوهر ما في مصادر الأقدمين، أقصد أنها آراء للنقاش وإن خالفت ما ورد في مصادر الأقدمين.

تلخيص المسألة

إذن نستنتج ممّا تقدّم:

1. أن (ما) إذا دخلت على الحروف المشبهة بالفعل كَفَتَتْها عن العمل لكن:
أ. وقع الخلاف في (ليتما) في شاهد للنابعة جاز فيه العمل وعدمه.
ب. عدم التوسّع في (أنما) بفتح الهمزة، وعدم وضوح الرؤية الصحيحة، وعدم الاتفاق على كونها كافة ومكفوفة وعدم الوقوف على الشواهد، ولا سيما ما ورد في القرآن الكريم.
2. الاختلاف في إعراب (ما) إذا دخلت على الفعل طال وقل، وكثير، هل هي كافة أو مصدرية أو زائدة؟ ولم نقرأ رأياً صريحاً، والسبب عدم رصد الشواهد التي وردت فيه هذه الأفعال، وهذه مسألة بحاجة إلى نظر، علماً بأنها ليست بذات أهمية، وسنقف عليها كما وعدنا بالتفصيل وسنرى أن لا مشكلة إذا اعتمدنا المنطق في تحليل الشواهد.
3. الاختلاف حول ما الكافة وما الزائدة جرّ إلى ربّما، فهل هي عاملة أو غير عاملة.
4. وجرّ هذا أيضاً إلى (ما) التي تلي (بعد) علماً بأنها المصدرية لا الكافة ولا الزائدة، وسنرى هذا مفصلاً.
5. وقد نضيف إلى ما سبق فقرة أراها مهمة في هذا الوقت تتصل بـ (عندما) اللفظة التي كثر استعمالها كثرة لافتة يتضمّن معنى الشرط.

الردود على ما تقدّم

سنحاول الردّ بعد المناقشة على كل رأي قرأناه اعتماداً على الشواهد والتحليل، وسيكون لنا وجهة نظر، بالتأكيد لن تُفرض، لكن قابلة للنقاش، وسيكون ثمة اقتراح يمكن الأخذ به من الطالب إذا رآه مناسباً، ومن بعده المدرسون، وإن شئنا المناهج، لأنها - جميعاً - الأساس فيما نعرض له من مسائل خلافية لا تساعد في تيسير النحو وحبه من الطالب، بل تنفّره أكثر وتجعله يقرّ ويعترف أنّ النحو صعب، والحلّ بأيدينا كما قلت غير مرة، فلماذا لا نحاول تخفيف العبء عن الطالب؟

لماذا نصرّ على حشو عقول طلابنا وبعض مناهجنا بمسائل خلافية لم يتفق عليها القدماء، وهي ليست بهذا الأمر المستحيل؟

إنّ المحاولة ضرورية من الجميع، والعمل لمصلحة الطالب والمناهج والمناقشة لا تفسد بل تقدم الفائدة، عسانا مرّة نتفق في مسألة إذا قررناها لن تكون من الخيال العلمي بل نكون قد ساعدنا في تقديم اللغة، ومنها النحو طيّعة محببة للطالب.

1. أنما (بفتح الهمزة)

- أ. المعروف أنّ (أنّ) تختلف عن بقية أخواتها بأنّها تؤوّل مع ما بعدها بمصدر مفرد يعرب بحسب موقعه في الجملة فلا تبدئ بها الجملة، أما أخواتها فتبدأ بها الجملة.
- ب. وإذا دخلت (ما) الكافة على الحروف المشبهة لا تغيّر حالها، بل تبقى دالة على بداية الجملة. هذا يعني أنّ (أنّ) لا يجوز أن تبدأ بها الجملة.
- ج. هذا يعني أن (أنما) لا يجوز أن تكون كافة ومكفوفة، وقد يقول قائل: لكنّ القدماء قالوا بهذا؟ وأجيب فأقول القدماء عمّوا، ولم يقفوا على شواهد عليها، أما ما وقفوا عليه من القرآن فسنعيد - معاً - قراءته. ولكنهم - القدماء - لمّا وقفوا على بيت النابغة (ألا ليتما هذا الحمام) اختلفوا على نصب الاسم أو رفعه بعد (ليتما). وسأكتفي بما وجدته في كتاب المغني لابن هشام في هذا الجانب، علماً بأنّ ما قدّمه على قلّته لم يقف عليه غيره.

لما تكلم على (أَنَّ) بفتح الهمزة قال: إنها حرف توكيد، و(أَنَّ) فرع عن (إِنَّ) بكسر الهمزة، وأن (أَنَّ) مثل (أَنما) تفيد الحصر، ثم استشهد بقوله تعالى في سورة الأنبياء 108/21 (قُلْ يُوحَى إِلَيَّ أَنَّمَا إِلَهُكُمُ إِلَهٌ وَاحِدٌ) ثم يقول في (أَنما)... والأصح أنها موصول حرفي مؤول مع معموليه بالمصدر، فهو يريد أن ينفي أن تكون (ما) كافة بل عدّها مصدرية، لكنه لم يُعرب المصدر المؤول لكنه فسّر المعنى فقال: فالمعنى ما أوحى إليّ في أمر الربوبية إلّا التوحيد لا الإشراك، لأنه عدّ (أَنما) تفيد الحصر، فهو أعرب المصدر المؤول نائب فاعل للفعل (يُوحى) وأرى أن هذا هو الصواب، لماذا؟

أ. الفعل يوحى يحتاج إلى نائب فاعل.

ب. قلنا إن الحرف المكفوف عن العمل يدخل على الجملة الاسمية والفعلية، ما عدا (أَنما)، وكان القدماء أشاروا إلى أن الحروف المكفوفة عن العمل تدخل على الجملة الفعلية، لكن هذا غير مطرد. فثمة أدوات دخلت على الجملة الاسمية، وهذه الآية دليل.

ج. هذا يؤيد أن نعرب (أَنَّ) حرفاً مصدرياً وهو مع ما بعده مصدر مؤول نائب فاعل. وسيكون السؤال المنطقي ما إعراب (أَنما)؟

الجواب: وهذا رأي أو وجهة نظر قابلة للنقاش: (أَنَّ) حرف مصدرى فحسب غير عامل، والذي منعه من العمل (ما) الكافة أو الزائدة، وهذا تفصيل الكلام.

1. تعرب (أَنَّ) حرفاً مصدرياً فحسب لا يعمل، وكثيراً ما حل حرف محل حرف، فقد أجازوا الجزم بـ (إذا) حملاً على (إِنَّ) في قول الشاعر عبد القيس بن خفاف:

اسْتَغْنِ مَا أَغْنَاكَ رَبُّكَ بِالْغَنَى وَإِذَا تَصَبَّكَ خِصَاصَةٌ فَتَجَمَّلِ

وأجازوا إهمال (أَنَّ) المصدرية حملاً على (ما) وهي هنا تشبه ما نحن فيه كقول ابن الدمينية:

أَبَى النَّاسُ وَبَبَ النَّاسُ أَنْ يَشْتَرُونَهَا وَمَنْ يَشْتَرِي ذَا عِلَّةٍ بِصَحِيحٍ

وأجازوا حذف ياء الاسم المنقوص في حال النصب، حملاً على حالة الرفع في قول المجنون:

ولو أنّ واشٍ باليمامةٍ داره وداري بأعلى حضرموت اهتدى ليا

ومثل هذا كثير .

2. قلنا تعرب (ما) كافة أو مصدرية، ومَرَّ أن القدماء أجازوا الوجهين في عدد من الشواهد، ونضيف فنقول: إذا أعربت (ما) كافة تكون كَفَت (أَنَّ) عن العمل، وهذا عملها، ويظلّ إعراب (إلهمك إله واحد) جملة اسمية، ف (ما) كَفَت (أَنَّ) عن أن تأخذ معموليها، وهذه مهمة (ما) التي تمنع الحرف من العمل، وإذا أعربت (ما) زائدة تظل (أَنَّ) مصدرية والحرف المصدرية يليه جملة اسمية أو فعلية، وهنا الجملة اسمية، وأن المصدرية مع ما بعدها تشكل مصدرًا مؤوّلًا، وأعريناه نائب فاعل للفعل يُوحى.

تتمة في سؤال: أضيف فأقول في سؤال:

1. هل يجوز أن أعرب (أنما) كافة ومكفوفة، وما بعدها مبتدأ أو خبرًا، والجملة نائب فاعل للفعل (يوحى) قياساً على الجملة بعد (قيل)؟ التي أعربت نائب فاعل، أو مفعولاً به، وأوحى كالفعل قال، فيه معنى القول لا لفظه؟

أما الموضوع الثاني الذي وقف عليه ابن هشام في (أنما) فهو من باب (ما) الكافة، ووقف على آيتين، ليس فيهما خلاف، بل إنّ المعنى واضح... الأولى قوله في سورة المؤمنون 55/23 (أيحسبون أنما نمدّهم به من مالٍ وبينين نसारح لهم في الخيرات) والثانية قوله في سورة الأنفال 41/8 (واعلموا أنما غنمتم من شيء فإن لله خمسه) وقد أثبت (أنما) في الآيتين بفك (أَنَّ) عن (ما) ثم قال ف (ما) اسم باتفاق، بقصد أنه اسم موصول، فمن المؤكد أن لا أحد سيعرب أن وما كافة ومكفوفة، لأننا اعتدنا الإعراب عن اتصال (ما) بـ (أَنَّ) وغيرها، وهذا يثير ملاحظتين اثنتين:

أ. الأولى أن (ما) اسم موصول وهذا واضح في المعنى بل له رسم الكلمة الذي فكّ، ولو كان مدغماً لما أخطأ المُعرب لأن المعنى هو الذي أعطى الإعراب.

ب. والثانية أنّ ابن هشام كغيره لم يقف بتأنٍ على بقية الآيات، ولا سيما ما فيها المسألة، وكذا

التعريب العدد السابع والخمسون . كانون الأول (ديسمبر) 2019م

لم يقف كغيره على الشواهد الشعرية التي يمكن أن تضاف إلى تلك الآيات ويكون في تفسيرها وشرحها والتعليق عليها ما يفيد في إيجاد حلّ لهذه المسألة، ولذلك آثرنا أن نقف على هذا الجانب الذي أهمل.

فابن هشام وغيره لم يقف على قوله تعالى في سورة الأنفال 28/8 (واعلموا أنما أموالكم وأولادكم فتنة، وأن الله عنده أجر عظيم) ففي هذه الآية المسألة الرئيسية موضع البحث فقد ورد (أنّ) ودخلت عليها (ما) الكافة، ومن المؤكد أنّ (أنّ) لا تتفصل عنها (ما) كالآيتين السابقتين، ثم إنها سبقت بفعل يتعدّى إلى مفعولين أصلهما مبتدأ وخبر (اعلموا) والكل يعلم أن أنّ واسمها وخبرها كثيراً ما وردت وقد سدت مسدّ مفعولي هذه الأفعال، فكيف أعرب (أنما)؟

هل يجوز أن أعرب (أنما) كافة وكفوفة وما بعدها جملة؟

وأقول ما إعراب الجملة هذه؟ فهل يجوز أن أقول والجملة سدّت مسدّ مفعولي (اعلموا) المعلق عن العمل بـ (أنما)؟ إنّ هذا لا يجوز لأننا قلنا إنّ (أنما) بفتح الهمزة لا تبدأ بها الجملة وليست ممّا يعلق عن العمل.

قد يكون الإعراب التالي أكثر دقة وعلميّة: تعرب (أنّ) حرفاً مصدرياً غير عامل، وما زائدة، والمصدر المؤول سدّ مسدّ مفعولي (اعلموا).

ومثل الآية قول كعب بن سعد الغنوي:

وخبرّتماني أنما الموت بالقرى فكيف وهاتا قضةً وقضيب

فالفعل خبر يتعدّى إلى ثلاثة مفاعيل الأول هو الياء الضمير المتصل، أمّا الثاني والثالث فكان الأصل أن تكون (أنّ) اسمها وخبرها لكن دخل عليها (ما) فعدنا إلى المسألة من جديد.. والمنطق أن نعربها كما أعربت في الآية السابقة... وما يُلاحظ أنّ (ما) هذه لما دخلت على (أنّ) قوّت المعنى، لكنها منعت (أنّ) العمل. والسؤال الذي يتبادر إلى الذهن هنا. لماذا لم يقرأ هذا البيت بالفتح والضم كما قرئ بيت النابغة؟ أو لنقل لماذا لم نعتمد أنّ ما بعد (ليتما) الرفع فحسب، وتكون (ليتما) هناك كافة ومكفوفة؟ إنّنا أمام شاهدين شعريين يتشابهان لكننا اختلفنا، وما زال

..... من مسائل الخلاف المعاصرة في مناهجنا الجامعية

الخلاف مستمراً حتى الآن..وهذان البيتان لا يوجبان أن يلي الكافة والمكفوفة الفعل!!

تتمّة: قال ابن الدمينّة:

فلما رأْتُ أنْ لا جوابَ وأنّما مدى الصَّرمِ مضروبٍ علينا سرادقُهُ
رمّثني بطرفٍ لو كمياً رمت به لبُلّ نجيعاً نحرُهُ وبنائِقُهُ

فهل يجوز أن أعرب (أنما) معطوفة على (أن لا جواب)؟ لا... فهذا مصدر لا جملة، والمنطق أن يكون معطوفاً على المصدر (أن لا جواب) وكأنّ هذا يعيدنا إلى الاقتراح الذي اقترحناه أن تعرب (أنّ) حرفاً مصدرياً، وما زائدة أو كافة، وأما المعنى لا يتغير... ثم إن للبيت رواية أخرى:

فلما رأْتُ أنْ لا جوابَ وأنّه...

وعندئذ فلا مشكلة ولا مسألة.

هذا ما وقفنا عليه في (أنما) بفتح الهمزة، ووصلنا إلى أن إعرابها كافة مكفوفة غير مُنّوع لأسباب ذكرت في محلّها، واقترحنا بعض الاقتراحات التي تقبل النقاش والتحليل لنصل إلى الجواب أو الحلّ الذي نبحث عنه، وحاولنا المقارنة بـ (ليتما) التي كان فيها خلاف لو وقع في هذا الزمن لنعت أصحابه بالتكلف والتحمل بل يصل إلى التخطئة.

طالما - قلّما - كثرما

نعيد أهم الأفكار التي وردت عند القدماء ثم نناقشها:

1. اعتمد القدماء ما جاء به سيبويه من أن (قلّما) كافة ومكفوفة لأنّ (قلّ) لما دخلت عليها (ما) جعلتها كالكلمة الواحدة، وهياتها للدخول على الجملة الفعلية.
2. جاز أن يلي (قلّما) الاسم، فاختلف في إعرابه، وزادت المشكلة.
3. لم يقف القدماء عند (طال) وأظنّ لو وقفوا عليها لكان عندهم كلام آخر سنقف عليه بعد قليل.

4. قال بعض القدماء ومنهم ابن هشام: وزعم بعضهم أنّ (ما) مع هذه الأفعال مصدرية لا كافة.

مناقشة هذه الآراء:

1. إنّ ما يقال على (قَلّ) ينطبق على (طال) بل إن المنطق أن يذكر الفعل (طال) ونقيس عليه

الفعليّن (قَلّ) و (كثّر)، وقبل أن نفصل الكلام على طال نعلّق تعليقيّن:

أ. يرد الفعل (قَلّ) وقد وليه الفاعل اسماً ظاهراً، وهذا يفيد في الملاحظة الثانية، وهي الأهم

في المسألة أن تعرب (ما) مصدرية ويكون المصدر المؤول فاعلاً للفعل (قَلّ)، والدليل

قول الشاعر أبي حية النميري:

وقَلّ من جَدّ في أمرٍ يحاولُهُ واستصَحَبَ الصَّبْرَ إلّا فاز بالظَفَرِ

وهذا البيت يفيدنا في الملاحظة الثانية أيضاً.

ب. قيل إنّ (ما) مع قَلّ تؤهله للدخول على النكرة إذا لم يلها الفعل. فعلى هذا تعرب (من)

في البيت السابق نكرة تامة، ولكن ألا يجوز فيها الاسم الموصول؟ بلى.

والمسألة الخلافية في (قَلّما) هو البيت الذي استشهدت به معظم المصادر استناداً أو نقلاً عن

سبويه:

صدتْ فأطولتِ الصّدود وقَلّما وصالٌ على طول الصّدود يدومُ

وهو أنّ الاسم (وصال) تقدّم على الفعل، وهذا لا يجوز. ونقول: إنّ من قال بوجوب أن يلي

(قَلّما) اسم نكرة يستطيع أن يجعل (قَلّما) بمنزلة (ربّما) أو (ربّ) لأنها تفيد القلّة في أحد

معنييها، فهذا يجيز أن يكون (وصال) مبتدأ، وجملة يدوم خبراً.

إنه اقتراح قد لا يروق لكثيرين، بل يعتبرونه بعيداً، لكنه ليس بعيداً عن الحقيقة، ولا بعيداً عن

المنطق الرياضي، ولا القاعدة النحوية.

تتمة

أرى أن تعرب (ما) مصدرية، وتكون مع ما بعدها مصدراً مؤولاً يعرب فاعلاً للفعل (قَلّ) وهذا

..... من مسائل الخلاف المعاصرة في مناهجنا الجامعية

دليل: قال الشاعر:

إني امرؤ قَلَمًا أَتَيْتُ عَلَى أَحَدٍ حَتَّى أَرَى بَعْضَ مَا يَأْتِي وَمَا يَذُرُ
أليس المعنى: إني امرؤ قَلَمًا أَتَيْتُ عَلَى أَحَدٍ؟ بلى، ومثله قول ابن الدمينية:
أَلَا رِيْمًا أَهْدَى لِي الشَّوْقُ وَالْجَوَى عَلَى النَّأْيِ مِنْهَا ذِكْرًا قَلَمًا تَجْدِي
أليس المعنى: قَلَمًا أَهْدَى لِي الشَّوْقُ وَالْجَوَى؟ ومثله قول عمر بن أبي ربيعة:
أَسْعِيذُ مَا مَاءُ الْفُرَاتِ وَطَيْبُهُ مَنِّي عَلَى ظَمَأٍ وَفَقْدِ شَرَابِ
بِالَّذِ مِنْكَ وَإِنْ نَأَيْتِ وَقَلَمًا تَرَعَى النِّسَاءَ أَمَانَةَ الْغِيَابِ

أما الفعل طال ففيه كلام يطول، يتفرّع عنه كلام آخر، ويجب أن نعلم أن كل فعل يحتاج إلى فاعل، لأنه عامل، سواء كان هذا الفعل لازماً أم متعدياً، فهذا يعني أنني أرجح أن (ما) التي تدخل على الفعل (طال) هي المصدرية، والمصدر المؤول منها ومما يليها فاعل للفعل طال. وقد كثرت الشواهد التي ورد فيها الفعل طال وقد وليه الفاعل اسماً ظاهراً، وفي هذا الباب ملاحظة مهمة:

هي أن الفاعل جاء مجزئاً من الضمير، أو متصلاً به الضمير، وثمة فرق بين النوعين سنلاحظه بعد قليل:

فمن شواهد النوع الأول قول جرير:

أُبَدِّلَ اللَّيْلُ لَا تَسْرِي كَوَاكِبُهُ أَم طَالَ حَتَّى حَسِبْتُ النِّجْمَ حِيرَانَا
وقول أبي المقدام:

فَقُلْتُ لَهُمْ: يَوْمٌ قَلِيلٌ وَلَيْلَةٌ لَصَفْرَاءُ قَدْ طَالَ التَّجَنُّبُ وَالْهَجْرُ
وقول ذي الرُّمَّة:

نَزَلْنَا وَقَدْ طَالَ النَّهَارُ وَأَوْقَدْتُ عَلَيْنَا حَصَى الْمِعْزَاءِ شَمْسَ تَنَالِهَا
وقول حاتم الطائي:

أماويّ قد طالَ التجنُّبُ والهجرُ وقد عذّرْتُني في طِلابكم الغُذُرُ
وقول بشر بن أبي خازم:

فيا للنّاسِ، للرّجلِ المُعنى لطول الدّهرِ إذ طال الحِصارُ
وقول أبي عدّاس التّمرّي:

أعدّاسُ هلْ يأتِيكَ عني أَنّه تغيّرَ خلانٌ وطال شحوبُ
فهذه الشواهد وغيرها كثيرٌ تدلُّ على أنّ الفعل طال أخذ فاعله كأيّ فعل، ولكنّه - الفاعل -
تجرّد من الضمير الذي سيؤدّي دوراً إذا ما اتصل بالفاعل كما سيلي.
وسنقرأ بعض الشواهد التي ورد فيها فاعل (طال) وقد اتصل به ضمير، ونحاول المقارنة بين
هذه الشواهد والشواهد التي سبقت قبل قليل.
قال الأعشى:

قد طُفْتُ ما بيّتَ بانقيا إلى عدنٍ وطالَ في العُجمِ ترحالي وتسياري
وقال المتنبّ العبدّي:

فإنّ تكّ منّا في عُمانَ قبيلةً تواصتْ بإجنابٍ وطال عنودُها
وقال عبيد الله الأسدي:

أنى اهتديتْ بركبٍ طالَ سيرُهم في سَبَسٍ بين دكدكٍ وأعقادٍ
إنّ الضمير المتصل بفاعل الفعل (طال) يُشعر القارئ أنّه حلّ محلّ (ما) المصدرية في
الفعل (طال)، أي أنّه يؤيّد إعرابها مصدرية إذا ما اتصلت بالفعل، فكانّ الشاعر يقول:
طالما ارتحلت، وطالما عندت، وطالما ساروا..

والأكثر وضوحاً في هذا الجانب قول عبيد الله أبي أيوب العنبري:

وطالَ احتضاني السيّف حتّى كأنّه يناط بجُلدي كاشحُه وحمائِلُه

وقول الآخر:

فقد طال إمساكي على الكبد التي بها من هوى ليلي الغداة صدوع

فقد ورد الفاعل في البيتين وقد اتصل به ضمير المتكلم الياء، ونسأل ماذا لو قال الشاعر: طالما احتضنت السيف، وطالما أمسكتُ على الكبد، أليس المعنى واحداً؟ بلى. فإذا كان لا فرق في المعنى فعندئذ لا فرق في الإعراب فتكون (ما) مصدرية والمصدر المؤول فاعلاً، وكأننا نلمح أنَّ الشاعر يستعمل الفعل الذي يستسيغه أكثر في خلال الكلام، وهذا نقع عليه أيضاً في أبواب كثيرة من أبواب النحو.

وقريب من هذا قول سلامة بن جندل:

فبتُّ كأن الكأس طال اعتياده عليّ بصافٍ من رحيقٍ مَرَّوقٍ

وقول كعب بن سعيد الغنوي:

فقلتُ له: قد طال نومك فارتحل وما ذاقَ طعمَ النوم غير قليلٍ

على تقدير طالما اعتادت، وطالما نمت.

ملحق (1)

لكنَّ هذا ليس عاماً لأنَّ ثمة ألفاظاً لا يمكن أن تكون مصدراً مؤولاً كالليل في قول مهلهل بدر

ربيعة:

فإن يكُ بالذَّنَابِ طال ليلي فقد يُبكي من الليل القصيرِ

والعِماية في قول النابغة الذبياني:

فإن أفاقَ لقد طالَّتْ عمايئُهُ والمرءُ يُخلقُ طَوَراً بعدَ أطورِ

ملحق (2)

اتصلت تاء التأنيث الساكنة بالفعل طال، لكنَّها تختلف عنه إن لم تتصل به، فكان فاعل هذه الشواهد شيئاً حسيّاً لا معنويّاً، أي لا يمكن تأويله بـ (ما) وما بعدها، منها قول النابغة السابق،

وقول أبي نصر البراق:

فَمَنْ بَقِيَ مِنْكُمْ فِي هَذِهِ فَلَهُ فخر الحياة وإن طالت لياليها

وقول الخنساء:

حتى إذا قيل: قد طالت عروفتُهما وطابَ غرسُهما واستوثق الثمر

أخنى على واحدٍ ريبُ الزمانِ وما يُبقي الزمانُ على شيءٍ ولا يذرُ

وقول المزرد:

أُستَ تَقِيّاً ما تُليقُ بك الذرى ولا أنتَ إن طالت بك الكفُّ ناكلُ

طال ما - طالما

إنَّ المسألة الخلافية في هذا البحث هو إعراب (ما) إذا دخلت على الفعل (طال) بين الكافة، والمصدرية، وقد تقدم كلامٌ يشير بوضوح إلى أن (ما) حرف مصدرِي يشكّل مع ما بعده مصدراً مؤوَّلاً إعرابه فاعل للفعل (طال) لأنَّ الفعل يحتاج إلى فاعل، وإن صرَّح بعض القدماء بأنَّ هذا الفعل يكفّ عن العمل، لكن ثمة ملاحظات:

أ. لم يتفق الجمهور على هذا الإعراب، فبعضهم أعرب (ما) مصدرية.

ب. إنَّ كلَّ لفظ ممَّا كفَّ عن العمل تغيّر استعماله، أي أن الحروف المشبهة لمَّا كفّت عن العمل جاز دخولها على الجملة الفعلية والأصل فيها دخولها على الاسمية، وكذا (ربّما) التي دخلت على الجملة الفعلية، أما الفعل (طالما) فإننا لم نقع على شاهد واحد دخل فيها على الجملة الاسمية، بعد قراءة آلاف الشواهد واستخراج كل شاهد فيه الفعل (طال) أمّا (قلّ) فقد وقفنا عليه.

ما أريد أن أقوله إنَّ المسألة لا تحتاج إلى هذا الخلاف الذي نقلناه إلى المراجع الحديثة وطلابنا، ولسنا بحاجة إليه في المناهج التعليمية، وإذا كان لا بد من التطرق إليه فليكن في أبسط صورة وأوضحها.

..... من مسائل الخلاف المعاصرة في مناهجنا الجامعية

إنَّ إعراب الكافة والمكفوفة إعراب وقع فيه كثيرون من المحدثين لما رأوا أن (ما) اتصلت بالفعل (طالما) فماذا لو رأوا الفعل (طال) وقد فصلت عنه (ما) كما في شواهد كثيرة، فهل كانوا سيعربونه كافة ومكفوفة، وهل جاز لهم إعراب (بعدها) كافة ومكفوفة، لكنَّ العجيب أن تعرب (ما) زائدة بعد (بعد) ربّما لأنها لم تتصل بالذال؟

أقول: إن ورود (طال) وقد فصل عنه (ما) دليلٌ على أنَّ هذا الحرف (ما) ليس كافاً، بل هو حرف مصدري.

ونسأل كم لفظ اتصل بلفظ آخر، وعند الإعراب فكنا اللفظين مثل: حينئذٍ، عندئذٍ، وقتئذٍ، ومثل إلّا المؤلفة من إن ولا، وألّا من أن ولا، ومثل (كما) و(مثلما) وكلمات كثيرة جداً.

فمن الشواهد التي انفصلت (ما) عن الفعل (طال) قول هذبة بن الخشرم:

فقد طال ما علقت ليلي مغمراً وليداً إلى أن صار رأسك أشيباً

وقول جرير:

فإنك إن تعطي قليلاً فطال ما منعت وحلأت القلوب الصواديا

وقول عاصم الهلالي:

فأنفذ يا فداك أبي وأمي أسيراً طال ما انتظر الفككا

وقول عنتره العبسي:

قد طال ما لبس الحديد فإنما صدأ الحديد بجلده لم يغسل

وقول عطية الكلبي:

قد طال ما قد أرى أشرافنا أكلت أحسابها وتأييناك مذ زمن

وقول أبي العتاهية:

أخ طال ما سرنى ذكره فقد صرّت أشجى لدى ذكره

وقول الآخر:

وطال ما كنت غريب الكرى أدعو بطول العول والويل

وشواهد كثيرة نقلتها من مصادرها كما كتبت، فلم أفصل (ما) عن الفعل (طال) لتأييد قاعدة (ما) كما لم أصل (ما) بالفعل (طال) في الشواهد التي ستلي...

إن من أثبت الشككين (طال ما) (طالما) لم يكن يخطر في باله أن ثمة مسألة خلافية ستثار في هذا الجانب، ولكن من حسن حظنا نحن المعاصرين أن نقرأ الشككين لنصل إلى حكم واضح. إن المصدر المؤول من (ما) والفعل بعدها فاعل للفعل طال، طال انتظاره- طال لبس- طالت رؤية- طال سرور، طال كوني غريباً. ولن نبتعد عن الشواهد التالية التي اتصلت (ما) بالفعل (طال).

من هذه الشواهد قول مجّع بن هلال:

فإن أك يا ماوي شيخاً فطالم عمرت ولكن لا أرى العمر ينفع

وقول العرجي:

وأنعمي نعمة تجزي بأحسنها فطالما مسني من أهلك النعم

وقول قيس بن قدامة الأسدي:

خليلي هبّا طالما قد رقدتما أجدكما لا تقضيان كراكما

وقول العرجي:

فذا العرش أنس القلب ما عشت ذكرها فقد طالما أمسى إليها تحببا

وقول الفرزدق:

ألا طالما قد بت بوضع ناقتي أبو الجن إبليس بغير خظام

وقوله أيضاً:

لعمري لنن حطمت قيدي لطالما مشيت بقيدي راسفاً غير مطلق

وقول الأخطل:

فالله لم يَرِضْ عن آل الزبير ولا عن قيس عيلان طالما خربوا
وقول مالك بن الربيع يخاطب ابنته:
اسكتي قد حَزَنْتِ بالدَمْعِ قلبي طالما حَزَّ دمعك القلوبا

تعليق مهم

إن قراءة الشواهد السابقة قراءة متأنية تجعلنا نقف على بعض النتائج المهمة، وذلك من خلال المعاني التي أداها الفعل (طالما):

1. أما بيتا الفرزدق فقد وضح فيهما أنَّ الفعل طال ولية (ما) المصدرية، وشكلت ما مع ما بعدها مصدراً مؤولاً فاعلاً.
2. أما بيت الأخطل فيتضح فيه أنَّ معنى (طالما) قريب جداً من معنى مادام.
3. أما بيت مالك فمعنى (طالما) فيه كثيراً ما.

لكن هذه المعاني كلها لا تجعل (ما) كافة، بل هي المصدرية.

ونستطيع القول إنَّ كل شاعر استعمل (طال) مع (ما) أو من دون (ما) هو كمن استعمل أي فعل مع فاعله سواء كان هذا الفاعل مصدراً مؤولاً أم اسماً صريحاً، والسؤال الذي يُطرح: أليس المصدر المؤول كلمة تعرب بحسب موقعها في الجملة؟ بلى.

وكذا الحال هنا، والسؤال الآخر: ألا نعلم الطالب أنَّ المصدر المؤول يصحَّ أن يقع محلّه مفرد يعرب بحسب موقعه في الجملة، كقوله تعالى: (أن تصبروا خير لكم) وقوله (أن تصوموا خير لكم) ألا نقول للطالب: صبركم، وصومكم مبتدأ؟! بلى.

إنَّ ما أريد قوله أن نحلّل المعنى الذي أراده الشاعر ونحن - دوماً - نقول إنَّ الإعراب هو المعنى.

اقتراح

إنَّ المسألة في (طالما) ليست عميقة، بل هي واضحة لا تحتاج إلى كثير تفكير، ولا كثير

نقاش. فما ورد من شواهد يدلّ على أن (ما) مصدرية والمصدر المؤول فاعل للفعل (طال) هذا الاقتراح صالح إذا أردنا أن نثبت للطالب هذه المسألة.

وأرى أن لا ضرورة لإثباتها في المناهج التعليمية - قبل الجامعية، أما الطالب الجامعي فيستطيع الاقتناع من التحليل والشرح والتفسير، فهو قد عرف المصدر المؤول، وعرف العامل والمعمول، وعرف بل ميّز الحروف الكافة من غيرها، فنكون بهذا قد سهّلنا القاعدة، وقدمناها واضحة لا تعقيد فيها ولا تشويش.

رَبِّمَا

ضُمّت (ربّما) إلى هذه القاعدة، لأنّ ما وقع فيها وقع في قلّ وإنّ وغيرهما، أي أن ثمة مسألة خلافية، أو لنقل مسألة يجوز فيها وجهان كما جاز في ما تقدّم، ولاسيما في إعراب (ما) إذا دخلت عليها، فهل هي الزائدة أو الكافة من هنا اتصلت بهذا البحث.

أ. المعروف أنّ (ربّ) حرف جر شبيه بالزائد، يختصّ بالدخول على الجملة الاسمية، والمبتدأ مجرور نكرة يوصف - غالباً - وقد يتمّ المعنى من دون الصفة.

ب. جاز أن تدخل عليها (ما) فأهلتها للدخول على الجملة الفعلية مثلها مثل بقية الألفاظ السابقة، ولاسيما الحروف المشبهة بالفعل التي تختصّ بالدخول على الجملة الاسمية، لكنّ دخول (ما) عليها أهلّها للدخول على الجملة الفعلية.

ج. لم تطرّد القاعدة كغيرها من القواعد، فوقع الخلاف ولاسيما عندما اتصلت بها (ما) أي أنّ المسألة الخلافية هي في (ربّما) وسنقرأ ما قاله القدماء، ومن ثمّ نعلّق، قالوا:

تُزاد (ما) عليها فتكفّها غالباً عن العمل، وتدخل على الجملة الفعلية التي فعلها ماضٍ غالباً، ويستشهد القدماء على هذا ببيت جُذيمة بن مالك الأبرش:

ربّما أوفيت في علم ترفعنّ ثوبي شمالات

إنّ في عبارة القدماء عدة أشياء:

1. قالوا تزداد فتكفّها، فمنهم لم يميّزوا بين (ما) الكافة و(ما) الزائدة، بل اعتبروهما حرفاً واحداً،

..... من مسائل الخلاف المعاصرة في مناهجنا الجامعية

- وأظنّ أن ثمة فرقاً فالكافة تكفّ ما تدخل عليه عن العمل، ولا يعود له تأثير فيما سيلييه، أما الزائدة فهي ككل لفظ زائد وجوده وعدم وجوده سواء، فاحذف الزائد يظلّ المعنى ولا يخلّ.
2. قالوا غالباً، أي يجوز أن تدخل (ما) على (ربّ) ويبقى عملها.
3. قالوا: تدخل على الجملة التي فعلها ماض غالباً، أي يجوز أن تدخل على المضارع، لكنهم لم يستشهدوا عليها.

وقال القدماء: وقد أعملت قليلاً كقول عدي الرّعاء:

رَبِّمَا ضَرْبِي بِسَيْفٍ صَقِيلٍ بَيْنَ بُصْرَى وَطَعْنَةِ نَجْلَاءِ

فكأننا بهذا عدنا إلى بيت النابغة الذي جاز الضم والفتح في الحمام بعد (ليتما)، أي ماذا لو سُمع هذا البيت بضم (ضربة)؟ فهل هذا يعني أننا إذا ضبطنا الاسم بعد (رَبِّمَا) بالرفع تكون مكفوفة عن العمل، وإذا ضبطناه بالجر يبقى عاملاً، وتكون (ما) زائدة؟ هكذا يتضح من الكلام. إذن المعتمد هنا ضبط الاسم بعد (رَبِّمَا) ولتكن هذه القاعدة المعتمدة.

وأضاف القدماء:

ودخلت (رَبِّمَا) على الجملة الاسمية بقلة، وهذا تعليق على ما قالوه من قبل أنها تدخل على الجملة الفعلية غالباً.

وأرى أنّ كلمة (غالباً) كثيرة الورد في القواعد النحوية، فهي تبقى الباب مفتوحاً أمام القليل والنادر بل إنها تمنع أن يكون هناك قاعدة عامة.

إنّ ما ورد في (رَبِّمَا) لا يحتاج إلى كثير تفكير أيضاً، بل نستطيع أن نوجزه بقاعدة لا لبس فيها، ولا تحتاج إلى تأويل.

1. إذا دخلت (ربما) على الجملة الفعلية كانت كافة ومكفوفة.

2. إذا دخلت (ربما) على الجملة الاسمية فعندنا وجهان:

أ. إذا كان الاسم مرفوعاً كانت كافة ومكفوفة.

ب. إذا كان الاسم مجروراً كانت (ما) زائدة، وتظل (ربّ) عاملة.

خاتمة

إننا نستطيع أن نصل إلى تحديد كثير من القواعد، إذا أردنا من دون خوف، ولكن من خلال التحليل العلمي، من دون أن نخلّ بالقواعد الصحيحة.

وأظنّ أننا لو أردنا استطعنا أن نحدّد كل القواعد التي مرت سابقاً، ونكون بهذا قد خففنا العبء عن مناهجنا وطلابنا ومدرّسينا، وبسرّنا كثيراً من القواعد التي مازال الكثيرون يخافون خوض غمارها، ولا أدري ما السبب؟ وليس من سبب يمنع القيمين على اللغة الخوض في بعض المشكلات والمسائل الخلافية، وتركوها فزاد عددها، وسمحنا لكل من يعرب اللغة ولا يعرفها أن يحلّ ويستنتج ويكتشف على هواه مادام لم يجد من يردعه، أو من يصحح له ويقوّم لغته ولغة كثيرين في هذا الزمن، وما نخافه ونخشاه ان نستمرّ لغة الإعلاميين الجدد، ولغة المحطات التي شوّهت عن قصد ونبقى على الأطلال نبكي وندب، ولا نعرف بل نعرف أننا كنّا السبب، ثم نحمله للآخرين، هذه لغتنا، وهذه قواعدنا نستجد بمن يهتمهم الأمر، لأن غيرهم شعر أن الأمر يهمّه فأدلى بطلوه وخرج منه العكر والشوائب التي نحاول منذ زمن استئصالها.

تأملات في حاضر ومستقبل الجغرافيا التربوية

د. وداد بنت مصلح بن وكيل الأنصاري

كلية التربية - جامعة أم القرى

مكة المكرمة - المملكة العربية السعودية

المقدمة

يعيش الإنسان في عالم سريع التغير، فلا الصين ولا إفريقيا ولا المجتمع الذي نعيش فيه ولا أي بقعة من العالم كما هي، إذ التغير المتلاحق والسريع هما خاصيتان متلازمتان لما يعيشه الإنسان في عالم اليوم. فقد أصبحت المعرفة والمهارات الجغرافية شيئين ضروريين لفهم العالم. ومن الصعب على الإنسان استيعاب الحاضر، والمستقبل، إن لم يكن لديه فكرة كاملة وواضحة عن أهمية الموقع، وما يعنيه هذا المفهوم. ومع ذلك، فإن وضع الجغرافيا في التعليم لا زال يعاني من الضغوط والصعوبات والتحديات في مختلف أقطار العالم، ففي الكثير من مدارس العالم لا زالت ساعات تدريس الجغرافيا أقل من المطلوب. حيث تركز الكثير من المطبوعات والبحوث المقدمة في المؤتمرات الخاصة بتعليم الجغرافيا على الموقف الإشكالي للجغرافيا في التعليم الابتدائي والثانوي.

وكذلك الحال ينطبق في حق معلمي الجغرافيا، إذ الاهتمامات التقليدية لمعلمي الجغرافيا ما زالت سائدة في مجالات عدة مثل استراتيجيات التدريس، والوسائل التعليمية، والأنشطة التعليمية، والتقويم. وهذا مرده لبرامج إعداد معلمي الجغرافيا قبل الخدمة، وبرامج تدريبهم أثناء الخدمة، والتي تعاني من التقادم الزمني، وتخلّفها عن مساره الطور الكبير والسريع الذي شهدته تلك المجالات في الجغرافيا التربوية، فلقد شهدت مناهج الجغرافيا وتدريسها قفزات نوعية، ومن ذلك على سبيل المثال لا الحصر الاهتمام الكبير بأنماط التفكير ولا سيما التفكير المكاني، واستعمال

الاستراتيجيات ونماذج التدريس البنائي، وتقنيات الجغرافيا المكانية.

وفي حقيقة الأمر؛ أضحت مساهمة الجغرافيا في تحقيق التنمية المستدامة أمراً حتمياً لا بد من تفعيله. وقد انعكس ذلك على اهتمام الأمم المتحدة في التنمية المستدامة ومشاركة الجغرافيين في هذا الموضوع الذي زاد من الاهتمام بموضوع الاستدامة. وغني عن التأكيد أن الجغرافيا كاختصاص وتعليم الجغرافيا العملي يوضحان تجذرهما في تقاليد الإنسان - البيئة التي تتضمن الاستدامة.

ولأجل النهوض بمستوى معلم الجغرافيا؛ فقد استقطب مؤتمر الاتحاد الدولي للجغرافيا المنعقد عام 2012م، وندوة مفوضية تعليم الجغرافيا المنعقدة لمعلمي الجغرافيا من مختلف بلدان العالم. وعمل الاتحاد الدولي للجغرافيا خلال الخمسة عقود الماضية بوصفه مقراً رئيسي عالمي لتعليم الجغرافيا.

ومما يجدر الإشارة إليه؛ انه من المفترض أن الاتجاهات الرئيسية في تعليم الجغرافيا على المستوى العالمي تحظى باهتمام علمي بما يظهر أن العالم يحتاج إلى الجغرافيا، وهذا الاهتمام يقتضي أن ينعكس على نوعية الموضوعات التي يقدمها المشاركون في المؤتمرات والندوات للجغرافيا التربوية. لكن يبدو أن ذلك الاهتمام ليس مُفعلاً بالقدر الكافي.

ويبقى وصف المشكلة أسهل من إيجاد حل لها. ولأجل إحراز بعض التقدم، فهناك حاجة ملحة لبذل المزيد من الجهد والإبداع لتحسين تعليم وتعلم الجغرافيا. ومما يحفز إلى ذلك، وجود مبادرات جديدة في مختلف أقطار العالم لتشجيع تعليم الجغرافيا. وما إعلان روما لعام 2013م حول تعليم الجغرافيا في أوروبا إلا مبادرة جديدة للمساعدة في تعليم وتعلم الجغرافيا في المدارس، فقد أسهم إعلان روما في تقديم بعض الأفكار لوضع خطة استراتيجية لتعليم الجغرافيا، ودعى القراء للإسهام بأفكارهم والمضي قدماً بهذه الخطط التطويرية. واضطلعت مفوضية تعليم الجغرافيا التابعة للاتحاد الدولي للجغرافيا بدور رائد في هذا الشأن، فقد كانت مكان اللقاء، وسهلت تبادل الممارسات الحسنة في تعليم الجغرافيا على الصعيد العالمي من خلال التعاون الوثيق مع رابطة

..... تأملات في حاضر ومستقبل الجغرافيا التربوية

الجمعيات الجغرافية الأوروبية، والرابطة الأوروبية للجغرافيين، إضافةً إلى المنظمات الجغرافية الإقليمية والوطنية.

والسؤال المهم هو: كيف يمكن تطوير جغرافيا جديدة في التعليم تستجيب لمتطلبات الحاضر وتتواكب مع تطلعات المستقبل؟ كيف يمكن التخلص من الفهم الضيق أو الخاطئ من أن الجغرافيا موضوع يتعلم فيه الطلبة معلومات عن البلدان والعواصم فقط؟، ولاشك أن هذا الفهم الضيق والخاطئ عززته المناهج المدرسية التقليدية للجغرافيا، وعروض التلفزيون وبقية وسائل الإعلام. كيف يمكن أن ينظر العالم للجغرافيا على أنها توجه مستقبلي لا غنى عنه لمستقبل العالم؟

ولأجل ذلك يناقش هذا العمل العلمي المترجم ثلاث مقالات رصينة، نشرت في مجلة البحث وفن التعليم في الجغرافيا - إيطاليا، J-Reading - Journal of Research and Didactics in Geography: J-READING، وهي: البحث عن استراتيجية عالمية لتعليم الجغرافيا Looking for an international strategy for geography education، تعليم الجغرافيا في عالم متغير Geographical education in a changing world، رؤية حول تعليم الجغرافيا في القرن الحادي والعشرين Perspective on geographical education in the 21st century.

وقد وقع الاختيار على عنوان جامع لهذه المقالات الثلاث بعد ترجمتها، وهو: تأملات في حاضر ومستقبل الجغرافيا التربوية Reflections on the Present and Future of Educational Geography. ويؤمل أن يسلط هذا العمل العلمي المترجم الضوء على ما ينبغي أن يكون عليه تعليم وتعلم الجغرافيا التربوية.

المقالة الأولى: البحث عن استراتيجية عالمية لتعليم الجغرافيا Looking for an international strategy for geography education

المقدمة

أورد (اوتينز) في هذه المجلة أن اجتماع عام 2013م المنعقد في روما لجغرافيا أوروبا تضمن

التعريب العدد السابع والخمسون . كانون الأول (ديسمبر) 2019م

مناقشات حول وضع تعليم الجغرافيا والتي نتج عنها إعلان روما حول تعليم الجغرافيا في أوروبا. وجاء إعلان روما كاستجابة مشتركة من رابطة الجمعيات الجغرافية الأوروبية، الرابطة الأوروبية للجغرافيين، الرابطة الإيطالية لمعلمي الجغرافيا والاتحاد الدولي للجغرافيا كاستجابة للتهديدات الحالية التي تتادي بتقليل أو حتى إلغاء دروس الجغرافيا في التعليم الثانوي والابتدائي. وصف إعلان روما الذي خاطب الحكومات والمؤسسات التعليمية في الدول الأوروبية، وصف التركيز على الجغرافيا في المدارس وبعض المتطلبات الدنيا للتدريس الجيد للجغرافيا. أكد دي فيشر وآخرون 2013 على أن تدريس الجغرافيا في المدارس من الأشياء الأساسية لمستقبل أوروبا والبلد: "في ظل هذا الاعتقاد الراسخ، نلتزم بأخذ زمام المبادرة في الدول الأوروبية والمؤسسات الأوروبية ذات العلاقة بتقديم المعايير والتوجيهات التي ستساعد السلطات لتطوير مناهج المدارس، طرائق وأساليب تدريس الجغرافيا الذي من شأنه:

- تطبيق المعرفة والمهارات الجغرافية والفهم على المسائل الرئيسية المرتبطة بعمليات التغير في المجتمع، الطبيعة، والبيئة على المستويات المحلية، الوطنية، الأوروبية والعالمية.
- تسليط الضوء على القيم التعليمية ودور تعليم الجغرافيا في العالم المتغير.
- ونحث المسؤولين في الحكومات الأوروبية والأنظمة التعليمية على:
- تعرّف القيمة التعليمية لدراسة الجغرافيا باعتبارها مادة دراسية أساسية.
- الاعتراف بدورها الاستراتيجي لتحقيق المواطنة الفعالة والتنمية الاجتماعية، الاقتصادية والبيئية المتوازنة.

بناءً على ذلك، نطلب ما يلي:

- تخصيص الوقت الكافي لتدريس الجغرافيا في المدارس الابتدائية والثانوية.
 - يجب أن ينحصر تدريس الجغرافيا في المعلمين ذوي التدريب في الجغرافيا وتعليمها.
- إن إعلان روما هو، من جهة، حدث فريد لأنه أول إعلان مشترك لرابطة الجمعيات الجغرافية

..... تأملات في حاضر ومستقبل الجغرافيا التربوية

الأوربية، الرابطة الأوربية للجغرافيين، الرابطة الإيطالية لمعلمي الجغرافيا والاتحاد الدولي للجغرافيا. من جهة أخرى هو ليس فريداً في محتواه ومداه. المبادرات الأولى في خارج أوروبا تم تطويرها لتحسين مكانة الجغرافيا في التعليم. فالكثير من المسائل التي ذُكرت في إعلان روما هي أيضاً مهمة في بلدان من خارج أوروبا. ومن الحكمة أن نوسع إعلان روما ليكون مبادرة عالمية لتحسين نوعية تعليم الجغرافيا واستعمال أفكار من خطط سابقة لتطوير تعليم الجغرافيا.

المبادرات المتنوعة

قدم التقرير الدولي للإمكانات الجغرافية (سوليم، لامبرت وتاني، 2013) منهجاً مفيداً للبحث وتطوير وتهيئة المعلم والقيادة في الجغرافيا. ويوفر منهج القدرات "إطار عمل نظرياً لاستيعاب الأهداف الشاملة للجغرافيا في التعليم وكيف يمكن مشاركة هذه الأهداف على الصعيد العالمي بقطع النظر عن التباينات في سعة ورابط معايير المنهج الوطني" الفكرة من منهج القدرات " أنه يُمكن المعلمين ليصبحوا قادة في وضع المناهج من خلال توضيح الطرق التي تنقل عن طريقها الجغرافيا منظوراً حيواً للحياة والمواطنة في عالمٍ مستقل". أظهرت نتائج عام 2012-2013 م إمكانات مشتركة وأمثلة على آثار التعاون في وضع المنهج بين الولايات المتحدة، فنلندا وإنكلترا.

المبادرة المهمة الأخرى هي خريطة الطريق التي وضعتها الولايات المتحدة لتعليم الجغرافيا في القرن الحادي والعشرين. حيث جمعت هذه المبادرة خبراء في الجغرافيا، والعلوم، والتعليم والبحوث لوضع مجموعة من التقارير المهمة (بيدنارز وهيفرون وهوين، 2013). وكتب ستولتمان (2013، 7) أن خريطة الطريق "متوقع لها أن تترك أثراً مهماً على هذا التخصص الذي سيستمر لأكثر من عقد. فهي تتضمن توصيات للتعاون في البحث عن أهم القضايا الدقيقة التي تواجه تعليم الجغرافيا مثل المناهج، تهيئة المعلمين، تعلم الطالب للجغرافيا، تهيئة المستلزمات التعليمية، استعمال تكنولوجيا الجغرافيا المكانية في غرفة الصف وفي الميدان. إن تطورات الجغرافيا، بمرور الوقت، ستصبح قوة تغير في المدارس".

أما المبادرة المهمة الثالثة على الصعيد العالمي؛ فهي بحث تعليم الجغرافيا الجماعي

http://www.geography.org.uk/gtip/gereco وهي مجموعة من معلمي الجغرافيا في المملكة المتحدة. ويطلق عليها اختصاراً GEReCo وهي معنية بتطوير تعليم الجغرافيا من خلال البحوث والمنشورات. واحدة من أهدافها هي إضافة قيمة للنشاطات البحثية في مجتمع تعليم الجغرافيا. الهدف الآخر هو تطوير التفكير الخلاق والتوجهات الجديدة والمهمة.

1. الخطوة اللاحقة

وفي سياق متابعة إعلان روما، كان هناك اجتماع مصغر في شباط عام 2014م حضرته الجمعية الجغرافية الأوروبية والرابطة الأوروبية للجغرافيين والاتحاد الدولي للجغرافيين الذين بينوا أن تحسين تعليم الجغرافيا يمكن أن يصنع فرقاً وبناءً عليه يمكن تحسين وضع تعليم الجغرافيا عن طريق:

• جعل مساهمة وتركيز تعليم الجغرافيا على المجتمع أكثر وضوحاً: مع أن مورغان (2013)

كتب أننا نحتاج أن نكون أكثر حذراً من الاندفاع في تحديد وتعريف المواضيع مرة واحدة وللأبد، فقد بيّن أيضاً أن نفس المواضيع ستتكرر. أولاً، أن الجغرافيا معنية بتفاعلات الإنسان مع البيئة ضمن إطار مكاني محدد وفي مسائل ذات أبعاد جغرافية وثيقة الصلة مثل المخاطر الطبيعية، التغير المناخي، إمدادات الطاقة، استعمال الأرض، الهجرة، التوسع الحضري، الفقر والهوية (هوبريش، 1992). الجغرافيا عبارة عن قصص رائعة للناس الذين يعيشون على كوكب الأرض في مختلف البقاع والطرق في ظروف دائمة التغير (فان دي شي، 2012). ثانياً، الجغرافيا موضوع عملي ومفيد جداً في الحياة اليومية. تساعد الجغرافيا على الحصول على نظرة شاملة للمواقع والأقاليم. فالموقع أو المكان هو عامل مهم في الحياة خاصة في زمن العولمة والإنترنت. توفر لنا المعرفة الجغرافية والتكنولوجيات الجيومكانية الحديثة فرصاً فريدة لتظهر لصانعي السياسة أنه بدون الجغرافيا لا يمكننا الإحساس بالعالم الحديث أو نضع خطاً للمستقبل. ثالثاً، الجغرافيا هي طريقة للتفكير والتفكر في العالم الذي حولنا. إن فكرة تعليم الجغرافيا على أنها درس في كيفية التفكير بطريقة جغرافية يمكن وصفها

..... تأملات في حاضر ومستقبل الجغرافيا التربوية

في تصريح " نظرة مختلفة" لديفيد لامبرت وزملائه في (رابطة الجغرافيين، 2009). وحسب رأي تايلور (2008) فإن التنوع، التفاعل، التغير والمنظور هي مفاهيم أساسية. وهذه المفاهيم هي ما يدعو المؤرخون بـ "مفاهيم المرتبة الثانية" (تايلور، 2013) لكنها ليست جميعها جغرافية.

• وصف المتطلبات الدنيا لتدريس الجغرافيا في المدارس الابتدائية والثانوية وكذلك معاهد

تدريب معلمي الجغرافيا: يجب أن يقتصر تدريس الجغرافيا على المعلمين المؤهلين والمُدرِّبين على تعليم الجغرافيا. يجب أن يتدرب معلمو الجغرافيا تدريباً جيداً على الجغرافيا البشرية والطبيعية وكذلك تعليم الجغرافيا. ويمكن أن يكون برنامج البكالوريا الدولي للجغرافيا مفيداً للبدء به (اوتينز، 2013).

• تطوير التبادل الوطني/ الدولي للممارسات الجيدة: المعلم هو عامل الإبداع الرئيس في عملية

التعليم. التعاون فيما بين معلمي الجغرافيا يمكن أن يؤدي إلى تعزيز مكانة الجغرافيا في المدارس ويساعد على تعزيز الجغرافيا باعتبارها جزءاً مهماً في مستقبل التعليم. يبذل المعلمون في بعض المدارس جهوداً في تحديث وتحسين تعليم الجغرافيا في حين أن الجغرافيا تحتضر في مدارس أخرى في نفس المنطقة أو المدينة. فالتعاون بين أقسام الجغرافيا في المدارس غير موجود وهذا لا يمكن توضيحه من خلال المنافسة بين المدارس. يجب أن تحاول الجامعات المتحمسة من معلمي الجغرافيا ومعاهد التدريب على تنظيم لقاءات محلية وإقليمية للمساعدة في تطوير وتحدي صعوبات تطوير الجغرافيا.

• تطوير خطة بحثية لتعليم الجغرافيا: أظهر العقد الماضي تنامي عدد المؤلفات عن تعليم

الجغرافيا. إلا أن نوعية تلك المؤلفات ليست بنفس الجودة. بعض الأحيان هناك قلة التركيز وبيانات غير كافية أو قلة الدراسات التي تعتمد على الأدلة لمساعدة القائمين على اتخاذ قرارات تتعلق بتعليم الجغرافيا. (بيدناز وهيفرون وهوين، 2013). ومراجعة الدراسات في الموضوعات المهمة من تعليم الجغرافيا هي خيار وارد للاطلاع على حالة هذا الفن وتحديد

المجالات التي تحتاج إلى بحوث أكثر. وهناك طريقة أخرى للتركيز على بحوث تعليم الجغرافيا وهي من خلال تنظيم مجموعات بحثية دولية. ويجب أن لا تكون هذه المجموعات خاصة أو حصرية. أفاد بروكس (2010) أننا يجب أن نطلع على البحوث التي يكتبها من تكون الجغرافيا جزءاً من عملهم سواء من الأكاديميين أو الخبراء في التعليم ولا بد أن نراعي البحوث التي تتناول ممارسات المعلمين.

• **إنشاء شبكة متينة من المحترفين:** بيّن دونرت (2008) أنه من الضروري تحديد الحاجة إلى إنشاء طرق تمكّن جهودنا في تعليم الجغرافيا من الاستمرار والاستدامة. وإنشاء هذه الشبكة سيفتح الآفاق في تعليم الجغرافيا. تحتاج هذه الشبكة إلى المساندة من جميع المنظمات الجغرافية والمساهمين. وإن رؤيتها فيما يتعلق بهذا الاختصاص ووسائل الإعلام هي من المسائل المهمة التي يجب العمل عليها. كما أن تنظيم مجتمع من المتعلمين يستعملون مجموعة الممارسات الأساسية سيكون عاملاً مساعداً في هذا الشأن.

2. الاستنتاج:

بعيداً عن النقاشات حول الأهداف الرئيسية والمتطلبات الدنيا وشبكات الخبراء في تعليم الجغرافيا، من الجدير بالاهتمام العمل ضمن مشاريع بحثية دولية في مجال تعليم الجغرافيا وتدريسها. هناك العديد من المشاريع الوطنية والدولية التي يمكن أن تلهمنا وتساعد على معرفة ما لنا وما علينا. واحد من هذه المشاريع هو استبيان حول استعمال الأرض في المملكة المتحدة لمشروع القرن الحادي والعشرين (ولفرد، 1997). حيث اشترك 50,000 طالب لجمع بيانات من خلال مسح المناظر الطبيعية أو مناظر المدينة. وصف هؤلاء الطلبة وقِيمُوا بيئتهم المحلية. كما أنهم حاكوا مناقشة حول مساهمة الجغرافيا للوعي البيئي والمواطنة.

ساعدت التكنولوجيات الجيومكانية في وقتنا هذا على تواصل الناس في كل بقاع الأرض والتعلم والتفكير حول مستقبل البيئات المحلية وكذلك مستقبل كوكب الأرض. أحد الأمثلة هو استعمال التعلم الإلكتروني لربط صفوف الجغرافيا في مختلف بلدان العالم ضمن التعاون المباشر

..... تأملات في حاضر ومستقبل الجغرافيا التربوية

(أونلاين) كذلك المناقشات التي نظمها المركز الدولي لتعليم الجغرافيا التابع لرابطة الجغرافيين الأمريكيين.

خلال مؤتمر الجغرافيين الأوروبيين في مالطا في مايس 2014م ومؤتمر الاتحاد الدولي للجغرافيين في أيلول 2014م، أوضحوا أن النقاشات ستستمر حول الاستراتيجية المشتركة لتعليم الجغرافيا. ليس هناك حل واحد يناسب الكل، لكن يمكن تعزيز مجتمع المتعلمين من خلال مساعدة أحدهم للآخر لتبادل المناهج، والأفكار، ونتائج البحوث والممارسات الجيدة. ويبيّن كل من بات ولاميرت (2014) أن المحاولات في الماضي لتشكيل التضامن الدولي في تعليم الجغرافيا قد لاقى نجاحاً محدوداً وذلك لتأثير السياقات الفريدة والتقليل من شأن الجغرافيا. مع أن تعليم الجغرافيا يمكن التعبير عنه بمختلف الطرق في مختلف البلدان، يبقى تبادل وجهات النظر حول تعليم الجغرافيا عاملاً مساعداً. ويمكن أن تساعد وجهات النظر المختلفة على التأثير في ممارساتنا. وليس أقل شأناً منها المعرفة الجغرافية كونها مكوناً حيوياً في تعليم الشباب في عالم العولمة. يساعد تعاون معلمي الجغرافيا على المستوى الإقليمي والدولي على تحفيز تبادل المعلومات والأفكار الجغرافية. وتحاول مفوضية الاتحاد الدولي للجغرافيين تسهيل مثل هذه المبادرات المتعلقة بتعليم الجغرافية.

المقالة الثانية: تعليم الجغرافيا في عالم متغير

Geographical education in a changing world

1. أهداف الجغرافيا الواسعة النطاق في التعليم

من المفيد أن نتعرف أسماء ومواقع البلدان والعواصم في العالم. لكن بدون معرفة أساسية للخرائط يصبح الحديث عن فهم عالم اليوم صعباً جداً. المعرفة الطوبوغرافية هي ليست أكثر من أداة مفيدة للتفكير الجغرافي. ينصب التركيز الحقيقي للجغرافيا على تلك القصة المذهلة للناس الذين يعيشون على كوكب الأرض في مختلف البقاع وفي مختلف الطرق في ظل ظروف دائمة

التعريب العدد السابع والخمسون . كانون الأول (ديسمبر) 2019م

التغير. كتب هوبرش (1994) في الأسطر الأولى للميثاق الدولي لتعليم الجغرافيا أن تعليم الجغرافيا هو شيء "لا غنى عنه لتطوير مسؤولية المواطنين الناشطين في حاضر العالم ومستقبله". ولم يقف هوبرش وحده لقول هذه الكلمات، إنما وقف معه الكثير من الجغرافيين الذي قالوا نفس المغزى بكلمات أخرى. مثل هوبكن ولامبرت (2010) اللذين قالوا "من خلال التفكير جغرافياً حول الماضي والحاضر نجد أننا مؤهلين بشكل أفضل لتصور مستقبلنا المحتمل". ومع أن الميثاق الدولي لتعليم الجغرافيا كُتب قبل 20 سنة مضت، ما زالت فحوى رسالته باقية إلى الآن وهي أن: الجغرافيا هي أداة قوية لتعزيز تعليم الأفراد والمساهم الرئيسي في التعليم الدولي والبيئي وتطويرهما. والجغرافيا معنية بتفاعلات الإنسان مع بيئته ضمن إطار محدد للمكان التي تتناول قضايا مهمة ذات أبعاد جغرافية مثل المخاطر الطبيعية، التغير المناخي، إمدادات الطاقة، استعمال الأراضي، الهجرة، التحضر، الفقر والهوية. تعليم الجغرافيا "يدعم المعرفة، والتسامح والصدقة بين جميع الأمم، والمجموعات العرقية والدينية ويعزز نشاطات الأمم المتحدة للمحافظة على السلام من خلال تشجيع:

أ. البعد الدولي والنظرة العالمية في تعليم الناس باختلاف مستوياتهم.

ب. فهم واحترام جميع الشعوب، ثقافتهم، حضاراتهم، قيمهم وطرق عيشهم بما فيها من الثقافات العرقية وثقافات بقية الأمم.

ج. إدراك الاعتماد العالمي للأمم والشعوب بعضها على بعض.

د. القدرة على التواصل مع الآخرين.

هـ. إدراك المهام الملقة على عاتق الأفراد، والمجموعات الاجتماعية والأمم كل جهة تجاه الأخرى.

و. تفهم الحاجة إلى التضامن والتعاون الدولي.

ز. استعداد الأفراد للمشاركة في حل المشاكل في مجتمعاتهم وبلدانهم والعالم أجمع" (هوبرش، 1994).

يركز تعليم الجغرافيا على الناس وبيئاتهم على المستوى المحلي، الوطني والدولي. لذا تساهم

..... تأملات في حاضر ومستقبل الجغرافيا التربوية

الجغرافيا في التعليم على المستوى المحلي، والوطني والدولي وأيضاً في التعليم البيئي. أوصى إعلان لوسيرن حول تعليم الجغرافيا والتنمية المستدامة الذي صاغه هوبرش، رينفريد وشلشر (2007) بالمبادئ والممارسات التي يجب أن يعتمد عليها التعليم الفعال للتنمية المستدامة وتعليم الجغرافيا. ويعتمد التعليم من أجل التنمية المستدامة على منهج مؤلف من مجموعة من الأنظمة تركز على الترابط المتداخل للأنظمة الطبيعية والإنسان التي تشكل أرضنا التي نعيش عليها (رينفورد، 2009). كما تضمن إعلان تعليم الجغرافيا من أجل التنمية المستدامة تضمين مناهج وتدرّيس الجغرافيا لهذه القضايا. "فكلما توفرت المعلومات للناس المتعلمين القادرين على فهم المعلومات، ازدادت فرص تقليل الضرر البيئي ومنع المشاكل المستقبلية" (الأمم المتحدة، 1991، منقول عن هوبرس، 1994). حالما اخترنا الجغرافيا التي تركز على تفاعلات الإنسان - البيئة على مختلف المستويات المكانية، فإننا اخترنا الجغرافيا المعقدة جداً والواسعة. فالجغرافيا كموضوع نتعلم فيه أسماء وخصائص البلدان والأماكن هو شيء يسير لننتذكره خاصة للطلبة، والآباء، ومديري المدارس، وصناع القرار والسياسيين. كيف نغير انطباعهم عن الجغرافيا؟، هذا هو السؤال. يعتقد الكثير من الناس أن الجغرافيا سهلة التعلم وهذا كافٍ لتعلم معلومات جغرافية أساسية في عمر 10-15، لكن الواقع ليس كذلك. فالجغرافيا موضوع معقد لأنها تتناول مواضيع تتضمن مختلف الأنظمة الطبيعية المتداخلة مع الإنسان على كوكب الأرض. وهذا التعقيد هو من مميزات قوة الجغرافيا لكنه نقطة ضعف في الوقت ذاته. ولتسليط الضوء على الجغرافيا، من المهم أن نفكر بمحتوى وطريقة الاستراتيجية التي تضع الجغرافيا في مكانة أفضل. وهناك شيان مهمان:

- إعطاء المتعلمين وغير المتعلمين فكرة واضحة عن الحقيقة الجديدة لتعليم الجغرافيا.
- لإيصال الرسالة حول تعليم الجغرافيا الجديدة بطريقة متحضرة وذكية. دعونا ننظر على تفاصيل هذه النقاط ولنفكر أولاً بالسؤال "ماذا؟" ثم نتناول السؤال "كيف؟".

2. استعراض الخطوات اللاحقة:

الجغرافيا ليست أسماء أماكن فقط. هي بالتأكيد عن المكان والفضاء. ومع أننا شهدنا تراجعاً

عن الفحوى الحقيقية للجغرافيا منذ الستينيات والسبعينيات، رأينا أيضاً بعض التوجهات الحديثة المؤثرة للعودة لدراسة مغايرة للمكان، يتخللها مسائل أخرى لدراسة المكان بطريقة جغرافية متميزة وليس دراسة المكان في هذه المسائل حيث تصبح الرؤية ضبابية" (مارسدن، 1997). وعلى حين كان التدريس حول قضايا عامة مثل الهجرة والتلوث، من الممكن ترك الأسئلة المتعلقة بالمكان والفضاء خارجاً. وهذا هو السبب الذي جعل بعض دروس الجغرافيا لا تختلف عن دروس العلوم، أو التاريخ أو تعليم التربية البيئية أو المدنية. لكن إن كان جوهر دروس الجغرافيا هو التركيز على أسباب ونتائج الهزة الأرضية في لاكويلا في إيطاليا مثلاً، يتضح لنا أن معرفة الجغرافيا مهمة جداً. ودون معرفة العنصر البشري والجغرافيا الطبيعية ومعرفة وضع منطقة لاكويلا، لن يكون بإمكان المتعلم معرفة وفهم ما يجري في تلك المنطقة. لهذا يجب علينا أن نسمي الأمور بمسمياتها. يجب علينا أن نضع المناطق التي تشهد تغيرات في مناهج المدارس ونجعل دروس الجغرافيا تطرح تساؤلات عن أهمية الموقع. وهذا الأمر لا يعني الرجوع خطوة إلى الوراء أيام كانت الجغرافيا عبارة عن أماكن فقط، إنما هي خطوة إلى الأمام باتجاه الجغرافيا الإقليمية الحديثة التي تساعد المواطن في الوقت الحاضر والمستقبل على الإحاطة بعالمه. الكثير من دروس الجغرافيا في يومنا هذا تركز على تعلم الحقائق والمفاهيم. وليس لفهم تغير الخرائط. وبالطبع تعلم المفاهيم والحقائق هو شيء جيد لكنه ليس هدفاً بحد ذاته لكنه يسلمح الطلاب ببعض المعلومات لإيجاد الطريق الذي يمكن أن يسيروا به. مع ذلك سنتناول الجغرافية الإقليمية أسئلة مثل:

- ما هي المعوقات والتحديات التي تعترض التجديد الحضري في منطقتك وما هي سبلات وإيجابيات الخطط المكانية المختلفة؟
- كيف تغيرت المناظر الطبيعية في دول البريك (BRIC)؟ ولماذا؟

أشار كل من لامبرت ومورغان (2010) في كتابهم الموسوم "تدريس الجغرافيا 11-18 منهجاً تصوري" أشاروا إلى أن " ينظر إلى الجغرافيا في المدارس على أنها وسيلة لإدانة الوضع الراهن

..... تأملات في حاضر ومستقبل الجغرافيا التربوية

وليس وسيلة فعالة للتغير والتحول" فالمنظور التخصصي يمكن تجاهله بسهولة عند عدم فهمه. فالجغرافيون يرون أن المعرفة الجغرافية لا غنى عنها في مساعدتنا على فهم العالم الحقيقي. التركيز الأكثر في تدريس الجغرافيا هو على المعرفة الموجهة للموضوع والمناطق ذات التغير المتسارع. فالمعرفة الجغرافية الجيدة هي الأساس لتطوير وجهات نظر مختلفة حول القضايا المحلية والدولية مثل التغير المناخي، والنزاعات على الحدود، والهوية الإقليمية أو التوزيع غير العادل للطعام والطاقة. أما كيفية تنظيم هذه الجغرافيا الإقليمية فهو السؤال الثاني الذي سنواجهه. تبدو الإجابة عن السؤال "كيف" أسهل من السؤال "ماذا". هناك الكثير من المبادرات الجيدة لتنظيم تعلم الجغرافيا بطرق حديثة. والأمر الضروري جداً هو استعمال الشبكات العالمية والتكنولوجيات الحديثة. هناك أربع نقاط لتوضيح هذه النقطة:

1. ابدأ من عالمهم، وهي رسالة روبرتسون (2009). يستعمل الشباب جميع أنواع التواصل الاجتماعي والتكنولوجيات. "مستخدمي الانترنت" هم المواطنون الجدد في الفضاء السبراني (الانترنت). أراد روبرتسون استقطاب المساهمات من الأطفال في مختلف البلدان لتعريف تأثير طريقة حياتهم على التعليم والأماكن العامة. "المعرفة المحلية المستخلصة من العينات بعمر 12 سنة هي أنهم سيكونون عرضة لمقارنات لما بين الثقافات. واستقطاب مثل هذه المساهمات سيعزز عملية صنع القرار ويقدم معرفة جديدة حول إيجاد المعنى، الإدارة والمواطنة في القرن الحادي والعشرين في الديمقراطية الإلكترونية".
2. في مشروع آخر، طور سوليم وزملائه (2010) برنامجاً من سنت وحدات. باستعمال برنامج Moodle حيث رُبط الطلاب في مختلف البلدان ببرنامج تعليمي تعاوني لطرح الأسئلة والتحليل المقارن. يقدم المركز الدولي لتعليم الجغرافيا موارد وفرصاً تطويرية لأعضاء الهيئة التدريسية ومعلمي الجغرافيا البشرية الذين يسعون لمعرفة طرق جديدة لتعليم الجغرافيا. تربط المشاريع التعاونية التي تستعمل تكنولوجيات التعلم الإلكتروني صفوف الجغرافيا في مختلف بلدان العالم في بث مباشر للتعاون والمناقشة.
3. خلال تجمع الاتحاد الدولي للجغرافيا 2012 في كولون، بدأ مشروع جديد حول المدن

المستدامة يسمى أورسوس (<http://www.oursus>). ابتدأت الفكرة في جامعة هونان، شانكشا، الصين. تعتبر الصين أحد أسرع الاقتصادات نمواً في العالم وتواجه مشاكل في التلوث البيئي. ومع أن المدن المشتركة في مشروع أورسوس هي من مختلف بلدان العالم، فالكثير من تلك المدن تواجه مشاكل متشابهة من الخصائص المستدامة مثل الإنتاج والاستهلاك الصديق للبيئة. نظم الاتحاد الدولي للجغرافيا مجموعة من المتطوعين لتطوير شبكة معلومات مستدامة لتبني مثل هذه التحديات في مختلف بلدان العالم. بالإضافة إلى صناع القرار ورجال الأعمال، الفكرة أن هذه الصفوف في هذه المدن شاركت في التفكير حول المدن المستدامة. ومسألة النقل في المدن الذكية هي إحدى المسائل المطروحة للنقاش.

4. الأولمبياد الدولي للجغرافيا هو طريقة ناجحة لتوضيح تدريس الجغرافيا الجديد. واختبارات الأولمبياد الدولي هي علامة فارقة للثقافة الجغرافية. بدأ الأولمبياد الأول برعاية الاتحاد الدولي للجغرافيا في عام 1996 في هولندا بمشاركة خمسة بلدان أوربية (فان ديرشي وكولمان، 2010). شارك في عام 2012م في كولون- المانيا، شارك 32 بلداً بفريق من أربعة طلاب أعمارهم 16-19 واثنين من البالغين مسؤولين عن الفريق. تم اختيار الطلاب من خلال منافسات وطنية حيث اشترك 100,000 طالب حول العالم. يتألف الأولمبياد الدولي للجغرافيا (<http://www.geoolympiad.org>). من ثلاثة أجزاء: اختبار تحريري (40% من الدرجة الكلية)، نشاط ميداني (40%) واختبار الوسائط المتعددة (20%). المهم في الأولمبياد أن المهام والفروض المطروحة فيه هي فرصة للبدء في مناقشة دولية حول نوعية تدريس الجغرافيا، وكيفية الوصول إلى مستوى عال من التفكير، وأهمية العمل الميداني التي يكتشف فيها الطلبة العلاقة بين النظرية والتطبيق من خلال الممارسات الميدانية وصنع القرار. أفاد معلمو الجغرافيا من مختلف بلدان العالم أن محتوى اختبارات الأولمبياد ساهمت بشكل إيجابي في النقاش حول أهمية الجغرافيا كموضوع ثانوي. "هذا النوع من المنافسة هو دافع كبير للطلاب يزيد من مكانة الجغرافيا في المدارس بشكل عام" لبيير وروزار، (2007، 298). أعطت نتائج هذه المنافسة أرضية صلبة للآخرين لكي يبنوا للمستقبل وأن المنظمين الصينيين

..... تأملات في حاضر ومستقبل الجغرافيا التربوية

سيستمرون بالأولمبياد الصيني للجغرافيا كل سنتين (مين ودونك يانك، 2007، 282).

3. أخراً وليس أخيراً:

ترغب مفوضية الاتحاد الدولي للجغرافيا حول تعليم الجغرافيا أن تكون هناك منصة دولية لتعزيز تدريس الجغرافيا المؤثر والحديث في مختلف بلدان العالم. اعتماداً على الظروف المرتبطة بالمكان، فإن تطوير تدريس الجغرافيا سيختلف من بلد الى آخر. من الجيد مناقشة المحتوى الجغرافي واستراتيجيات التعلم الناجح على المستوى الدولي. ولغرض مضاعفة نتائج البحث والتنمية في هذا القطاع، عليهم أن يسيرو معاً (البحث والتنمية). وبهذا الصدد أشار ليدستون وستولتمان (2012): "غالباً ما ندرس طلابنا تأثيرات العولمة في العالم أجمع سواء كانت حقيقية أم خيالية. حان الوقت لإعادة اختبار هذا من خلال التفكير والبحوث النظرية والتجريبية عن طبيعة وقدرات المجتمعات الكامنة، على الممارسة التي نعمل بها والقدرة على الاندماج وتبادل المساعدة على المستوى الدولي" وطرح الكتاب أنفسهم السؤال: أهنأك حاجة إلى بنية أكثر تماسكاً داخل مجتمع تعليم الجغرافيا الدولي الذي يبحث ويقدم المساعدة المتبادلة عند مناقشة البلدان لمنهجها الوطني؟ وكمعلمي جغرافيا يحتاج أحنأ إلى الآخر لمساعدة الطلاب لتطوير وجهة نظر مختلفة عن العالم الذي نعيش فيه. ويجب علينا أن نفكر ونركز كمجموعة كبيرة من الجغرافيين حول موضوعات معينة مثل برنامج اوريسس. نحتاج أن نظهر للعالم ما تعنيه الجغرافيا: ما هو تأثير تغير تفاعل البيئة مع الإنسان على المستوى المحلي، والوطني والدولي. نحتاج إلى المهارات الأساسية والمعرفة لنتخذ قراراً حول الأماكن في العالم في الحاضر والمستقبل. ولغرض مسايرة التغيرات في قريتنا الرقمية العالمية، يجب أن تتسّم المعرفة والمهارات الجغرافية بالمرونة، والتحليلية والتعاونية. إن مهمة الجغرافيا هي استكشاف العالم ودراسة العلاقة بين الإنسان والطبيعة، وبهذا تساعدنا التكنولوجيا الحديثة على التعلم بشكل أكثر تأثيراً وكفاءة. يمكن أن يساعد تدريس الجغرافيا على تهيئة الشباب لعالم الحاضر والمستقبل. وباستعمال التكنولوجيا الحديثة والاتصالات، يتمكن الطلاب والمعلمون من مساعدة أحنأ لتطوير رؤية مختلفة

وإيجاد طرق تدريس جديدة للجغرافيا. يمكن إعادة تشكيل شبكات إلكترونية للجغرافيين مثل شبكة الاتحاد الدولي للجغرافيا التي ستساعد على فتح آفاق جديدة.

المقالة الثالثة: رؤية حول تعليم الجغرافيا في القرن الحادي والعشرين

Perspective on geographical education in the 21st century

المقدمة

يعتبر تدريس الجغرافيا من أقدم الاختصاصات التي أدخلت في التعليم العام أو الحر. وقد يعزى السبب إلى قربها إلى مهارات الحياة الأساسية التي جاءت بالجغرافيا إلى واجهة المهارات الفكرية العملية والمهارات. في بداية الأمر، كان على المرء أن يكون على معرفة بفصول السنة، وتأثير النباتات والكائنات الحية بالأنظمة الحرارية وإيقاع الحياة العام. ترتبط الكثير من الأوجه العملية للبقاء بشكل وثيق بالظروف البيئية بفضل التفاعل بين الناس والبيئة. يعتمد البقاء على معرفة جغرافية المكان، تلك المعرفة الغنية بالمكان، ومياهه، وتربته، وموارده وعلى دراية وحذر بمجاميع الناس التي تجاور مكانه. بمرور الوقت، تتوسع المعرفة الجغرافية للمكان لتشمل أماكن أبعد. وتصبح طبيعة الجغرافيا كاختصاص وبنيتها أكثر شمولاً للناس والبيئة العالمية. ومن هذه التغيرات زيادة تكيف هذا الاختصاص في استعمال المعلومات الشاملة من مواضيع أخرى في العلوم الإنسانية، الاجتماعية والفيزيائية. منذ أقدم الأزمنة، يُنظر للجغرافيا على أنها معرفة أساسية لعامة الناس وكذلك لأعضاء المؤسسة التعليمية.

سيركز هذا البحث على التطورات المعاصرة في تعليم الجغرافيا على المستوى الدولي وذلك من خلال إكمال تحليل دقيق للمواضيع الرئيسية في تعليم الجغرافيا خلال مؤتمر الاتحاد الدولي للجغرافيا عام 2012م. وقدم هذا المؤتمر لتعليم الجغرافيا نموذجاً لمكانة الجغرافيا الدولية في المناهج المدرسية ومؤسسات تدريب المعلمين. سأتناول أولاً تدريس الجغرافيا عالمياً من خلال منشور الندوة التي سبقت مؤتمر عام 2012م في مدينة فري بيرك- ألمانيا. سأتابع هذا التحليل

..... تأملات في حاضر ومستقبل الجغرافيا التربوية

بمراجعة جلسات مؤتمر عام 2012م في كولون، ألمانيا، بما فيها الجلسات التي نظمتها الجمعية الأوروبية للجغرافيين. وقُدمت المواضيع والعروض التقديمية في ثلاثة اختصاصات عام 2012م أعطت نماذج حول تعليم الجغرافيا في العالم.

الاتحاد الدولي للجغرافيا: لجنة تعليم الجغرافيا

وهي أقدم مجموعة رسمية ضمن الاتحاد الدولي للجغرافيا. أدرجت في بداية الأمر على أنها لجنة تدريس الجغرافيا عام 1952م في العاصمة واشنطن. وخدمت اللجنة هدفين رئيسيين هما: الأول: كانت هي الصوت العالمي والمناصر لتعليم الجغرافيا عندما كانت المناهج توضع في البلدان. وهذا تحديداً ينطبق على الدول الناشئة اقتصادياً وتكنولوجياً. كما أن هناك منظمات أخرى لها تأثير في مسألة تعليم الجغرافيا. على سبيل المثال، الجمعية الجغرافية في المملكة المتحدة التي لها تأثير مهم على دول الكومنولث مثل مراجعة وتحديث المناهج منذ الخمسينيات وهي جزء من مبادرات ما بعد استقلال تعليم الجغرافيا. وأدت اليونسكو دوراً مهماً في تطوير وهيكلية تعليم الجغرافيا عالمياً من خلال طبع المواد والمصادر المخصصة لهذا الموضوع (غريفز، 1982: نقلاً عن اليونسكو، 1965). لدى لجنة تعليم الجغرافيا التابعة للاتحاد الدولي للجغرافيا العديد من المطبوعات التي هيأت الأرضية ووضعت الوسائل لمناقشة هذه المسائل التي تواجه تدريس الجغرافيا ضمن الإطار الدولي. كما اتفقوا على أن سبب تدريس الجغرافيا هو استعمال معايير تلبي مواصفات الاتحاد الدولي ولجنة تعليم الجغرافيا. والأول والأهم من بينها هو الميثاق الدولي لتعليم الجغرافيا (هويرش، 1992). أصبحت مطبوعات اليونسكو والميثاق وغيرها من اللجان بمثابة علامة مميزة ومبادئ توجيهية لكل من الاتحاد الدولي ولجنة تعليم الجغرافيا على مدى الأربعة عقود الماضية. (غريبر، 2003: نقلاً عن غريبر ولاندستون، 1996). وكانت تلك المطبوعات ذات تأثير بشري وطبيعي كبيرين في تطوير المحتوى الجغرافي. حيث مكّنوا معلمي الجغرافيا من التأثير في السياسات العامة التي تتعلق بالتعليم في تلك البلدان من خلال تنظيم المنهج الوطني مع توصيات الاتحاد الدولي للجغرافيا ولجنة تعليم الجغرافيا.

التعريب العدد السابع والخمسون . كانون الأول (ديسمبر) 2019م

استمرت ندوة الاتحاد الدولي للجغرافيا ولجنة تعليم الجغرافيا في مدينة فري بيرك، ألمانيا عام 2012م استمرت في تمثيل تعليم الجغرافيا عالمياً. إن الطبيعة الانتقائية للاختصاص مع ما يتضمنه من مواضيع وقضايا قد انعكست على فقرات هذا الندوة. المعرفة الأساسية هي أن تعليم الجغرافيا تشتمل على اهتمامين متقاربين - الجغرافيا والتعليم المتمثلة بعدة نظريات، طرائق تدريس والأساسات الفلسفية التي جعلت منها مهمة صعبة لكنها مغرية وجديرة بالمحاولة. وصل معلمو الجغرافيا إلى التركيز على البحث والتدريس ويمثلان النهايتين - نهاية الجغرافيا الأكاديمية ونهاية التدريس في الصف. هذا التقارب يشابه دمج أفكار غويدو بيزا وماريا منتيسوري للتركيز على قدرة الطلبة على التعلم وتطبيق الجغرافيا. اشتملت ندوة عام 2012م على مجموعة أساسية ومهمة من المواضيع في تعليم الجغرافيا. وقمت بتصنيف البحوث والملصقات والعروض التقديمية للندوة التي عقدت في فري بيرك، كما هو موضح في (الجدول 1).

الجدول 1: تصنيف البحوث والملصقات التعريفية في ندوة الاتحاد الدولي للجغرافيا عام 2012م

الفئات	عدد العروض التقديمية	الفئات	عدد العروض التقديمية
أصول التدريس والتربية	13	استخدامات الجغرافيا	2
تهيئة المعلم	11	المخاطر الطبيعية	2
استعمال التكنولوجيا في التدريس	8	منهج الجغرافيا	2
المعرفة والتقييم	8	فلسفة التدريس	1
الاستدامة والجغرافيا	3	الكتب المنهجية	1
المدارس الابتدائية والثانوية	3	المعايير في الجغرافيا	1
الرؤية الإقليمية والدولية	2	العدد الكلي	57

المصدر: (فولك وآخرون، 2012).

هناك عدة طرق لجمع وتصنيف المواضيع في ندوة مدينة فري برك، لكنني أنوي استعمال هذه

..... تأملات في حاضر ومستقبل الجغرافيا التربوية

التصنيفات للحديث عن النقاط المهمة التي تهتم المجتمع الدولي. اعتمدت معايير على الكلمات والمصطلحات المهمة التي استعملت في عناوين العروض التقديمية. وعندما يكون هناك لبس، أشير إلى البحث المعني للحصول على تفاصيل أكثر.

كان هناك رجحان لمصلحة مواضيع أصول التدريس وتهيئة المعلم في ندوة عام 2012م. وهذا يعكس الاهتمام التقليدي للكثير من المحترفين في هذا المجال، لأننا طورنا من خلال برامج تعليم المعلم أفضل الممارسات الصفية لتقديم محتوى الجغرافيا. يعكس كل من أصول التدريس وتعليم المعلم اندماج تعليم الجغرافيا مع المحتوى، الطرائق والمواد المستعملة في التدريس؛ على حين البحوث التطبيقية الأساسية تميل للتركيز بشكل مباشر على المحتوى والتعليم ودمجهما في الصف وهو ما نتطلع إليه وهو الأفضل للطلبة في القرن الحادي والعشرين.

ثم إن هناك اهتماماً كبيراً لاستعمال التكنولوجيا في التعليم في ندوة مدينة فري برك. وهذا ما أكدته البحوث المقدمة التي ركزت على استعمال نظم المعلومات الجغرافية (GIS) في الصف لرسم الخرائط وتحليل الأنماط وتوزيع البيانات الجغرافية على سطح الأرض. تشمل التكنولوجيا الأخرى هي استعمال أجهزة الهواتف الذكية لدراسة الجغرافيا خارج الصف. في مثل هذا العصر حيث الكثير من الطلبة لديهم هواتف ذكية، من المهم أن نستفيد منها في مجال التعليم خاصة تحديد المواقع واستعادة البيانات التي ستساهم بقدر كبير في تعليم الجغرافيا. يستعمل الجغرافيون المحترفون مثل هذه الأداة في جمع البيانات واستعادتها، لذا سيكون استعمالها مفيداً على مستوى المدرسة والجامعة. التحدي هو أن نقوم بتحويل الأجهزة الذكية من مجرد أجهزة اتصال إلى أجهزة جغرافية. وهنا جاءت فكرة إنشاء شبكة خاصة بالجغرافيا لتمثل تحدياً في تطبيقها في الصف. وقد لا يكون هناك تطبيق أكاديمي أكبر من استعمال الهواتف الذكية في تعليم الجغرافيا.

الفئة الرابعة تضمنت المعرفة والتقييم، وقد نالتا اهتماماً في البحوث المقدمة في فري برك. ومع أن كلا الموضوعين قدما بشكل منفصل فإنهما صُنفا معاً. والسبب أنه إذا كانت المعرفة هدفاً قابلاً للقياس، فإنها تأخذ وسائل واضحة لتقييم المعرفة وقياسها. وهناك تقليد أكاديمي وبحثي

تقليدي في هذه الفئة يعرفه معلمو الجغرافيا ويُختار من بين التقييمات الوطنية والتقييمات الصفية. لكن ما هو استنتاجي الذي يلخص حالة تعليم الجغرافيا اعتماداً على ندوة عام 2012م؟ هناك ملاحظتان واضحتان فيما يتعلق بما قدمه الباحثون والممارسون. الأولى، هي أننا ما زلنا مشتركين في البحث والممارسة في أصول التدريس وتعليم المعلم. والسبب في هذا الموقف ربما يكون الاعتقاد بأن تعليم الجغرافيا السليم يبدأ بالنوعية والخبرات الغنية في الصف. ويعتقد أن أفضل طريقة لتحقيق النوعية وتعزيز الخبرات هي تزويد المعلمين بالمعرفة الكافية ونماذج الممارسات الصفية لتمكينهم من تحقيق النجاح. الثانية، على معلمي الجغرافيا متابعة أحدث التكنولوجيات التي يمكن تطبيقها في تدريس هذا الاختصاص في داخل وخارج الصف. فالطلاب يصلون إلى صفوفهم كأنهم مواطنين رقميين حيث لا يعرفون وقتهم دون وجود الإنترنت، والوايف اي، المدونات وكتابة الرسائل النصية. أصبحت هذه التكنولوجيات شائعة شأنها شأن الخرائط المطبوعة والأطلس الجغرافي وأمست الدراسات الميدانية لجيل الطلبة السابقين. وأشارت البحوث المقدمة في الندوة إلى أن المعلمين والباحثين يقومون بخطوات باستعمال الأجهزة الرقمية في التدريس ودراسة تأثيرها في التعلم، والمشاركة الفعالة في محتوى الجغرافيا واستعمال شبكة الإنترنت للحصول على معلومات حول العالم.

واحد من المكونات المهمة في تعليم الجغرافيا لم تُمثل في هذه الندوة بشكل جيد؟ وهذا الموضوع تناوله بحثان فقط ركزا على تطوير تصميم المناهج. في معظم المواد ومنها الجغرافيا، المنهج هو ما يجمع أجزاء المادة مثل المعرفة، الطرائق والمهارات التي تُظهر المادة من خلال عملية متناسقة واحدة. منهج الجغرافيا المقبول بشكل كبير وحُدثت فوائده وتأثيراته في المتعلمين هو وسيلة مهمة لمنع تقلب المادة في المنهج الوطني والمحلي حين تحديث الأولويات التعليمية. ويحدث هذا التحديث في معظم البلدان بشكل منتظم وأفضل حماية لمنهج الجغرافيا هو البحث في أهمية وتحديد النتائج المتوقعة المستقاة من تضمين المنهج في عملية التعليم (لامبرت، 2011).

..... تأملات في حاضر ومستقبل الجغرافيا التربوية

لجنة تعليم الجغرافيا في مؤتمر الاتحاد الدولي للجغرافيا في كولون 2012م

قامت لجنة من الجغرافيين الدوليين بتدقيق البحوث المقدمة في هذا المؤتمر قبل قبولها للمشاركة. وعملية التدقيق مهمة وضرورية لكثرة عدد البحوث المقدمة للمؤتمر، إضافة إلى خطة منظمي المؤتمر باختيار بحوث معينة تركز على تعليم الجغرافيا. لذلك كان التصنيف المبدئي متلائماً مع دعوة المؤتمر في استلام البحوث التي تتلاءم مع موضوع المؤتمر. يوضح (الجدول 2) تصنيف البحوث المقدمة للمؤتمر (الاتحاد الدولي للجغرافيا، 2012).

الجدول 2: تصنيف البحوث المقدمة في مؤتمر عام 2012م في كولون - ألمانيا

عدد العروض التقديمية	الفئات	عدد العروض التقديمية	الفئات
8	وضع الفن في تعليم الجغرافيا	11	التعليم من أجل التنمية المستدامة والتعلم العالمي
4	التعليم العالي	11	أمثلة على أفضل الممارسات في تعليم الجغرافيا وتهيئة المعلم
4	التعلم الإبداعي - وسائل التواصل التقليدية والحديثة	8	التفكير المكاني
4	التصورات القبلية في الجغرافيا وتعليم الجغرافيا	8	المعايير، المفاهيم والخبرات
		58	المجموع

المصدر: (الاتحاد الدولي للجغرافيا، 2012).

وتمثل زيادة البحوث حول تعليم الجغرافيا في هذا المؤتمر زيادة الاهتمام بالتنمية المستدامة. ما هو التفسير لهذا العدد الكبير من البحوث؟ وعلى حين اقترحت لجنة تعليم الجغرافيا مواضيع مثل التعليم من أجل التنمية الاقتصادية خلال العقود الماضية، كان عقد الأمم المتحدة للتعليم والتنمية المستدامة الذي وسع الفرصة لتعليم الجغرافيا للتعاون مع البرنامج الدولي. (اليونسكو،

التعريب العدد السابع والخمسون . كانون الأول (ديسمبر) 2019م

(2005). هناك إجماع لدى الجغرافيين أن التنمية المستدامة هي جزء من اهتمامات ومسؤوليات الجغرافيا. وأكد الأستاذ كارول هاردين (جغرافي أمريكي بارز) التزام لجنة تعليم الجغرافيا للتنمية المستدامة قائلاً: أن لا نتبنى الاستدامة، أن نتجاهل المستقبل، أو حتى الأسوأ، أن ندعم بقصد الممارسات التي تدعو لعدم تبني الاستدامة، هذا يعني أن نغرق في الظلام، والجشع، والإدارة الضعيفة والأساليب السيئة. كيف يمكن لشخص مفكر ومجتمع حريص أن يقلل عن قصد الموارد والفرص المتوفرة للأجيال القادمة؟" (هاردين، 2009). كما يظهر من (الجدول 2).

بدأ التقديم للتنمية المستدامة ضمن أجندة لجنة تعليم الجغرافيا في عام 2006م. ويرعاية اليونسكو على مدى العقد الممتد (2005-2014م) الذي كان مخصصاً للتعليم من أجل التنمية المستدامة، لكن المبادرة المباشرة قام بها أعضاء نشيطون من لجنة تعليم الجغرافيا وخاصة الأستاذ هارتوك هويرش، د. سبيل رينفرد وديفون شيلشر. وأسفرت مبادراتهم عن طباعة إعلان لوسيرين لتعليم الجغرافيا من أجل التنمية المستدامة (هويرش، رينفرد و شيلشر، 2007) الذي أصبح كتاباً مهماً لمعلمي الجغرافيا حول العالم.

لقد تركز اهتمام الدراسات والعروض التقديمية في مؤتمر كولون حول الاستدامة ذات الأهمية البالغة. وتم تقديم المواضيع المشتركة حول الاستدامة والتعلم الدولي من خلال أحد عشر عرضاً تقديمياً، ركز ثمانية منها على التنمية المستدامة. والاهتمام الذي حظيت به التنمية المستدامة جاء من عدة بلدان ومناطق مما يدل على أهميتها على المستوى العالمي. من الواضح أن برنامج اليونسكو أعطى اهتماماً ملحوظاً لهذا الموضوع حيث ساهم كل من اعرن لوسيرين حول دور تعليم الجغرافيا وتقاليد الإنسان-البيئة في هذا التخصص وكلها ساهمت في هيمنة هذه العروض.

وأعادت عروض مؤتمر كولون تأكيد اهتمامها بأصول التدريس والتربية وأفضل الممارسات في تدريس الجغرافيا. وحُصِّص أحد عشر عرضاً تقديمياً لهذا الموضوع. إن مقدار المواضيع الفرعية لهذه العروض كان واسعاً ضمن أفضل الممارسات وتوفر البيانات التجريبية. إن سر قوة

..... تأملات في حاضر ومستقبل الجغرافيا التربوية

موضوع أصول التدريس والتربية وأفضل الممارسات في تدريس الجغرافيا هو تضمنها الأدلة، لأن البحوث والتقارير مبنية على اختبارات ميدانية جرى العمل عليها في الصف باستعمال طرق تدريس محددة ومواد جغرافية. قدّمت كل من ندوة فري برك ومؤتمر كولون أدلةً على أن أصول التدريس وأفضل الممارسات، وطرائق التدريس، وأساليب التدريس ومواضيع أخرى هي أكثر ما استقطب اهتمام معلمي الجغرافيا. وأيضاً، إن سبب الاهتمام هو لتقارب هذا المواضيع مع العمل الذي قد يقوم به معلمو الجغرافيا في مهامهم المهنية - أي تهيئة المعلم الذي سيدخل للتدريس حيث يجب أن يكون مسلحاً بأفضل الوسائل حتى يضمن نجاح عمله مع الطلاب واندماجهم في موضوع الجغرافيا.

هناك ثلاثة مواضيع حظيت باهتمام متساوٍ خلال مؤتمر كولون وهي: التفكير المكاني (8 بحوث)، المعايير والمفاهيم والخبرات (8 بحوث)، ووضع الفن في تعليم الجغرافيا (8 بحوث). التفكير المكاني هي موضوع حديث نسبياً في تعليم الجغرافيا لكن ليس في اختصاص الجغرافيا. يُشار إلى الجغرافيا على أنها العلم المكاني (لجنة العلوم الجغرافية، 2006). إن إعادة التوجه لاستخدام مصطلح المكاني كان استجابة للحصول على مكانة للجغرافيا كاختصاص يركز على واحدة من الطرق المهمة في التفكير ويعمل ضمن فضاء الأرض. الدور التقليدي للجغرافيا، في بعض البلدان، هو أنها موضوع جوهري منتهك نتيجة التركيز على الاختصاصات الأخرى مثل الرياضيات واللغة. في البلدان الأخرى، وفي نطاق المنهج المتعدد الاختصاصات في الدراسات الاجتماعية ضمن الجغرافيا وجعلها غير منظورة كموضوع في المنهج.

الاهتمام بالخصائص المكانية للجغرافيا أعطاها ميزتين: الأولى، يتضمن التركيز على التحليل المكاني مستوى عالياً من المحاولات الأكاديمية الدؤوبة. وأعطى علم المعلومات الجغرافية الفرصة ليس فقط للجغرافيين بل للاختصاصات الأخرى للاشتراك في استعمال البيانات المكانية وإيجاد خرائط تخصصية ذات استعمالات محددة. حيث جعلت الخرائط مسألة التحليل المكاني لهذه البيانات ممكنة لغير الجغرافيين. ثانياً، حدد البحث خلال عدة عقود مضت مناطق محددة في الدماغ مسؤولة عن معالجة الخرائط، والصور ومعلومات الرسوم البيانية - وهي كلها مكانية

في شكلها- مقارنة بمناطق الدماغ الأخرى التي تعالج أنواع أخرى من المثيرات مثل قراءة الروايات. البحث الأساسي والضروري الذي يحدد نوع المعلومات المكانية التي يمكن تعلمها وطرق تقديمها ضمن تعليم الجغرافيا. إن بحث الدماغ في طفولته يكون في الجغرافيا، مع التطور يكون في علم النفس، والتطور الأكثر يكون مع العلوم المعرفية. وهو مجال ذو أهمية للجغرافيا، لكن الجغرافيين غير مؤهلين بشكل كاف للمتابعة دون وجود تدريب تخصصي أو التعاون مع زملائهم في التخصص أو الباحثين في التفكير المكاني.

تناول مؤتمر كولون ثمانية بحوث حول المعايير، والمفاهيم والخبرات. السؤال المتعلق بالمعايير الوطنية في تدريس الجغرافيا وتصميم مناهجها حظي برأيين. الأول، هو المناقشة الفلسفية فيما يتعلق بتأثير المعايير في الدور الإبداعي للمعلم. هناك اعتقاد في أن المعايير تكبح التدريس الجيد في الصف والتصميم التعليمي. النقطة الثانية، أن المعايير تحدد بشكل واضح محتوى والمهارات التي ترى أنه يجب على جميع الطلبة أن يعلموا ويكونوا قادرين على تحقيق علامات مميزة في تدريسهم في المدرسة. تساعد المعايير على تطوير وتنفيذ المنهج الوطني، والتقييمات الوطنية لكفاءة الطلاب في الجغرافيا وجعل تنقلات الطلبة من مدرسة إلى أخرى للطلبة المهاجرين يسيرة. وبازدياد البلدان التي تتبنى معايير المحتوى والمهارات، دعت الحاجة الى مزيد من البحوث حول تأثيراتها السلبية أو الإيجابية في تعليم الجغرافيا.

كما قُدمت ثمانية بحوث حول وضع تعليم الجغرافيا في مختلف البلدان. وتميل الدراسات للتركيز على بلدان محددة لكن في أحيان أخرى تقوم بمقارنات بين عدة بلدان. وتثير هذه البحوث نقاشاً حول الفرص والتحديات التي يواجهها التخصص في المجال الوطني. تنتوع البيانات وطرائق التدريس، والنتيجة التراكمية لمثل هذه البحوث ستكشف الأنماط العالمية والإقليمية الجديدة بالملاحظة. أظهر الاهتمام المستمر بمكانة الدراسات أن الدراسة العالمية لمكانة الجغرافيا يجب أن تكون برعاية لجنة تعليم الجغرافيا - الاتحاد الدولي للجغرافيا خلال السنوات المقبلة.

..... تأملات في حاضر ومستقبل الجغرافيا التربوية

العروض التقديمية التي قُدمت برعاية الجمعية الأوروبية للجغرافيين

رَكَزَت بشدة على أوروبا أو أوروبا في العالم. كان استعمال التكنولوجيا في تدريس الجغرافيا أحد أكثر المواضيع المقدمة بشكل متكرر (الجدول 3). حيث مثلت الاهتمام الرئيسي والتطورات التي تصاحب استعمال التكنولوجيا في الصفوف الدراسية. إلا أن استعمال التكنولوجيا في تدريس الجغرافيا جرى تمثيله بقوة في ندوة لجنة تعليم الجغرافيا في فري برك. وتناولت أربعة عروض تقديمية موضوع التكنولوجيا في مؤتمر كولون. والتفسير المحتمل لهذه الحالة هي الالتزام الكبير بين الدول الأوروبية باستعمال التكنولوجيا في الجغرافيا وتضمينها في المناهج مثل، نظم المعلومات الجغرافية، نظام تحديد المواقع ضمن المنهج الرسمي. استُعملت في الولايات المتحدة تكنولوجيا الجغرافيا المكانية لكي يستعملها طلبة الجغرافيا وهي جزء من المنهج غير الرسمي ولكن هذا الوضع تغير. فالأفراد، المعلمون والطلبة يميلون لإدخال التكنولوجيات الجيومكانية في الصف المدرسي والميدان، وهي مبادرة خاصة بهم وليست سياسة تعليمية مقررة في المنهج. اتضح في ندوة عام 2012م أن أوروبا لديها نشاط كبير في استعمال التكنولوجيا في تدريس الجغرافيا أو على الأقل تحسين استعمال التكنولوجيا. من الجدير بالملاحظة النسبة الكبيرة من الزملاء الأوروبيين المشتركين في ندوة الاتحاد الدولي للجغرافيا والمؤتمر في كولون، وهذا يظهر اهتماماً متزايداً في استعمال التكنولوجيا الجيومكانية. كما يتبين من (الجدول 3).

الجدول 3: تصنيف البحوث المقدمة في جلسات الجمعية الأوروبية للجغرافيين

ومؤتمر الاتحاد الدولي للجغرافيا 2012م في كولون - ألمانيا

الفئة	عدد العروض التقديمية	الفئة	عدد العروض التقديمية
التكنولوجيا وتدريس الجغرافيا	7	الاستدامة	2
آراء العالم والآراء الدولية	3	المجموع	12

(المصدر: (دوهنرت، 2012).

الاستنتاجات

اعتمدت هذه المقالة على فرضية أن العروض التقديمية الخاصة بتعليم الجغرافيا خلال مؤتمر عام 2012م كانت ممثلة للمواضيع المهمة والرئيسية في تعليم الجغرافيا والممارسات الخاصة على المستوى الدولي. بالتأكيد، ليس جميع الدول ممثلة في هذا المؤتمر. إلا أن الحاضرين كانوا عينة دولية لما يجري في تعليم الجغرافيا. وكان جُل حضور المؤتمر من الزملاء الأوروبيين لقرب المؤتمر من بلدانهم. مع ذلك كان هناك تمثيل من أمريكا الشمالية، وآسيا، وأمريكا الجنوبية وإفريقيا التي أقل تمثيلاً. لذلك يجب أن ينظر للبيانات على أنها منحازة أكثر لمصلحة أوروبا، وآسيا وأمريكا الشمالية. وهذا التحيز نسبي أيضاً، حيث حظيت أوروبا بأكثر عدد من البحوث والمشاركات في المؤتمر. يحظى المؤتمر والندوة حول تعليم الجغرافيا بأهمية عالمية، لأنها جمعت الجغرافيين للتفكير في مختلف المواضيع التي تقع ضمن هذا التخصص. وهذا يحدث لسببين: الأول، هو الاعتقاد السائد بين معلمي الجغرافيا أن المعلومات العملية عن الأرض، بيئتها وناسها هي أساسية ليصبحوا مواطنين مسؤولين في مجتمعاتهم المحلية حيث يعيشون. كما أن التفهم الدولي والقدرة على التفكير في وجهات نظر الناس الآخرين من مختلف بلدان العالم هي أيضاً فوائد ملموسة من معرفة الجغرافيا. فالأهداف الأشمل لهذه الندوة والمؤتمر هو تبادل الخبرة العلمية، وزيادة التفاعل بين الجغرافيين وتحسين الوعي الدولي بين الناس. فكل من هذه النتائج مهم لمواطنة القرن الحادي والعشرين.

ثانياً، إن اللجنة من خلال نشاطاتها هي المؤيدة والمدافعة عن المؤسسات الدولية لهذا التخصص من خلال إصدارتها المهمة. اقترح أن يقوم معلمو الجغرافيا على المستوى العالمي بالاعتماد في بحوثهم وتدريسهم على توصيات الميثاق الدولي لتعليم الجغرافيا، وميثاق الأمم المتحدة لحقوق الإنسان، وكذلك تساولاتنا حول الاستدامة ونتائجها. وهذا سيتطلب اهتماماً مستمراً للمساهمات العلمية لهذا التخصص وأيضاً التقاليد الإنسانية والفنية التي جاءت بها الجغرافيا للتعليم. على سبيل المثال، لوحات المناظر الطبيعية للفنان جيوفاني كوستا في توكسان وريف

..... تأملات في حاضر ومستقبل الجغرافيا التربوية

اوماتيلا هي مناظر جغرافية في صميمها مملوءة بالمشاعر التي جذبت المشاهدين لتقدير وتعلم الجغرافيا حيث يلتقي مع الفنون. تعليم الجغرافيا كما ظهر في ندوة 2012م ومواضيع المؤتمر في فري برك وكولون أظهرت تبنيها السمات النظرية، والتطبيقية والانتقائية لهذا التخصص، وأدركت أهمية تهيئة الطلبة لمواجهة القرن الحادي والعشرين.

المراجع

- Scheea, J. (2012). Geographical education in a changing world, *Journal of Research and Didactics in Geography*, 1(3) 11-15.
- Scheea, J. (2014). Looking for an international strategy for geography education, *Journal of Research and Didactics in Geography*, 1(3) 9-13
- Stoltmana, J. (2012). Perspective on geographical education in the 21st century, *Journal of Research and Didactics in Geography*, 1(1) 17-24.

آليات المراجعة الأكاديمية للبرامج التدريسية لضمان جودة العملية التعليمية والتعليمية في مؤسسات التعليم العالي

د. علي سعود حسن
كلية التربية – جامعة دمشق
سوريا

تضم الجامعة خبرات علمية كبيرة تعمل على بناء المجتمع وتنميته بما يتلاءم مع متطلباته وحاجاته، فهي تؤدي دوراً أساسياً في التعليم والتدريب وتخريج الخبرات العلمية والتقنية والإدارية وغيرها، مما يمكنها من مواكبة متطلبات العصر. لذلك تبادر المؤسسات التعليمية التي تسعى للتميز إلى تطوير برامجها التدريسية وتقييم فاعليتها، لضمان تحقيق النتائج المستهدفة من خلال عملية التدريس والتعلم والوسائل التعليمية التي تصحبها بشكل يفي بتحقيق رسالتها وأهدافها.

من هنا تغدو الحاجة ملحة إلى إجراء التقييم الداخلي والخارجي لأداء معاهدها وكلياتها وأقسامها، وجودة أنظمتها وبرامجها وخدماتها ومنتجها التعليمي للوصول إلى مستويات عالية من الاتقان، وضمان جودة العمليات التعليمية التعليمية فيها للحصول على اعتراف دولي بها، أي ما يسمى بالاعتماد Accreditation. ولا يتأتى ذلك إلا بعد إجراء تقييم لأنظمتها وفقاً للمعايير المرجعية المتفق عليها دولياً، إذ يجري التركيز على تحديد أهداف معلنة ومحددة للبرامج والمقررات الدراسية بحيث تُماشى رسالة المؤسسة التعليمية وأهدافها بما يفي بمتطلبات الاحتياجات التعليمية الفعلية للمتعلم.

لذلك وفي سياق تحسين الأداء والقدرة على القيام بالمهام الملقاة على عاتق الجامعة نتجه

معظم الدول التي تُعنى بتطوير عملها التربوي إلى المراجعة الدورية والمستمرة للبرامج الدراسية، مع إجراء التعديلات المطلوبة خلال مدة مناسبة، وإلى التخطيط الجيد للتدريس مع الربط الواضح بين المنهج الدراسي وطرائق التدريس بشكل يضمن جودة المنتج التربوي. فكيف تجري عملية مراجعة البرامج التعليمية؟ وماهي الآليات والإجراءات المُستعملة لضمان جودة العملية التعليمية التعليمية؟

هناك نوعان من التقييم والمراجعة: التقييم الداخلي الذي تقوم به المؤسسة التعليمية نفسها وتصدر بموجبه وثيقة التقييم الذاتي، والتقييم الخارجي الذي يقوم به مجموعة من الخبراء أو الهيئات الخارجية. وقد يشمل هذا التقييم، سواء أكان داخلياً أم خارجياً، المؤسسة بأكملها أو قد يتناول برنامجاً معيناً من برامجها في كلية من الكليات دون سواها.

1. تجارب عالمية

الولايات المتحدة الأمريكية

ظهرت في أمريكا هيئات منح الاعتماد وجرى تقييم البرامج التعليمية وفقاً لمعايير معينة. وحينما تحصل المؤسسة التعليمية على شهادة الاعتماد من الهيئات المختصة فإنها تحظى بالاعمال المالي من الحكومة المركزية.

سعت الولايات المتحدة الأمريكية منذ أوائل القرن العشرين لإنشاء الآليات المناسبة للوقوف على أداء المؤسسات التعليمية لتستحق الاعتماد Accreditation. وتقع المسؤولية في ذلك على مؤسسات التعليم العالي. يتخذ الاعتماد في الولايات المتحدة الأمريكية شكلين:

الاعتماد المؤسسي Institutional Accreditation تقوم به مجالس إقليمية تابعة لمؤسسات التعليم العالي نفسها، والاعتماد التخصصي Programme Accreditation للبرامج الدراسية وتقوم به لجان متخصصة. وفي عام 1996 أنشئ مجلس اعتماد التعليم العالي The council for higher education accreditation للاشراف على مؤسسات الاعتماد والاعتراف بها بناء

..... آليات المراجعة الأكاديمية للبرامج التدريسية

على معايير محددة يضعها مجلس الاعتماد.

تمارس مؤسسات الاعتماد المهام الآتية:

1. مراجعة عمليات التقييم الذاتي من قبل النظراء peer reviewers
2. زيارة ميدانية للمؤسسة التعليمية مرة كل عام.
3. جذب متطوعين جدد من المهتمين بالتعليم العالي للانضمام إلى المنظمة.

دول أوروبا الغربية

توجهت الدول الأوروبية لإقامة نظام تعليمي ليكون قريباً من النظام المتناسق الذي حدده إعلان بولونيا 1997 "وتعتبر دول فرنسا وإنجلترا وهولندا من أكثر البلدان الأوروبية التي تجري فيها عمليات التقييم ومتابعة جودة التعليم، وإن كانت تجري بصورة مختلفة عن النظام الأمريكي" (البيلاوي، 2006، 227). وأنشأت الدول الأوروبية الآليات المناسبة لكي تتابع جودة التعليم العالي سعياً لوحدة سوق العمل.

المملكة المتحدة

- أنشئت وكالة ضمان الجودة QAA عام 1997 بهدف وضع نظام ضمان الجودة في التعليم العالي. وهي هيئة أهلية مستقلة غير حكومية. تجري الهيئة النشاطات الآتية:
1. المراجعة الداخلية للبرامج الدراسية من قبل محكمين داخليين وخارجيين.
 2. مراجعة الجودة بالمؤسسة التعليمية.
 3. مراجعة برامج المؤسسة التعليمية بواسطة هيئة ضمان الجودة.
 4. الاعتماد بواسطة هيئة ضمان الجودة.
 5. تقييم الأبحاث التي تجري بالمؤسسات التعليمية بواسطة القائمين على المراجعة Peer reviewers عن طريق الجهة المانحة funding body (البيلاوي، 2006، 228).
- وفيما يلي عرض لما تقوم به الوكالة لدى مراجعتها البرامج التعليمية.

التعريب العدد السابع والخمسون . كانون الأول (ديسمبر) 2019م

لضمان جودة التعليم العالي. تسعى هذه الوكالة لمراجعة مستمرة لمستويات التعليم وفق نقاط مرجعية تحدد مستويات واضحة للوصول إلى تعليم عالي المستوى. تعمل الوكالة على متابعة عمل المؤسسات التعليمية للتأكد مما تقدمه من تعليم وشهادات وكفاءات تتناسب مع المستويات الأكاديمية ذات الجودة العالية.

تطلب الوكالة إلى مؤسسات التعليم العالي للقيام بمراجعة الأقران Peer review إذ تقوم مجموعة من الأكاديميين في مؤسسة تعليمية ما بمراجعة برنامج أكاديمي وتدقيقه في مؤسسة تعليمية أخرى Academic subject review تشمل مخرجات التعلم المقصودة والمنهاج والخطط الدراسية وتقييم الطلبة وتقييم تحصيلهم. توضع هذه المعايير لضمان جودة التعليم العالي في المؤسسات التعليمية كافة في الدولة الواحدة. أما الجودة الأكاديمية Academic quality فيُقدِّم وصف دقيق لما يجري من تعليم وفرص تعلم مناسبة لتحقيق متطلبات الدرجات الجامعية للطلبة.

عملية المراجعة والتدقيق

تتطلب عملية مراجع البرامج الأكاديمية وفقاً لما يأتي:

1. تحديد المستوى القياسي لموضوع التخصص Subject benchmark statements: تُحدَّد مهارات وقدرات الخريج الذي يدرس في تخصص ما وفقاً لمستوى عالٍ من الجودة، وتكون بمثابة نقاط مرجعية.

2. مواصفات البرنامج Programme Specifications: تقدم المؤسسة التعليمية التي تخضع لعملية المراجعة وصفاً للبرنامج في قيد الدراسة: هيكلية البرنامج، مخرجات التعلم المقصودة، طرق تقييم التعليم والفهم والمهارات. تقدم وصفاً لما يمكن أن يحصل عليه المتعلم من معرفة وفهم لدى إكماله للبرنامج. وهذه المهارات تتمثل في إتقانه لمهارات أساسية تتعلق بالاتصال، واستعمال الوسائل التكنولوجية والمهارات الذهنية كالتحليل والتركيب. ويكون الهدف من تقديم مواصفات البرنامج هذه إعطاء صورة واضحة عن المواد الذي يقدمها البرنامج.

يقدم أعضاء الهيئة التدريسية وصفاً لمخرجات التعلم المقصودة في برنامجهم والطرق التي

..... آليات المراجعة الأكاديمية للبرامج التدريسية

يتبعونها في التدريس للوصول إلى تلك المخرجات، إضافةً إلى بيان طرق التقييم المتبعة لقياس تحصيل الطلبة. يجري ربط مخرجات المواد التدريسية بمخرجات البرنامج في كلِّ متكامل يعطي صورةً جليةً عن مواصفات البرنامج برمته ليفيد منها الطلبة.

تقدم هذه المواصفات معلومات للطلبة عن برنامجهم والجهات التي يمكن أن يعملوا فيها بعد تخرجهم، وكذلك للمدققين والمراجعين للبرنامج، للوقوف على صفات التعلم المتوقعة بعد إنهاء دراستهم. ومن أجل هذا ينبغي أن تكون مواصفات البرنامج واضحةً وجليةً لتساعد الطلبة على اختيار موضوعاتهم ومتابعتها.

التقييم الذاتي Self – evaluation

تُعدُّ وثيقة التقييم الذاتي Self – evaluation بعد الانتهاء من تقديم وثيقة مواصفات البرنامج، ثم تضاف هذه الأخيرة كملحق إلى وثيقة التقييم الذاتي. تبين المؤسسة التعليمية في تقييمها الذاتي مدى ما قامت به من الأمور الآتية:

1. مدى تحقيقها لمخرجات التعلم المقصودة.
2. فاعلية المنهج الدراسي وفقاً لمخرجات التعلم المقصودة.
3. فاعلية وسائل التقويم في قياس مدى تحقق مخرجات التعليم المقصودة.
4. مدى تحقيق الطلبة لمخرجات التعلم المقصودة.
5. مدى توفيرها للفرص التعليمية المتاحة.

فرنسا:

تقدم فرنسا نموذجاً آخر في ضمان جودة التعليم العالي. فقد كُؤنت لجنة تتبّع مباشرةً إلى رئيس الجمهورية لتقييم الأداء وضبط الجودة بقرار رئاسي وبرلماني عام 1985. أما عن إجراءات التقييم التي تمارسها فهي كالآتي: (1) التقييم العام للمؤسسة التعليمية (2) مراجعة البرامج (3) مراجعة أساليب التدريس (4) مراجعة النشاطات البحثية (5) مراجعة نظم الإدارة (6)

مراجعة بيئة التعليم.

تقوم اللجنة بزيارة كل مؤسسة مرة كل ثمان سنوات تقريباً، وتُنشر نتائج تقييمها في تقرير عن كل مؤسسة، ويُرسَل التقرير للوزارات المعنية. تحظى مؤسسات التعليم العالي بالموازنة السنوية بناء على التقرير الذي تقدمه اللجنة.

أما عن عملية مراجعة البرامج فتجري كالآتي:

1. تقوم المؤسسة بإعداد تقرير ذاتي.
2. تقوم اللجنة بزيارة للمؤسسة وتعد تقريرها بمشورة من لجنة خبراء خارجية لإصدار أحكامها باعتماد البرامج والمواد الدراسية للمؤسسة. ثم يُنشر التقرير وترفع نتائج التقييم إلى رئيس الجمهورية الفرنسية (البيلوي، 2006، 229).

برنامج الأمم المتحدة الإنمائي

شاركت ثلاث وعشرون دولة عربية في مشروع تطوير الأداء النوعي ورفع كفاءة التخطيط المؤسسي في الدول العربية Enhancement of Quality Assurance and Institutional Planning at Arab Universities الذي أطلق في عام 2002 في برنامج الأمم المتحدة الإنمائي. وقام العديد من أعضاء الهيئة التدريسية وعمداء الكليات بهذا المشروع ممثلين للجامعات العربية، وقد مرَّ في المراحل الآتية: انتقاء الجامعات المشاركة في كل بلد عربي، وتعيين منسقي الجامعات وممثليها، وتدريب فرق الجامعات على التقييم الذاتي، وإجراء التقييم الذاتي وتقديم تقاريره، وتشكيل فرق الجامعة الخارجية (النظراء) المكونة من خبراء وكالة ضمان الجودة وخبراء عرب (جرى اختيارهم بعد تدريبهم من بين ممثلي الجامعات في المشروع) ثم قيام فرق المراجعة بعملها، ووضع تقرير نهائي مفصل عن كل برنامج ثم إرساله إلى الجامعة المعنية. ثم يرسل التقرير الختامي للتقييم من قبل المكتب الإقليمي العربي لبرنامج الأمم المتحدة، ومنها ما تم نُشر مع بعض التعديلات الطفيفة عليه حسب ما اقتضته دواعي تحرير الكتاب (انظر مثلاً الكتاب السنوي الخامس للهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، 2005، 242).

آليات المراجعة الأكاديمية للبرامج التدريسية

وفيما يلي وصف للآلية التي اعتمدها المكتب الإقليمي العربي ضمن برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، في سلسلة من عمليات تقويم البرامج التي بدأت في عام 2002. اعتمد المشروع على الإجراءات التي تقوم بها وكالة ضبط جودة التعليم العالي Quality Assurance Agency في المملكة المتحدة مع شيء من التعديل لنتناسب مع احتياجات الجامعات في الدول العربية.

وقد صدر عن برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (2003، 2005) وثيقة للمراجعة الأكاديمية للبرامج التدريسية. تؤكد الوثيقة أن جميع الأنشطة التابعة للبرنامج الدراسي المعتمد تُنفَّذ طبقاً للمتطلبات المحددة سلفاً وأن البرامج الدراسية المعتمدة ما زالت تحقق المتطلبات الرئيسية للموضوعات التخصصية التي وضعت من أجلها.

فما هو البرنامج Programme؟ وما هو الموضوع Subject؟ يقصد بالمواضيع موضوع الدراسة أو التخصص "الأدب العربي، الهندسة، الكيمياء،.. الخ). فالموضوع هو وحده المراجعة أي إن المراجعة تشمل عادة كافة البرامج المقدمة في موضوع التخصص. أما مصطلح البرنامج Programme فيشير إلى البرامج الدراسية التي يلتحق بها الطلبة وتقدم في مستويات مختلفة ضمن موضوع التخصص الواحد. هذا ومن الممكن أن يكون البرنامج في بعض الحالات متعدد الموضوعات كما هو الحال في برامج الدرجات العلمية المشتركة Joint-honor degree. وفيما يلي وصف للمعالم الرئيسية لأسلوب المتبع في تقييم البرامج التعليمية: كالتحضير للمراجعة، وتحديد المعالم الأساسية للمراجعة، وإصدار الأحكام والتقارير، والنقاط المرجعية وإدارة عملية المراجعة (انظر المراجعة الأكاديمية، الطبعة الثالثة، 2، 2003-10).

1. التحضير للمراجعة:

تبدأ عملية التحضير للمراجعة بإعداد وثيقة التقييم الذاتي ووثيقة مواصفات البرنامج.

وثيقة التقييم الذاتي (Self-evaluation Document (SED)

تعد وثيقة التقييم الذاتي اللبنة الأولى في عملية مراجعة الموضوعات الأكاديمية من ناحيتين:

1. أنها تمكّن مقدمي الموضوع من تقييم أنفسهم بتقييم المستويات التي حققها الطلبة ونوعية

فرص التعلم المقدمة لهم. كما تتيح الفرصة لأعضاء الهيئة التدريسية في المؤسسة التي تقدم الموضوع ليتساءلوا: ما الذي نقوم به؟ ولماذا؟ ولمَ نقوم به على هذا النحو؟ وتهدف هذه العملية إلى تحديد نقاط القوة والضعف في البرنامج الذي يُراجع، ومن ثَمَّ مناقشة أية خطوة من أجل تحسين مستوى الأداء.

2. توفر وثيقة التقييم الذاتي إطاراً لعملية المراجعة ذاتها من خلال مراجعة فريق التقييم لما ورد في الوثيقة والتحقق من صحتها.

وتعد وثيقة التقييم الذاتي الوثيقة الأهم من بين الوثائق التي ينبغي أن تتوفر للمراجعين قبل البدء بعملية المراجعة. وعلى مقدمي الموضوع التحقق من أن كل جزء من أجزاء الوثيقة هو ذو طبيعة تقييمية وليست وصفية.

مواصفات البرنامج Programme Specifications

تبدأ عملية تقييم الأداء بالتوصيف الحالي للبرنامج وتجديد جوانب القوة والضعف فيه من أجل الانطلاق نحو التحسين والتطوير. يجب أن يجري إعداد المواصفات لكل برنامج يخضع للمراجعة قبل كتابة التقييم الذاتي.

ينبغي أن تبين مواصفات البرنامج بوضوح مخرجات التعلم المقصودة فيما يتعلق بالمعرفة والفهم والمهارات وغير ذلك من مكتسبات البرنامج. إن عملية الإعداد لمواصفات البرنامج تتيح الفرصة أمام فرق التدريس للتفكير بأهداف البرامج ومخرجاته المقصودة؛ إذ ستكون مواصفات البرنامج نقطة البداية لمراجعي الموضوع في سعيهم لفهم مخرجات التعلم المقصودة وطرق تقييم الطلبة في البرامج الخاضعة للمراجعة.

يُطلب تجهيز وثائق التقييم الذاتي قبل مدة كافية من بدء عملية المراجعة، وذلك لتمكين فريق المراجعة من قراءتها وتحليلها.

آليات المراجعة الأكاديمية للبرامج التدريسية

2. المعالم الأساسية للمراجعة

المراجعة الندية Peer review

تعتبر المراجعة الندية التي يقوم بها نظراء محابدون مختصون في ذات الموضوع أحد المكونات الأساسية لطريقة المراجعة.

- يقوم فريق من المتخصصين في الموضوع بمراجعة الموضوع، وتكون مسؤوليتهم الرئيسة قراءة وتحليل واختبار التقييم الذاتي المقدم من المؤسسة التعليمية المعنية، إضافة إلى القيام بتجميع ما يلزم من الأدلة الإضافية لإصدار الأحكام.

- تقع مسؤولية المراجعة الأكاديمية على من يتمتعون بخبرة عالية في مجال التعليم العالي وعملية ضبط الجودة.

قد قام الباحث (حسن، 2006) بمهمة علمية كمقوم لبرنامج إجازة في علم النفس في الجامعة السودانية للعلوم والتكنولوجيا ضمن إطار برنامج الأمم المتحدة الإنمائي في تطوير الأداء النوعي وكفاءة التخطيط المؤسسي في الدول العربية. وفي إطار هذا المشروع أيضاً تم إعداد وثيقة التقييم الذاتي لبرنامج دبلوم التأهيل التربوي في جامعة دمشق من قبل مجموعة من المختصين ممثلين عن جامعة دمشق (See A Regional Overview Report, 2006, p.66).

مراجعة الأهداف العريضة لمقدم الموضوع:

ينبغي أن يكون مقدمو الموضوع قادرين على بيان الأهداف العريضة لبرامجهم بطريقة واضحة بحيث توفر هذه الأهداف السياق الذي ستنتم فيه عملية المراجعة. ويجب أن ترتبط هذه الأهداف بنقاط مرجعية خارجية محددة لمستويات التحصيل المتوقعة Benchmark statements إضافة إلى تحديد المزايا العامة التي يتوقع من الخرجين التحلي بها. وينبغي أن تدون أهداف البرنامج في بداية التقييم الذاتي، وأن تكون واضحة بحيث توفر أساساً سليماً لتخطيط عملية مراجعة الموضوع وتنفيذه.

3. الأحكام:

يجري إصدار الأحكام في ثلاث مجالات:

1. المعايير الأكاديمية Academic standards.
2. نوعية فرص التعلم The quality of learning opportunities.
3. ضمان الجودة وتحسينها Quality assurance and enhancement.

الأدلة المتعلقة بالمعايير الأكاديمية:

يبحث المراجعون بوجه عام عن أدلة على:

- أن تكون مخرجات التعلم المقصود واضحة وتعكس بشكل مناسب أهداف البرنامج الإجمالية العريضة وأي نقاط مرجعية خارجية ذات علاقة؛ من مثل بيانات مستوى التحصيل ذات العلاقة بالبرنامج.
- أن يدعم محتوى منهاج المقررات الدراسية الخاص بالبرنامج مخرجات التعلم المقصودة، وأن تقيس الأساليب المستعملة لتقييم واختبار الطلبة مدى تحصيلهم لهذه المخرجات بشكل مناسب.
- أن يكون هنالك تواصل فاعل بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، بحيث يتسنى ل كليهما معرفة ما هو متوقع من الآخر.
- أن يتيح تصميم منهاج المقررات:
 - اكتساب المعرفة والفهم.
 - اكتساب مهارات الإدراك والتفكير.
 - اكتساب المهارات الخاصة بالموضوع، ويشمل ذلك المهارات العملية والمهنية.
- اكتساب مهارات عامة قابلة للنقل.
- اكتساب القدرة على التقدم إلى سوق العمل أو/ ومتابعة الدراسة (على مستوى الدراسات العليا).
- أن يحقق الطلبة مخرجات التعلم المقصودة.

آليات المراجعة الأكاديمية للبرامج التدريسية

الأدلة المتعلقة بنوعية فرص التعلم:

تستند الأحكام الخاصة بنوعية فرص التعلم إلى الأدلة المتعلقة بـ:

- مدى ملائمة فرص التعلم والتدريس المتاحة وفعاليتها.
- مدى فاعلية الدعم الأكاديمي المقدم للطلبة لتمكينهم من المضي قدماً في البرنامج.
- مدى ملائمة وفعالية استعمال مصادر التعلم المتوفرة (بما في ذلك المصادر البشرية).

الأدلة المتعلقة بضمان نوعية المعايير الأكاديمية وتحسينها:

تستخرج هذه الأدلة في أثناء عملية تدقيق المراجعين للمعايير الأكاديمية ونوعية فرص التعلم المتاحة للطلبة.

1.3 الأحكام الخاصة بالمستويات الأكاديمية:

يصدر المراجعون حكماً يبين فيما إذا كانت لديهم الثقة الكافية في المعايير الأكاديمية للبرامج المقدمة أو لا، فإذا لم تتوفر لديهم الثقة الكافية، فإنهم يقومون بتحديد المواطن التي تحتاج إلى تحسين. وتتضمن تقارير مراجعة الموضوع تعليقات تقييمية لنقاط القوة والضعف فيما يتعلق بكل جانب من الجوانب الأربعة للمعايير الأكاديمية، وهي:

- مخرجات التعلم المقصودة Intended learning outcomes.
- المنهاج Curriculum.
- تقييم الطلبة Student assessment.
- تحصيل الطلبة Students achievement.

يجري الحكم على المعايير الأكاديمية للبرنامج أو البرامج المقدمة للمراجعة بواحد من الأحكام التالية: "جيد" good أو "مقبول" Satisfactory أو "غير مقبول" Unsatisfactory.

مخرجات التعلم المقصودة:

يقدر المراجعون ما إذا كان لكل برنامج مخرجات تعلم واضحة، تعكس التوقعات العامة حول المعايير المطلوبة في موضوع التخصص الأكاديمي خاصة فيما يتعلق بالمتطلبات والتحديات

التعريب العدد السابع والخمسون . كانون الأول (ديسمبر) 2019م

الفكرية وأيضاً مستوى الدرجة العلمية، (أي مدى استيفاء البرنامج للمعايير التي يتوقعها المجتمع الأكاديمي عامة في درجات علمية ذات تخصص ومستوى معين). وإذا لم تتلاءم مخرجات التعلم المقصودة هذه التوقعات، فإنه من غير المحتمل أن تتوفر لدى المراجعين الثقة بمعايير البرنامج أو البرامج المقدمة.

المنهاج:

يقدر المراجعون ما إذا كان محتوى المنهاج وتصميمه يسهمان بفاعلية في تحقيق مخرجات البرنامج المقصودة، فالمنهاج بتصميمه ومحتواه هو الذي سيتمكن الطلبة من تحقيق مخرجات التعلم المقصودة للبرنامج. وعلى مقدمي البرنامج أن يكونوا قادرين على بيان مدى قدرة المنهاج على دعم كل مخرج من مخرجات التعلم. ولهذا فإن المنهاج يشمل كلاً من المحتوى اللازم لتطوير الفهم واكتساب المعرفة من ناحية، وفرصاً لتطوير المهارات والقدرات العملية التي تم تحديدها كمخرجات تعلم مقصودة من ناحية أخرى. أما إذا كان المنهاج لا يدعم جزءاً محسوساً من مخرجات التعلم المقصودة فإنه من غير المحتمل أن تتوفر لدى المراجعين الثقة بالمعايير الأكاديمية للبرنامج في قيد المراجعة.

يقدر المراجعون ما إذا كان محتوى المنهاج مناسباً من حيث شموليته وعمقه Breadth and depth لكل مرحلة من مراحل البرنامج ولكل مستوى من مستويات الدرجة الممنوحة. وسيكون على مقدمي البرنامج أن يبينوا مدى قدرة تصميم المنهاج على توفير التقدم الأكاديمي والفكري للطلبة أثناء مراحل الدراسة المختلفة من خلال وضع الدارسين أمام متطلبات تتزايد أهميتها مع مرور الوقت، كذلك المتصلة باكتساب المعرفة والمهارات والقدرة على استيعاب وبلورة المفاهيم وتحقيق الاستقلالية المتزايدة في القدرة على التعلم.

تقييم الطلبة:

يقدر المراجعون ما إذا كانت أساليب اختبار الطلبة وتقييمهم قد صُممت بشكل مناسب لقياس مدى تحقيق المخرجات المقصودة للبرنامج (من خلال أساليب تقييم الطلبة) وأنه قد اختيرت

آليات المراجعة الأكاديمية للبرامج التدريسية

أساليب التقييم المناسبة لطبيعة المخرجات المقصودة.. ويجب أن تتوفر الثقة لدى المراجعين في دقة أساليب التقييم وموضوعيتها وشفافيتها، وهو ما يتطلب في أفضل الأحوال مشاركة ممتحنين خارجيين. كما ينبغي أن يكون لعملية التقييم هذه وظيفة بنائية Formative لتزويد الطلبة بملاحظات راجعة فورية حول أعمالهم الخاضعة للتقييم، وذلك لمساعدتهم على تطوير مهاراتهم الفكرية). ولابد من توفر مقاييس مناسبة وواضحة لقياس مستويات (فئات) الأداء المختلفة للطلبة، ويجب أن توضح هذه المقاييس بشكل جلي للطلبة.

تحصيل الطلبة:

يقوم المراجعون بتقدير مدى توافق تحصيل الطلبة مع مخرجات التعلم المقصودة ومستوى الدرجة الممنوحة. وسيأخذ المراجعون بعين الاعتبار تقارير الممتحنين الخارجيين لثلاث سنوات خلت قبل المراجعة، إن توفرت. وسيقومون بأنفسهم بأخذ عينات من أعمال الطلبة لغايات التقييم.

2.3 الأحكام حول نوعية فرص التعلم:

يركز هذا الجزء من عملية مراجعة الموضوع على فرص التعلم التي تمكن الطلبة من الوصول إلى المعايير الأكاديمية التي وضعها مقدمو الموضوع الأكاديمي. يجري إصدار الأحكام تبعاً لمدى مساهمة الجوانب الثلاثة المذكورة أدناه للبرنامج في تحقيق مخرجات التعلم المقصودة في مجال الموضوع الذي يُراجع: التعلم والتعليم Teaching and Learning مدى تقدم الطالب Student Progression بما في ذلك الدعم الأكاديمي الممنوح له مصادر التعلم Learning Resources ومدى فاعلية الاستفادة منها.

تصدر الأحكام حول نوعية فرص التعلم المتاحة للطلبة من خلال الوقوف على الأهداف العريضة لما هو مقدم من برامج ومخرجات التعلم المقصودة لهذه البرامج.

تضع الأحكام المتعلقة بنوعية فرص التعلم كل جانب من الجوانب الثلاثة للبرنامج ضمن واحد من التصنيفات التالية: "جيد" Good، "مقبول" Satisfactory، "غير مقبول" Unsatisfactory. ويجري ذلك بناء على الأسس الآتية:

يحكم بـ "جيد" على البرامج المقدمة التي تحقق بفاعلية مخرجات التعلم المقصودة وتتميز بجودة معظم عناصرها. ويبين التقرير ضمن فئة "جيد" السمات المحددة لأفضل جوانب البرنامج التي تستحق التعميم والافتداء من جانب المؤسسات التي تقدم برامج مشابهة. يحكم بـ "مقبول" على برنامج التخصص الذي يحقق مخرجات التعلم المقصودة غير أنه يستدعي التحسينات يتجاوز بعض نقاط ضعفه، ويبين التقرير تلك المواطن التي تحتاج للتحسين. يحكم بـ " غير مقبول" على برنامج التخصص الذي لا يتمكن من تحقيق مخرجات التعلم المقصودة ويحتاج إلى إدخال تحسينات أساسية وعاجلة عليه، ويحدد التقرير تلك المواطن التي تحتاج إلى التحسين.

معايير الحكم على نوعية فرص التعلم:

- **التدريس والتعلم:** يقوم المراجعون بتقييم فاعلية عملية التدريس والتعلم وذلك فيما يتعلق بمحتوى المنهاج وبمخرجات برنامج التعلم. ويأخذ المراجعون بعين الاعتبار مجموعات التدريس الصغيرة منها والكبيرة، والجلسات العملية والتعلم الفردي الموجه وتكامل المهارات ضمن المنهاج إضافة إلى وسائل التعلم عن بعد. ويقوم المراجعون أيضاً بتقييم شمولية التدريس وعمقه وتدرجه وقدرته على تحفيز الطاقات التدريسية، إضافة إلى التحقق من وجود تنوع مناسب في طرق التدريس ومن فاعلية تدريس المعارف والمهارات الخاصة بالموضوع ويشمل ذلك المهارات المنقولة والعملية.
- **تقدم الطلبة:** يقوم المراجعون بتقييم التقدم الذي يحققه الطلبة ويتعين على المراجعين تقييم قدرات الطلبة من حيث ملائمتها مع متطلبات البرامج، وفيما إذا كانت هناك ترتيبات مناسبة لتعريف حاجات التعلم الخاصة والعمل على إحداثها عند الضرورة. ويقومون أيضاً بتقييم مدى ملاءمة الدعم المقدم في اللغات الأجنبية لسد حاجات الطلبة. ويأخذون بعين الاعتبار التقدم العام للطلبة الملتحقين بهذه البرامج ومعدل الطلبة المنسحبين من البرنامج.
- **مصادر التعلم:** يتطلب اتخاذ الأحكام الخاصة بمصادر التعلم قيام المراجعين بتقييم مدى توفر الحد الأدنى من المصادر اللازمة لتقديم كل برنامج، ومن ثم النظر في مدى فعالية استعمال هذه المصادر في دعم مخرجات التعلم المقصودة للبرامج تحت التقييم. ويركز المراجعون

..... آليات المراجعة الأكاديمية للبرامج التدريسية

اهتمامهم على مدى استعمال التجهيزات (ويشمل ذلك تكنولوجيا المعلومات)، والأماكن المخصصة (ويشمل ذلك المختبرات)، والمكتبة (بما فيها من مصادر إلكترونية). ويتعين على المراجعين التركيز على استراتيجية المنهج في الربط بين المصادر المتوفرة بأهداف البرنامج ومخرجات التعلم المقصودة. ويؤخذ بعين الاعتبار تفعيل أداء الهيئة التدريسية والفنية والإدارية إلى أقصى الحدود. ولا بد من التحقق من انسجام مؤهلات الهيئة التدريسية وخبراتها ومعارفها مع متطلبات البرامج.

3.3 الأحكام الخاصة بضمان الجودة وتحسينها

يجري أثناء مراجعة الموضوع، التعرض للنظم المؤسسية المعمول بها لضمان تحسين معايير حقول التخصص ونوعيتها. لذا يقوم مراجعو الموضوع في سياق المراجعة بجمع معلومات مختلفة عن أنظمة المؤسسة في مجال الموضوع، وذلك من خلال نقاشات يجرونها على سبيل المثال مع الهيئة التدريسية والطلبة، ومن خلال تفحصهم لوثائق داخلية مثل محاضر الاجتماعات وسجلات عملية التقييم وتقارير المتحنيين من خارج المؤسسة. ويبين الجزء الأخير من تقرير مراجعة الموضوع ثقة المراجعين (أو عدم ثقتهم) في قدرة المؤسسة على تحسين المستوى والنوعية للموضوع المدروس. وتصدر الأحكام التالية بشأن آليات عملية ضبط الجودة وتحسينها في مجال الموضوع: "جيد" أو "مقبول" أو "غير مقبول".

ويكون المعيار الرئيسي لإصدار الأحكام السابقة هو مدى فعالية الآليات المستعملة في ضمان المستويات الأكاديمية ونوعية فرص التعلم المقدمة للدارسين وتحسينها.

4. التقارير

يُنشر تقرير مكون من لحوالي أربعة آلاف كلمة يصف النتائج التي توصل إليها فريق التقييم عند الانتهاء من مراجعة كل موضوع. ويعتبر هذا التقرير الوثيقة الرئيسة المنبثقة عن عملية المراجعة، التي تقدم مرجعية (تغذية راجعة) للمؤسسة ولمقدمي الموضوع. ويتضمن التقرير ما يلي:

التعريب العدد السابع والخمسون . كانون الأول (ديسمبر) 2019م

- وصفاً موجزاً لأسلوب المراجعة.
 - الأهداف الإجمالية لمقدمي الموضوع.
 - تقييماً للمستويات الأكاديمية المحققة.
 - تقييماً لنوعية فرص التعلم المتوفرة.
 - تقييماً لعملية ضبط النوعية وآليات الجودة وتحسينها.
 - ملخصاً للاستنتاجات والتوصيات والأحكام التي يُتوصَّل إليها.
- يوضح التقرير نقاط القوة والضعف التي قد يتضمنها البرنامج والجوانب التي تحتاج إلى تحسين، والخاصة بجانب من جوانب المستويات الأكاديمية ونوعية فرص التعلم. يأخذ التقرير حول المستويات الأكاديمية شكل تعليق تقيمي يبين مواطن القوة والضعف مع الإشارة إلى النقاط المرجعية الخارجية. ويقود مثل هذا التعليق إلى إطلاق الأحكام التالية: جيد، مقبول، غير مقبول.
- يأخذ التقرير الخاص بنوعية فرص التعلم شكل تعليق تقيمي لكل جانب من جوانب حقول التخصص الثلاثة. وتحدد التعليقات جوانب القوة والضعف، وتضع كل جانب من الجوانب السابقة في واحد من المستويات الثلاثة: "جيد" أو "مقبول" أو "غير مقبول".
- يأخذ التقرير الخاص بفاعلية آليات ضمان الجودة وتعزيزها شكل تعليق تقيمي مبني على أدلة منبثقة من ذلك الجزء من المراجعة الخاص بالمستويات والنوعية. وتكون النتيجة الكلية "جيد" أو "مقبول" أو "غير مقبول".
- وفي نهاية الزيارة الخاصة بالمراجعة ، يعقد اجتماع مع هيئة مقدمي الموضوع وذلك لتبليغهم أحكام فريق المراجعة، ويشمل ذلك ملخصاً للأدلة التي جرى بناء الأحكام عليها، وتزود المؤسسة بتغذية راجعة تفصيلية من خلال التقرير.

5. النقاط المرجعية الخارجية اللازمة لمراجعة المستويات الأكاديمية

تعتبر المؤسسة مسؤولة عن تحديد مستويات الدرجات التي تمنحها وضمانها، والتحقق من أن

آليات المراجعة الأكاديمية للبرامج التدريسية

هذه المستويات تعكس المؤشرات الخراجية الملائمة. وتختلف هذه المستويات من دولة إلى أخرى ولكنها قد تتضمن، على سبيل المثال، تعليمات سلطات التعليم العالي أو غيرها من الجهات المسؤولة في الدولة عن تحديد المستويات كما يمكن لها أن تتضمن متطلبات الهيئات المهنية أو الجهات التي يعمل لديها الخريجون. ويجب أن تشير وثيقة التقييم الذاتي في معرض مناقشتها للأهداف ومخرجات التعلم المقصودة ومواصفات البرنامج إلى نقاط الإسناد الخارجية التي استند إليها مقدمو الموضوع.

ويجوز للمراجعين استعمال نقاط إسناد خارجية من مثل النصوص الدالة وسيلةً لتحديد ما اذا كانت مخرجات التعلم المقصودة المتعلقة بكل برنامج هي مخرجات مناسبة. وهذه النصوص الدالة للموضوع تبين التوقعات العامة حول المعايير المطلوبة لمنح الدرجة لمستوى معين وفي مجال موضوع محدد. وهي تمثل أيضاً القدرة الفكرية والفهم اللذين ينبغي تطويرهما في أثناء دراسة أي فرع من فروع المعرفة للوصول إلى المستوى المطلوب ، والتقنيات والمهارات المرتبطة بتطوير الفهم الخاص بذلك الفرع من المعرفة والمتطلبات الفكرية والتحديات التي تواجه الدارس في ذلك الفرع المعرفي.

6. إدارة عملية المراجعة

من المفترض أن يطغى على المراجعات بين المؤسسات، ممثلة بالهيئة المسؤولة عن الموضوع وبين فريق المراجعة، روح الحوار والتعاون. ويجب على المراجعين جمع المعلومات الكافية عن البرامج ليتمكنوا من اختبار النصوص الواردة في وثيقة التقييم الذاتي وتكوين أحكام قوية وواضحة على المستويات الأكاديمية ونوعية فرص التعلم المتاحة.

تقوم المؤسسة بتزويد فريق المراجعة بنسخة من وثيقة التقييم الذاتي ومواصفات البرنامج قبل أن يحين موعد زيارة فريق المراجعة.

يقوم فريق المراجعة باستعمال وثيقة التقييم الذاتي التي أعدتها المؤسسة بغرض المساعدة في وضع خطة المراجعة. ويتبع هذا التحضير القَبْلِيّ زيارة مكتفة للمؤسسة تستغرق عادة ثلاثة أيام

تنتهي باعتماد الفريق أحكاماً مستمدة من المعايير التي سبق الإشارة إليها. ويقوم منسق المراجعة بتقديم عرض شفوي للأحكام يعقبه وضع تقرير المراجعة.

تبنى الأحكام الخاصة بالمستويات الأكاديمية ونوعية فرص التعلم من خلال المزج بين التعليق المباشر والنقاش الذي يجري وجهاً لوجه، إضافةً إلى عملية تدقيق الأدلة الوثائقية.

الأدلة الوثائقية

يمكن لهذه الأدلة أن تشمل كلاً من محاضر اجتماعات وتقارير داخلية تضعها لجان ومجالس أو أفراد عاملون مسؤولون من ذوي العلاقة، إضافةً إلى اشتغالها على تغذية راجعة مستقاة من الطلبة أو تقارير خارجية من الممتحنين والموظفين وهيئات الاعتماد وهيئات ضبط الجودة حيثما يتوفر ذلك. يتوقع المراجعون تزويدهم بمعلومات تخص عملية تقدم الطلبة من مثل (مؤهلات الالتحاق ومعدلات الانسحاب أو الرسوب ونسبة الاجتياز والدرجات الممنوحة ومعدلات التوظيف). ويجري تنقيح الأحكام واختبارها باستعمال أكبر مجموعة ممكنة من الأدلة الوثائقية، فعلى سبيل المثال ينظر إلى الآراء التي يطرحها العاملون أو الطلبة في الاجتماعات ومقارنتها بما يقدم من وثائق.

لا يجب على المراجعين عادة مراقبة عملية التدريس، ولكن يجدر بمقدم الموضوع تقديم أدلة تثبت أن عملية التدريس هي بالمستوى المطلوب. وقد تأتي هذه الأدلة من سجلات المراجعة الندية الداخلية، والتغذية الراجعة الخاصة بالطلبة، عن طريق استعمال مصادر التعلم وأداء الطلبة في أثناء عملية التقييم. إذا قرر المراجعون أن هناك حاجة للمراقبة فإنهم يوضحون أسبابهم وينتقون الصفوف التي ستجري مراقبتها. (المزيد من المعلومات عن آلية المراجعة الأكاديمية ارجع إلى وثيقة المراجعة الأكاديمية الطبعة الثانية، 2003).

آليات أخرى لضمان الجودة

حينما نتطرق إلى جودة العمل التربوي لابد لنا من تحديد جودة العملية التعليمية المكونة من

آليات المراجعة الأكاديمية للبرامج التدريسية

الطلاب وأعضاء هيئة المؤسسة التعليمية، وجودة المادة التعليمية بما فيها من برامج وكتب وطرائق وتقنيات. وهنا تجدر الإشارة إلى ضرورة الرجوع إلى التوجيهات ومعايير اليونسكو الخاصة بمراجعة وتقييم الكتب المدرسية (بن صالح، 1997، 20). كذلك نأخذ بالحسبان جودة مكان التعليم بما يضمنه من فصول دراسية ومختبرات ومكتبات وورش عمل وغيرها. هذا فضلاً على جودة الإدارة مع ما تعتمد عليه من قوانين وأنظمة ولوائح وتشريعات، وما تنتبها من سياسات وفلسفات، وما تعتمد من هياكل ووسائل وموارد.

وهذا يتطلب الأمر وجود أدلة أو نشرات توضح متطلبات الالتحاق بكل برنامج أو مقرر دراسي ووجود عدد كاف من أعضاء هيئة التدريس وتحديد واجباتهم طبقاً للمؤهلات الأكاديمية. ومن ثم فإننا نسعى لجودة المخرجات (الطلبة والأنشطة والخدمات المجتمعية) وخاصة تميز الأساتذة والباحثين في المؤسسات التعليمية" فكثيرة هي المؤسسات الجامعية التي تتمتع بمكانة مرموقة على الصعيدين الوطني والدولي وما ذلك إلا لتمييز أساتذتها وباحثيها على مر الزمان (UNESCO, 1995a, 1995b, p. 31) ومن أجل تطوير جودة الأداء للأستاذ الجامعي "يجب أن ينطلق من النظر إليه بوصفه مدرساً وباحثاً ومفكراً ومشرفاً على أبحاث الطلبة وعضواً فاعلاً في خدمة المجتمع ومرشداً (مريباً) للطلبة" (الترتوري وجويحان، 2009، 103).

نظمت جامعة دمشق ورشة عمل (2008) استحداث منظومة ضمان الجودة بمؤسسات التعليم العالي، وتتضمن منظومة الجودة استحداث إجراءات مكتوبة معتمدة لكل الأنشطة الرئيسية بالمؤسسة والاحتفاظ بسجلات تحتوي على بيانات تخضع للتحليل الدوري وترتيبات ثابتة ودورية لعمليات مراجعة ومراقبة مستمرة للأداء، وأسلوب اتخاذ إجراءات تصحيحية ووقائية لمنع تكرار الأخطاء. وضمن هذه المنظومة لابد من التركيز على المكونات الآتية:

- **تدريب الموظفين وأعضاء هيئة التدريس:** التحقق من أن المؤهلات والخبرات والمهارات للموظفين والمحاضرين تتوافق مع طرق التوظيف المعمول بها بالمؤسسة وبما يحقق متطلبات الجودة. ولا بد من التحقق أن أعضاء هيئة التدريس في المؤسسة على القدر الكاف لتقديم

الخدمة التعليمية.

كما لابد ومن وضع القواعد والأسس المنظمة لضمان توفير المحاضر المناسب لِسَدِّ احتياجات المقررات الدراسية المختلفة والتحقق أن هذه المقررات يجري تصميمها وتطويرها بطريقة تحقق متطلبات المؤسسة التعليمية. فهل يدرّس المقرر بالطريقة التي تحددها المؤسسة وبما يحقق النتائج التعليمية المستهدفة؟

• **متطلبات الطلبة:** تهدف هذه الإجراءات إلى وضع القواعد والأسس المنظمة لعمليات قبول الالتحاق بالمؤسسة وإجراء عملية استقصاء آراء الطلاب للتحقق من فاعلية الخدمة التعليمية، فمن الضرورة بمكان أن يستشعر الطلبة جدوى ونوعية تعلمهم وتدريبهم وفاعلية طرائق التدريس التي يتلقونها (UNESCO, 1996).

كما تؤخذ بعين الاعتبار شكاوى الطلبة والتحقق منها واتخاذ الإجراءات اللازمة لحلّها وخاصة تظلمات الطلاب على الدرجات التي حصلوا عليها، كما لابد من إرشادهم للحصول على المساعدة العلمية والاجتماعية بالمؤسسة التعليمية. أما بالنسبة للامتحانات النهائية للمقررات فمن الضروري التحقق من التحضير والإعداد لها بطريقة سليمة، وأن تكون العلامات مؤشراً واضحاً إلى المستوى العلمي الفعلي للمتعلمين. كما لابد من وضع القواعد والأسس المنظمة لإجراءات تخرج طلبة الإجازة وتأجيل الدراسة أو العدول عنها.

• **معايير وصيانة الأجهزة:** يجري التحقق أن الأجهزة والمعدات المستعملة في العملية التعليمية قادرة على تحقيق الغرض العلمي من استعمالها، ذلك أن الأخذ بالتقنيات الحديثة في طرائق التدريس أضحت مطلباً أساسياً لجودة التعليم، إذ "تحرص كل جامعة على إنشاء مركز لتقنيات التدريس يشتمل على دوائر مغلقة للإذاعة والتلفزيون وشبكة حواسيب واستديو سينمائي ووحدة للوسائل التعليمية السمعية والبصرية تضم متخصصين في الإخراج والإنتاج والتعلم الذاتي والبرنامجي" (جلال، 2008، 71).

• **الإدارة الجامعية:** أما من حيث الإدارة الجامعية فلا بدّ من توفر الكفاءات المناسبة كالكفاءة

آليات المراجعة الأكاديمية للبرامج التدريسية

الشخصية، والعلمية، والكفاءة في التخطيط والتنظيم والإشراف التربوي والكفاءة في العلاقات الإنسانية، وفي صياغة القرار التعليمي والاتصال بالآخرين، والكفاءة في ربط الجامعة بالبيئة المحلية والكفاءة في تقويم العمل. (عبد الحي، 38-40).

ومن أجل هذا تجري البحوث في الإدارة الصفية (الخطيب، 2011، العساف والصرايرة، 2011).
بُغية تحقيق هذه المتطلبات لابد من وجود سياسة للجودة ووضع هيكل تنظيمي لها وتوضيح الواجبات والصلاحيات لكل فرد وتوفير الملاكات (الأطر) البشرية المؤهلة وتوفير البراهين والأدلة على مؤهلاتهم في شكل ملفات تحتوي على شهادات الخبرة التعليمية والمهنية.

أما من ناحية الموارد المادية فلا بد من توفير المعدات والأجهزة العلمية والتعليمية المختلفة والضرورية لتقديم الخدمة المميزة. ولمتابعة هذا كله لابد من تسمية ممثل للإدارة للتحقق من استحداث وتطبيق منظومة إدارة وضمان الجودة، وعمل تقرير دوري للإدارة العليا كأساس للتطوير والاحتفاظ بسجلات المراجعات الدورية. لابد من التحقق أن المقررات الدراسية يجري تصميمها وتطويرها بطريقة تحقق متطلبات المؤسسة التعليمية.

وحيثما نُقِّم هذه البرامج لابد من وجود نموذج يحتذى للوصول إليه، والتركيز على القيم التي تساعد على تقدم الجامعة مثل "قيمة القياس المرجعي التي تعني أن تختار الجامعة منافساً نموذجاً وتحدد مجالات تميزه ثم تحاول الارتقاء إلى مستوى هذا النموذج" (إسماعيل، 2007، ص 161).

ومن الأهداف الرئيسية لهذا التقويم أن تصبح هذه الإجراءات والمراجعات قوة مستدامة في عملية تحسين التعليم العالي وضبط النوعية.

وتعد إجراءات تقييم النوعية، وبوجهٍ خاص، تقويم أعضاء الهيئة التدريسية، سواء أكان التقويم ذاتياً أو تقييم الأقران أو التقييم الخارجي، حجر الزاوية في تنمية أعضاء هيئة التدريس في التعليم العالي، بغية "تصميم برامج لتدريب المدرسين أثناء الخدمة. ويرى سلامة والنهار (1998) أن تكون الهيئة التدريسية "مركز الاهتمام الأول في أي برنامج تعليمي، على حين تعتبر جميع الأمور الأخرى ثانوية أمام وجود هيئة تدريسية واعية ومتطورة وقادرة على خلق جو أكاديمي

مناسب وعلى تجسيد النموذج القدوة للطلاب" (ص 12).

وتجدر الإشارة هنا إلى أن وزارة التعليم العالي (انظر أيضاً وثيقة مركز ضمان ضبط الجودة في جامعة دمشق (Center for Quality Assurance, 2007)، قد وضعت خطة وطنية لتطوير برامج التعليم العالي وصياغة المعايير لها والتي عرفت بـ National Academic Reference Standards بالتعاون مع الاتحاد الأوربي. وتهدف إلى صياغة رسالة الجامعة والكليات المختلفة وتحديد الأهداف (Aims) ومخرجات التعلم المقصودة Intended Learning Outcomes لكل برنامج في الجامعات السورية ومنها البرامج التربوية في كليات التربية وتحليل تقارير التقويم الذاتي وتوصيف لكل برنامج مستقبلي. وقد قام الباحث حسن (2011) مع مجموعة من المختصين بوضع وثيقة المعايير المرجعية الأكاديمية الوطنية لبرنامج دبلوم التأهيل التربوي بصفته منسقاً للفريق المسؤول عن هذا البرنامج ضمن مشروع وزارة التعليم العالي في وضع الخطة الوطنية لتطوير برامج التعليم العالي ومناهجه: بناء المعايير المرجعية الأكاديمية الوطنية (NARS) قطاع العلوم التربوية.

وختاماً نذكر أن التعليم العالي يعد قوة بالغة في إعداد الفرد للحياة. وقد ازداد الإقبال عليه وارتفعت معدلات الالتحاق به وقد أدى ذلك إلى التطور الكمي على حساب النوعية فانطلقت دعوات متكررة للإصلاح لضمان النوعية في التعليم العالي (سلامة والنهار، 1998) "وأصبحت الجودة شعاراً ومطلباً وأصبح أجهزة التعليم تحت ضغط ملحوظ لاستعمال الجودة شعاراً ومعيّاراً للمنتج التعليمي" (الشليبي، 441، 2010)، في ظل النظام الدولي الجديد، بما فيه من العولمة والثورات التكنولوجية، الذي أولى اهتماماً خاصاً لقضايا الجودة "وكفاءة العملية التعليمية" (الهلاي، 2007، 139) وخاصة على مستوى التعليم العالي.

وتخلص الدراسة إلى أهمية اتباع منهجية تقييم البرامج للسعي نحو التميز والاعتمادية للبرامج التعليمية في الجامعات العربية ، وإلى ضرورة إجراء مراجعة دورية للبرامج التعليمية للتأكد من أنها تتناسب مع متطلبات أهداف البرنامج والنتائج المستهدفة.

آليات المراجعة الأكاديمية للبرامج التدريسية

المراجع العربية:

- غوديسون، روث & لويس، ديفيد (2003)، *المراجعة الأكاديمية*. الطبعة الثانية: برنامج الأمم المتحدة الإنمائي.
- بن صالح، قاسم 1997. *التربية في القرن الحادي والعشرين: وقائع وآفاق*. مكتب اليونسكو الإقليمي في الدول العربية، يونوباس.
- جلال، عبد الفتاح أحمد. (2008) تجديد العملية التعليمية في جامعة المستقبل، في بدران، شبل والدشنان، جمال (تحرير). *تجديد التعليم الجامعي والعالي.. صيغ وبدائل*. الطبعة الأولى، مصر العربية الهرم: عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية.
- الهلالي، الهلالي الشرييني (2007) *التعليم الجامعي في العالم العربي في القرن الحادي والعشرين*. مصر، الأزرايطية: دار الجامعة الجديدة.
- منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (1995b) *بحث في سياسات التغيير والنمو في مجال التعليم العالي*. باريس.
- العساف، ليلي & الصرايرة، خالد (2011). *أنموذج مقترح لتطوير إدارة المؤسسة التعليمية في الأردن في ضوء فلسفة إدارة الجودة الشاملة، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية*، 27 (4+3)، 59-645.
- الشلبي، إلهام علي أحمد (2010)، *أثر الجودة الشاملة في برامج التنمية المهنية للمعلمين (تجربة وكالة الغوث الدولية، الأردن)*، *مجلة جامعة دمشق*، 26(4)، 437-484.
- الخطيب، براءة فايز (2011): *فاعلية برنامج تدريبي معد وفق نظام الجودة العالمي في الإدارة الصفية لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي*. رسالة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في التربية، كلية التربية، جامعة دمشق.
- عبد الحي، رمزي أحمد (2007)، *تقييم الإدارة الجامعية في ضوء إدارة الجودة الشاملة*. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- إسماعيل، علي عبد ربه حسين (2007) *تطوير إدارة التعليم الجامعي في ضوء بعض الاتجاهات المعاصرة، دراسة نظرية وتطبيقية*. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.
- البيلالي، حسن وآخرون (2006) *الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد: الأسس والتطبيقات*. عمان: دار المسيرة.
- الترتوري، محمد عوض & جويحان، أغادير عرفات (2009)، *إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات*، الطبعة الثانية، عمان: دار المسيرة.
- الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية (2005) *ضمان الجودة في الجامعات العربية: الكتاب السنوي الخامس* (تحرير عدنان الأمين). بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.

التعريب العدد السابع والخمسون . كانون الأول (ديسمبر) 2019م

ورشة عمل استحداث منظومة ضمان الجودة بمؤسسات التعليم العالي. 2008/7/3، جامعة دمشق.
وزارة التعليم العالي (2011): *الخطة الوطنية لتطوير برامج التعليم العالي ومناهجه. بناء المعايير المرجعية الأكاديمية الوطنية (NARS) قطاع العلوم التربوية. الجمهورية العربية السورية، دمشق.*

المراجع الأجنبية:

- Centre for Quality Assurance (2007) *Education of Pedagogic and administrative processes mission statements and strategic plan for Damascus university*. Damascus: Damascus University
- Goodison, R. & Lewis, D. (2005), United Nations development programme, project UNDP/RAB/01/002. *Enhancement of Quality Assurance and Institutional planning at Arab Universities*.
- Hasan, A.S. (2006). Review Specialist (Subject Reviewer). A review mission to Sudan University of Science & Technology, Khartoum, Sudan, March 9-15, 2006, UNDP/RBAS (United Nations Development Programme, Regional Bureau for Arab States). Project: Enhancement of Quality Assurance and Institutional Planning at Arab Universities.
- UNESCO (1996). *Higher education in the 21st century: A student perspective*. Paris: UNESCO.
- UNDP (2006). Quality Assessment of Programmes in the Field of Education in Arab Universities: A Regional Overview Report. New York: Regional Bureau for Arab States.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (1995 a). *Policy paper for charge and development in higher education*. France: UNESCO.

عرض لكتاب

الأستاذة مريّة الشويّاخ: مراجعة لكتاب المصطلحية في فكر علي القاسمي

بتول الربيعي

مكتب تنسيق التعريب

الرباط - المغرب

شغلت قضية المصطلح اهتمام المفكرين على اختلاف معارفهم ومشاربهم، وكان للعرب قديماً وحديثاً جهود جبارة في وضع المصطلحات، وإيجاد المكافئ الدقيق للمفاهيم المتنوعة. وفي العصر الحديث كان لازدهار العلوم المختلفة والتطور التكنولوجي، فضلاً على الشبكة (الانترنت) التي عززت التواصل والتعارف بين الشعوب المختلفة، الأثر البين في ظهور مصطلحات كثيرة تزامنت للتعبير عن مفاهيم عدة أو مفهوم واحد، وأصبحت قضية المصطلح من القضايا الشائكة التي تعاني منها العلوم المختلفة، لغياب منهجية موحدة لتنسيق المصطلحات وتقييسها وتمييزها ومن ثمّ توحيدها. وقد تنبّه على هذا الأمر علماء مبرزون في علم المصطلح لهم باع طويل في أصول المصطلح وتحولاته، ومن أبرزهم العلامة الدكتور علي القاسمي في كتابه القيم (علم المصطلح أسسه النظرية وتطبيقاته العملية) الذي مثّل جهده المصطلحي، وهو معنيّ بالفهم المتكامل لقضايا المصطلح وأصول مفرداته واشتقاقاته.

ولأهمية هذا الكتاب فقد حظي بعناية الباحثين والدارسين، وهو يُدرّس في معظم الجامعات العربية. وقد أُجريت فيه دراستان لنيل شهادة الماجستير هما:

1. المصطلحية في فكر الدكتور علي القاسمي، للدكتور كمال العناني الذي يعمل في مجمع اللغة العربية في الجزائر.

2. المصطلحية في فكر علي القاسمي للأستاذة مريّة الشويخ. وقد طبعت هذه الرسالة في كتاب في (110) صفحات، وهو من إصدار مركز الكتاب الأكاديمي في الأردن عام 2019م. وقد استهلت الباحثة كتابها بمقدمة بيّنت فيها أهمية المصطلح في العصر الحديث، وأنّ الهدف المرجو من الكتاب هو العمل على تأسيس مصطلحية عربية حديثة تُعنى بتصحيح ما هو موجود وتأسيس ما يجب أن يوجد. ولكون الباحثة تعمل في مكتب تنسيق التعريب بالرباط، فإنّ أهمّ المصادر التي استعانت بها هي الأبحاث المنشورة في مجلة اللسان العربي، التي يصدرها سنوياً مكتب تنسيق التعريب التابع للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

وقد قُسمَ الكتاب على فصلين، تناولت الباحثة في **الفصل الأول** ثلاثة محاور:

المحور الأول: المصطلح والاصطلاح، بيّنت فيه الباحثة أصل المادة اللغوية (ص ل ح) إذ تأتي هذه المادة للدلالة على أمرين:

1. ما هو ضد الفساد، أي: الإصلاح، ومنه قولهم: صلح الشيء يصلح صلاحاً.
2. الاتفاق ومنه قولهم: اصطلاح وتصلح القوم.

وقد أكّدت أنّ لفظي (مصطلح واصطلاح) استعملًا مترادفين في اللغة العربية، وسأقت أمثلة كثيرة بشأن ورود لفظ مصطلح في مؤلفات القدماء، وأنّ علماء الحديث هم أول من استعمل لفظ (معجم ومصطلح) في مؤلفاتهم مثل منظومة (أحمد بن فرج الاشبيلي ت 699هـ) في مصطلح الحديث.

وفي **المحور الثاني** درست الباحثة تفريق القاسمي بين (علم المصطلح، terminology-terminologie)، و(صناعة المصطلح terminographie-terminographie).

إذ نقلت الباحثة تعريف د. علي القاسمي لعلم المصطلح بأنّه «علم حديث يبحث في العلاقة بين المفاهيم العلمية والألفاظ اللغوية التي تُعبّر عنها، وهو علم مشترك بين علوم عدة أبرزها علم اللغة والمنطق والمعلومات وعلم الوجود وعلم المعرفة، وحقول التخصص العلمي». فالمصطلح على هذا الأساس يشتمل على عناصر لسانية (كالمجاز، والاشتقاق، والاقتران اللغوي،

.....مراجعة لكتاب المصطلحية في فكر علي القاسمي

والتركيب، والإبدال، والنحت). وعناصر غير لسانية متمثلة بعلم المنطق، وعلم الوجود، والمعلومات، وعلم المعرفة.

أما صناعة المصطلح فهي الجانب التطبيقي لعلم المصطلح، وقد حصرها القاسمي «في العمل الذي ينصبُّ على توثيق المصطلحات، والتوثيق للمصادر والمعلومات المتعلقة بها ونشرها في معاجم مختصة ورقية أو إلكترونية».

وبناءً على ما توصل إليه في الميدان المعجمي يقول: «إذا كان هذا التفريق ضرورياً فإننا نفضل أن يكون **المصطلحية** اسماً شاملاً لنوعين من النشاط هما علم المصطلح الذي يُعنى بالجانب النظري، وصناعة المصطلح التي تُعنى بالجانب العملي».

المحور الثالث: إشكاليات المصطلح: وقد حصرت الباحثة هذه الإشكاليات في أمرين: أ. إشكاليات تنظيمية: عرّجت الباحثة على قضية مهمة في علم المصطلح الحديث، وهي وجود اضطراب وتشتت في استعمال المصطلح العربي بسبب غياب التنسيق بين المترجمين بوجه عام والمشتغلين بالمصطلح بوجه خاص، وقد ركزت الباحثة على الصعوبات التي يواجهها المصطلح العربي كما ذكرها د. علي القاسمي في وضع المصطلحات وهي:

1. النقص في المصطلحات العلمية العربية.
2. اضطراب الجهات الواضحة للمصطلحات وعدم التنسيق بينها وتفرقها بين الجماعات (مجامع، جامعات، وزارات)، والأفراد (كُتّاب، مترجمون، معجميون).
3. اضطراب المنهج المتبع في الوضع. فضلاً عن إشكالات أُخر أشارت إليها الباحثة تتمثل بضعف القبول الجماهيري للمصطلحات الموضوعة على مستوى الاستعمال والتداول.
- ب. إشكاليات لغوية كالازدواجية اللغوية، وتعدد اللهجات في الفصحى، وظاهرة الترادف والمشارك اللفظي.

وفي **الفصل الثاني** من الكتاب درست الباحثة أسس الصناعة المصطلحية.

وقد قُسمَ على ستة محاور تناولت الباحثة بالمحور الأول علم المفهوم والعناصر المنطقية والوجودية في علم المصطلح، وأنّ المفاهيم وُجِدَت وتشكّلت قبل المصطلحات، وأنّ أي عمل مصطلحي يجب أن يقوم على المفاهيم ويستند إليها، وأنّ علم المنطق هو الآلة التي تضبط المصطلح؛ لأنّه يتكفل ببيان الطرائق العامة الصحيحة التي يتوصل بها الفكر إلى الحقائق المجهولة. فقواعد علم المنطق تُعلّم المصطلحي كيف يُعرّف المصطلحات العلمية تعريفاً مانعاً جامعاً بعيداً عن الخطأ والغموض واللبس.

وفي المحور الثاني تطرّقت الباحثة إلى علاقة علم اللغة بالمفهوم، إذ إنّ اللغة تُعبّر عن المفاهيم، فالحديث عن المفاهيم يستوجب الحديث عن اللغة، وبذلك ينشأ المصطلح، فالمفهوم بالنسبة للمصطلح كالروح والجسد فهما متلازمان لا يمكن فصل أحدهم عن الآخر.

وبيّنت في المحور الثالث أهمية الترجمة والتعريب في علم المصطلح؛ لأنّ المصطلح قد ينتقل من لغة إلى أخرى من طريق الترجمة والتعريب، وقد لحظ الباحثون أنّ هناك تناسباً بين التقدم الحضاري والترجمة، إذ إنّ البلدان التي تترجم أكثر تحقّق تقدّم أكبر، فالترجمة هي حوار بين لغتين قبل أن تكون حواراً بين حضارتين، وأنّ الترجمة هي الطريقة المثلى لنقل المصطلح من اللغات الأجنبية، سواء أكان موجوداً سابقاً أو جرى أو تمّ ابتكاره بطرائق التوليد. وإذا تعذّرت الترجمة لجأ المصطلحي إلى التعريب فيخضع المصطلح الأجنبي لشيء من التعديل أو التغيير في بنيته وأصوله ليوافق نظام العربية.

وخصّصت المحور الرابع لدراسة علم العلامات، وركّزت على التفريق بين الرمز والعلامة والإشارة، فالرمز هو نوع من العلامات يشير إلى شيء بوساطة قوة أحد القوانين، كشأن الإعراب مثلاً لكلمات اللغة وعلامات تتلاقى بنفسها بالتجاور صحبة الموضوع المشار إليه، والعلامة هي الحامل المادي للدلالة الإعلامية مثل نبضات التيار الكهربائي. أمّا الإشارة فهي ضرب من العلامات إلّا أنّها تختلف عنها في أنّ الإشارات تكون اصطلاحية يتواضع عليها الناس.

وفي المحورين الخامس والسادس درست الباحثة أهمية المدونة الحاسوبية وتوثيق

.....مراجعة لكتاب المصطلحية في فكر علي القاسمي

المصطلحات، وذكرت الباحثة أن أبرز مُسوَّغات الحاسوب في العمل المصطلحي تتجلى في ما يأتي:

1. استحالة إلمام المختص بمجموع الاصطلاحات المرتبطة بشقٍّ معرفي واحد، فكيف إذا تعلّق الأمر بمنظومة من المفاهيم!.
2. إمكان تسريع عملية الترجمة اليدوية، إذ يوفر الحاسوب مقابلات المصطلح ودلالاته وسياقاته، وخصائصه اللغوية.
3. إمكان تحسين عملية الترجمة بما يوفره الحاسوب من دقائق المعاني لكل مصطلح بحسب المجال المعرفي الذي ينتمي إليه.
4. إمكان تحسين منظومة المصطلحات المخزنة في ذاكرة الحاسوب بالإضافة والإنقاص والتعديل وإعادة الترتيب دونما حاجة إلى إعادة طبع المنتج.
5. إمكان التنسيق بين المكافئات الموضوعية لمفهوم واحد مزودة بالمعلومات الضرورية.

ثمّ عرضت الباحثة لبنوك المصطلحات في العالم وفصّلت القول في الحديث عن بنك المصطلحات في مكتب تنسيق التعريب بالرباط، الذي أنشأته الجامعة العربية بالتنسيق مع المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، والغاية منه تنسيق المصطلحات العلمية والتقنية في الوطن العربي، ويتوفّر فيه حالياً جميع المصطلحات الموحّدة مع مقابلاتها باللغتين الانجليزية والفرنسية في موقعه على الشبكة: www.Arabization.org.ma.

وفي المرحلة الأخيرة يتمّ توثيق تلك المصطلحات، ويشتمل التوثيق على (توثيق مصادر المصطلحات، وتوثيق المصطلحات، وتوثيق المعلومات عن المؤسسات المعجمية والمصطلحية).

وقد أبدعت الباحثة وأجادت في عرض المادة العلمية وترتيب الموضوعات بطريقة متناسقة بأسلوب تقويمي تحليلي واضح ودقيق، وحُسنَ تنقلها بين المصادر المتنوعة. ويمكنني القول: إنّ هذا الكتاب هو محاكاة للإبداع من جهة، ومقاربة للإبداع من جهة أخرى، إذ كيف يمكن مقارنة ما في الذهنية معرفياً ما لم نكن نمتلك أدوات القراءة المبنية على أسس استكشاف مجهولات

النص العلمي؛ لأنّ الخوض في فعل المقاربة، والقراءات المتعدّدة للوصول إلى كشف مساحات العمل الذي قام به الدكتور علي القاسمي يحتاج إلى ملكة الوعي، والاستيعاب لرؤاه في هذا التخصص.

فهل يمكننا الإجابة على هذا التساؤل الكبير، لماذا الكتابة عن الدكتور علي القاسمي؟ ولأنني خضت التجربة من قبل، فإنّ حدود هذه التساؤلات معروفة لديّ، فالكتابة عن الدكتور علي القاسمي ترتبط وثيقاً بهيكلية المنظومة المعرفية التي ينتمي إليها، ولأنّه يأتي أولاً في الكتابة، وهو نتاج معرفي رصين ربط بين الماضي والحاضر، واستطاع أن يمسك العصا من الوسط، ولا أغالي إذا قلت: إنّ أستاذنا العلامة د. علي القاسمي قد تجاوز حدود الانتماءات الشكلية، فهو شخصية علمية لا تكتفي بالتنبّي العلمي لرأي، سواء كان قديماً أم حديثاً، بل هو مجتهد يمسك بناصية الآراء يدقّق فيها، ويعلم مقدار ما ينفع منها، حتى اكتملت رؤيته اللغوية الكاشفة عنه.

ومن هنا تتضح قيمة السؤال المطروح، وجديّة الجواب، فالقاسمي نسيج خاصّ صنعه هو، وعلى من يبحث في هذا النسيج أن يكون بهذا المستوى العالي من التفكير العلمي عند الدكتور القاسمي، وفهمه، وهذا ما نلمسه في كتاب الباحثة الكريمة الأستاذة مرية الشويخ.

