

بعض مقتضيات تمكين اللغة العربية

في مجتمع اقتصاد المعرفة

محمد غاليم

معهد الدراسات والأبحاث للتعريب بالرباط

نتناول في ما يلي جملة من المقتضيات المترابطة التي تهم تمكين اللغة العربية وتطويرها وضمان مستقبلها في مجتمع اقتصاد المعرفة الذي يميز عالمنا الحالي، وذلك في مستويات مختلفة اجتماعية وتعليمية وعلمية، ومن خلال محورين. فنورد في المحور الأول جوانب مما تقتضيه خدمة هذه اللغة وتمكينها باعتبارها أداة لازمة لرفع تحديات العولمة ومجتمع اقتصاد المعرفة، سواء في ما يخص بنيتها من حيث هي لغة أم في ما يخص نوعية المعارف التي تنقلها. ونورد في المحور الثاني بعض العناصر التي يمكن استخلاصها من البحث اللساني العربي الحديث الذي اتخذها موضوعا للدرس، وبعض التوجهات العامة للبرنامج العلمي الذي نراه كفيلا بتوسيع آفاق هذا البحث وتطويره، وذلك على اعتبار أن الرقي بمستوى البحث العلمي في اللغة يعتبر في حد ذاته رقيا بها.

1 اللغة ومجتمع اقتصاد المعرفة

يرتبط تحقيق التنمية في عالم اليوم بالارتقاء نحو مجتمع المعرفة الذي يقوم أساسا على نشر المعرفة وإنتاجها وتوظيفها في جميع مجالات النشاط المجتمعي: في الاقتصاد والمجتمع المدني والسياسة والحياة الخاصة. وهو مجتمع يخلق ما يسمى "ثقافة المعرفة" التي تشمل قيم التحفيز على اكتساب المعرفة وتوظيفها ونشرها وإنتاجها¹.

أما المعرفة (knowledge) فالمقصود بها، في هذا السياق، كل المعطيات والمعلومات والتوجيهات والأفكار، أو مجمل البنى الرمزية التي يحملها الإنسان أو يمتلكها المجتمع، في سياق دلالي وتاريخي محدد، وتوجه السلوك البشري، على مستوى الفرد والمؤسسة، في مجالات النشاط الإنساني كافة، في إنتاج السلع والخدمات، وفي نشاط المجتمع المدني والسياسة وفي الحياة الخاصة.

ومن المداخل الأساسية لتمكين المجتمع في عالم التنمية والمعلومات والمعرفة، مدخل اللغة باعتبارها أداة لإدراك هذه المعلومات والمعارف ونقلها والتفاعل معها. فاللغة، من هذا المنظور، وسيلة لربط الإنسان بالواقع، على العموم، وبتدفق المعارف والمعلومات فيه، على الخصوص. ومن ثمة فهي بعيدة كل البعد عن الحياد

¹ انظر تقرير التنمية الإنسانية العربية 2003، صص. 39-40؛ وص. 36.

لاعتبارين متلازمين: اعتبار لغة المعرفة، إذ اللغة أداة مؤثرة في المعارف المنقولة بها، واعتبار معرفة اللغة، إذ نوعية المعرفة المنقولة مؤثرة في أداة نقلها.

1.1 لغة المعرفة

إن لغة تأثيرا بالغا في ما ينقل من معارف غيرها، بغض النظر عن قيمة هذه المعارف أو نوعيتها في مصادرها الأصلية، وذلك على مستويات من أهمها مستويان:

1.1.1 مستوى العبارة

ويتعلق بالقدرة على دقة صياغة المعلومات والمعارف وسلامة التعبير عنها. ومن ثمة الحاجة إلى تنمية متن اللغة وقدراتها التعبيرية من جوانب متعددة منها:

أ. تطوير البحث العلمي في اللغة وبناء الأوصاف النحوية العصرية وكتب القواعد بشقيها النظري والتعليمي، وتوفير المداخل والمرجعيات العلمية، إذ بدون ذلك لا يمكن إنتاج لوازم التعليم والتكوين والتثقيف المستجدة.

ب. بلورة الوسائل والمواد اللغوية التعليمية الضامنة لحياة اللغة في عالم اليوم. ومنها:

- الأدوات المعجمية العصرية الكافية المتعلقة بالمعاجم الورقية والإلكترونية سواء العامة المتعددة المستويات والأهداف التربوية أم القطاعية الخاصة. فقد بلغت الصناعة المعجمية في اللغات المتقدمة درجات عليا من النضج النظري والمنهجي مقارنة بما نلاحظه من تعثر المعجم العربي الذي مازال يعاني قصورا كبيرا من كافة الجوانب. منها الحفاظ على مادة معجمية قديمة يعاد اجترارها من مصادرها السالفة دون تجديدها بإدخال المواد المستحدثة الواردة من مجالات العلوم والصناعات والممارسات الاجتماعية والحضارية العامة، ودون تنظيمها على مستوى التحقيق التاريخي والأصول اللغوية، مع إخضاعها في الغالب الأعم للترتيب حسب الجذور الذي يفترض لدى المستعمل معرفة مسبقة بالتاريخ الاشتقاقي للكلمات. ومنها إهمال تنظيم المعطيات الواردة في المدخل الواحد، وإهمال الوسائل التوضيحية من صور وأشكال، وندرة الاستشهادات والسياقات وعدم تحديد ما ورد منها في المعاجم القديمة، وهو كثير، باستخدام مواد حية واستعمالها استعمالا نسقيا عصريا. ومنها اضطراب التعاريف وعدم التدقيق فيها وقصورها عن إيصال المستعمل إلى المعنى المراد سواء بالمرادف أم الضد أم الصيغة، الخ. ويصدق ذكر جوانب القصور هذه على المعاجم الإلكترونية أيضا في ما يتعلق بنوعية المواد وطرق معالجتها وتنظيمها وترتيبها والتمثيل لها وتعريفها. وهو قصور يحتاج لتجاوزه إلى مستوى متقدم في البحث المعجمي والهندسة المعلوماتية على حد سواء.

- الأدوات المعلوماتية اللازمة والمتعددة الوسائط كقواعد المعطيات والبرمجيات والمحللات، والوسائل السمعية البصرية، الخ.

2.1.1. مستوى المعنى

ويتعلق بما توفره اللغة من بنيات تصويرية وما تقتضيه من ظلال للمعاني وشبكات استلزامية وإيجاعات وقيم فكرية وثقافية وحضارية. ومن ثمة الحاجة إلى الإغناء المطرد لنسق اللغة المفاهيمي والعمل الدائم على "تنقيفها" أو "تكوينها المستمر" وتوسيع أفقها ومقتضياتها التصويرية. ومن السبل اللازمة لذلك:

- تمثين صلات اللغة باللغات الأخرى وبما تحمله من تجارب إنسانية وحضارية مثرية، وخاصة اللغات العالمية المتقدمة. وذلك من خلال وسائل من أخطرها شأننا الترجمة ذات الأهمية الاستراتيجية البالغة في ضمان التحديث والتطويع المستمرين للغة وامتلاكها إمكانات معرفية متجددة والحفاظ على حيوية معجمها وتنشيط حركية حقوله الدلالية ومجالاته التصويرية وتوسيع قدرته على التوليد والابتكار وعلى الاتصال والتفاعل الحضاريين. فالترجمة التماس للمعرفة وتفاعل حضاري عن طريق النقل البشري أو الآلي من لغة إلى أخرى بهدف معرفي علمي وثقافي. وهي رصيد استثماري وإبداع بما تضيفه من فرص لتجديد البنية الذهنية للفرد والمجتمع، ومن قيم وأفكار وطاقات منمية. ومما يعكس هذه الأهمية أن العالم يصدر سنويا أكثر من مائة ألف عنوان مترجم، وترجم اليابان ثلاثين مليون صفحة كل عام.

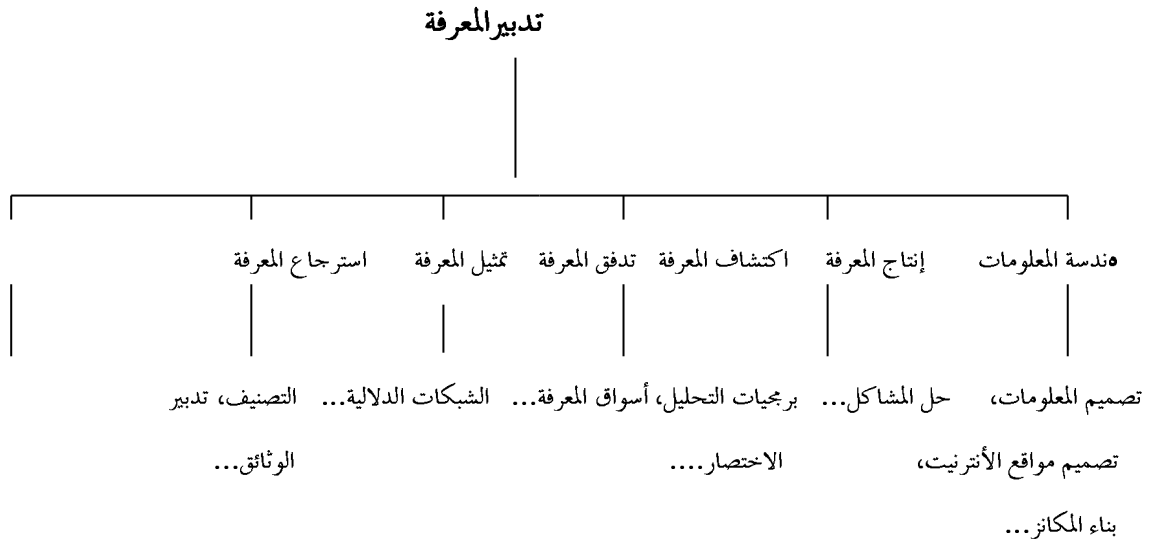
أما في العالم العربي فتعرف الترجمة ركودا وفوضى بينين. ومن مظاهر ذلك أنه رغم ازدياد عدد الكتب المترجمة من حوالي مائة وخمسة وسبعين عنوانا في السنة، خلال الفترة الممتدة من 1970 إلى 1975، إلى ما يقرب من ثلاث مائة وثلاثين كتابا، وهو خمس ما تترجمه اليونان مثلا، فإن الإجمالي التراكمي للكتب المترجمة منذ عصر المأمون حتى الآن يقدر بحوالي عشرة آلاف كتاب؛ وهو ما يوازي ما تترجمه إسبانيا في عام واحد. ويتأكد هذا التفاوت في بيانات النصف الأول من الثمانينيات حيث كان متوسط الكتب المترجمة لكل مليون من السكان في الوطن العربي 4,4 من الكتب، أي أقل من كتاب واحد في السنة لكل مليون من السكان؛ بينما بلغ خمس مائة وتسعة عشر كتابا في المجر وتسع مائة وثلاثين كتابا في إسبانيا لكل مليون من السكان.

أما من حيث نوعية هذه الترجمات ومستواها العلمي في البلاد العربية، فمن المؤكد وجود نقص بين في ترجمة كتب أساسية في الفلسفة والأدب وعلم الاجتماع وعلوم أخرى، مع توافر عناوين قليلة القيمة ولا يؤسس عليها علم نافع. ويبقى أن العنصر الأهم الذي يتحكم مباشرة في جدوى الكتب المترجمة هو غياب سياسات واضحة وخطط مدروسة تنظم عملية اختيار الكتب تبعا لما تلبه من حاجات البحث العلمي ومتطلبات التنمية والتقدم المعرفي الشامل.

- تطوير آليات تدبير المعرفة. وتتعلق بالعمليات النسقية لإيجاد المعلومات وانتقائها وتنظيمها وتقديمها في صورة تمكن من الاستجابة لحاجات المستعمل المعرفية وتدقيق فهمه في مجال معين. ومن ذلك المساعدة على اكتساب معارف بعينها وتخزينها واستعمالها لأغراض محددة كحل المشاكل الذي يشكل جزءا من آليات التفكير عموما ويرتبط على الخصوص بالسياقات التي لا تعرف فيها الذات كيف تنتقل من وضع معين أولي

إلى وضع الهدف المرغوب فيه، وكالتعليم، والتخطيط الاستراتيجي، واتخاذ القرارات. ومن شأن آليات تدبير المعرفة أن تحفظ الموارد المعرفية والثقافية من التآكل - وهو ما يحصل عادة أمام التدفق الهائل السريع للمعلومات - وترفع من جودتها ومرونتها.

ويمكن التمثيل لبعض أهم مجالات تدبير المعرفة بما يلي:



إن من شأن تطوير مثل هذه الآليات العصرية لهندسة اللغة وتدبير التدفق الهائل للمعلومات، والطرق الآلية الذكية لمعالجة المضامين واستخلاصها وتلخيصها وفهرستها، وتحليل التصورات وتفكيكها، وما يستتبع ذلك من بناء قواعد المعارف والمعطيات العامة والاصطلاحية، ومسارد المفاهيم، والشبكات الدلالية، الخ، أن يضمن إغناء اللغة بالوسائل العصرية الضرورية للرفع من جودتها ومردوديتها وإقدارها على ولوج ميادين بلورة برامج الترجمة الآلية، وتوصيف اللغة، وتوفير أدوات التحليل اللغوي الصوري والتقني عموماً.

2.1 معرفة اللغة

إن لنوعية المعرفة تأثيراً بالغاً في اللغة التي تحملها أو تعبر عنها. وذلك من جوانب عدة منها أن المعارف الغنية ذات الجودة العالية تخدم اللغة على المستوى النقيي بإثراء متنها عبارة ودلالة. كما تخدمها على المستوى الوظيفي بتوسيع وظائفها المعرفية، بإقدارها على ولوج أرقى المعارف وأشدها تنوعاً، ووظائفها الاجتماعية والحضارية بالرفع من وضعها الاعتباري وقدرتها التنافسية وبتمكينها في محيطها المحلي والدولي والاستجابة لحاجاته المتجددة وبكسب المواقف الاجتماعية اللغوية الإيجابية لصالحها. بهذا المعنى تزداد قيمة اللغة أو تنقص تبعاً لقيمة ما تحمله من معارف.

لذلك كان ما يلحق باللغة العربية من معارف متنوعة وثيق الصلة بدعمها وإغنائها وتأهيل متكلميها وتسهيل إشراكهم في التنمية الحضارية، أو على العكس من ذلك بالتنفير منها وتقليص رصيد وظائفها وأدوارها الحضارية والثقافية والعلمية والاقتصادية والاجتماعية، وتهميش متكلميها وإضعاف قدراتهم والحد من فرص نمائهم الفكري والاجتماعي والاقتصادي.

ومما يمكن أن نلاحظ فيه ضعف المعلومات والمعارف التي يعبر عنها باللغة العربية كثير من المظاهر المرتبطة، من جهة، بالبحث العلمي والثقافي، كحجم الإنتاج والتمويل، وبالمضامين والوسائل الإبداعية والمعرفية في مجال الأسلاك التعليمية العربية من جهة أخرى.

1.2.1 بعض مؤشرات ضعف البحث العلمي

إن مردود البحث العلمي الذي يسعى إلى اتخاذ اللغة العربية أداة له مردود ضعيف في مختلف المجالات. مثال ذلك أن حجم المنشورات في مجال كالتطبيقات والتقانة ارتفع، في البلاد العربية، من 11 نشرة لكل مليون مواطن سنة 1981 إلى 26 نشرة سنة 1995، أي أن المنشورات لم تتضاعف سوى بنسبة 2,4؛ بينما بلغت هذه النسبة في الصين أحد عشر ضعفاً مما كانت عليه في سنة 1981، وبلغت في كوريا الجنوبية أربعة وعشرين ضعفاً. ومعظم هذه المنشورات لا يهتم العلوم الأساسية، بل يتعلق بالميادين التطبيقية كالطب والصحة والزراعة. كما أن قضايا الإنفاق والتمويل من المؤشرات الدالة كذلك على ضعف المردود المشار إليه. فمن المعلوم أن تحفيز البحث العلمي يحتاج إلى رغبة وإرادة سياسيتين جادتين في توطيد العلم وإقامة بنيانه التحتية اللازمة والعمل على تطويرها باستمرار؛ وهو أمر يحتاج إلى مخصصات مالية تفوق بكثير ما تنفقه البلاد العربية في هذا الباب والذي لا يتجاوز 0,2% من الناتج القومي، بينما يبلغ في الولايات المتحدة الأمريكية 3,1%، و2,4% في ألمانيا وفرنسا. وتأتي 89% من الإنفاق على البحث في البلاد العربية من مصادر الدولة، ولا تساهم القطاعات الإنتاجية والخدماتية إلا بنحو 3% فقط، بينما تزيد هذه النسبة في الدول المتقدمة عن 50%. وهذا مع اعتبار أن تمويل الدولة المذكور في البلاد العربية، أي 89%، يستهلك معظمه في تغطية رواتب العاملين².

2.2.1 سمات بعض الأدوات المعرفية العربية في التعليم

تعرف وسائل التدريس والإبلاغ التعليمية على العموم، مستوى معرفياً دون المطلوب لا يرقى إلى المعايير العلمية والتربوية الحديثة ولا يضمن تكويناً وتأهيلاً عصريين.

ومن ذلك الكتاب المدرسي العربي الذي مازال، في غياب التصور الاستراتيجي الواعي الطويل الأمد النابع من مشروع حضاري واضح ومؤسس، يغلب عليه اعتماد معارف لا تناسب المستويات التعليمية،

² نفسه، ص. 66-67، وص. 70-73.

وتقدم مادة تكاد تكون جامدة غير طيبة ولا جذابة لا تخدم تنمية المهارات اللغوية الإبداعية وتطوير القدرات المعرفية والتواصلية المرتبطة بمواجهة السياقات الحية؛ إلى جانب التداخل العشوائي الملحوظ، مثلاً، في كثير من مقررات الدرس اللغوي التأهيلي، خاصة، بين معلومات نحوية قديمة غير منتقاة تقدم إلى التلميذ في صورة "خام" مستعصية، ومعلومات لسانية حديثة تعرض بكيفية يطبعها الاعتبار وغموض الأهداف التربوية وعدم النضج المنهجي والمعرفي. وهو تداخل يمثل، كما سنرى، صورة "مصغرة" لما ينتظر الطالب من تداخلات أكبر وأخطر في مستويات تلقين المواد اللغوية العربية في التعليم العالي.

وبخصوص الأطر العلاقية التعليمية التي يندرج فيها الكتاب المدرسي، فمن أبرز سماتها التلقين والاتصال وغياب الوسائل المعلوماتية والتوضيحية المتعددة الوسائط، واعتماد نصوص غير قابلة للنقاش تسيئات فيها المعرفة وبدت حقائق مطلقة، وامتحانات لا تقيس إلا الحفظ والتذكر³.

أما المضامين المعرفية التي تحملها المواد اللغوية العربية في التعليم العالي (أي كل المواد اللغوية التي يتضمنها الدرس اللغوي المعروض على الطالب، كالنحو، وما يعرف بالمدخل، والصرف، واللسانيات، والبلاغة، والعروض)، فإن تفحص بعض خصائصها يكشف، باختصار، عن أنها تقوم على بنية معرفية تقليدية من حيث الجوهر. فالتصورات والممارسات العامة المشتركة المهيمنة في الوعي العام يغلب عليها تصور النحو القديم باعتباره معرفة معيارية موروثة تقدم في أطر تلقينية تعطل حوافز الإبداع والتفكير وتسيء إلى اللغة ومتعلميها أو متكلميها.

إن تصور اللغة وتصور علمها، في الدرس اللغوي العربي في التعليم العالي، لم يدخل بعد إلى أنموذج الأنساق النحوية الصورية العصرية بقواعدها الواضحة ومبادئها التأليفية، وحساب التمثيلات الذهنية، وقالبية البنية اللغوية التي تعكس بنية الدماغ، وتُتخذ طريقاً إلى فهم طبيعته وطبيعة البشر، إلى غير ذلك من مقومات وعناوين الأنموذج الذي يحكم تصور اللغة في الدرس اللساني اليوم، وعلاقتها بكل مظاهر حياة الإنسان بما في ذلك الاجتماعية والاقتصادية والحضارية.

إن من سمات الدرس اللساني في الجامعة المغربية أنه درس معزول، يكاد يكون مقطوع الجذور، وليس له امتدادات. فالدرس، أي درس، يشكل، في مرحلة معينة من تطور المعارف في مجتمع معين، وتبعاً لتصنيف هذه المعارف أو العلوم⁴، بنيةً دنيا من المعطيات التربوية-العلمية المشتركة. وهي جملة من المعارف والمناهج والرؤى المتفق عليها ضمناً أو صراحة وتشكل معايير دنيا تضبط الممارسة التربوية-العلمية لمادة معرفية معينة. فكل درس، لغوي أو أدبي أو طبي.. الخ، تبعاً لطبيعة المعارف الرائجة في المجتمع وتصنيفها، يقوم على بنية من هذا النوع، وليس مجرد محتوى يقدم في الفصل. إن له امتداداً في المرجعيات والوسائل والمواد التعليمية والتربوية

³ نفسه، ص. 53.

⁴ انظر غاليم (1999).

والمعرفية (من كتب مدرسية، ومداخل، وإحالات ومصادر، الخ)، بل في التصورات الاجتماعية العامة كذلك. أي كل ما يجعل المعرفة شرعية ومشروعة ومألوفة ومعروفة وجزء من المؤسسة الثقافية المعيار ومن نظمها المعرفية المعترف بها. ليس الدرس اللساني، إذن، بالنظر إلى الوعي الثقافي المعيار، معروفا ولا مألوفاً. فما زالت المعرفة اللغوية، على هذا المستوى، هي النحو أساساً وتقويمُ اللسان⁵. أما اللسانيات فترتبط في الأذهان بمعرفة أو تعليم اللغات، الأجنبية خاصة. وغالباً ما لا تعتبر علماً لما هو أكثر من ذلك. بل هناك ما يدعو إلى الحديث عن "مشكل اجتماعي" يواجهه اللسانيون في هذا السياق.

فقد لاحظ العالم اللساني الأمريكي راي جاكندوف أن اللسانيين غالباً ما يجدون أنفسهم وهم يحاولون إقناع غير المختصين بموضوع علمهم وطابعه التقني. وهذا لا يُطلب من الرياضيين، كما لا يطلب من علماء البيولوجيا وعلماء الأعصاب تفسير التفاصيل الكيميائية والفيزيولوجية لعملهم.

لكن القصة مع اللغة مختلفة. عند ما يشرع اللساني في وصف طبيعة موضوع عمله، قد يبادره المخاطب بجواب من قبيل: "آه ! نعم، أعرف صعوبة اللغة، فقد حاولت تعلم الروسية مرة". وعندما يحاول اللساني شرح الموضوع أكثر، يفقد اهتمام مخاطبه. وردود أفعال كهذه مفهومة، إذ من ذا الذي يريد، باستثناء اللساني، أن يتحدث، خلال حفل استقبال، عن إسناد النبر، أو دور الإلزام في تحديد جهة الجملة..؟

وتختلف اللغة عن البيولوجيا هنا بصورة تدعو إلى الاهتمام. فالناس ينتظرون (ويقبلون) أن يترعجوا أو يُضللوا بسماع تفاصيل تحول الخلايا، مثلاً، فلا يسألون عن ذلك. وما يهمهم بصدد البيولوجيا هو التاريخ الطبيعي، كالوقائع الغريبة عن سلوك الحيوان مثلاً. لكنهم يتفهمون كون أغلب البيولوجيين لا يدرسون ذلك. ومثل هذا أن ما يهم الناس بصدد اللغة هو "التاريخ الطبيعي"، مثل: الأصل التأثيلي للكلمات، وأصل اللغة... الخ. لكن الاختلاف الأساس هنا يكمن في أنهم لا يتفهمون أن تكون اللغة أكثر من ذلك.⁶

هذا ما لاحظته عالم لساني في أكثر البلدان تقدماً في هذا المجال، فما القول في بلد كبلدنا؟ على أنه لا بد من الإشارة إلى أن مثل هذه القضايا تدرج عادة في باب من أبواب الاستمولوجيا هو باب دراسة العلاقة بين المعرفة العلمية ومعرفة الحس المشترك.

فرغم التطور الذي طرأ على وضع الدرس اللساني منذ فترة السبعينيات يوم كانت اللسانيات محصورة أو تكاد في بعض جوانب كتابات مارتيني وكريمناس، فإن هذا الدرس مازال مرتبطاً باجتهادات قلة من الأساتذة بذواتهم، ومازال متسبب المرجعيات فوضوي المعايير بسبب افتقار بنيات حقيقية للبحث تمكن، كما سبقت الإشارة، من إعداد كتب القواعد والمداخل العصرية والمراجع الورقية والإلكترونية التي تمكن من

⁵ وهي تصورات تدخل في ما يسميه جاكندوف (2003) "اللغويات الشعبية" أو "العامة"، ص. 9.

⁶ انظر جاكندوف (2002)، صص. 3-4.

مسايرة المعارف اللغوية والمناهج التعليمية المتجددة، وتيسر تثبيت مقاييسَ علمية شبه قارة ومشاركةٍ للتقويم المستند إلى الجدية والمردودية.

أما الالتباس الذي أشرت إليه سابقا بخصوص علاقة النحو واللسانيات بالمعرفة اللغوية، وبخصوص التداخل السليبي بين المعلومات اللغوية القديمة والحديثة في التعليم التأهيلي، فيعكسه إلى حد كبير الوضع القانوني للمادتين في الجامعة. وهو وضع ذو أثر سلبي كبير في التكوين وتنظيم المعرفة ليس أقله تكريس غموض العلاقة والتباسها بين نظرية العلم وتاريخ العلم، وفي حالتنا هذه: بين نظرية اللغة (ومجالها المفترض هو اللسانيات) وتاريخ الفكر اللغوي (ومجاله المفترض هو النحو القديم وكذلك البلاغة والعروض القديمان).

هكذا توضع مادة النحو إلى جانب مادة اللسانيات بصورة اعتبارية ملتبسة، دون تفكير في العلاقات الممكن قيامها بينهما. كأن اللسانيات ليست نحواً! ؟ كأن اللسانيات لا علاقة لها باللغة العربية وإنما باللغات الأجنبية! ؟ ويبدو أنها في الوعي العام، منفصلة بالفعل عن اللغة العربية بنفس القدر الذي نجد به النحو متصلاً بهذه اللغة، بل إن النحو يشكل واللغة العربية شيئاً واحداً (إلى حد قد لا يتصور الناس معه افتراض استعمال قواعده لوصف لغة أخرى).

إن وضعاً كهذا يكرس فصلاً ضمناً، غير محسوب العواقب، بين اللغة العربية، ومجال الاهتمام بها النحو، وبين القضايا والأفكار المتعلقة باللغات الأخرى، ومجال الاهتمام بها اللسانيات. إضافة إلى مجموعة من التصورات والمواقف والممارسات يخلقها هذا الالتباس ليس أقلها غموض الأهداف المتوخاة من الطريقة التي توضع بها مثل هذه المواد: هل يتعلق الأمر، مثلاً، بتكوين في اللغة وملكتها، أم بتكوين في البحث اللغوي وآلياته ومناهجه وتاريخه، أم بهما معاً؟ وكيف؟

ويصدق هذا الالتباس وأثره، بالطبع، على وضع العروض القديم في علاقته بالصوتنة الحديثة، وعلى البلاغة القديمة في علاقتها بالمباحث الحديثة في الدلالة والذريعات (أو تحليل الخطاب) والسيمائيات.

ومن أمثلة ذلك ما يمكن أن نلاحظه في نموذج من نماذج مسالك الدراسات العربية. ويتعلق الأمر بمسلك الدراسات العربية بكلية الآداب التابعة للجامعة ابن طفيل بالقنيطرة، كما أورده "دليل الدراسات 2004-2005" الصادر عن الجامعة المذكورة، وذلك من حيث كم المواد ومضمونها.

فنجد من حيث عدد الساعات المخصصة أن المواد اللغوية في الفصل الثالث تستغرق كل واحدة منها بالتساوي 32 ساعة؛ بينما نجد للمدخل في الفصل الأول 48 ساعة، وللنحو والصرف في الفصل الثاني 24 ساعة. ويصعب تعليل ذلك.

أما مضمون هذه المواد فهو إجمالاً، وكما أشرنا، عرض تلقيني للقواعد القديمة في النحو والصرف والبلاغة والعروض، أو لقضايا قديمة في المدخل وفقه اللغة، أو تأريخ لأفكار مجردة مفصولة عن أسسها التجريبية في " اللسانيات " وعن معطياتها اللغوية الفعلية القديمة والحديثة.

ومن الخلاصات التي تبرز من استقراء هذه المضامين عموماً أن الآية تبدو معكوسة، إذ «توصف» اللغة بما هو تاريخ، أي بقواعد تقليدية، في النحو والصرف والبلاغة والعروض، بينما يعامل الوصف اللساني الحديث، في اللسانيات وتحليل الخطاب، معاملة تاريخ أفكار مفككة مفصولة عن المعطيات التي تشكل عمادها التجريبي.

إن لبناء درس لغوي عصري شروطاً من أولها وجود بنيات حقيقية للبحث المنظم الهادف، ترسم سبل إنتاج الأدوات الضرورية لتمكين المادة اللغوية العربية من مساهمة التطور المعرفي والمنهجي الراهن المتجدد باستمرار، بما في ذلك المداخل اللسانية العصرية وترجمة الأصول العلمية الرائدة إلى اللغة العربية، وبناء الأوصاف النحوية المتقدمة للغة العربية الحديثة، وبناء تواريخ علمية ممنهجة للأفكار اللغوية التراثية ولمراحل تطور اللغة العربية، إلى غير ذلك من الأدوات المرجعية اللازمة التي تيسر للباحث ربح الوقت وتمكن الأستاذ من إعداد مادة تستجيب لمعايير الجودة المعرفية والوعي المنهجي وإبلاغها في أطر تربوية ملائمة، لما في ذلك من ضمان داخلي لتعزيز فرص اللغة العربية في التطور والنماء، وتكوين أجيال قادرة على مواجهة تحديات التحضر الحديث.

إن الخطر الذي يهدد اللغة العربية من الذين " يدافعون " عنها بممارسات علمية متجاوزة وبنقل معارف عقيمة بصدها، لا يقل عن الخطر الآتي من الذين يعادون العربية ويعملون على نبذها وإحلال لغات أجنبية محلها بصورة مطردة وشاملة⁷.

2 بعض عناصر حصيلة البحث اللساني العربي الحديث

حقق البحث اللساني العربي الحديث منذ سبعينيات القرن العشرين حتى الآن بعض التراكم المعرفي الذي كان له أثر نسبي ملحوظ في تصور الموضوع اللغوي ومناهج دراسته في الجامعة العربية. ويحتاج التفصيل في توجهات هذا البحث وخصائصه وتقييم نتائجه والوقوف على سياقاته الثقافية والاجتماعية إلى دراسات مستقلة دقيقة تعتمد مناهج تاريخ العلوم وعلم اجتماع الثقافة. ولن نورد في ما يلي سوى بعض الملاحظات المتعلقة ببعض محاور البحث المذكور (من خلال التجربة المغربية على الخصوص) وأطره التصورية العامة، وبعض العوائق التي مازالت تحول دون أن يأخذ مكانته في البنيات الجامعية بالصورة اللائقة التي تضمن جودته ومردوديته العلمية والتربوية.

⁷ أنظر غاليم (2005)،؛ وانظر دليل الدراسات 2004-2005، جامعة ابن طفيل بالقنيطرة، المغرب، ص.16.

لقد قام هذا البحث على تناول ظواهر اللغة العربية في إطار لسانيات مقارنة، وكان من أبرز أهدافه إقامة أنحاء عصرية لوصف اللغة العربية في بنيتها الحالية وبنيتها القديمة ووصف لهجاتها؛ والإفادة من نتائج هذه الأبحاث الأساسية في تطوير مجالات أساسية أخرى عديدة تهم خدمة اللغة العربية منها مجالات المعالجة الآلية والصناعة القاموسية وأدوات تعليم اللغة ومناهج دراستها.

وشكلت هذه الأهداف وما يتفرع عنها من قضايا نظرية وتطبيقية المجال التصوري الذي اندرج فيه البحث اللساني العربي الحديث؛ وهو مجال ارتبط في بعده العام بالمرتكزات الإستمولوجية للثورة العلمية والمعرفية الحديثة، وسعى إلى تطوير الفكر اللغوي العربي الذي ظل تقليدياً في جوهره والانتقال به إلى ممارسة معرفية جديدة من حيث النوع؛ إطارها أنموذج علمي يعتبر اللغة قدرة معرفية بشرية، من جهة، ونسقا توليديا، من جهة أخرى؛ ومنهجها الاستدلال الواضح ذو الطبيعة الرياضية؛ وهدفها التفسير.

وممكن ذلك، من ضمن ما مكن منه، من الدفاع، في مؤلفات اللسانيين العرب المحدثين (في المغرب خاصة)، عن عدد من المواقف النظرية والمنهجية الأساسية المرتبطة بإعادة النظر في نسق القيم الفكرية التي يقوم عليها الخطاب اللغوي العربي السائد، بما في ذلك تصور اللغة العربية وتصور وصفها ومعطياتها وتراثها النحوي. ومن أبرز هذه المواقف:

- الاستدلال على أن اللغة العربية لغة طبيعية كباقي اللغات وظواهرها تماثل ظواهر اللغات الأخرى، عوض اعتبارها لغة تتفرد بخصائص لا توجد في اللغات ولا يمكن وصفها بالاعتماد على النظريات الحديثة "العربية" التي "بنيت لوصف لغات أوربية".

- الدعوة إلى توسيع متن المعطيات القديمة والحديثة وتنويعه؛ عوض الاكتفاء في الوصف اللغوي بنفس المواد التي شكلت معطيات اللغويين القدماء.

- الدفاع عن تمييز نسق الأفكار والمفاهيم الوصفية في التراث اللغوي من معطيات اللغة الموصوفة، وعن تحديد مجال دراسة هذا النسق في ميدان التأريخ للفكر، دون أن يعتبر توظيفه ضرورة حتمية في بناء أنحاء عصرية تصف اللغة العربية. وذلك عوض الوقوف عند مناهج اللغويين القدماء وأصولهم في النظر في معطيات اللغة العربية، وخلط تلك المناهج والأصول بالمعطيات.

وانسجاما مع هذه المواقف اهتمت أعمال اللسانيين ببناء أجزاء من أنحاء جديدة للغة العربية تواكب المكتسبات النظرية والتحليلية في البحث اللساني الدولي المعاصر، وتبرز مظاهر الائتلاف والاختلاف بين خصائص هذه اللغة وخصائص اللغات الطبيعية الأخرى.

وقد تمت العناية خاصة ببعض ركائز النسق النحوي العربي وأوليائه ومبادئ تأليفها في مجالات التركيب والدلالة والذريعات والمعجم والصوت والصرف، كقواعد انتظام المقولات الكبرى داخل الجملة، وبنية المركبات

بأنواعها وخصائصها، ونسق الوظائف التركيبية والدلالية والذريعية، وبنية المعجم العربي وخصائص مداخله التركيبية والصرفية والدلالية وعلاقة هذه المداخل ببعضها، ونسق الحقول الدلالية، والترابطات الممكنة بينها، في إطار ربط الظواهر الدلالية بخصائص الأوصاف الصورية وإعادة تبويب معطيات المعنى، إلى غير ذلك من الظواهر والمحاور التي عالجتها المؤلفات اللسانية داخل أطر نظرية حديثة مختلفة، والتي يحتاج تفحص قيمة نتائجها، كما أشرنا، إلى دراسات مفصلة مستقلة.

إلا أن ما يبدو من النظر في وضع الدرس اللساني العربي في الجامعة اليوم يكشف عن أن أثر البحث اللساني الحديث بمبادئه وأبعاده التصورية بقي أثرا نسبيا غير كاف لإحداث تغيير جوهري في تصور الموضوع اللغوي ومناهج دراسته يطبع الممارسة العلمية والتربوية في المجال بطابعه الغالب. ويعود ذلك إلى عدة اعتبارات مترابطة ذكرنا بعضها آنفا، ونؤكد هنا ما يلي:

- غياب بنى حقيقية للبحث العلمي تضمن ممارسة مطردة للبحث اللساني تحقق تراكما كميا وكيفيا يمكن المعرفة اللسانية الحديثة بمختلف فروعها وتخصصاتها من أن تصبح مكونا طبيعيا وفاعلا في مكونات نسق القيم الثقافية والعلمية، وأداة لازمة لتلبية حاجات حضارية ملحة في إطار مشروع تنمية مجتمعي واضح.

- حضور الفكر النحوي التراثي العربي بمعطياته وأصوله وتحكم قيمه في تصور اللغة ودراستها. وهو فكر يشكل في البنية الثقافية العامة قيما ذات قدر كبير من الاتساق والاستقرار تجعل منها مؤسسة وإطارا مرجعيا ضاغطا بحكم الواقع والتاريخ. فمن المعلوم أن المادة اللغوية ظلت طويلا مجرد مادة تدرس داخل شعب اللغة العربية وآدابها إلى جانب باقي المواد الأدبية. وبقيت إلى عهد قريب محصورة، أو تكاد، في مواد تقليدية تماما. ولم يكن ظهور حصص اللسانيات الحديثة بطابعها التاريخي المجرد الغالب إلى جانب المواد التقليدية، وإقرار تخصص لساني محدد في سنتين من سنوات الإجازة، كافيين لإحداث تغيير جوهري في هذا الوضع.

- ضعف الرصيد المرجعي اللازم لدعم المعرفة اللسانية ومدها بوسائل التطور والانتشار الواسع والجودة.

ومن المظاهر البارزة لهذا الضعف، ضعف التأليف اللساني بأنواعه مقارنة بما ينشر في مجالات أخرى منها الدراسات الأدبية مثلا. فإلى جانب ندرة المداخل في بعض التخصصات وانعدامها في تخصصات أخرى، هناك قلة في الدراسات التي تعنى، على مستوى البحث الأساسي، بمحاور الفكر اللساني أو بالظواهر اللغوية المختلفة؛ وقلة أوضح في ميادين كعلم الاجتماع اللغوي وعلم النفس اللغوي، أو اللسانيات الحاسوبية التي اتخذ الاهتمام بها مؤخرا منحى أقرب إلى نوع من "المودا" يغلب عليه التهافت والسطحية وغياب الاختصاص وقلة الوعي بالحاجات الحقيقية وعدم الاستناد إلى تراكم كاف في مجال البحث الأساسي يشكل قاعدة لازمة لأي معالجة حاسوبية ذات مضمون حقيقي وليست عبارة عن هياكل شكلية فارغة. والملاحظ أيضا بخصوص جزء من التأليف اللساني القليل المشار إليه أنه تقليدي في مادته وروحه ومنحاه وإن كان أصحابه يلبسونه صفة "لساني" أو "يزينونه" ببعض الاستشهادات أو الإحالات أو المفاهيم اللسانية الحديثة.

ومن مظاهر الضعف كذلك، ضعف ترجمة الفكر والمعرفة اللسانيين، وهو ضعف يندرج في ضعف تعريب مصادر الفكر الحديث عموماً. فقد اتخذ هذا التعريب "اتجاهاً بئيساً يجعل الطلبة لا يستطيعون التعرف المباشر على الفكر الحديث، لا في العلوم الدقيقة وحسب بل حتى في العلوم الاجتماعية، وهذا هو الأخطر. نجد الأستاذ الجامعي نفسه قد تعرف على المناهج الحديثة، في أي تخصص كان، عبر ملخصات ومقتطفات ومقالات موسوعية. ومعلوم أن الملخص يوحى بأن المسألة قد درست دراسة كافية شافية فيظن القارئ أنه لم يعد مجال للمزيد. فلا يشعر بأي حافز لمواصلة البحث والتنقيب. ثم يأتي دور الطالب فيتلقي "العلم" ملخصاً عن ملخص. لا يعود إلى النص (بالمعنى الدقيق) لأنه عاجز عن قراءته ولأنه لا يرى ضرورة ذلك. يعود أحياناً إلى الأصول لكن في العلوم "الأصيلة" أي المكتوبة أصلاً بالعربية. فلا عجب إذا حصل، مع مر الأعوام، "تعريب فكري" في جل التخصصات، في التاريخ واللغة والاجتماع والسياسة [...] يحصل التعريب الفكري آلياً لانعدام أصول معربة يمكن أن يقارن بها الباحث ما لديه من أصول أصيلة. أرى في ذلك سر تعميم الحركة التأصيلية في جل البلاد العربية. واجب الأساتذة أن يدقوا ناقوس الخطر إذ الجيل الذي يتقن اللغات الأجنبية، وهو بذلك على اتصال مباشر بالعلوم الحديثة، يتناقص كل يوم تاركا الساحة لجيل الملخصات. دور الأساتذة هو التعريف بالأصول الحقيقية لا الاتجار بتلخيصها"⁸. إذا كان هذا "البؤس" في مجال نقل مختلف العلوم الأخرى إلى العربية شديداً فإنه في المجال اللساني أشد. وهي شدة تؤدي، في ارتباط بما سبق، إلى تضيق مصادر المعرفة وحصرها أحياناً في أشخاص معينين لا يمكنهم بأي حال، مهما اغتنى زادهم، أن يسدوا الحاجة. بل إن وضعاً كهذا يحول بعض هؤلاء الأشخاص إلى وسطاء من نوع خاص يوزعون "العلم" بمقادير معلومة، مثلهم في ذلك مثل الشيوخ الأقطاب الربانيين يحدون ببعض البركات والمكرمات على جمع المريدين الساعين العطاشي.⁹

3 في آفاق اللسانيات العربية

إن التطور الهائل الذي تحقّقه اليوم بكيفية مطردة مختلف مكونات العلوم المعرفية، كعلم النفس البشري والحيواني بفروعهما، والذكاء الاصطناعي وفلسفة الذهن وفلسفة اللغة والإناسة المعرفية والأحياء، الخ. أصبح يفرض على اللسانيات، باعتبارها علماً معرفياً، أخذ نتائج هذا التطور بعين الاعتبار والاندماج بصورة طبيعية في البحث الساعي إلى بلورة ما أصبح يسمى اليوم نظرية صورية للمعرفة.

ومما يعنيه هذا الاندماج ربط دراسة اللغة بدراسة كل ملكات الذهن/الدماغ (لدى الإنسان والحيوان) وعلى كافة المستويات، بما في ذلك البنيات الذهنية غير اللغوية التي قطع البحث في خصائصها أشواطاً هامة كالبنىات البصرية والموسيقية وبنىات العمل والمعرفة الاجتماعية.

⁸ العروي (2005)، صص. 199-200.

⁹ انظر غاليم (2006)؛ و(2007ب)

ومن القضايا الأساسية المتصلة بالاندماج هنا ما يتعلق بتعيين مظاهر التمثيل اللغوي التي تشترك فيها قدرات أخرى، كالبنية السُّلمية والتكرار اللامحدود والتمثيل للمتغيرات، والمكونات المرؤوسة، إلخ. وذلك مثلما هو الحال بخصوص البنية السُّلمية والتكرار اللذين ثبت حضورهما في القدرات المعرفية البشرية العليا، وربما لدى بعض الحيوانات أيضاً، خلافاً لما دافع عنه هاويزر وشومسكي وفيتش (2002).¹⁰ فاللغة تتفرد ليس بخاصية التكرار في حد ذاتها ولكن بكونها نسق التواصل الطبيعي الوحيد الذي تملك إشارات بنية سُّلمية تكرارية تعكس إلى حد معين البنية السُّلمية التكرارية في الإرسالية المراد إرسالها.

ومن القضايا الهامة أيضاً المتصلة بالاندماج ما يتعلق بالواجهات (interfaces) التي تصل اللغة بقدرات أخرى، فتمكنا من استخدام أنساقنا السمعية والحركية لاستقبال الكلام وإرساله، ومن استخدام اللغة للتعبير عن إدراكاتنا وأفكارنا، كما هو الحال في الأعمال التي تدرس الوجه الواصل بين المعنى اللغوي والنسق البصري (والفضائي)، والأعمال التي تنظر في تأثير اللغة في عملية التفكير ومضمونه.¹¹

إن دمج اللسانيات في العلوم المعرفية لا يمكن أن يتم، إذن، إلا بوضع دراسة الملكة اللغوية ضمن مجال دراسة باقي الملكات المعرفية الأخرى؛ وذلك على طريق بلورة نظرية صورية للمعرفة، كما سبق، تنسجم فيها الهندسة النحوية اللغوية مع الخصائص الهندسية الملاحظة في باقي الأنساق غير اللغوية داخل بيئة الذهن/الدماغ المعرفية العامة. ويبدو أن هذا بدوره لا يمكن أن يتم إلا بالتخلي عن بعض أهم الافتراضات التي بني عليها التيار الرئيس في النحو التوليدي (لدى شومسكي)، وبعده أعمال اللسانيين المغاربة، وأبرزها التقانة الاشتقاقية (وهي القاسم المشترك في عموم أعمال اللسانيين المغاربة بما في ذلك أعمال الاتجاه الوظيفي) ومركزية التركيب (في أعمال المتبنين لهذا الافتراض). فإلقاء نظرة على المجالات المعرفية التي تمت دراستها حتى الآن يبدو أنه يكشف عن نتيجة هامة مفادها عدم وجود قدرة معرفية أخرى تقبل أن توصف على أساس اشتقاق خوارزمية، بل يظهر أن الأمر يتعلق عموماً بأنساق من القيود المتفاعلة،¹² وتصميم نحوي ذي هندسة متوازية أساسها أنساق نحوية مستقلة، من جهة، لامتلاكها أولياتها ومبادئها التأليفية وقدرتها التوليدية الخاصة، ومتفاعلة، من جهة أخرى، عبر الواجهات التي تقيم بينها توافقات جزئية، كما سنرى. على أن هذا التصور الذي نتبناه في إطار نظرية الدلالة التصورية، إذ يعيد النظر في الافتراضات السابقة، لا يتخلى عن أهم الأسس التي قام عليها النحو التوليدي وأبرزها الموقف الذهني والتأليفية.¹³

¹⁰ انظر بنكر وجاكندوف (2005)؛ وانظر الفصل الرابع في غاليم (2007).

¹¹ انظر جاكندوف (قيد النشر).

¹² أنظر كوليكوفر وجاكندوف (2005)؛ وجاكندوف (2007)، ص. 258.

¹³ انظر جاكندوف (2002) و(2007ب)؛ وانظر الفصل الأول في غاليم (2007).

هكذا يكون من الأهداف الرئيسة التي تتوخى تحقيقها نظرية الدلالة التصورية إعادة إدماج النحو التوليدي، بما في ذلك نظرية الدلالة، في العلوم العصبية والمعرفية بكيفية تجعله يتلاءم بصورة طبيعية مع الهندسة الواسعة للذهن/الدماغ. على أن هذا الهدف ليس وليد اليوم وإنما يرتبط بوعده قطعه اللسانيات التوليدية على نفسها منذ كتاب شومسكي *مظاهر النظرية التركيبية* سنة 1965 الذي جاء فيه: "لنلاحظ أننا لا نقصد، طبعاً، أن وظائف اكتساب اللغة تنجزها مكونات منفصلة تماماً في الذهن المجرد أو الدماغ الفيزيائي [...] وبالفعل، فمن مشاكل علم النفس الهامة أن نحدد إلى أي حد تقتسم مظاهر أخرى للمعرفة خصائص اكتساب اللغة واستعمالها، وأن نحاول، في هذا الاتجاه، تطوير نظرية للذهن أغنى وأوسع".¹⁴

وقد كان السؤال ملحا في السنوات التي سبقت كتاب *المظاهر* حول كيفية ربط البنية التركيبية بالمعنى. وتبعاً لافتراض تقدم به أولاً كاتز وبوسطل (1964)، بلور شومسكي (1965) الافتراض المثير القائل إن المستوى التركيبي الوارد في تحديد المعنى هو البنية العميقة. وهو افتراض يعني، في صيغته الضعيفة، أن اطرادات المعنى تكاد تكون مرمزة مباشرة في البنية العميقة. فعقدت آمال كبيرة على هذا الجزء من النحو التوليدي لدى الباحثين في مجالات العلوم المعرفية خاصة، على اعتبار أن آليات النحو التوليدي إذا قادتنا إلى المعنى، أمكنها أن تقودنا إلى الكشف عن خصائص الفكر والطبيعة البشريين.

لكن المسار الذي سار فيه بعد ذلك التيار الرئيس في النحو التوليدي بقيادة شومسكي لم يساعد على بناء نظرية للمعنى في الإطار التوليدي النفسي، ولا على تثبيت مثزلة اللسانيات التوليدية ضمن العلوم المعرفية المهتمة بمختلف خصائص الذهن/الدماغ البشري. ومرد ذلك أساساً إلى حصر الخاصية التوليدية الإبداعية للغة في المكون التركيبي، واعتبار الصوتية والدلالة مكونين "تأويليين"، أي أن خصائصهما التأليفية مشتقة من تأليفية التركيب. لكن تقدم البحث وتراكم النتائج في الصوتية والدلالة سيكشفان تدريجياً عن ضرورة إعادة النظر في هذه "المركزية التركيبية".

1.3 في هندسة التوازي

فقد طرأ تحول في تصور موضوع الصوتية في أواخر السبعينيات مع ظهور الأعمال الرائدة عند ليرمان وبرينس (1977) وكولدسميث (1979)، لتتطور الصوتية بسرعة إلى مكون يمتلك بنيته التوليدية السلمية المستقلة عن التركيب، والقائمة على بنيات فرعية متوازية أو صفوف (tiers). ومثال السلمية الصوتية التنظيم السلمي الذي تقوم عليه البنية المقطعية. فنواة المقطع تأتلف مع الذيل لتشكيل القافية؛ وتأتلف القافية بدورها مع الاستئناف لتشكيل تمام المقطع؛ وتأتلف المقاطع في وحدات أوسع كالقدم والكلمات الصوتية؛ وتأتلف الكلمات الصوتية كذلك في وحدات أكبر كالمركبات الصوتية. والأساس هنا أن هذه البنيات

¹⁴ انظر شومسكي (1965)، ص. 207 من الهوامش.

السُّلَمِيَّة ليست مكوَّنة من أوليات تركيبية كالأسماء والأفعال والحدود، وإنما من عناصر ملازمة للصوتانية كالسمات الصوتانية المميزة والقطع والمقاطع والمحيط التنغيمي، ومن مبادئ كالبنية المقطعية وقواعد النبر والانسجام الحركي. كما أن هذه البنيات، وإن كانت سُلَمِيَّة، فهي ليست تكرارية، بالمعنى الحصري الملحوظ في التركيب والظاهر مثلاً في ورود مكون داخل مكون آخر من نفس النمط، إذ المقطع مثلاً لا يرد داخل مقطع آخر. ومن ثمة فإن المبادئ التي تحكم البنيات الصوتانية ليست مشتقة من التركيب وإنما تشكل نسقاً مستقلاً من القواعد التوليدية.

وبالإضافة إلى المبادئ التوليدية التي تصف هذه البنيات المتوازية، هناك مجموعة من القواعد الوجهية (أو قواعد التوافق) التي تضبط الكيفية التي تتوافق بها البنيات المتوازية المستقلة داخل النسق. وهي قواعد من أهم خصائصها أنها لا تقيم بين البنيات سوى تشاكلات جزئية، أي أنها لا "ترى" كل مظاهر البنيات التي تربط بينها. ومثال ذلك داخل النسق الصوتي أن القواعد الوجهية التي تربط بين المحتوى المقطعي والشبكات العروضية (metrical grids) لا "ترى" تماماً استئناف المقطع، فلا تهتم (قواعد النبر) إلا بما يجري في القافية.

ومثلما تظهر خصائص الربط الجزئي في القواعد الوجهية داخل النسق الصوتي، تظهر كذلك في القواعد الوجهية الرابطة بين النسق الصوتي برمته والنسق التركيبي. ومثال ذلك أن الصوتانية قد "ترى" بعض الحدود التركيبية لكنها لا "ترى" عمق الإدماج التركيبي، إذ تشكل أداة التعريف والاسم في المعطى: القط، مثلاً، كلمة صوتانية واحدة، لكن هذا المعطى في التركيب مقولتان اثنتان: الحد والاسم. كما أن التركيب لا "يرى" المحتوى القطعي للكلمات الصوتانية، ولذلك ليس هناك قاعدة تركيبية لا تنطبق إلا على الكلمات المبتدئة بباء مثلاً.

إن ما ذكر بخصوص تطور الصوتانية وقع كذلك في المجال الدلالي. فخلال السبعينيات والثمانينيات تطورت عدة نظريات دلالية مختلفة جذرياً عما سبق. منها، مثلاً، الدلالة الصورية (بارتي 1976)، والنحو المعرفي (ليكوف 1987، وفوكونيه 1984، ولينكيكر 1987، وتالمي 2000)، والدلالة التصويرية (جاكندوف 1983، 1990، وبنكر 1989، وبوستيوفسكي 1995)؛ إضافة إلى أعمال هامة تمت في إطار اللسانيات الحاسوبية وعلم النفس المعرفي. وهي أطر مهما كانت الاختلافات بينها، تتفق كلها في أن الدلالة نسق توليدي مستقل بخصائصه التأليفية، ولا يقوم على وحدات تركيبية كالمركبات الاسمية والفعلية، وإنما يمتلك أولياته الدلالية ومبادئه الذاتية الخاصة.¹⁵

¹⁵ نفسه، صص. 38-43. وانظر الفصل الأول في غاليم (2007).

وتخصص نظرية الدلالة التصويرية المعنى باعتباره تمثيلات ذهنية مبنية في صورة تنظيم معرفي هو البنية التصويرية. والبنية التصويرية ليست جزءاً من اللغة في حد ذاتها، وإنما هي جزء من الفكر. إنها الحل الذي يتم فيه فهم الأقوال اللغوية في سياقاتها، بما في ذلك الاعتبارات الذريعية والمعرفة الموسوعية، إنها البنية المعرفية التي يبنى عليها التفكير والتخطيط. فيعتبر هذا المستوى المفترض للبنية التصويرية المقابل النظري لما يسميه الحس المشترك "معنى". وهو نسق تألفي مستقل عن البنية التركيبية وأغنى منها إلى حد بعيد، أولياته كيانات تصويرية مثل الأفراد والأحداث والمحولات والمتغيرات والأسوار. وبخلاف علاقات العلو والترتيب الخطي التي نجدها في التركيب، فإن البنية الدلالية تقوم على مبادئ تألفية ذاتية كالروابط المنطقية وعلاقات الدالات بموضوعاتها، والأسوار بالمتغيرات المربوطة، والعلاقات النعتية، وعلاقة الأقوال بالتضمنات.¹⁶ وتنظم هذه الأوليات والمبادئ، كما هو الحال في الصوتية، في صفوف دلالية/تصويرية؛ كالصف الوصفي والصف الإحالي وصف بنية المعلومة.

ومثلما هو الحال في الوجه بين التركيب والصوتية فإن الوجه بين التركيب والدلالة لا ينبغي على التباين التام. فبعض مظاهر التركيب لا تمس الدلالة. مثال ذلك أن البنية الدلالية في لغة معينة تبقى كما هي سواء وسم التركيب تطابق الفعل والفاعل، أم تطابق الفعل والمفعول، أم إعراب الرفع والنصب. ولا يهم البنية الدلالية أن يضع التركيب الفعل بعد الفاعل (كما في الإنجليزية) أم في آخر الجملة (كما في اليابانية). فبما أن هذه المظاهر التركيبية لا تربطها صلة بالدلالة، فإن المكون الوجهي لا يلتفت إليها.

كما أن بعض مظاهر الدلالة لا تأثير لها في التركيب. ومن الأمثلة المعروفة في هذا الباب أن صورة الاستفهام التركيبية يمكن أن تستخدم لدلالات مختلفة، كطلب الحصول على المعلومة، أو لامتحان شخص ما، أو للتعبير عن السخرية. ومن الأمثلة كذلك الحالات المسماة "تحويل الإحالة" منذ نونبرك (1979)؛ ومثال "التأليف المغنى" المرتبط بحالات لا يكون فيها لبعض أجزاء المحتوى الدلالي ما يوافقها بتاتا في البنية التركيبية والصوتية.

ومن أمثلة الربط الوجهي الجزئي بين الدلالة والصوتية العلاقة التي يقيمها الوجه الصوتي-الدلالي بين النبر والتنغيم في النسق الصوتي والبؤرة في النسق الدلالي.

2.3 هندسة التوازي وبنية الدهن/الدهن

يتبين مما سبق أن هندسة النحو المتوازية في نظرية الدلالة التصويرية تقوم على ثلاثة مكونات توليدية من قواعد التكوين الصوتية والتركيبية والدلالية، يحدد كل مكون منها نمطه الخاص من البنيات المترابطة والمتفاعلة في ما بينها عبر مكونات وجهية. فتخصص سلامة تكوين الجملة، في هذا الإطار، بسلامة تكوين بنيتها

¹⁶ انظر جاكندوف (2002)، صص. 123-124.

الثلاث الصوتية والتركيبية والدلالية، بكيفية مستقلة، وبسلامة التوافق بينها عبر الوجاهات. ومن القواعد الوجاهية الأولية بين الصوتية والتركيب أن الترتيب الخطي للوحدات في الصوتية يوافق الترتيب الخطي للوحدات الموافقة في التركيب. ومن القواعد الوجاهية الأولية بين التركيب والدلالة أن الرأس التركيبي (سواء أكان فعلا أم اسما أم صفة أم حرفا) يوافق دالة دلالية، وأن موضوعات الرأس التركيبية (كالفاعل والمفعول) توافق موضوعات الدالة الدلالية. وما ينتج عن هذين المبدأين الوجاهيين الأوليين، أن التركيب يملك، إلى حد كبير، ترتيب الصوتية الخطي، لكنه يملك البنية الإدماجية للدلالة.

تمكن هذه الهندسة النحوية، أولا، من ربط بساطة التصميم النحوي بالكفاية التحريية. فإذا كانت هندسة التوازي تمكن، مثلا، من رصد أفضل للمحيط النغمي أو لعلاقة البؤرة بالنبر، فإن ذلك يحسب لصالحها. كما تمكن من ربط علاقة التركيب بالدلالة بميزان القوى بين مكونات النحو. والنتيجة ألا نجد أنفسنا دائما، كما هو الأمر في نظرية المركزية التركيبية، أمام السؤال: ماذا يجب أن نضيف إلى التركيب حتى نتمكن من رصد هذه الظاهرة أو تلك؟ بل يصبح السؤال: إلى أي مكون تنتمي الظاهرة؟ إلى التركيب أم الدلالة أم الوجاهات؟

وتمكن هندسة التوازي، ثانيا، من إعادة دمج نظرية القدرة اللغوية، أو اللسانيات بكيفية شاملة، في بيئة الذهن/الدماغ المعرفية إلى جانب العلوم المعرفية والعصبية الأخرى، كما كان هذا مطلب اللسانيات التوليدية منذ الستينيات ومثلنا له بما عبر عنه شومسكي (1965) في النص الذي أوردناه في الفقرة 1. ذلك أن النظر إلى نظرية البنية اللغوية في علاقتها بنظرية الذهن/الدماغ وإقامة ربط طبيعي بين النظريتين أضحت اليوم من معايير التقويم ومستلزماته التي تساعد على ترجيح نظرية على أخرى. وتسمح نظرية التوازي، كما سبق، وخلافا لنموذج المركزية التركيبية، بدمج فعلي للسانيات في العلوم العصبية المعرفية الأخرى، نظرا إلى التوافق القائم بين الهندسة اللغوية التي تفترضها هذه النظرية وهندسة الذهن/الدماغ العامة التي تتصف بها باقي الأنساق المعرفية والإدراكية، إذ تقوم هذه الأخيرة كذلك على أنساق تأليفية متوازية مستقلة تربط بينها مبادئ وجاهية تقييم تشاكلات جزئية. ونمثل لذلك بمثالين يهتمان الكيفية التي ترتبط بها البنية اللغوية بباقي الذهن/الدماغ، هما العلاقة بين الصوتية والنسق السمعي لإدراك الكلام والنسق الحركي لإنتاجه، والعلاقة بين النسق البصري والدلالة.

أ. الصوتية ونسق إدراك الكلام وإنتاجه

عند الربط بين تحليل التردد في الإشارة الكلامية والبنية الصوتية للقول، نجد أن بعض مظاهر الإشارة الكلامية لا تلعب أي دور في البنية الصوتية ويجب أن تحلل خارجها. وذلك كالطابع الفردي لصوت المتكلم، ونبرته الشخصية، ودرجة تدفق الكلام عنده، الخ. فمثل هذه المظاهر في الإشارة الكلامية تستعمل لأغراض معرفية أخرى، ولكن ليس لأغراض الكلام. ومن ثمة نرى أن الربط بين النسق السمعي والصوتي يتسم بنفس

السمات العامة التي تتسم بها الوجاهات داخل اللغة، أي إقامة توافقات جزئية بين مظاهر بنيات ذهنية منفصلة.

وتصدق نفس الملاحظات في حالة إنتاج الكلام. فمظاهر البنية الصوتية لا توافق كلها مظاهر التحكم الحركي عند تشغيل القناة الصوتية. من ذلك أن حدود الكلمات لا توافق تماماً الوقفات عند إنتاج الكلام. كما أن مظاهر التحكم الحركي لا تراقبها كلها البنية الصوتية، إذ يمكن للمتكلم أن يتكلم ويبين وغيلونه في فمه، فلا يغير تأثير التحكم الحركي بذلك من البنية الصوتية شيئاً. زد على هذا أن نفس عضلات القناة الصوتية تستخدم للمضغ والاحتساء وما شابه ذلك. فيتضح أن نفس المبادئ الوجيهة تنطبق في مثل هذه الحالة أيضاً.

ب. النسق البصري والدلالة

تقدم العلوم العصبية المتعلقة بالنسق البصري نفس الصورة الهندسية. فهناك عدد من المناطق الدماغية المستقلة، كل واحدة تختص بمظهر بصري معين، كال حجم والحركة واللون والعلاقات الفضائية، وتتفاعل في ما بينها عبر وجاهات محددة؛ ولا توجد منطقة يتشكل فيها دفعة واحدة التمثيل التام للحقل البصري.

وهذا يوافق هندسة التوازي في اللغة حيث تتوزع "الجملة" أو "المركب" بين عدد من البنيات تتواصل في ما بينها عن طريق مكونات وجاهية. ومقارنة بهذا، لا نجد ما يشبه هندسة المركزية التركيبية في بقية الذهن. فليس "النسق الحاسوبي" (في برنامج الحد الأدنى القائم على المركزية التركيبية)¹⁷ الذي يولد البنيات التركيبية ويحدد البنيات الصوتية والدلالية، أي نسق يوازيه في الذهن/الدماغ.

وحتى يمكن لنسق دلالي معين أن يتأثر بالإدراك، يجب أن يكون هناك وجاه يربط بين البنية التصورية/الدلالية والأنساق الإدراكية، حيث "العالم" (أي البناء التصوري الذي يملكه المدرك عن العالم الفيزيائي) منظم في صورة أشياء ثلاثية الأبعاد تملأ الفضاء.

ويملك هذا الوجاه البصري- التصوري الذي يمكننا من أن نتحدث عما نراه، نفس الخصائص المشار إليها سابقاً، أي أنه تشاكل جزئي بين بنيات شبه جبرية (algebraic) ترمز المعاني اللغوية، وبنيات شبه هندسية/موضعية (topological) ترمز المعرفة الفضائية،¹⁸ فلا يرى، مثلاً، خصائص البنية الدلالية كأحياز الأسوار والقوة الإنجازية وخصائص التأليف الدالي، بخلاف خصائص الأشياء وحركتها وتفاعلها الفضائي. ومثال ذلك أن كثيراً من المعلومات المتعلقة بخصائص الأشياء أو الأحداث التي تدرجها الأدبيات الدلالية في

¹⁷ انظر مثلاً شومسكي (1995) و(2005). وانظر دراسة مفصلة لبعض جوانب تركيب اللغة العربية في إطار برنامج الحد الأدنى في الرحالي (2003).

¹⁸ انظر جاكندوف (2007ب)، صص. 64-66.

التمثيل الدلالي عن طريق السمات التعريفية، تنتمي في الواقع إلى هذا الوجه. إن تخصيص مدخلي كلمتين مثل: *بطّة وإوزة* يتضمن سمات مثل: [حي]، [طائر]. لكن فهمهما يقتضي كذلك معلومات عن الفروق بين مظهريهما. فيبدو رصد هذه المعلومات عن طريق سمات دلالية لغوية مثل: [± عنق طويل] مشكلا بل عثيا. وكذلك الأمر في سمة مثل [± ذو متكأ] للفرق بين *مظهر الكرسي* و*مظهر المقعد المستدير*. فسمات كهذه بعيدة عن أن تكون أوليات، كما أن إخضاعها لمزيد من التفكيك يبدو غير مضمون الجدوى.

ويسمح إطار هندسة التوازي برد المشكل الذي يعترض التعامل مع مثل هذه السمات إلى ارتباط الخصائص المظهرية للأشياء بمعلومات بصرية أساسا، أي بنسق إدراكي غير لغوي يوفر صورة للتمثيل البصري ترمز الخصائص الهندسية والموضعية للأشياء ويمكن الذات من تعيينها ومقولاتها. فتكون المسألة مرتبطة، كما سبق، بالوجه البصري-الدلالي اللغوي الذي يسمح بترجمة المعلومات البصرية إلى صور لغوية ويمكننا من الكلام عما نراه.¹⁹

المراجع

- تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام 2003: نحو إقامة مجتمع المعرفة، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي، المكتب الإقليمي للدول العربية، نيويورك (2003).
- دليل الدراسات 2004-2005، جامعة ابن طفيل بالقنيطرة، المغرب، منشورات الجامعة (2005).
- العروي، عبدالله (2005)، *خواطر الصباح، حجرة في العنق، يوميات (1982-1999)*، المركز الثقافي العربي، بيروت-الدار البيضاء.
- غاليم، محمد (1999)، "ملاحظات عن تصنيف العلوم في الجامعة المغربية"، ضمن كتاب: *الجامعة والشراكة أي دور للعلوم الإنسانية والاجتماعية؟ منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالمحمدية، سلسلة الندوات، رقم 8.*
- غاليم، محمد (2005)، " لغة المعرفة ومعرفة اللغة"، بحث قدم في ندوة: اللغة العربية: استراتيجية التواصل والتنمية ونقل العلوم والثقافة"، كلية اللغة العربية بمراكش، قيد الطبع.
- غاليم، محمد (2006)، "عن مضمون المادة اللغوية العربية في التعليم العالي"، ضمن كتاب: *قضايا استعمال اللغة العربية في المغرب، الحلقة الثانية، مطبوعات أكاديمية المملكة المغربية، الرباط.*

¹⁹ انظر جاكندوف (1992)، صص. 43-45، وغاليم (2007)، صص. 120-121.

غاليم، محمد (2007)، *النظرية اللسانية والدلالة العربية المقارنة، مبادئ وتحليل جديدة*، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء.

غاليم، محمد (2007ب)، "عن البحث اللساني العربي الحديث في المغرب"، بحث قدم في ندوة: اللغة العربية والنظريات اللسانية، الحصيلة والآفاق، كلية الآداب والعلوم الإنسانية سايس-فاس، قيد الطبع.

الرحالي، محمد، (2003)، *تركيب اللغة العربية، مقارنة جديدة*، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء.

Bierwisch, M. (1967), Some Semantic Universals of German Adjectivals, *Foundations of Language*3.

Bierwisch, M. (1969), On Certain Problems of Semantic Representation, *Foundations of Language*5.

Chomsky, N. (1965), *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, Mass.: MIT Press.

Chomsky, N. (1995), *The Minimalist Program*, Cambridge, Mass.: MIT Press.

Chomsky, N.(2005), Three Factors in Language Design, *Linguistic Inquiry*, V.36, N.1.

Culicover, P. W. and Jackendoff, R. (2005), *Simpler Syntax*, Oxford University Press.

Fauconnier, G. (1984), *Espaces mentaux*, Minuit.

Goldsmith, John, (1979), *Autosegmental Phonology*, New York: Garland Press.

Hauser, M., Chomsky, N. and Fitch, T. (2002), The Faculty of Language: What is it, who has it, and how did it evolve? *Science* 298.

Jackendoff, R. (1983), *Semantics and Cognition*, MIT Press.

Jackendoff, R.: (1990), *Semantic Structures*, MIT Press.

- Jackendoff, R. (1992), *Languages of the Mind*, MIT Press.
- Jackendoff, R. (2002), *Foundations of Language, Brain, Meaning, Grammar, Evolution*, Oxford University Press.
- Jackendoff, R. (2003), “The structure of Language: Why it Matters To Education”,
people.brandeis.edu/~jackendo/StrucureofLanguage1.
- Jackendoff, R. (2007a), A Whole Lot of Challenges for Linguistics, *Journal of English Linguistics*, V. 35, No. 3.
- Jackendoff, R. (2007b), *Language, Consciousness, Culture, Essays on Mental Structure*, MIT Press.
- Jackendoff, R. Forthcoming. The role of Linguistics in cognitive science: The state of the art, *The Linguistic Review*.
- Katz, J. and Fodor, J. A. (1963), The Structure of a Semantic Theory, *Language* 39.
- Katz, J. and Postal, P. (1964), *Théorie globale des descriptions linguistiques*, traduction française de Pollock, J.Y., Mame 1973.
- Lakoff, George (1987), *Women, Fire and Dangerous Things*, University of Chicago Press.
- Langacker, R. (1987), *Foundations of Cognitive Grammar*, vol. i, Stanford University Press.
- Liberman, M. and Prince, A. (1977), On Stress and Linguistic Rhythm, *Linguistic Inquiry* 8.
- Nunberg, Geoffrey, (1979), The Non-Uniqueness of Semantic Solutions: Polysemy, *Linguistics and Philosophy* 3.
- Partee, B. (ed.) (1976), *Montague Grammar*, New York: Academic Press.
- Pinker, S. (1989), *Learnability and Cognition: The Acquisition of Argument Structure*, MIT Press.

Pinker, S. and Jackendoff, R. (2005), The faculty of language: What's special about it? *Cognition* 95.

Pustejovsky, J. (1995), *The Generative Lexicon*, MIT Press.

Talmy, L. (2000), *Toward a Cognitive Semantics*, MIT Press.

Weinreich, U. (1966), Explorations in Semantic Theory, in: Steinberg, D. and Jakobovits, L. (eds.), *Semantics: An Interdisciplinary Reader in Philosophy, Linguistics and Psychology*, Cambridge University Press.