الخطـــاب

دورية أكاديمية محكمة تعنى بالدراسات والبحوث العلمية في اللغة والأدب

منشورات مخبر تحليل الخطاب

جامعة مولود معمري – تيزي وزو–

للاتصال: مخبر تحليل الخطاب
جامعة مولود معمري – تيزي وزو–
Tél fax: 026 21 32 91
Email:elxitaab.lad@gmail.com

الإيداع القانوني: 1664 – 2006
ISSN : 11-12 7082

العدد 14

عدد خاص بأعمال الملتقى الدولي حول
واقع البحوث المعرفية وتحليل الخطاب (أيام : 11 - 12- 13 مارس 2013)

الرئيس الشرفي

أ. د. ناصر الدين حناشي - رئيس جامعة تيزي وزو-

المديرة المسؤولة: أ.د .آمنة بلعلى **رئيس التحرير: د. بوجمعة شتوان.**

اللجنة العلمية

أد. عبد الله العشي – باتنة –
أد. مصطفى درواش – تيزي وزو -
أد. حبيب مونسي – سيدي بلعباس
أد. لحسن كرومي – بشار-
أد. رشيد بن مالك – تلمسان-
أد. مها خير بك ناصر – لبنان -
أد. حسين خمري – قسنطينة-
أد. بديعة الطاهري – المغرب -
أد. حاتم الفطناسي - تونس –
أد. لخضر جمعي - الجزائر-
أد. بوثلجة ريش – تيزي وزو -

أد. قادة عقاق – سيدي بلعباس-
أد. حميدي خميسي – الجزائر-
أد. مسعود صحراوي – الأغواط-
د. ذهبية حمو الحاج – تيزي وزو -
د. عمار قندوزي – تيزي وزو -
د. أمزيان حميد – تيزي وزو -
د. يحياوي راوية – تيزي وزو -
د. عيني بطوش – تيزي وزو -
د. العباس عبدوش – تيزي وزو -
أ. شمس الدين شرقي – تيزي وزو -
أ. نعمان عزيز – تيزي وزو -

قواعد النشر.

1- الخطاب مجلة علمية محكّمة معتمدة تصدر عن مخبر تحليل الخطاب، بجامعة مولود معمري تيزي وزو - الجزائر.

2- تعنى المجلة بنشر البحوث العلمية المقدمة إليها في مجالات تحليل الخطاب في اللغة والأدب.

3- يقدم البحث باللغة العربية مع ملخص باللغة الانجليزية، ويجوز أن يقدم بإحدى اللغتين الإنجليزية أو الفرنسية مع تقديم ملخص باللغة العربية.

4- تنشر المجلة البحوث العلمية التي تتوافر فيها الأصالة والمنهجية العلمية والإحاطة والاستقصاء، والسلامة من الأخطاء النحوية والإملائية، ومراعاة الإشارات الدقيقة إلى المصادر والمراجع. ويشترط عدم نشرها أو نشر جزء منها في أي مكان.

5- ترقم الإحالات في متن البحث بطريقة آلية، automatique، وتكون هوامش الإحالة في نهاية البحث.

6- أن لا يزيد عدد صفحات البحث بما فيها الأشكال والرسوم والجداول والملاحق على عشرين صفحة.

7- تعرض البحوث المقدمة للنشر في مجلة "الخطاب" في حال قبولها مبدئيا على محكمين اثنين من ذوي الاختصاص يتم اختيارهما بسرية مطلقة من قبل رئيس التحرير.

8- تحتفظ المجلة بحقها في أن تطلب من المؤلف أن يحذف أو يعيد صياغة بحثه أو أي جزء منه بما يتناسب وسياستها في النشر.

9- ترسل المقالات بواسطة البريد الإلكتروني، في شكل ملف مرفق (fichier attaché) شكل وورد Format Word، إلى عنوان المجلة الالكتروني.

10- تنتقل حقوق طبع البحث ونشره إلى مجلة "الخطاب" عند إخطار صاحب البحث بقبول بحثه للنشر.

كلمة المخبر

ظل الإنسان وهو "كلٌّ" يطرح أسئلة ولا يتلقى عليها سوى أجوبة هي "جزء" غير أن الطموح البشري ظل يبحث عن إشباع رغبات هذا الكل، فتتقّل من معرفة إلى أخرى، إلى أن تراءت له لحظة تاريخية معينة تفاعلت فيها العلوم وعبرت المعارف بعضها بعضا وتراكمت لتقدم حلا كليا للظواهر الإنسانية المختلفة هو ما يعرف بالعلم المعرفي الذي ارتأت اللجنة العلمية أن يكون موضوع الملتقى السابع في تحليل الخطاب، فمن أين يمكن أن نلج هذا الموضوع الإشكالي هل يمكن أن نعتبر العلم المعرفي بديلا للنقد الأدبي وتحليل الخطاب، أم هو رؤية رابعة أو خامسة للظواهر وواقع يتحقق عند غيرنا فنسعى نحن للحاق بحركية التحول والتحقق تلك .؟

لا شك أن هناك أهدافا منهجية وابستيمولوجية وتاريخية لهذا الطموح الذي يتحقق، حيث هيمنت منذ سبعينيات القرن الماضي قناعات تدعو إلى ضرورة توحيد المقاربات العلمية لتخصصات مختلفة، ومنحها بؤرة مشتركة. وقد دأبت على دراسة المعرفة الإنسانية من خلال إعادة إنتاج الفكر الإنساني في صورة برنامج حاسوبي. لقد تبنت العلوم المعرفية آنذاك مفاهيم مهندسي التواصل، والباحثين في حقل الذكاء الاصطناعي ومناهجهم، وذلك انطلاقا من تصور الذهن بوصفه آلة حاسوبية تعالج مجموعات من الرموز وتنتجها. غير أن النزعة الحاسوبية، بما هي عليه، لم تقو على تفسير ذلك المجال الممتد للنشاط الرمزي عند الإنسان: فالتاريخ، والأدب، والأساطير، والمحادثات اليومية ومختلف الخطابات تقتضي تضافر مجموعة من المعارف لمقاربتها هو ما عبرت عنه طروحات العقل المركب كما عند ادغار موران أو العقل الضخم عند آخرين، فبرز توجه جديد في ثمانينيات القرن الماضي يدعى بتوجه "العلوم المعرفية" أكد أن موضوعات المعرفة الإنسانية ترتبط بانشغال أكبر من ان تقدر عليه النزعة الحاسوبية.

ولقد عرفت العلوم المعرفية sciences Cognitives على أنها دراسة العلميات الذهنية من خلال وظائف العقل المختلفة كاللغة. وهو تخصص جامع لعدة علوم، يأخذ، ويساهم ويتكامل مع علم النفس (خاصة علم النفس الإدراكي)، ومع الذكاء الاصطناعي، واللسانيات وبخاصة اللسانيات النفسية، والفلسفة (خاصة فلسفة العقل)، وعلوم الحاسب، والعلوم العصبية neuroscience، والمنطق، وعلم الإنسان أو ما يدعى بالأنثروبولوجيا وعلم الأحياء.

وإذا أردنا تبسيط المعادلة المعقدة التي أنشاها تداخل المعارف المختلفة في مجال تحليل الخطاب، فإنه يمكن النظر إليها من خلال ثلاثة وسائط تُحلّل من خلالها الدلالة وهي: **الجسد/الذهن/الخطاب**. فالدلالة تنشأ عن الجسد وهي الانطباعات التي تأتي بها حواسنا عن الأشياء الخارجية، وتحوّل إلى الذهن من خلال تمثيلات عقلية معينة وعمليات لاشعورية بواسطة اللغة التي تنظم تصوّراتنا على أشكال استعارية أو إيقونية أو قرينية أو تعيينية، لتستقر داخل الخطاب وتصبحَ جزءا أساسيا من تكوينه.

إن موضوع العلوم المعرفية اليوم هو حالة ما بعد حداثية لها أبعادها الابستيمولوجية والحضارية عبرت عن طموح في تجاوز عصر الثقافة العمودية والعقل التبسيطي القائم على منظومة الكيانات المغلقة والسعي نحو منظومة أخرى قائمة على العقل المركب ويتضمن مبدؤها الأساس الاعتراف بالروابط الموجودة بين الكيانات والظواهر المختلفة التي لا يمكن معاينتها إلا بالتقاء مجموعة من العلوم.

في التراث العربي الإسلامي يكاد يكون التصوف المعرفة الوحيدة التي تم النظر إليها بمنظور يماثل ما توصلت إليه الدراسات المعرفية حيت نظر إليه باعتباره حالة نفسية واجتماعية وسلوكية وعقلية معقدة: أي حالة معرفية ولذلك نجد محمد مفتاح وهو واحد من القلائل الذين مارسوا النقد المعرفي يجد في التصوف مجالا لتطبيق العلم المعرفي.

إن علم المعرفة اليوم يطرح تحديا بالنسبة إلينا نحن الذين نستورد المناهج والعلوم كما نستورد ما نلبس ونأكل، وإذا كنا لا زلنا نتعثر في تطبيق المنهج الواحد، ونتهجاه، فكيف نشتغل على علم معقّد لم نسهم في وضعه؟ كيف نشتغل على ذلك ونحن لا زلنا لا نعرف في كثير من حالاتنا كيف نشغّل الحاسوب؟

ربما نجد في هذا العدد وفي إسهامات الباحثين الذين شاركوا في هذا اللقاء، ما يزيل هذا التشاؤم ويؤسّس فضاء لتبادل الآراء حول موضوع واقع البحوث المعرفية وتحليل الخطاب. خاصة أن موضوعات هذا العدد جاءت متنوعة ركّز أغلبها على الجانب التطبيقي وكان الهدف منها تقريب طروحات هذا العلم المعرفي إلى مجال تحليل الخطاب، فكانت بحق دراسات جادة نأمل أن يكون لها أثر كبير في تطوير البحث العلمي في مخبر تحليل الخطاب، فنشكر كل المساهمين من الجامعات العربية والجزائرية والله ولي التوفيق.

مديرة مخبر تحليل الخطاب

د. آمنة بلعلى

المعرفة/ الإدراك/ العرفنة
بحث في المصطلح

د. عمر بن دحمان

جامعة تيزي وزو

ما يزال الاختلاف في التعامل مع المفاهيم والمصطلحات الوافدة ونقلها إلى اللغة العربية (بطريق الترجمة خاصة) يطرح إشكالا لدى كثير من الدارسين، ارتبط بالاختلاف الملاحظ في اختيار المقابلات للمصطلح الواحد، ما أدى في الغالب إلى حدوث نوع من التشويش لدى الباحث العربي في تعامله مع البحوث المترجمة، والإفادة منها. ارتباطا بهذا الإشكال لفت انتباهنا بروز وجه آخر من أوجه الإمعان في توطيد هذا الاختلاف تمثّل في الدعوة إلى تبني مصطلحات بديلة عن مصطلحات أخرى متداولة على نطاق واسع. وارتبطت المسألة بإعادة النظر فيها واقتراح صياغة جديدة لها اعتمادا على مبررات لا يمكن الرضى بقبولها دون فحص ودون مناقشة علمية مؤسسة تعيد النظر في تلك الدواعي ومظاهر تأسيسها. والتساؤل عن مدى الحاجة لهكذا إجراء، قد يضر أكثر مما ينفع.

في هذا الشأن برزت في الآونة الأخيرة ترجمة مستجدة لمصطلح*"cognition"، الذي سبقت ترجمته بـ "معرفة" عند البعض و"إدراك" عند البعض الآخر، وهما مصطلحان متداولان منذ زمن في جل الدراسات الفلسفية والنفسية بشكل خاص. وتمثل المقابل المقترح كبديل في مصطلح "عرفنة"، الذي اقترحه مجتهدا الباحث الأكاديمي الأزهر الزناد من جامعة منوبة بتونس، مقدما بين يدي اقتراحه جملة من المبررات والدواعي التي سنعرض لها فيما سيأتي.

وكشأن كل الاجتهادات نرى أنه من الضروري ألا نسارع إلى قبولها بتزكيتها من أول وهلة دون رويّة، أو التعبير عن رفضنا لها بشكل انفعالي دون فحص ودون نقاش علمي هادئ ورصين. من هذا المنطلق يأتي هذا البحث ليسهم من وجهة نظر نقدية في إبداء رأي ينطلق مما سبق تقديمه من ضرورة تفادي تغذية "الاختلاف المصطلحي"، ومحاولة إثراء هذا النوع من الدراسات المتصلة بنقد المصطلح، في الجانب المتصل بالكشف عن مدى مشروعية

مثل هذه التبديلات والاختيارات، ومدى مقبوليتها وضرورتها العلمية، وما قد تثيره من إشكالات غير متوقعة. ويتمثل عملنا في فحص المبررات والدواعي التي قدمها الباحث فيما يتصل بمصطلحه بالنظر في دلالة المفهوم بالبحث في أصوله التاريخية وسيرورته ضمن مجالات علمية اعتنت أكثر بالبحث في ظاهرة المعرفة لدى البشر وصولا إلى الفترة الراهنة التي عرفت بروز اتجاهات بحثية جديدة ضمن ما يسمى بالعلوم المعرفية (أو العرفنية بالاصطلاح الجديد). كما أن ارتباط مصطلح (cognition) بمفاهيم قريبة أو مشاكلة (مثل knowledge في اللغة الانجليزية) يفرض علينا البحث في الفرق المفهومي بين المصطلحات المشار إليها والمجال الدقيق لاستخدامها. كما لا يفوت البحث أن يعرّج على فحص لغوي للصيغة الجديدة المقترحة، وسنبحث في مدى ملاءمة هذه الصيغة للتعبير عن دلالة المصطلح بناء على تأسيسها اللغوي الاشتقاقي في اللغة العربية المنقول إليها واستخدامات الصيغة الصرفية في الحياة المعاصرة.

1. "العرفنة" كمصطلح بديل: الدوافع والمبررات

اقترح مصطلح "العرفنة" الأستاذ الباحث الأزهر الزناد (رئيس وحدة بحث "اللسانيات العرفنية واللغة العربية" بجامعة منوبة بتونس) والذي أجراه في بعض ما كتب ونشر، من ذلك هذان العنوانان: نظريات لسانية عرفنية (2010)، والنص والخطاب: مباحث لسانية عرفنية (2011)..

وقد أشار الباحث في مدونته على الأنترنت [1] إلى أن استخدامه لمصطلح (عرفنة) ومشتقاتها جاء كتعويض عن مصطلحات متداولة مثل العلوم العِرفانية، علم المعرفة، العلوم المعرفيّة، علوم الإدراك، العلوم الإدراكية.. إلخ. مصرحا بأن هذا التعويض لم يأت عبثا أو لتحقيق مقولة "خالف تعرف" وإنما أسسه على رويّة وحجج أورد منها أربعا يمكن ردها إلى العوامل التالية:

- عامل الاشتراك والتداخل بين المصطلحات: كاشتراك كلمة (عرفان) في الاستعمال القديم وفي الاستعمال الحديث، إذ تدلّ على معنى الشّكر ولها جريان واسع في مجال التّعبّد والتّصوّف وفي مجال البحوث الفلسفية الماورائية. ومقابلة كلمة (معرفة) أو (إدراك) لمصطلح (cognition) ومصطلح (knowledge). وهذا المصطلح الأخير (إدراك) يقصد به أحيانا المفهوم (perception). وهذه المصطلحات جميعا ذات مرجعيات نظرية كلاسيكية.

• ضرورة صياغة مصطلح جامع يعمّ النشاط الذهني البشري في عمومه والذي يضم مظاهره العديدة (كالتذكر والتعقل وحلّ المسائل وغيرها). وليكن هذا المصطلح الجامع هو "العرفنة" من فعل (عرفن) ومشتقاته.

• مراعاة انسجام الجدول الاشتقاقي للغة الانجليزية الدائر حول (cognition) فالفعل to cognize واسم الفاعل هو cognizer والنسبة cognitive أو metacognitive. وما إلى ذلك مما يتعلق بالجذع cogn. بالمحافظة على الحروف الأصول من الجذر الثلاثي (ع ر ف) وننشئ جدولا اشتقاقيا مقبولا في العربية قياسا وسماعا منطلقه الفعل: عرفن (to cognize) والمضارع منه (يعرفن) (cognizes) والمصدر (عرفنة) (cognition)، فهو (معرفن) (cognizer) و(ذو ملكة عرفنية) (cognitive faculty) ، ويلحق بذلك (الميتاعرفنة) (metacognition).. الخ.

وهذا، بحسب الباحث، أحسن من أن نقول: فكّر يفكّر فهو مفكّر، وما إلى ذلك وننتقل إلى عرفان أو معرفة أو إدراك، بما فيها من الاشتراك الذي أشرنا إليه، في عبارة تتعلق بالعلوم أو باللسانيات المهتمة بما يجري عليه المصطلح الواحد منها. وهذه المراعاة ضرورة أكاديمية وعلمية في نظره دون أن يكون في ذلك تبعية أو تقليد.

• رابعا ، يقول مقترح المصطلح أن العرفنيات عندما وصلتنا فهمت بتصورات أرسطية ونفسية قديمة، هي عندنا كما عند الغرب، دون شك، ولم ننتبه (...) إلى أن العرفنيات خرجت عنها وفي ذلك كانت استعاضتهم بمصطلح (cognition) عن الثالوث المعروف (knowledge, connaissance, perception).

هذه إذن أهم الحجج والدوافع فيما يبدو التي كانت وراء اقتراح الباحث الأزهر الزناد لمصطلحه الجديد "عرفنة" وما يشتق منها، كبديل عن "معرفة" أو "عرفان" أو "إدراك"... ورغم تصريح الباحث بوجود حجج أخرى تدعم هذه، إلا أننا سنكتفي بهذه الواردة هنا التي تبدو أكثر أهمية مما لم يذكر، ونحاول أن نفحص ونتتبع مدى مقبولية ومشروعية هذا الاقتراح في ضوء دعوتنا إلى ضرورة التأني أمام هكذا مبادرات من أجل الانطلاق في استخدام المصطلح الجديد بكل ثقة وطمأنينة.

يتمثل اقتراحي إذن، في فحص الحجج والدوافع المذكورة من أجل إعادة النظر في مدى مشروعية الدفع بمصطلح بديل عن آخر، قد تدعو إليه الحاجة وقد لا تدعو، ناهيك عما قد يوقعه في نفس القارئ والباحث من التباس حاصل عن عدم ألفته به وببنائه غير المألوف

وغموض ما يحيل إليه. وبدءا سأتخذ موقفا متحفظا من استخدام المصطلح بصيغته هاته بداعي عدم جدوى القيام بهكذا تعديل لمصطلح متجذر كمصطلح "معرفة"، إضافة إلى مبررات أخرى موضوعية.

2. نقد الدوافع والحجج:

نبدأ بالدافع أو المبرر الأول المرتبط بالتداخل والاشتراك المفاهيمي والمصطلحي، في الجانب المتعلق بترجمة المصطلح الواحد كاشتراك مقابلات عديدة باللغة العربية لمصطلح واحد مثل "عرفان"، و"معرفة"، و"إدراك" كمقابلات استخدمها الدارسون لترجمة مصطلح (cognition)، أو اشتراك مقابل عربي واحد في التعبير عن مفهومين أو مقابلة مصطلحين اثنين في الوقت نفسه مثل لفظة "معرفة" التي استخدمت كمقابل لـ (cognition) و(knowledge) معا.

ولكي نستوضح هذه المسألة بشكل أبين نحاول أن نتتبع ما أوردته جمهرة من المعاجم الحديثة مما وقفنا عليه في الفلسفة وعلم النفس (بوصفهما المجالان الأكثر اهتماما بقضايا المعرفة البشرية) لنقف على كيفية تعاملها مع هذه المصطلحات التي تبدو متداخلة مفهمة واصطلاحا وبالأخص بين (cognition) و (knowledge) و (perception)، مع استبعاد مصطلح (عرفان) الذي يبدو مقحما دون داع، ولأنه في الأصل يرتبط "بالمعارف الماورائية، إذ إنّ كل من استخدم هذا المصطلح وتناوله بالتفكير أو تداوله بالكتابة أو شاركه بالمباحثة العلمية أو تعاطاه بالخبرة العملية، لم يبرح يدور حول الدين ويربط العرفان بالوجود الإلهي" [2].

يجمع الجدول التالي بعضا من تحديدات المعاجم للمصطلحات الثلاث:

المعجم	Cognition	Knowledge	Perception
المعجم الفلسفي مجمع اللغة العربية بالقاهرة ، 1983	**- إدراك المعرفة في أوسع معانيها، ويشمل الإدراك الحسي وإدراك المجردات والكليات. (ص 6)**	**- معرفة ثمرة التقابل والاتصال بين ذات مدركة وموضوع مدرك، وتتميز من باقي معطيات الشعور من حيث إنها تقوم في آن واحد على التقابل والاتحاد الوثيق بين**	**- إدراك حسي (1) سيكولوجيا: معرفة مباشرة للأشياء عن طريق الحواس. .والمدرك الحسي (percept) هو موضوع الإدراك الحسي.. (2) الإدراك الباطني**

		هذين الطرفين. (ص ص 186- 187)	perception interne وقوف الإنسان على إحساساته ومشاعره الداخلية. (ص6)
معجم المصطلحات والشواهد الفلسفية لجلال الدين سعيد (ط تونس 2004)		معرفة knowledge يشير هذا اللفظ إلى فعل المعرفة، أو إلى الشيء المعروف، ويشير أيضا إلى مجرد عرض شيء ما، أو إلى إدراكه وفهمه. وعموما، يشير لفظ المعرفة إلى نشاط الفكر الذي يثبت شيئا ما بالإيجاب أو السلب، سواء كان هذا الفكر فاعلا في ذلك أو منفعلا، وسواء كان إثباته كاملا يقوم على الوضوح والبداهة أو ناقصا يعمه الغموض والاختلاط، كما يشير من منظور مقابل إلى محتوى المعرفة ومضمونها.	أما الادراك الحسي (perception) فهو الاحساس بوجود الاشياء الخارجية وعلاقات بعضها ببعض، والقدرة على تمييز الشيء المحسوس من بين الأشياء الأخرى وتعريفه بالتسمية أو بالإشارة، وعلى التمييز أيضا بين الذات المدركة والشيء المدرك.
المعجم الفلسفي لمراد وهبة (القاهرة 2007)		- معرفة knowledge فعل الذات العارفة في إدراك موضوع وتعريفه بحيث لا يبقى فيه أي غموض أو التباس. (ص 606)	- إدراك حسي (1) الإدراك إحاطة الشيء بكماله أو هو حصول الصورة عند النفس الناطقة، أو هو تمثيل حقيقة الشيء وحده من غير حكم عليه بنفي أو إثبات، ويسمى تصورا، ومع الحكم بأحدهما يسمى تصديقا (تعريفات الجرجاني) (ص 36)

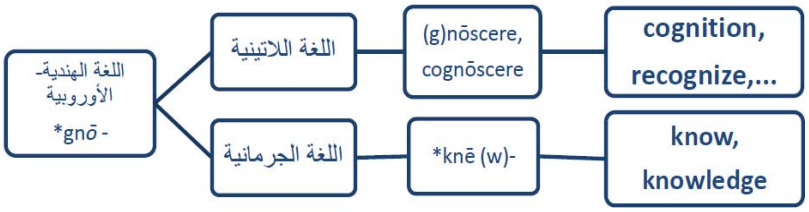
المعجم الفلسفي لجميل صليبا (بيروت 1982)	- الإدراك perception الادراك في اللغة هو اللحاق والوصول، ... 1- وللإدراك في الفلسفة العربية عدة معان: فهو يدل أولا على حصول صورة الشيء في العقل، سواء كان ذلك الشيء مجردا أو ماديا، جزئيا أو كليا، حاضرا أو غائبا، حاصلا في ذات المدرك أو آلته... والإدراك بهذا المعنى مرادف للعلم، وهو يتناول جميع القوى المدركة، فيقال ادراك الحس، وإدراك الخيال، وإدراك الوهم، وإدراك العقل. ولكن بعض الفلاسفة يحدد معنى الإدراك فيطلقه على الإحساس وحده، وحينئذ يكون أخص من العلم، وقسما منه... 2- أما في الفلسفة الحديثة فإن الإدراك يدل أولا على شعور الشخص بالإحساس و بجملة من الإحساسات التي تنقلها إليه حواسه، أو هو شعور الشخص بالمؤثر الخارجي والرد على هذا المؤثر بصورة موافقة.... وقد يطلق لفظ الإدراك على القوة المدركة..أو على فعل الإدراك..أو على المعرفة (connaissance) التي تنتج من هذا الفعل. (ج1 ص53- 56)		
معجم مصطلحات الطب النفسي اعداد د.لطفي الشربيني (مركز تعريب العلوم الصحية مؤسسة الكويت للتقدم العلمي)	- معرفة: هي العملية التي يتم بموجبها استنباط وتنظيم واستخدام المعرفة الذهنية وفهم الحقائق، ومن خلال ذلك يتعرف الشخص على نفسه وعلى الوسط المحيط به، ...(ص 30)	- معرفة : للدلالة على مجموع المعارف الإنسانية، ... (94)	- إدراك، إدراك حسي يضمن الإدراك تفسير ما تستقبله الحواس مثل ما نراه وما نسمعه، وتعني عملية الإدراك تحويل المنبهات الحسية إلى معلومات في نطاق الوعي، ... (ص 135)
معجم علم النفس والطب النفسي	معرفة : لفظ عام يطلق على جميع أشكال المعرفة	معرفة: (1) نتيجة المعرفة والمعرفة البسيطة تسمى إدراك أو فهم أولي [كذا]	إدراك: الوعي بالموضوع وبالعلاقات والأحداث عبر الإحساسات،

انجليزي- عربي د.جابر عبد الحميد جابر ود. علاء الدين كفافي (ط مصر 1989)	والوعي كالإدراك والتصور والاستدلال والحكم والتخيل، وكثيرا ما تقارن العمليات المعرفية بالعمليات النزوعية كالكفاح والإرادة والعمليات الانفعالية كالمشاعر والعواطف. (ج2 ص 644)	apprehension وتتضمن وعيا بالعلاقات والمعاني (2) قوام المعلومات المفهومة التي يمتلكها فرد أو ثقافة. (3) ذلك الجزء من معلومات الشخص الذي يتفق مع الحقيقة الثابتة، ... (ج 4ص1888)	متضمنا أنشطة مثل التعرف والملاحظة والتمييز. وهذه الأنشطة تمكننا من تنظيم وتفسير المثيرات التي نستقبلها إلى معرفة بالعلم ذات مغزى. (ج6 ص 2690)
معجم علم النفس والتربية (مجمع اللغة العربية القاهرة 1984)	- معرفة cognition (أ) كل عملية يتمكن الفرد بها من معرفة شيء ما أو الحصول على معلومات عنه. (ب) كل أنواع المعرفة من إدراك حسي وتذكر وتخيل وتصور وحكم واستدلال. (ج1 ص 28)		
مفاتيح اصطلاحية جديدة معجم مصطلحات الثقافة والمجتمع لطوني بينيت ولورانس غروسبيرغ وميغان موريس تر. سعيد الغانمي (ط 1 لبنان 2010)	- المعرفة knowledge ..ورغم أن المعرفة تجريد، فإنها تبدو جزءا صلبا بوضوح من عالمنا، وهي حصيلة آمنة، بل حتى نتاج، يقف بمعزل عن الصراعات المتراكمة لإنجازها. إذا قد يكون من المفاجئ أن أصولها ذات السمعة الطيبة تؤكد الاستعمال اللفظي "التعرف" وهذا ما اختفى عن الطريقة التي نستعمل بها المصطلح الآن...لكن إذا وضعنا نصب أعيننا أن الإسم المألوف الذي نستعمله ربما كان يستمد اصله من فعل ضاع منذ زمن بعيد أمر قد يصرفنا إلى إيحاءات مهمة ولكنها مهملة في الأغلب عن المعرفة بوصفها نشاطا عقليا. تبرز إيحاءات الجاهزية والثبات في استعمالنا الحالي للمعرفة في الطريقة التي نفكر فيها بالمعرفة كمعلومات أو معطيات يمكن "حفظها" "واستعادتها"..(ص 634)		

نكتفي بهذا القدر من الشواهد المؤشرة على وجود تداخل واشتراك مفاهيمي واصطلاحي، وبخاصة بين (cognition) و(knowledge)، فكلاهما ترجم عند الكثير بلفظة "المعرفة"، وبالتالي اقتران المصطلح العربي بمصطلحين مختلفين في اللغة الاجنبية على الأقل من الناحية المعجمية. أما المقابل "إدراك (حسي)" فهناك شبه إجماع على أنه يقابل المصطلح (perception) [3]. ومع أن هناك من ارتضى بجعل "الإدراك" مقابلا لمصطلح (cognition) إلا أن ثمة شبه اتفاق على جعله مقابلا لمصطلح (perception)، وبالتالي يمكن استبعاده من دائرة النقاش، ما يعني بقاء الإشكالية دائرة حول المصطلح "معرفة": هل نقابل به مصطلح (cognition) أم المصطلح الآخر (knowledge) ؟ أم كليهما معا كما هو حاصل عند الكثير مع ما يطرحه هذا الاشتراك من إشكالات؟ أم نقترح مصطلحا بديلا لأحدهما، وليكن "عرفنة" كمقابل لمصطلح (cognition) ونبقي على مصطلح "معرفة" كمقابل للمصطلح الآخر؟.

ما نلاحظه أيضا من خلال القيام بعملية إحصائية بسيطة بين الشواهد أعلاه ذلك الاهتمام الواضح للمعاجم الفلسفية بتحديد مفهوم "معرفة" كمقابل للمصطلح (knowledge) وغياب شبه تام لتحديد المصطلح الآخر أي (cognition) الذي يبرز، بخلاف ذلك، في المعاجم المختصة بعلم النفس وفروعه. فللمعرفة بحسب التحديدات المقدمة مفهومان اثنان ركزت الفلسفة على أحدهما، وركز علم النفس على المفهوم الآخر كتجسيد ربما لاستقلال منظوره للمعرفة عن المنظور الفلسفي. واختيار المصطلح المعبر بدقة عن تطلعات وأهداف مختلفة.

وربما كان الثراء المعجمي في اللغة محفزا ومساعدا على ذلك، هذا الثراء المستمد من من تعدد الروافد اللغوية القديمة، فمن الناحية الإيتيمولوجية ترجع كلمتا (cognition) و(knowledge) إلى أصلين مختلفين لكنهما يحملان دلالة واحدة، وهي دلالة المعرفة، أو (to know) في الإنجليزية، هذان الأصلان هما اللغة اللاتينية واللغة الجرمانية المنفصلتين بدورهما عن اللغة الهندية- الأوربية الأم [4]. والشكل التالي يختصر ذلك:



مع ملاحظة أن الجذر الأصل المنتمي للغة الهندية- الأوربية أي gnō* يعني "know" باللغة الإنجليزية الحالية، أو "يعرف" باللغة العربية. ومن هذا الجذر القديم اشتقت اللغة اللاتينية (nōscere) الذي يعد أصلا لـ (cognition). وهناك تفاصيل أخرى تتعلق بأصول الكلمتين وتطورهما الصوتي يمكن مراجعتها في مظانها [5].

وبالعودة إلى جدول التحديدات أعلاه يمكن أن نستنتج كيف نظر إلى المعرفة من منظورين مختلفين ومتكاملين في الوقت نفسه، من حيث كونها نشاطا جامعا أو كونها محصلة لهذا النشاط، لذلك نظر إليها أحيانا بوصفها: "واسعة" و"شاملة" و"عامة" و"عملية" [ذهنية]، أو بوصفها: "فعل المعرفة" و"الشيء المعروف" و"مجموع المعارف الإنسانية" و" نتيجة المعرفة" و"محتوى المعرفة ومضمونها" و"ثمرة" و"حصيلة" و"نتاج" و"منجزة".. (راجع الجدول).

هذان المنظوران في رأينا هو ما يصنع التمييز بين المفهومين رغم وجود سمات أخرى مشتركة، تؤشر في مجملها على أن المعرفة البشرية يمكن أن ينظر إليها من جانبين اثنين على الأقل: ارتبط أحدهما بالبحث الفلسفي في نظرية المعرفة (Epistemology, theory of knowledge): الذي يبحث في طبيعة وتأسيس المعرفة، "ماذا يمكننا أن نعرف، وماذا نفعل لنعرف؟" التي تعد أسئلة فلسفية مركزية." [6] وارتبط الجانب الثاني بوصفها عملية ذهنية أو نشاطا ذهنيا جامعا (اختير له لفظ cognition) ارتبط أكثر بالبحوث النفسية، وصولا إلى البحوث المعاصرة التي لم تكتشف مجالا جديدا للبحث فيه فيستدعي ذلك اقتراح مصطلح جديد له، وإنما هو المجال القديم نفسه ولكن بوسائل اكثر تطورا وأهداف أكثر تخصيصا وتنوعا.

ولاعتبارات تتعلق بتداخل العلوم واشتراكها في تناول الظواهر البشرية، ميزت الأبحاث الحديثة المعرفة (knowledge) بوصفها "مجموعا مبنينا من المعلومات، التي يمكن الرجوع إليها أثناء التعلم، أو الإدراك الحسي، أو التعقل" [7] وهي قابلة للتمثيل، والتنظيم، والترميز، والتصنيف، والتخزين، والاسترجاع، والاستعمال، وبهذا تكون جزءا من النشاط المعرفي (cognitive) لدى الإنسان [8]. أما الأجزاء الأخرى فتتمثل في كل ما يرتبط بهذا النشاط المعرفي في عمومه ويضم "المظاهر الوظيفية للذهن، الواعية منها وغير الواعية. والمشكّلة من الوقائع الذهنية (أي الآليات والعمليات) والمعرفة [knowledge] التي يتضمنها حشد كامل من المهام ابتداءً من إدراك الشيء "ذي المستوى الأدنى" إلى مهام اتخاذ القرار "ذي المستوى الأعلى" [9].

فالمعرفة (knowledge) إذن ليست إلا مظهرا ضمن مجال أوسع بكثير وأعقد، هو المجال المعرفي (cognitive) الذي يتضمن مظاهر أخرى عديدة.

يوحي كل هذا بوجود فرق بين المفهومين [10]. ما يمكن أن يمثل دعما لاقتراح مصطلح "عرفنة" كمقابل للمصطلح (cognition)، غير أن هذا المقابل البديل وإن كان مشروعا اقتراحه سعيا إلى تلافي هذا التداخل والخلط، إلا أن الإشكالية التي تطرح نفسها تتعلق بمدى قدرته - وفق صيغته هاته- على التعبير الدقيق عن مفهوم (cognition) كما حدد قديما وكما تحدده البحوث المعاصرة في العلم المعرفي [11].

فالخروج عن المنظورات الكلاسيكية في دراسة المعرفة لا يستدعي في رأينا إدخال تعديلات على تسمية الظاهرة المدروسة، ولكن الأمر يرتبط بتطورات علمية ومنهجية متراكمة انتهى بها الأمر إلى التعاضد أخيرا تحت مسمى واحد (هو العلم المعرفي cognitive science) من أجل دراسة وبحث ومحاولة الإجابة عن الأسئلة نفسها التي طرحت منذ القديم، وما تزال، بخصوص المعرفة والذهن البشريين. أي أن اختلاف المنظورات أو تطورها لا يقتضي تغيير تسمية الظاهرة المدروسة. بل المفروض أن نحدد مرتكزات وخلفيات المنظورات الجديدة واقتراحاتها بخصوص تناول الظاهرة نفسها، وأن نحدد الظاهرة بدقة ومدى الوعي بتعقيداتها.[12]

وفي الوقت الراهن ثمة منظورات مستجدة تتناول النشاط المعرفي البشري وغير البشري من منظورات مغايرة، لها أسسها ومنطلقاتها، وبدلالات موسعة في بعض الجوانب وبديلة في جوانب أخرى. لكن ما يجب الاتفاق بشأنه أنّ دراسة هذا النشاط المعرفي قديم قدم التفكير البشري، وفي الوقت الراهن يحظى علم النفس المعرفي والعلوم العصبية بالقسط الوافر في تناول هذا الموضوع [13]. والمتأمل في البحوث الجارية في هذا المجال يلاحظ ذلكم الاكتساح للمعرفة في مجالات وتخصصات عديدة ما حتّم على المهتمين التفكير في تخصيص علم يهتم بالبحث في كل ما يتصل بها، يكون بمثابة المظلة الجامعة لشتى هذه التخصصات وغيرها، والاستفادة من تضافرها من أجل تيسير البحث في المعرفة والذكاء البشري والاصطناعي، والوصول إلى نتائج علمية أكثر رصانة ما أمكن في ظل ما هو متوفر حاليا من وسائل لم تكن متاحة من قبل.

3. مصطلح "عرفنة" والإشكالات اللغوية:

نحاول فيما تبقى من هذا العرض أن ندعم اعتراضنا الأولي على استخدام مصطلح "عرفنة" كمصطلح بديل عن مصطلح "معرفة" بشكل خاص، بمناقشة ما يتصل بالجانب اللغوي الاشتقاقي للمصطلح البديل والتحقيق في مدى ملاءمة الصيغة الصرفية المقترحة من الناحية اللغوية (التصريفية والاشتقاقية).

أول ملاحظة تستوقفنا ونحن نقرأ الصيغة المقترحة، أي "عرفنة"، بوصفها مصطلحا جامعا للنشاط الذهني البشري، هي ردّها إلى الفعل (عرفنَ)، المشتق بدوره من الفعل (عَرَفَ) وزيادة حرف النون في آخره، أي من الثلاثي المجرد (فَعَلَ) التي تصير فعلا مزيدا ليصبح فعلا رباعيا ملحقا بالثلاثي أي (فَعْلَنَ)، وهذه الصيغة الأخيرة لم ترد في كلام العرب، جاء في لسان العرب لابن منظور قوله: " ألا ترى أنه ليس في الأفعال فَعْلَنَ، وإنّما هو في الأسماء، نحو عَلْجَنٍ، وخَلْبَنٍ؟" [14]

ودون الخوض في مسألة الفعل والمصدر أيهما مشتق من صاحبه؟ التي أثيرت بين نحويي البصرة والكوفة قديما [15]، نرى من الأنسب أن يكون المنطلق في اقتراح مصطلحات جديدة هو المصدر وليس الفعل، من منطلق أننا نتعامل مع المصطلحات، والمصطلحات هي أسامي تتعلق بالمفاهيم والتجريدات. وعليه يمكن أن ننطلق من الصيغة الصرفية المصدرية "فعلنة" ونشتق منها ما يرتبط بها من فعل وفاعل ونسبة...الخ.

ومن الأبحاث القليلة التي تناولت هذا الوزن الصرفي المستحدث بالدراسة عثرنا على مقال د.عبد الحميد الأقطش الذي وسمه بـ "التوليد اللغوي على وزن (فَعْلَنَة) في الاستعمال العربي المعاصر" [16] والذي يصرح فيه بالقول إنه يشقّ على الباحث أن يرصد لحياة هذا الوزن (فعلنة) في العربية التراثية استعمالا حيّا، في شعر أو نثر، بيد أن كتب الأبنية مُتقاطرة على سرد صيغة أخرى، كأنما هي الأم لـ(فَعْلَنَة) وهي (فَعْلَن)، وهي صيغة تُذكر، عادة، في أبنية الإلحاق، مما يتَولد بزيادة لاحقة النون في آخر الثلاثي ليصير رباعياً، وتكون في بنية اسمية أو وصفية، لكن ليس ضمن أبنية الأفعال. [17]

ومما جاء في البحث أيضا أن وزن (فَعْلَنَة) بنية من السهولة تشقيقُها إلى الوحدات الصرفية الآتية: وحدة (الجذع)، ومكونّة من ثلاثة صوامت صحاح، ووحدة (النون) المزيدة رابعة بعد وحدة الجذع، ووحدة (التاء) بآخر الصيغة. ووحدة (الجذْع): هي الصورة المجردة

الجامدة للصيغة في صورتها المعجمية الأساسية، ومن هذه الصيغة توسعت عربية لغة الحياة العادية بالاشتقاق منها، بالزيادة فيها، أي بالاشتقاق من الجذع الجامد..".

وعن الخطاب الوظيفي لهذا الوزن يقول د. عبد الحميد الأقطش إنها مألوفة في السياقات الاجتماعية التي يعمد إليها اللاوعي العربي الجمعي عند إرادة الإفصاح عن معنى لم يكن سجيّة أو طبعا في صاحبه ثم تحوّل إليه، ولابسه، واتّصف به، فصار أمارة عليه، وصفة شبه ثابتة في سلوكه.

وإذا أردنا تطبيق هذه المنحى الدلالي لصيغة (فعلنة) على مصطلح "عرفنة" نقول إن دلالتها تقتضي تحويل شيء وجعله متصفا بصفة ليست سجيّة فيه، والمفروض أن تكون هذه الصفة هي "المعرفة" أو "التعرّف" باعتبار الأصل الاشتقاقي. فإذا أردنا الحديث عن "عقلنة" استخدام الموارد أو "عصرنة" وسائل الإنتاج، مثلا، فهذا يعني أن استخدام الموارد لم يكن متصفا بالعقلانية، والوسائل لم تكن عصرية، ثم جعلناهما كذلك.

وإنه ليجدر أن نستنتج من هذا أنه إذا كانت الوظيفة الأساسية والمتأصلة في الذهن البشري، هي أن يعرف ويتعرف بدءا، وأن يكتسب المعرفة، وأن يستخدمها أو يطبقها، وأن ينشرها، وأن يعرف كيف يعرف..الخ. فهذا يدفع إلى الاستنتاج أن ثمة دلالات أخرى ينبغي أن يكتسبها مصطلح "عرفنة" على اعتبار أن الاسم "معرفة" يعتبر من الناحية اللغوية الأصل الذي اشتق منه الإسم "عرفنة" (مصدر عرفن) ناهيك عن شيوعه وتداوله. من هنا نلاحظ عدم التوافق بين الصفة الملازمة والبدئية للنشاط الذهني البشري الذي وسم تقليديا بكونه "يعرف" أو "يتعرف"، وبين وسمه بأنه "يعرفن" أولا مع ما يحمله هذا من دلالة زائدة عن دلالة الأصل تتمثل بالأساس في دلالة الجعل، أو التحويل، أو الإتّصاف.

فهل أن الذهن البشري "يعرف" الموجودات و"يتعرف" عليها ويحولّها إلى "معارف" منظمة، ومبنينة، بما يوظفه من آليات وعمليات واعية وغير واعية، أم أنه "يعرفنها" بدءا عن وعي وعن سابق معرفة وإدراك؟ مما لاشك فيه أن فعل التعرّف والمعرفة أسبق من العرفنة بهذا المعنى، وإلا ما الذي سيعرفنه إن لم تكن ثمة معرفة، سواء باعتبارها سيرورة وملكة ذهنية ونفسية أو بوصفها معارف فطرية أو مكتسبة؟.

وبخصوص النواحي الدلالية لصيغة (فعلنة) يشير د. الأقطش في ختام بحثه إلى أهمها بوصفها الأبرز تداولا في وظائفها الخطابية السياقية، وهي: [18]

- الإفصاح عن معنى لم يكن سجيّة، ولا طبعا في صاحبه، ثم تحول إليه، واتّصف به، فصار أمارة عليه، وصفة شبه ثابته في سلوكه.

- الإفصاح عن معنى النسبة الاعتباطية بين منفذ الحدث، والحدث نفسه.

- الإفصاح عن معنى المبالغة في المهن الاجتماعية، والمعنوية خصيصا.

- الإفصاح عن معنى عام هو: الجعل والاتخاذ.

لكن الباحث يركز على معنى "التحول نحو الاتصاف بصفة". وهذا المعنى الأخير هو ما يكتفي هادي العلوي بالتنويه به حينما جعل صيغتي تفعيل وفعلنة (مثل تصنيع، وتعريب، وشرعنة، وعقلنة) ضمن معجمه الجديد، وقال إنهما تفيدان الجعل من حالة إلى حالة. وهي تقابل ما ينتهي في الانجليزية ونحوها ب ize أو ify .[19]

يهمنا في هذا الشأن اللاحقة ize- (أو ise-) التي تستخدم لجعل الإسم فعلا [20]. وهي الأحرف نفسها التي نجدها في نهاية الفعل (cognize)، لكنها لا تبدو أنها ملحقة به للدلالة على تحويل الاسم إلى فعل بحسب ما يخبرنا به البحث في أصوله اللاتينية التي لا تحمل اللاحقة izare- [21] اللاتينية التي تعد أصلا للاحقة ize-، والفعل (cognize) يرتبط بالاسم (cognizance) أو(cognisance) الذي يتصل بالاسم (cognition) بطريق غير مباشر، برغم حملهما للدلالة نفسها والتقائهما في الأصل اللاتيني نفسه، تفصيل ذلك أن الأول دخل إلى الإنجليزية بطريق الاقتراض عن اللفظ الفرنسي القديم connoissance المشتق من اسم الفاعل للفعل اللاتيني cognōscere. بينما يعود (cognition) إلى الاسم cognitiō المشتق مباشرة من cognitus اسم المفعول (التصريف الثالث) للفعل اللاتيني -cognit المشتق من الفعل cognōscere المنحدر من gnōscere المنحدر بدوره من الفعل nōscere الذي جاء من الأصل الهندو- أوروبي كثير الفروع: -gnō*. [22]

وعليه نتساءل عن الاسم الذي حوّلناه لنحصل على الفعل (cognize) عندما ترجمناه بالفعل "عرفن"، سيكون حتما (cognizance)، وربما (knowledge) أيضا لحملهما الدلالة اللغوية نفسها، ولكن لن يكون بالتأكيد (cognition) فهي نتيجة لهذا التحويل أي (عرفنة). والواقع أن الكلمات الثلاث تحمل الدلالة نفسها، فهي مترادفات، لكنها تختلف في أصولها وتطورها الإيتمولوجي.

وفوق هذا كلّه نعثر في بعض الكتابات المعاصرة من يستخدم مصطلح (cognition) ويضيف إليه اللاحقة ize- في آخره ليجعل منه فعلا، أي (cognitize)، وهناك من أعاده إلى

إسميته بإضافة اللاحقة ization- فأصبح (cognitization) للدلالة على الجعل والتحويل وغيرها من الدلالات الخاصة، ومن الشواهد على هذه الاستخدامات نذكر:

بخصوص (cognitize) نقرأ: (التسطير مني)

" 1. technologies that cognitize with us, thus playing an active part in our cognitive processes (…). 2. This new technologies do not only cognitize with us, but they also cognitize for us."[23]

أما بخصوص مصطلح (cognitization) فنقرأ:

"Notably, it has argued that simply evoking neural activity in a brain structure by activating cognitive and/or emotional processes during listening (referred to as cognitization) might have beneficial effects on the recovery of stroke patients)". [24]

وعلى المنوال نفسه نعثر على استخدامات لمصطلح (knowledgization) وما يتفرع عنه للدلالة على جعل الشيء معرفيا أيضا. من ذلك هذا المقطع:

"He is for knowledgization or «modernization» of islam rather than islamization of knowledge or modernity..."[25]

في هذا المقطع حديث عن تجديد الفكر الديني وجعله معرفيا، وهناك من طرق هذا الموضوع باللغة العربية وعبّر عن المصطلح بـ"عرفنة"، من ذلك ما ورد في ملخص مقال منشور على شبكة الانترنت بعنوان: "الدين والعرفنة في ايران المعاصرة" [26]، أين وُظف المصطلح توظيفا مركزيا بحسب ما نفهم من المقتطفات التالية: "لاشك أن لعرفنة الدين في خطابي الاسلام السياسي والحداثة قراءات متعددة" – "فالتجدد بصدد عرفنة الدين لتكتسب مفاهيمه الأساسية معنى خارج نطاق الدين"- "أما الأصولية بصدد عرفنته لكي تجيب على المستجدات في دائرة الشريعة والاجتهاد استنادا إلى التحولات والتغيرات ومقتضيات الزمان"- "ولأجل توضيح مسألة العرفنة في إيران المعاصرة نتطرق الى تحليل خطابي الحداثة والأصولية ومفهوم العرفنة.." - "ثم نسلط البحث على أبرز مزايا عرفنة الدين في ايران المعاصرة".

من الواضح من استخدام "عرفنة" هنا أنه جاء قياسا على استخدام مصطلح "علمنة" المتداول في سياقات مشابهة، أي جعل الشيء (مجتمعا أو دولة) علمانيا أو متّصفا بهذه الصفة. ومن الواضح من سياق الحديث أن المقصود بالمعرفة والعرفنة هنا يختلف عن سياق استخدامها في الشواهد السابقة الخاصة بمصطلح (cognitization) وما يتّصل بها.

فهذه الأمثلة وغيرها أين وردت (cognitize) و(cognitization) و(knowledgization) قد تحظى بالأولوية في الاستفادة من الوزن الصرفي "فعلنة" في ترجمتها إلى اللغة العربية، وفي هذا مبرّر آخر نراه كافيا، للإبقاء على مصطلح "معرفة" لنقابل به مصطلح (cognition)، أو اقتراح بدائل أخرى تكون أنسب. كأن نستخدم صيغتي الإفراد والجمع للتمييز بين الفعل المعرفي ونتيجته فنقول "معرفة" و"معارف" (على منوال معلومات) في سياقات الحديث عن أحدهما أو كليهما.

خلاصة:

حاولنا فيما تم عرضه أن ندلي برأينا في أحد تمظهرات إشكالية الاختلاف في تمثل المصطلحات الوافدة، وبخاصة في الجانب المتّصل بإعادة النظر في المتداول منها والعمل على استبدالها بأخرى بإعادة صياغتها كما حصل مع المصطلح الشائع (معرفة) الذي عوض بمصطلح (عرفنة)، وقد حاولنا التدليل على عدم كفاية المبررات التي كانت الدافع لهذه الاستعاضة للأسباب المذكورة في البحث، ونرى في مقابل ذلك أن تحظى الفروق المفهومية وسياقات استخدامها بالاعتبار قبل أي اعتبار آخر، وعليه يبدو السياق حاسما وكفيلا بتوضيح ما يلتبس إذا توفرت معرفة سابقة بالمفاهيم، ذلك أن المعنى بحسب النظريات اللسانية المعرفية يتحقق ذهنيا وسياقيا، وليست الكلمات إلا حاثات لبناء المعنى في الذهن. وليس ضارا أن تحفل اللغة الاصطلاحية بالمترادفات. ولكن الضار الاختلاف في التحديد الدقيق والصحيح للمفاهيم في سياقاتها. وهذا ما يطرح في كل مرة إشكالية التعامل مع المصطلح الأجنبي.

الهوامش:

* يستخدم البحث اللغة الإنجليزية كلغة ثانية لاعتبارات منهجية.

1- ينظر: الأزهر الزناد: في مصطلح "العرفنة" ومشتقاتها. مدونته:
http://lazharzanned.blogspot.com/2012/04/blog-post_22.html بتاريخ: الأحد 22 أفريل 2012.

2- رولا وزينب فاضل: العرفان عند الشيعة، معهد الحكمة المتعالية، الرابط:
http://www.mutaaliah.com/Home/print.php?id=357

3- قد يتخصّص مصطلح "إدراك" (perception) بحسيته فيقال "إدراك حسي"، وهو يقابل "الإدراك الذهني" (conception) أو التصور (بمعنى الحدث) وهناك التصور "concept" (بمعنى الشيء) الذي يترجم بـ"المفهوم" أيضا. والتصور أو التمثيل (representation) من منظور معرفي معاصر هو الوحدة الرئيسية لمعارفنا وهو مركزي لعملية المقولة (categorization) وبناء التصور أو المفهمة (conceptualization)، والتصورات تلازم النسق التصوري، ويتم تشكيلها منذ الطفولة المبكرة انطلاقا من التجربة الإدراكية الحسية من خلال عملية اصطلح عليها باسم "تحليل المعنى الإدراكي الحسي" (perceptual maning analysis)، تستنهض هذه العملية التصورات الأكثر بدائية المعروفة باسم خطاطة الصورة (image schema). ويمكن للتصورات أن تشفر في شكل لغوي مخصص يعرف كتصور معجمي (lexical concept). وبينما تكون التصورات عبارة عن كيانات معرفية مستقرة نسبيا إلا أنّها تعدّل عن طريق تجارب مستمرة عرضية وانعكاسية. ينظر:

- Vyvyan Evans: A Glossary of Cognitive Linguistics, Edinburgh University Press, Edinburgh 2007, p31.

4 -Cf. Jhon Ayto : words origins, The Hidden Histories of English Words from A to Z, 2nd Edition, A&C Black Publishers, 2005, p 562 (Word Family Trees)

5 -Cf. Jhon Ayto : words origins, ibid, ps: 5- 119- 301-416 (acquaint- cognizance- know- recognize)

6 -Alan .R .Lacey: A Dictionary of Philosophy, Third edition, Routledge & Kegan Paul Ltd, New York 1996, PP 96-97 (epistemology)

7 -Stanford Encyclopedia of Philosophy: knowledge analysis (http://plato.stanford.edu/entries/knowledge-analysis/) from:
en.wikibooks.org/wiki/…/Knowledge_Representation_and_Hemispheric_Specialisation

8 – ولذلك وجدنا من اقترح أن الإنسان يولد بمعارف فطرية تؤسس للنشاط المعرفي وعملية التفكير.
Cf. Lora Taylor: introducing cognitive development, psychology press, Taylor & Francis group, 2005, p2

9 -Cf. Vyvyan Evans: A Glossary of Cognitive Linguistics, Ibid. p17

وتشمل هذه الجوانب المرتبطة بالوظيفة الذهنية ما يؤديه الذهن من أنشطة ووظائف متعدّدة لكنّها محصورة في سلسلة من الأنشطة البشرية مثل التذكر، واتخاذ القرارات، والتعقل، والتخطيط، وما إليه، وكلّها عمليات ذهنية تندرج بصفة عامة تحت تسمية "معرفة" (cognition)، كمصطلح عام لكل أشكال العمليات الذهنية الواعي منها وغير الواعي.

Cf. David Matsumoto: The Cambridge Dictionary Of Psychology, Cambridge University Press, p 114

10- وعيا بهذا الاختلاف المفهومي وتلافيا لإطلاق المقابل نفسه، أو إطلاق اسم الجزء على الكل أو العكس، عثرنا على اجتهادات أخرى تقترح مصطلحات بديلة للتمييز بين المفهومين، من ذلك ما جاء في الموسوعة الحرة (ويكيبيديا) على شبكة الإنترنت التي اقترحت صيغتين للدلالة على المصطلح (cognition)هما "الاستعراف" و"التعرّف"، وتحدّده بأنه: "مصطلح يدل على السيرورة التي تَطلب بها الأنساق الطبيعية (مثل الذهن) أو الاصطناعية (مثل الحاسوب) المعرفة [knowledge] من خلال اكتساب المعطيات أو المعلومات عن العالم وببناء تمثيلات تحوّل إلى معارف بواسطة إجراءات خاصة وتستعمل في أنشطة وأعمال مختلفة. فالتعرف يشير إلى مختلف الوظائف الذهنية التي تتعلق بمعالجة المعطيات والمعلومات والتي تتمثل، بالأساس، في الإدراك والفكر والتذكر والاستدلال واتخاذ القرار والانفعال العاطفي والتجريد، وذلك في علاقتها الذهنية لاكتساب المعرفة والخبرات والتعلم. ويدرس التعرف في إطار علوم التعرف أو التعرفيات التي تشمل مجالات العلوم العصبية وعلم النفس واللسانيات والمنطق والرياضيات التطبيقية والذكاء الاصطناعي وعلم الحاسوب (أو الحاسوبيات) وفلسفة الذهن. ينظر: استعراف ar.wikipedia.org/wiki/

أما مصطلح (knowledge) فتحافظ الموسوعة على مقابله المتداول، أي "المعرفة"، وتحدّدها نقلا عن قاموس أكسفورد بأنها" (أ) الخبرات والمهارات المكتسبة من خلال التجربة أو التعليم؛ الفهم النظري أو العملي لموضوع [ما]، (ب) مجموع ما هو معروف في مجال معين؛ الحقائق والمعلومات، الوعي أو الخبرة التي اكتسبتها من الواقع أو من القراءة أو من المناقشة..." ينظر: معرفة/ar.wikipedia.org/wiki

أما في نسختها الإنجليزية فتحدد الموسوعة مصطلح (knowledge) بأنها " اعتياد [أو ألفة] شخص ما أو شيء ما، ويمكن أن تنضوي على حقائق، ومعلومات، وأوصاف، أو مهارات مكتسبة أثناء التجربة أو التعلم. ويمكنها أن تحيل إلى الفهم النظري أو التطبيقي لموضوع معين. ويمكن أن تكون ضمنية (كالمهارة التطبيقية أو الخبرة مثلا) أو صريحة (كالفهم النظري لموضوع ما)؛ ويمكنها أن تكون منهجية او نسقية قليلا أو كثيرا. تسمى دراسة المعرفة في الفلسفة الإبستمولوجيا؛[...] ويتضمن اكتساب المعرفة سيرورات معرفية معقدة [complex cognitive processes] منها: الإدراك الحسي، التواصل، الترابط والتفكير، ..." [ترجمتنا]. ينظر: en.wikipedia.org/wiki/Knowledge

11 – يحدّد جورج لايكوف العلم المعرفي (science cognitive) بأنه "ميدان جديد ترافق مع ما عرف عن الذهن في تخصصات أكاديمية متعدّدة: في علم النفس، واللسانيات، والأنثروبولوجيا، والفلسفة، وعلم الحاسوب. وهو ينشد إجابات مفصلة عن هذه الأسئلة: ما هو التفكير؟ كيف نعطي معنى لتجربتنا؟ ما هو النسق التصوري وكيف يتم تنظيمه؟ هل يستعمل الناس كلهم النسق التصوري نفسه؟ إن كان الأمر كذلك،

فما هو هذا النسق؟ وإن لم يكن كذلك، فما هو المشترك تحديدا في طريقة تفكير الكائن البشري؟ [هذه] الأسئلة ليست بجديدة، ولكن [نوع] الإجابات الراهنة عنها هي كذلك". ينظر:

- George Lakoff: Women, Fire, and Dangerous Things, What Categories Reveal about the Mind. The University of Chicago Press, Chicago and London, 1987. p Xi (preface)

12 – لقد وجدنا بالفعل من بين منظري العلم المعرفي من تناول مسألة تحديد الإطار المفهومي أولا، منهم جورج لايكوف ومارك جونسون اللذان حددا إطار عملهما بالتركيز على ما يعنيه مصطلح (cognitive) من منظور العلم المعرفي، مشيرَين إلى ما قد يثيره هذا المصطلح من التباس في قولهما: "لمصطلح "معرفي" [cognitive] معنيين جد مختلفين، ما قد يخلق التباسا في بعض الأحيان. في العلم المعرفي، يستخدم مصطلح معرفي لأي نوع من العمليات أو البنيات الذهنية التي يمكن دراستها بمصطلحات دقيقة. هذه البنيات والعمليات وجد أنها لاواعية في معظمها... كل مظاهر الفكر واللغة، واعية أو غير واعية، هي معرفية. يشمل هذا الفونولوجيا [الصوتيات]، والنحو، والأنسقة التصورية، والمعجم الذهني، وكل الاستنتاجات اللاواعية من أي ضرب كانت. كما أن التخيل الذهني، والمشاعر، ومفهوم العمليات الحركية، كلها تدرس من هذا المنظور المعرفي. وكذا الشأن مع النمذجة العصبية لأي عملية معرفية تعد جزءا من العلم المعرفي."

ويتابعان:" ينشأ الالتباس أحيانا بسبب أن مصطلح معرفي غالبا ما استخدم بطرق جد متباينة في بعض التقاليد الفلسفية. بالنسبة للفلاسفة ضمن هذه التقاليد، تعني [لفظة] معرفي البنية التصورية أو القضوية [propositional]. وتشمل العمليات الخاضعة للقواعد والجارية على هذه البنيات التصورية والقضوية. علاوة على أنه نظر إلى المعنى المعرفي بوصفه معنى شروط الصدق [truth-conditional] ، أي، ليس ذاك المعنى المحدد داخليا في الذهن أو الجسد، ولكن ذاك المحدد بالإحالة إلى الأشياء في العالم الخارجي. وعليه فأغلب ما سنطلق عليه تسمية اللاوعي المعرفي لا ينظر إليه الكثير من الفلاسفة على أنه معرفي بإطلاق (..) ومن الناحية العملية، سوف نستخدم ضمن العلم المعرفي مصطلح معرفي بمعنى أكثر ثراء ما أمكن، لنصف به كل العمليات والبنى الذهنية التي تشمل اللغة، والمعنى، والإدراك الحسي، والأنسقة التصورية، والتعقل.. ". ينظر:

George Lakoff & Mark Johnson: Philosophy In The Flesh. New York: Basic Books (1999). pp 23-24

13 – يقول روبرت ستارنبرغ أنه من الأسئلة التي تم طرحها تلك التي تعلقت أساسا بـ "طبيعة المعرفة"، وقد أصبحت دراستها أمرا أساسيا ليس فقط بالنسبة لهؤلاء المنشغلين بالعلم المعرفي، بصفة عامة، وعلم النفس المعرفي، بصفة خاصة، ولكن بالنسبة لأغلب هؤلاء المهتمين بدراسة الذهن. ففي علم النفس، صار معلوما أن المعرفة تلعب الآن دورا مركزيا في علم النفس الاجتماعي (دراسة المعرفة الاجتماعية)، وفي علم النفس التطوري (دراسة النمو المعرفي)، وفي علم النفس العلاجي (أو علم النفس المرضي)، وفي علم

النفس التربوي (دراسة المعرفة داخل الصف)، وفي علم النفس العصبي (دراسة العمليات المعرفية المرتبطة بعمل الدماغ)، وفي كل مجالات علم النفس بصفة عملية. أما في الفلسفة، فقد تجلّت المعرفة كونها الموضوع المركزي الأكثر تأملا من قبل فلاسفة الذهن منذ أفلاطون إلى الفلاسفة المعاصرين. وحتى الكثير من علماء الاقتصاد صار من المعلوم الآن أنهم لن يفهموا أبدا وبحق سلوك المستهلك حتى يتخذوا نماذج "الرجل والمرأة الاقتصاديَين" العقليَين والأخذ بعين الاعتبار كيفية تفكير الناس حقيقة. وفي الأنثروبولوجيا، أصبحت الأنثروبولوجيا المعرفية فرعا أساسيا. وفي اللسانيات، تعرّف الكثير من اللسانيين على علاقة القرب المتبادلة بين الفكر واللغة.

Cf. Robert j Sternberg: The nature of cognition; massachusetts Institute of Technology, 1999, preface: p vii.

14 – ابن منظور: لسان العرب، ط دار المعارف القاهرة، مادة (عرجن).

وسرد ابن عصفور (ت 669 هـ) أقسام الثلاثي المزيد الملحقة به وهي: فَيْعَلَ، فَعْلَلَ، فَوْعَلَ، فَعْوَلَ، فَعْنَلَ، يَفْعَلُ، فَعْلَى، أَفْعَلَ. (ليس بينها فَعْلَنَ) ينظر: ابن عصفور الإشبيلي: الممتع الكبير في التصريف، تح: فخر الدين قباوة، مكتبة لبنان ناشرون لبنان، ط 1، 1996، صص 115– 116

15 – ينظر عن المسألة: أبو البركات بن الأنباري (577 هـ): الإنصاف في مسائل الخلاف بين البصريين والكوفيين، تحقيق: جودة مبروك محمد مبروك، مكتبة الخانجي– القاهرة، ط 1، 2002 م، ص ص 192– 201

16 د.عبد الحميد الأقطش: التوليد اللغوي على وزن (فَعْلَنَة) في الاستعمال العربي المعاصر، مجمع اللغة العربية الأردني، الرابط:

http://www.majma.org.jo/majma/index.php/2009-02-10-09-36-00/417-79-2.html

17 – يذكر ابن عصفور فيما تلحقه الزيادة من الثلاثي المجرد بعد اللام ما كان على فَعْلَنْ: و لم يجئ إلا صفة، نحو رعْشَن، وضيْفَن. ينظر: ابن عصفور الإشبيلي: الممتع الكبير في التصريف، ص 68

18 – ينظر مقال د. الأقطش للوقوف على متن استعمال الصيغة الصرفية (فَعْلَنَة) بشكل عام مع الشواهد التي استقاها مما سمعه في الخطاب الشفوي الدارج، أو مما قرأه في بعض الكتابات الأكاديمية باللغة الفصيحة.

19 – يقول المؤلف عن تَفْعِيل وفَعْلَنَة إنهما من الأوزان الهامة في ميداني العلم والفكر الحديثين. وقد انتشرت في لغة الكتابة الحديثة رغم أنها لم تحظ حتى الآن بموافقة اللغويين مما خلق بعض التردد لدى الكتاب والمفكرين بشأنها. وهي فصيحة ودقيقة ولا سبيل للاستغناء عنها مراعاة للاجتهادات أو الأذواق الشخصية. ينظر: هادي العلوي: المعجم العربي الجديد. دار الحوار للنشر والتوزيع سوريا، ط 1– 1983، ص ص 91–92

20 – يكون ذلك في حالات خاصة منها: التسبيب، والتمثيل، والتصيير، والاستهداف، والمعالجة، والقيام بفعل، مثل: sterilize/ pasteurize: يبستر (بسترة)، crystallize: يبلْوِر (بلورة)، oxidize: يؤكسد (أكسدة)، theorize : ينظّر (تنظيرا).

Cf. Michael Sheehan: Word Parts Dictionary: standard and reverse listings of prefixes, suffixes, and combining forms ; McFarland & Company, Inc., Publishers, 2000, p 45.

21 - Cf. A Dictionary of Prefixes, Suffixes, and Combining Forms. From: Webster's Third New International Dictionary, unabridged, 2000, p 29 (www.Merriam-WebsterUnabridged.com)

22 - Cf. Jhon Ayto : words origins, ibid, p 119

23 - Itiel E.Dror: Cognitive Technologies and the Pragmatics of Cognition, John Benjamins publishing 2007. P 1

ونقترح ترجمة المقطع هكذا:

" 1.التكنولوجيات التي تعرفن معنا، وعليه فهي تلعب دورا إيجابيا في عملياتنا المعرفية (...).

2. هذه التكنولوجيات الجديدة لا تعرفن معنا فقط، ولكنها تعرفن لأجلنا أيضا".

24 - Cf. Stefan Koelsch: Brain and Music, John Wiley & Sons, 2013, p 237 (margin)

ونقترح ترجمة المقطع كما يلي:

"جدير بالذكر أن ثمة من قال بأن مجرد إثارة نشاط عصبي في بنية الدماغ بتنشيط عمليات معرفية و/أو عاطفية أثناء الاستماع (التي يحال إليها بوصفها عرفنة) يمكن أن يكون لذلك تأثيرات مفيدة على شفاء مرضى السكتة الدماغية".

25 - Quarterly Journal of the Pakistan Historical Society. Pakistan Historical Society. 2006. Volume 54/ p 17

http://books.google.dz/books?id=NfovAQAAIAAJ&q=Knowledgization&dq=Knowledgization&hl=ar&sa=X&ei=C2MSUf3rHcn24QTg64C4Cg&ved=0CE8Q6AEwBg

26 – محمد اسماعيل نباتيان: الدين والعرفنة في ايران المعاصرة. (صفحة ويب دون معلومات إضافية. بتاريخ 2012/2/10)

http://www.shareh.com/persian/magazine/uloum_s/32/15.htm

مقدّمة في اللسانيات المعرفية

د. حمو الحاج ذهبية

جامعة تيزي وزو

اللّغة هي الوسيلة التي اعتمدها الإنسان منذ الأزل للتعبير عن حاجياته ومكنوناته الخفية، وهي محل استلهام حاول من خلالها فهم العالم، وفهم الذّات، والعلاقات التي تربطه بكلّ العوالم الممكنة، وإن كانت اللغة متعدّدة الأشكال، فالإنسان وظّفها لأغراضه معبّرا عن قدراته التواصلية والاستنتاجية والاستدلالية، إذ ما فتئ متمكّنا من الولوج إلى الجانب الخفّي واختراقه نظرا لما أوتي به من كفاءة إدراكية ومنطقية واجتماعية....

وقد كان الإنسان منذ القديم يطرح الأسئلة حول ظواهر لها علاقة بحياته اليومية وبتطوّره، ومثل هذه الظواهر التي تشغله كانت أساس نتاجاته الذّهنية، مثلما حاول حصر هذه الظواهر باستعمال التعيين باعتباره الوسيلة الفاعلة لضبط مفهوم ما. لقد انطلقت عند أمم متعدّدة وعبر العصور نقاشات ذي أهمية حول العلاقة الكائنة بين اللّغة باعتبارها وسيلة للتعيين، والذّهن باعتباره حاملاً للأفكار، ومن المؤكد أن يكون الإنسان هو المخلوق الوحيد الحامل لملكة وحيدة معقّدة وفي تطوّر مستمر سواء من النّاحية الذّهنية أو الفزيولوجية، وبمثل هذه الملكة التي وهبه اللّه بها يختلف عن المخلوقات الأخرى. والنّقاش لا يزال متواصلاً حول ما ذُكر وحول ما اقترح من آليات وتفسيرات أكثر انسجاماً وأكثر عملية لتفسير الظاهرة التي دعاها النّفسانيون واللسانيون بالمعرفة أو الإدراك، ولتطوير هذا النموذج كانت الاستعانة بالإعلام الآلي والعلوم العصبية والذّكاء الصناعي... ذا أهمية بارزة.

ومهما كانت النّتائج المتوصّل إليها من خلال تجربة تورينغ* A.M. TURING ، ومهما كانت النقائص التي لوحظت فيها، فإنّها تعدّ القاعدة الأساس لتطوّر العلوم المعرفية حاليًا والممتدّة إلى مختلف تخصّصات العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم التّجريبية. وللخوض في هذا الموضوع من الأهمية بمكان البحث ومعالجة هذه الأفكار التي تتمثّل في:

- ما هي علاقة الفكر باللغة؟
- هل من وجود للسانيات معرفية؟

– ما هي طبيعة المعارف التي تشكّل اللغة من حيث مكوناتها المختلفة: الصوتية- الصرفية- التركيبية- الدلالية- التداولية.

ومن الأهميّة معرفة أنّ اللّغة إذا كانت تسهم في المعرفة/الإدراك، فذلك لا يضمن في الحقيقة ما يجعل من اللسانيات علما معرفيا أو أنّها تنحدر من العلوم المعرفية، لأنّ الغموض يبقى محيطا بالعلاقة الرابطة بين العلوم المعرفية جميعها وبعد اقتراح التمثّل التركيبي الذي يضبط هذه العلاقات، يمكن محاولة تبريرها بدراسة تاريخ البحث المعرفي، وهو البحث الذي يبقى غامضًا نظرًا للتنافس الوارد بين الوحدات المعرفية والاقترانية. وإذا كان كلّ تخصّص من هذه التّخصصات المشاركة في البحث المعرفي تبحث في التشاكل الموجود بين اللسانيات وحاجياتها. فهل اللسانيات علم معرفي؟

ومن الغريب أنّنا لا نحتفظ من بين العلوم المعرفية إلاّ باللسانيات. في الحقيقة، تتّخذ جميع التّخصصات اللّغة هدفًا لها، ومن هذه التّخصصات نجد: علم النّفس المعرفي، علم النفس الأعصاب، علم الاجتماع، فلسفة اللّغة، إلاّ أنّه من الملاحظ أنّ اللسانيات هي التّخصص الذي يتّخذ اللّغة هدفا خاصا مضبوطا من خلال تعدّد اللّغات، وبالتالي تعدّ اللسانيات علم اللّغة الوحيد♦، ومن هذا المنطلق يمكن أن نجد نقاطا للاتّصال بالتخصّصات الأخرى المعالجة للّغة، وبالخصوص تلك التخصّصات المشاركة في البحث المعرفي.

ويمكن أن نعتبر أنّ الهدف الحقيقي للسانيات مشكّل بوساطة اللّغات، واللسانيات هي التي تعالج اختلافها(اختلاف الوضعية الوصفية، اختلاف الوضعية التاريخية)، ومن هذا المنظور تكون اللّغة تجريدا دون أيّة قيمة تفسيرية في حالة التصنيف، أو بكلّ بساطة تسمية ملائمة لتعيين مجموع الكفاءات (كمفهوم الفونيم، مفهوم الاسناد،...)، وبهذا التّصوّر يبدو أنّ اللسانيات لا علاقة لها بالتّخصصات الأخرى المعالجة للغة من جوانب أخرى. إنّ تعدّد اللغات يبدو ظاهرة غير أساسية، والنّظريات اللسانية التي يحال إليها عادةً في هذا الاتّجاه هي النّحو العام ونحو تشومسكي N.Chomsk، وشومان Chaumjan، أو نحو مونتاق Montague)، ومن ثمّة فإنّ اللسانيات العالمية أو الشمولية Universelle تختلف عن اللسانيات العامّة، وبعيدة عن التّكامل، تتقابل حينا وتتعارض حينا آخر. وبالتالي من الأهمية بمكان أن نطرح هذا السؤال: **هل هناك علم معرفي؟**

يحيل التّعرض لما يدعى بالعلم المعرفي إلى الاستعمال أو التوظيف الأمريكي لهذا المصطلح من خلال مجلة Cognitive science أو ما وظّفه جاردنر[1] Gardner في The 1985

Mind's New Science أو هذا التعريف الذي نجده عند لوموانى Le Moigne عن العلم المعرفي يقول فيه:" هو تخصّص محدّد(منذ 1977) بصفة مستقلّة عن طريق هدفه- دراسة العمليات المعرفية بشكل عام، الطبيعية والاصطناعية- وعن طريق نمط تشكّله: التفاعل المنظَّم والمنظِّم لعدد من التّخصصات التي لها علاقة بالعمليات المعرفية: علوم الاحتساب والإعلام، المنطق، اللسانيات، اللسانيات النفسية، علم النّفس المعرفي، علم النفس الأعصاب، علم النّفس الاجتماعي، الأنتربولوجية الاجتماعية، الابستمولوجية. فالإدراك/المعرفة وفعل التعرّف /الإدراك يتحدّد انطلاقا من مجموع العمليات المعرفية الطبيعية والاصطناعية" [2] وهذا بالعودة سواء إلى الذّهن البشري أو إلى العمليات الحسابية الآلية.

- اللّغة والفكر:

بما أنّ اللغة تميّز الفكر البشري، فماذا تقدّم لنا عن هذا الفكر ؟، وبطريقة معكوسة: كيف يتواجد العمل الذّهني في اللغة؟ هذه هي إشكالية اللسانيات المعرفية، يقول بوفيريس Bouveresse:" يتعلّق الأمر بتفسير الأعمال اللسانية انطلاقًا من الحلات الافتراضية لنموذج ذهني حيث يُفترض تواجدها سببيا"[3]، إذا كانت اللسانيات"بالمعنى الذي وضعه سوسور" ترتكز على العلاقات بين الشّكل والمعنى، فإنّ على هذه اللسانيات إضافة تفكير حول الدلالات اللسانية في علاقتها بالمفاهيم، وبذلك يُطرح السؤال حول العلاقات الكائنة بين اللغة والفكر، يقول لازارد Lazard:" إنّ الفكر الإدراكي مرتبط دائما باللغة"، وهي المسألة التي عالجتها الفلسفة منذ زمن بعيد وهي محلّ تطوّرات جديدة في إطار العلوم المعرفية. لقد حدثت موافقة نسبية بين عدد من الباحثين من تخصّصات مختلفة تقول إنّ اللغة ليست بضرورية للفكر: الفكر دون لغة شيء ممكن، ولكن يبدو أنّ اللغة تتكوّن من شكل فكري خاص بالإنسان، فاللغة هي التي تشغّل نوعا خاصا من العمليات.

وماذا تقول اللسانيات المعرفية عن طبيعة هذه العلاقات؟ بالنسبة للنّحو العام، فإنّ مميّزات الوحدات اللسانية سوف تفسّر بالخصائص المنطقية لعوامل هذا الفكر التي يمثّلها رمزيا، وهذا يعود إلى اعتبار اللغة جهازا حسابيا بسيطا للربط التركيبي بين "الصيغة المنطقية" و"الصيغة الصوتية"، حيث تضمن كلّ من الصيغتين الحدّ المشترك مع إحدى الوحدات الخارجية أي الوحدة الإدراكية المعرفية، أو الوحدة الصوتية. وباعتبارها انعكاسا

للمفهوم العالمي المدرك على أنّه يدخل في إطار الذّهن البشري، فإنّ الدلالات اللسانية لا تلعب أيّ دور معرفي مميّز.

أمّا بالنسبة لأصحاب النّحو المعرفي، فإنّ اللغة تفتح شرخا على المعرفة (وهذا بمفهوم راستييه [4] Rastier ، والمكرّر من قبل جاكندوف Jackendoff)، وذلك في حدود ما شكّلت البنى الدلالية للغات بذاتها تمفصلات نشيطة. وبالتحديد، فإنّ اللغة تصنف بعض الواجهات في تشكيل المتصوّرات المجردة الموظّفة من طرف الفكر اللساني السابق، وتنظّم بطريقة متغيّرة. إذًا تكمن خصوصية اللساني في "عمليات" التصنيف وتشكيل المحتوى المفهومي، فمثلما يقول لونقاكر Langacker نقلا عن ديسلي [5] Deslés : "إنّ أخذ الدلالة على أنّها ظاهرة معرفية ينبغي أن تحلّل على أنّها كذلك".

وفي محاولة ربط اللساني بالذّهني، اقترحت طريقتان مختلفتان في اللسانيات المعرفية، يصفها راستييه Rastier بالطرائق التمثّلية(طريقة تشومسكي في إطار النموذج المعرفي)، والطرائق الإجرائية (طريقة علم الدلالة الإجرائي للذّكاء الصناعي، ثمّ طريقة الأنحاء المعرفية). نلاحظ أنّ مفهوم التمثّل بعيد عن صفة الاشتراك. صحيح قد انتقد مفهوم التّمثّل من قبل معارضي النموذج المعرفي الذين يرفضون فكرة النسخ الثابت للبنى المنطقية الإدراكية المبنية مسبقا والمضافة إلى "المعلومات" الآتية من الخارج، ولكن يمكن أن تفهم في المنظور البنائي حيث تُدرك اللغة باعتبارها نشاطا بنائيا للتمثّلات الدلالية، وبالتالي لن يتعارض التمثّل مع الإجراء.

وهنا يمكن القول إنّ اللسانيات التي تدعى بالمعرفية، والتي تتحدّد بمقاربة اللغات الطبيعية باعتبارها ظواهر عقلية ليست بمتواطئة مع التغيّرات الكبرى [6] المختلفة أساسا في علاقتها مع المعرفة.

التغيّر الأول: الذي يمثّله الباحثون مثل لاكوف وجونسون [7] Lakoff & Johnson1987، ولونقاكر [8] Langacker 1990، 1987، وتالمي [9] Talmy 2000، ينتمي إلى التقليد الوظيفي الذي يهتم خصيصا بالتنظيم المفهومي للمعرفة اللسانية، وموضوعاتها تتلخّص في: الاستعارات المفهومية، والانفعالات، والكتابة، واللغة باعتبارها رمزا للثقافة، والفكر.... ويبدو في خضمّ هذا التغيّر وجود ميدانين من البحث: ميدان الصوت(المتعلق بالفاصل المفهومي بين التركيب وعلم الدلالة)، وميدان التداولية المرتبط باستعمال اللغة.

التغيّر الثاني: يشمل النزعة اللغوية التوليدية ويمثّلها تشومسكي Chomsky *1965، 1975، 1995، وبولوك Pollok 1997، ويهتم خصيصا بالتنظيم الصيغي للغة، وبتبسيط أكثر يمكن القول أنّ معرفة اللغة مرتبطة بمعرفة النّحو أيّ بالجهاز العام الذي يسمح بإنتاج عدد غير متناه من الملفوظات انطلاقا من عدد محصور من العناصر.

ومن بين النّقاط الأساسية للاختلاف بين التوجّهين اللسانيين نجد مشكلة الوحداتية، فيمكن وضع اللسانيات الثانية في نطاق النوع الوحداتي، في حين اللسانيات المعرفية الأولى ليست كذلك. وبالنسبة للساني وعلماء النّفس الذين يؤيدون المفهوم الوحداتي والذين يتصوّرون الدّماغ على منوال الحاسوب (باعتباره وحدة للمعالجة التسلسلية للرّموز) يدركون اللّغة وحدة مشكّلة بذاتها من وحدات فرعية، ويقال عنها أنّها مضغوطة من المنظور الإعلامي بإزاء جهاز ترجمة معلومات مركزية، وهذا يعني أنّها تشتغل كعلب سوداء مفتوحة للمعلومة الدّاخلة، ومنغلقة على المعلومات التي يمكن أن تأتيها من أجزاء النّظام الأخرى. وهذا يرجعنا مرّة أخرى إلى موقف اللسانيات من العمليات الذّهنية بتحديد دور اللغة في الاشتغال الذّهني. بالنسبة للعلوم المعرفية التي تدرس اشتغال الذّهن والدّماغ، تشكّل اللغة وسيلة البحث من الدرجة الأولى: علما أنّ الجنس البشري هو المالك الوحيد لمثل هذه "الكفاءة العالية" المعقّدة. نجد الكثير من التّخصّصات المرتبطة بدراسة المعرفة المهتمّة باللغة مثل علم النّفس، الفلسفة، علوم الأعصاب، الأنتربولوجية، ... وكلّ مختصّ في هذه العلوم يحاول إبراز مكانة الكفاءة اللغوية في المعرفة الطبيعية والصناعية ودراسة اشتغالها.

بينما تعدّ المقاربة اللسانية للغة أساسية أو أكثر خصوصية من تلك التّخصصات المذكورة سلفا. إنّها أكثر مركزية لأنّها تقتحم هذه الوسيلة انطلاقا من دراسة بنية اللغات، وحسب تحديد كلاسيكي فإنّ "اللسانيات هي علم اللغة المدرك من خلال تعدّد اللغات الطبيعية".

إنّ هدف مختصي اللغات فيما يتعلّق بالمسائل المعرفية ليس بحديث العهد، ولا يمكن تجاهل النظريات اللسانية الكبرى الموجودة منذ أكثر من قرن، وأعمال النّحويين، والبلاغيين والمناطقة منذ القديم، وما لعبته هذه الأعمال من دور في تغذية التفكير حول العلاقات بين اللغات والفكر والاستدلال والفعل...إلخ. ومن أجل هذا، فإنّ الإشكالية العامة المنتشرة نسبيا لا تلتبس بما يدعى باللسانيات المعرفية. وهذا ما يفضي إلى الإحالة إلى اللسانيات العامّة التي يكمن هدفها في دراسة اللغات متّجهة من الأصوات إلى المعاني(من

الدالات إلى المدلولات)، والبحث عن التّغيرات الموجودة بين اللغات. على أنّ النّظريات اللسانية الواصفة للظاهرة اللغوية قد تشكّلت انطلاقا من بداية القرن العشرين، حيث بحثت بعضها في تكوين نماذج لمجموع اللّغات، والأكثر إجرائية ما نجده في النّحو الصوري، في حين قام بعضها الآخر بمقارنة اللّغات بهدف استخلاص المواقع المشتركة، ومن ثمّة رصد التّغيّرات الملاحظة من لغة إلى أخرى، وهو ما نجده في مقاربات كلّ من كومري Comrie ولازارد Lazard وساليير Seiller .

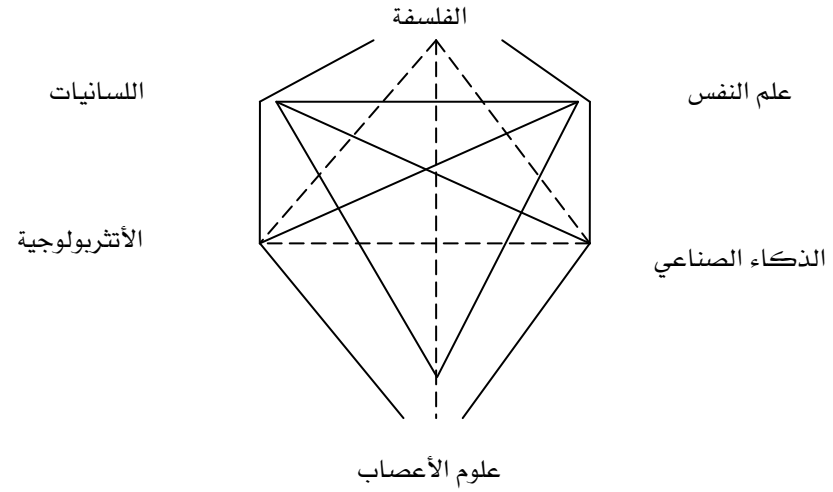
وتحت تسمية اللسانيات المعرفية، يحدث توافق على الإلمام بمجموع التيارات التي تتقاسم هدفا مشتركا وهو اقتراح نظريات لغوية لا تكون عامّة وإجرائية فقط، ولكن تكون قابلة أيضا للتمفصل بطريقة صريحة مع النماذج العامّة للبنية الوظيفية للذّهن أو البنية العصبية للدّماغ. في هذا المنظور، يكون نظام قواعد اللغة هو موضوع الدراسة بالنسبة للساني باعتبار أنّه يشكّل مكوّنا للذّهن البشري، وله بطريقة أو بأخرى حضور فزيائي في الدّماغ: تدعى هذه المقاربة بالمقاربة الطبيعية.

إنّ اللسانيات المعرفية لا يمكنها الذوبان في علم النّفس أو علم الأعصاب أو الإعلام الآلي، يكمن الرّهان في إثبات خصوصية موضوعها (اللغة من خلال اللغات)، والاحتفاظ بالتّحكم في المفاهيم وفي المناهج، وذلك بمراعاة تمكّن هذه المفاهيم والمناهج من التمفصل مع ما يقابلها في التّخصّصات المرتبطة بها. إذًا تقترح اللسانيات المعرفية داخل نظام اللغة ذاته وانطلاقا من دراسة التنظيم البنوي والدّال لهذا النّظام ضبط العلاقات بين اللغة والذّهن والدّماغ.

من هذا الجانب، فإنّ اللسانيات المعرفية لا تدحض في التّقسيم الكلاسيكي للأدوار بين اللسانيات والتّخصّصات الأخرى وبالأحرى علم النّفس. لأنّ توزيع المهام يعود إلى بداية القرن العشرين عندما فرضت اللسانيات نفسها كتخصّص مستقل متميّز عن علم النّفس: بالنسبة لسوسور يدرس اللساني "اللغة" مستقلّة عن الذّوات وظروف الكلام الفردي. في مقاربة تشومسكي أين عُرفت اللسانيات بكونها فرعا من علم النّفس، فإنّ موضوع دراسة اللساني (القدرة بآلية عامّة مشاركة في التكوين البيولوجي للجنس البشري) ليس بأقل تميّزا عن موضوع دراسة النفساني(الانجاز)، وعلى أساس التمييز من هذا النوع بالتحديد تطوّر ما يسمى بالتخصّصات الفرعية.

جغرافيا الدراسات المعرفية:

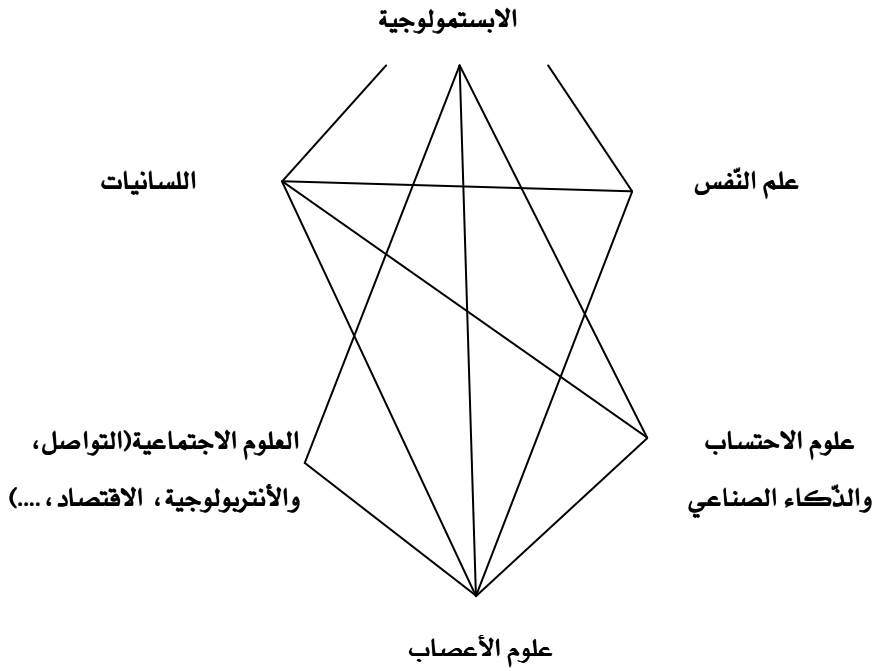
الجغرافيا تحدّد التاريخ، ومن ثمّة يبقى من الصعب تحديد العلاقات الناشئة بين التّخصّصات في خضمّ البحث المعرفي، ويمكن العودة إلى هذه الخطاطة [10] :



- تشير الخطوط المتواصلة إلا العلاقات القويّة بين التخصّصات.
- تشير الخطوط المتقطّعة إلى العلاقات الضعيفة بين التّخصّصات.

إنّ العلاقات القويّة أو الضعيفة بين التّخصصات تُحدّدها ظاهرة التأثير والتأثّر بينها، إذ قد يسع علم النّفس أن يتأثّر ويؤثّر في اللسانيات، في حين تبقى الصلة بين الفلسفة والذّكاء الصناعي بحاجة إلى أكثر تحليل لأنّها تخضع لمجالين معرفيين مختلفين..... وهكذا مع التّخصصات الأخرى.

وإذا كان هذا الشكل المعرفي المتجانس يطرح المشاكل أكثر ممّا يحلّها، نجد جاردنر Gardner من المعلّقين على هذا المخطّط ملخّصا رأيًا منتشرًا في أوساط الباحثين، فهو الذي يقول: "ما يجعل هذا الحقل موجودا هو الهدف المشترك للبحث: الكشف عن القدرات التمثّلية والاحتسابية للفكر وتمثّلاتها البنائية والوظيفية في الدّماغ" [11]، بينما نجد لوموانى Le Moigne[12] يقدّم وجهًا آخر لهذا الشّكل أكثر تفصيلا وأكثر اختلافا، ويوضّحه بهذه الصورة:



- (أ) العلاقة بين علوم الاحتساب وعلوم الأعصاب تمثّل السبرنيتية Cybernetique
- (ب) العلاقة بين اللسانيات وعلوم الأعصاب تمثّل اللسانيات العصبية Neurolinguistique
- (ج) العلاقة بين علم النّفس وعلوم الأعصاب تمثّل علم النّفس العصبي Neuropsycologie
- (د) العلاقة بين علوم الاحتساب واللسانيات تمثّل اللسانيات الاحتسابية Linguistique computationnele
- (ه) العلاقة بين اللسانيات وعلم النّفس تمثّل اللسانيات النّفسية. Psycolinguistique

والملاحظ في هذا الشّكل:

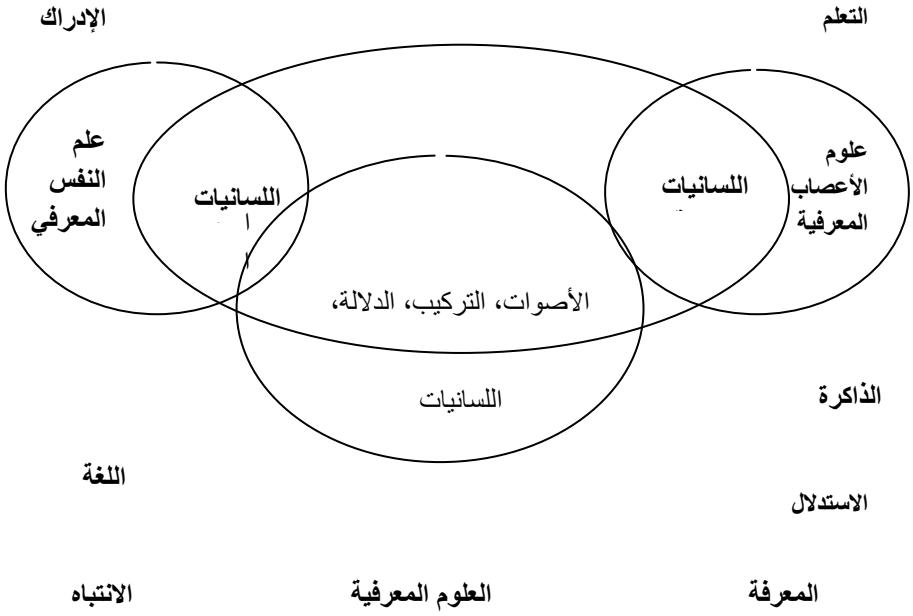
- استبدلت الإبستمولوجية الفلسفة، وموقعها العلمي غير محدّد بدقّة، فهي تتموقع في مستوى آخر مقارنة بالتّخصصات الأخرى.

• اللسانيات الاجتماعية (الغائبة هنا) مرتبطة باللسانيات، واللسانيات النّفسية مرتبطة بعلم النّفس.

• لم تعد اللسانيات تُعدّ من العلوم الاجتماعية، ويبدو في هذا التّجاهل خطورة واضحة.

• نشوء تخصّصات أخرى باقتران العلوم فيما بينها، وهو ما يبرّر الفكرة المعالجة سلفا، إذ كلّما كانت العلاقات قويّة كلّما سمحت بخلق علوم تلتزم بتناول القضايا التي لم يقدر عليها تخصّص واحد، وبالتالي إثارة إشكالات أخرى تُطوّر دراسة اللغة البشرية وفهمها.

كما نجد أيضا من بلور فكرة الظاهرة الإدراكية أو المعرفية [13] بهذا المخطط الشامل وهو ألبير دي كريستو Albert, Di cristo الذي بيّن بوضوح موقع اللسانيات المعرفية من حيث تقاسمها مجالات البحث مع اللسانيات العصبية واللسانيات النّفسية، وما يدخل ضمنها من مباحث صوتية، وتركيبية ودلالية وتداولية.



هل توجد لسانيات معرفية؟

إنّ العلوم المعرفية ترتبط بدراسة الذّهن- دماغ على المستوى المزدوج: المستوى الوظيفي (باعتباره معالجة للمعلومة وإنتاجها)، والمستوى المادي (باعتباره نظاما فزيائيا متشكّلا من الترابطات العصبية الداخلية). وحسب الباحثين فإنّ الإصرار منصبّ على الثنائية (فكر-

دماغ) (الممتدّة في بعض الأحيان إلى الثلاثية [ذهن- دماغ - آلة] في المنظور الصناعي أو الظاهري) أو على مفهوم "المعرفة" في علاقة مع ايتمولوجية مصطلح "الإدراك". لقد تعدّدت التّعريفات المقدّمة لهذا المجال، نجد منها:

تعريف أندلرAndler يقول فيه: "إنّ هدف العلوم المعرفية هو الوصف والتفسير، وعند اللّزوم تصنّف التنظيمات الأساسية وقدرات الذّهن البشري من حيث اللغة، الاستدلال، الإدراك، الترابطات الحركية، التخطيط، ....." [14].

أو تعريف هودي وآخرين Houdé et al: "فُرضت العلوم المعرفية اليوم باعتبارها حقلا جديدا للمعرفة الذي يحاول التوضيح عن طريق التجريد بالنمذجة واستعمال التقنيات" سرّ الذّهن" في علاقتها بالمادة: الذّهن، الجسد والحاسوب" [15].

ونجد تعريفا آخر من خلال Blackwell Dictionnary of cognitive Psychology لـ M.Eysenk et al (1994). "إنّ مصطلح العلوم المعرفية يحيل إلى الدراسة متعدّدة العلوم لاكتساب المعرفة واستعمالها".

ثمّ لدينا تعريف فاريلا Varela: "لأوّل مرّة، يعترف العلم (...) بشرعيته في استكشاف المعرفة في ذاتها وعلى كلّ المستويات، وهذا بتجاوز الحدود التقليدية لعلم النّفس وللابستمولوجية التي احتضنتها لمدّة طويلة" [16].

وفي التوجّه نفسه يقول لازارد Lazard: "نعني بالعلوم المعرفية تلك العلوم التي يكمن هدفها في المظاهر المختلفة للنّشاط الحسّي والذّهني التي يتعرّف الإنسان من خلالها على العالم الذي يحيط به. نجعل في هذا الإطار: علم النّفس، الذّكاء الصناعي، نظرية التّواصل، وفلسفة الذّهن، .....إلخ" [17].

كما أورد لازارد Lazard رأيه في اللسانيات المعرفية: "ندمج عادة اللسانيات، وهو أمر وارد إذا اعتقدنا أنّ الفكر الإدراكي مرتبط باللّغة. وفي المقابل إذا كنّا واعيين بخصوصية الظواهر اللغوية، فإنّنا ننظر إليها كعلم مقرون ولكن متميّز. وفي كلتا الحالتين يبقى مفهوم اللسانيات المعرفية غامضا. في الحالة الأولى إنّ أيّة لسانيات تعتبر معرفية، وفي الحالة الثانية لا يوجد أيّة لسانيات معرفية".

إنّ السؤال المطروح من قبل لازارد Lazard هو كالتالي: "هل للسانيات المعرفية من معنى وهل هي مبرّرة نظريا؟ إنّ تسمية اللسانيات المعرفية تعدّ اعترافا وذلك انطلاقا من مطالبة تيارات متعدّدة بذلك بطريقة أو بأخرى، "اليوم لا يوجد لساني لا يتملّق من تطبيق لسانيات أو

اللسانيات المعرفية، فالجانب المعرفي أصبح من صميم الموضة [18]. يُذكّر استعمال الرابطة "أو" في هذه المقولة بأنّ اللسانيات المعرفية ليست بتيار موحّد، ولكنها تشمل عدّة تيارات متضاربة. وبمفهوم كاترين فوك (2004)، فإنّ شروط بروز وتطوّر ما ينطوي عادةً تحت مصطلح " اللسانيات المعرفية" يسمح بإثارة هذا التنوّع.

هل كلّ لسانيات هي لسانيات معرفية؟

باستثناء النّظريات المؤسسة على البيهافيورية* التي ترفض كلّ ظواهر المعنى من مجال دراستها، يمكن القول أنّ كلّ النّظريات الجديرة بهذه التسمية هي التي كان هدفها دراسة العلاقات بين الشكل والمعنى، وإن كان هذا الهدف يستحق صفة "المعرفي"، فإنّ أيّة نظرية لسانية هي نظرية معرفية، يقول أندلر Andler: "إنّ مقاربة(العلوم المعرفية) عن طريق الهدف والإجراء لا تقدّم إلاّ مجموع برامج بحث منبثقة من تخصّصات متعدّدة، ونتساءل ما الدّور الذي يمكن أن تلعبه هذه التّخصّصات، وما الذي يبادر بالخطوة العلمية؟ سوف يكون هناك حذف لعدّة أشياء (...) وما هو غير متوقّع هو وجوب رفض الأعمال المنبثقة من التّخصّصات التي تشكّل ما يدعى بـ"الكوكبة المعرفية"- اللسانيات، علم النّفس، الأنثربولوجية، علوم الأعصاب، الذّكاء الصناعي، المنطق، والفلسفة- "[19]. وهي أعمال لا تعارض لا في أساسها ولا في منهجيتها، ولكن ليس لها علاقة متميّزة مع الإشكالية المعرفية، فهي تتطوّر خارجها، وليس من مهامها تقديم الوسائل.

اللسانيات التي يقال عنها أنّها لسانيات معرفية:

نشأ في الولايات المتّحدة التياران الأساسيان الذان يستندان إلى "اللسانيات المعرفية" . من جانب نجد النّحو العام الذي يدخل في إطار النموذج الكلاسيكي للنزعة المعرفية "cognitivisme"، ومن جانب آخر نجد النّحو المعرفي الذي يستند إلى نموذج آخر يوصف أحيانا بالبنائي وهي النزعة البنائية "constructivisme". وممّا يبدو فإنّ هاتين النّزعتين تحيلان إلى ما يدخل في إطار البنية اللغوية، وما يدخل في إطار الجانب المعرفي الذي يتجاوز البنية ذاتها.

ممّا ذكرنا سلفا، يمكننا الاحتفاظ بالنقاط التالية: نشأت اللسانيات المعرفية في الولايات المتّحدة الأمريكية، وأدّى هذا المنعرج النّظري في حالة النّحو المعرفي إلى إعادة النّظر في الفرضيات النّحوية باستثناء التيار ما بعد الوظيفي Néo-fonctionnaliste الذي يشكّل حالة خاصّة تستحق تطوّرا خاصّا من قبل عدد من الباحثين الأروبيين، ومن خلال ذلك نفهم

الإثبات المفاجئ للازارد Lazard الذي يعتبر أن تسمية "اللسانيات المعرفية" باعتبارها عبارة مصطنعة لا تحتفظ بمعناها خارج الولايات المتّحدة، وفي كلّ الأحوال عند كلّ من لم يتعرّض لسلطة النزعة التوليدية التحويلية.

نعود الآن إلى السؤال المركزي المطروح من قبل لازارد، والذي يمسّ شروط وجود اللسانيات المعرفية. بالنسبة لهذا الباحث، إذا أرادت أيّة نظرية لسانية في أن تكون معرفية، فإنّها ستواجه بالضرورة معضلة كبيرة، إمّا أنّها تعود إلى التّصور التقليدي للغة باعتبارها نظامًا من العلامات بحثا في علاقة الشكل بالمعنى، وفي هذه الحالة لن يتعلّق الأمر إلاّ باللسانيات (بالمفهوم التقليدي للمصطلح)، وبهذا يقول لازارد Lazard:" إنّ الصفة كبيرة: اللسانيات المعرفية هي اللسانيات العامّة وفقط"[20]، أو أنّها تخرج عن ميدان تخصّصها محاولة إيجاد معلّلات خارجية للظواهر اللسانية الموصوفة أو استنتاج خصوصيات عامّة للذّهن البشري إنطلاقًا من الملاحظات، وفي هذه الحالة لن يتعلّق الأمر باللسانيات لأنّ هذا النمط يحتمل خطرا، وهو انحلال اللسانيات في الجانب المعرفي، وبطريقة أخرى هو تجاهل خصوصيتها"[21].

– تشومسكي والمعرفية:

يعود التأريخ الرسمي للتيار المعرفي إلى سنة 1956، إذ جمعت محاضرات لنعوم تشومسكي N. Chomsky(اللساني)، وهربرت سيمون Herbert Simon (عالم النّفس)، ومارفين منسكي M.Minsky (مختّص في الذّكاء الصناعي). تهدف هذه المؤسسة المتعدّدة العلوم إلى تحديد عمل الذّهن من خلال الملكات التي يطوّرها وبالخصوص ملكة اللّغة[22]. إنّ الفرضية في الأساس تتمثّل في إمكانية تحديد المعرفة الإنسانية بطريقة الآلة بمصطلح الحسابات المطابقة لمعالجة مختلف أنواع المعلومات التي يستقبلها الإنسان، وهكذا وجدت اللسانيات الصورية مكانة مهمّة في المؤسسة العامّة للعلوم المعرفية.

والنموذج الكلاسيكي الذي يترأس هذه المؤسسة يدعى بـ"الإحصاء التمثّلي الرّمزي" وهو مؤسس على فكرة الحسابات على الرموز. عرفت هذه الرموز بحقيقتها الفزيائية أي العصبية البيولوجية والدلالية، وبطريقة أو بأخرى فإنّ هذه الرّموز تدخل في إطار الدّماغ وتمثّل العالم، أمّا النّشاط اللغوي فيقوم بمعالجة المعلومات باستخدام القواعد التركيبية للتعامل الرّمزي، وفي هذا إحالة غير مباشرة إلى النزعة البنائية والنزعة المعرفية.

إنّ التوجّه المعرفي يتأسس في نهاية الخمسينيات على فكرة "الّذهن الآلي" الذي يتقاسمه كلّ من علم النّفس المعرفي، والفلسفة المعرفية والذّكاء الصناعي*، أمّا التناظر فلم يستغل إلاّ مع نهاية سنة 1980 في إطار التقارب مع علوم الأعصاب. وبتبنّي هذا النموذج الكلاسيكي، شكّلت نظرية تشومسكي عددا من الخيارات النّظرية والمنهجية، وباختصار فهي خطوة افتراضية- استنتاجية، (منظور وحداتي على طريقة فودور Fodor) تقول أنّ الملكة اللغوية فطرية♦، وترتكز على القدرات الخاصّة منفصلة عن الجانب المعرفي العام، وإدراك اللغة باعتبارها وسيلة للتعبير عن الفكر يسمح بنقل المعلومة الخاصّة بالعالم، والعودة إلا التنميطات Modélisations من النّوع المنطقي الحسابي♥. وربّما هو انتقال من الجانب الفطري المرتبط بالقدرات الذّهنية التي تسمح باكتساب اللّغة إلى الجانب المعرفي الذي يفرض على الإنسان الاندماج في المجتمع، وبالتالي إحداث نوع من الإتمام والتّكامل حتّى يتمّ التّعرّف على العالم بفضل الحواس وبفضل المكتسبات الأخرى: الاجتماعية، والتّعلّمية، والثّقافية، والتربوية.

المنظور المعرفي الاحتسابي لتشومسكي

تتمثّل الفرضية المؤسّسة للمشروع الذي جمع كلاّ من نعوم تشومسكي Chomsky .N، وهربرت سيمون Herbert Simon، ومارفين منسكي M.Minsky في إمكانية تحديد المعرفة الإنسانية على طريقة الآلة بمصطلحات الحسابات المطابقة لمعالجة مختلف أنواع المعلومات التي يستقبلها الإنسان. يتمّ إدراك الذّهن في هذا المنظور باعتباره نظامًا معقّدا لمعالجة المعلومة، مؤسسا على مجموع القواعد التي هي سبب في عدد غير محدود من العمليات والحسابات الذّهنية، ومن هنا ظهر مصطلح النّزعة الذّهنية في اللسانيات.

إنّ الفلسفة الذّهنية التي نادى بها تشومسكي هي في منطلق هذا التّحوّل الجذري للسانيات التي كانت تهيمن عليها النزعة البيهافيورية. لم يكن الأمر بالنسبة لتشومسكي سهلا لإعادة النّظر في كيفية نشوء اللّغة، فكان لزاما عليه العودة إلى النّظرية العقلية (ديكارت) لتفسير الفكر، وكذالك العودة إلى مدرسة بور روايال. وفي دراسته السابقة، أشار تشومسكي إلى ضرورة إدراك موضوع اللسانيات كحقيقة ذهنية بدل النّظر إليها كسلوك لساني قابل للملاحظة. وفكرة تشومسكي حول قواعد التّحويل التي تنطلق من النّواة هي أساس مفهوم اللسانيات الاحتسابية وأساس الدراسات التي تستوحي من اللّغات الصورية لوضع ما يدعى بالمعالجة الآلية للّغات.

والعودة إلى نظرية الوحدات الذّهنية يعيدنا إلى جيري فودور Jerry Fodor التي تأثّر بتشومسكي وبنظريته. أكّد جيري فودور أنّ الذّهن لا يعمل كوحدة كاملة، واللغة ضمنه ليست إلاّ وحدة ضمن الوحدات الأخرى: السمعية، التّذكرية، اللّمسية.... واللّغة باعتبارها وحدة تتكوّن من وحدات صغرى من أنواع مختلفة: صوتية، صرفية، مرفولوجية، تركيبية....وما نستنتجه من نظرية فودور هو:

– تميّز الوحدات بمظاهر آلية، لا واعية، سريعة، متوازية ومستقلّة بعضها عن بعض، وهذا في مقابل النّظام المركزي المتميّز بالوعي، والبُطء والتّسلسل.

–عمل الذّهن لدى الإنسان خاضع للتراتبية في معالجة المعلومات مهما كانت طبيعتها، والإنسان يشغّل عدّة أنظمة لدى استقبال المعلومة.

أشار فودور Jerry Fodor إلى ثلاثة مكوّنات تشكّل هذه الأنظمة*، وما يميّزها هو استقلال بعضها عن بعض وهي: محوّل الإرسال Transducteur، والنّظام المحيطي S. Périphérique، والنّظام المركزي S. Central.

هناك مناطق في الذّهن تتكفّل بتوزيع المعلومة وفقا لمبدأ هذه المكوّنات:

–محوّل الإرسال يقوم أثناء استقبال الرّسالة بمعالجتها وترجمتها على شكل لغة، أو حركة، أو صوت... ففي هذه المرحلة يتمّ تحديد المعلومة وتصنيفها.

–النّظام المحيطي يقوم بمعالجة المعطيات المدركة من طرف أحد قنوات محوّل الإرسال بتوجيه المعطيات اللسانية في أنظمة لسانية ثانوية/فرعية.

أمّا النّظام اللساني فهو نظام مميّز نظرا لطبيعته المعقّدة مقارنة بالأنظمة الأخرى، ذلك أنّ المعطيات اللسانية تعالج بطريقة وضعية، أي في مظهرها البنيوي والوضعي لا غير، أمّا المظهر التداولي والتّلفظي فهو من اختصاص النّظام المركزي.

يسمح النّظام المركزي بمقابلة المعطيات التي تصله عن طريق النّظام المحيطي وهو ما يساعده على ترجمتها بشكل صحيح، وبالتالي تمكين الإنسان من فهم دلالة كلّ المعطيات المتضمّنة في الرّسالة.

وللتمكّن من إنجاز هذه العملية، فإنّ الدّماغ المركزي يوظّف عمليات استدلالية محدّدة تفرضها البُنى المنطقية والسياق المتشكّل في الذّاكرة.

وبهذا الطّرح، يمكن القول أنّ ترجمة المعطيات اللسانية هي من مهام النّظام المحيطي الّذي يمثّل وحدة مغلقة محدّدة للبنية الوضعية للغة، في حين يعدّ فهم اللّغة من مهام النّظام المركزي، ويمكن أن نمثّل ذلك بهذا الشّكل:

النّظرية اللسانية البنيوية ⟵ النّظام المحيطي

النّظري اللسانية التّداولية والتفاعلية ⟵ النّظام المركزي

وإذا أخذنا مثالا لجورج يول [2 3]: "هناك امرأة جالسة على مقعد في حديقة عامة وأمامها كلب ضخم مستلق على الأرض، جاء رجل وجلس على المقعد إلى جانب المرأة

الرّجل: أيعض كلبُك؟

المرأة: كلاّ.

(حاول الرّجل مداعبة الكلب، عضّ الكلب يدّ الرّجل)

الرّجل: آخ أنتِ، قلت أنّ كلبك لا يعُض.

المرأة: هذا صحيح، ولكن هذا ليس كلبي".

من الملاحظ أن الرّجل في هذا المثال توقّفت عملياته الذّهنية عند حدود النّظام المحيطي، إذ ترجم الجملة من حيث هي وضع أي اعتمد على السياق اللغوي دون غيره، بينما لم تترجم الجملة في النّظام المركزي نظرا لافتقاد المعطيات التداولية التي تحيل إلى عدم نجاح التّعاون بين الشخصين، إذ لم يحدّد الرّجل مقاصده بشكل جلي، وإجابة المرأة لم تكن إلا مطابقة للسؤال المطروح نظرا لعدم توافر الشروط التواصلية التي تسمح بنجاح العملية التداولية.

نتوّصل في الأخير إلى أنّ اللغة تميّز الفكر البشري، وتفسر كيفية تواجد العمل الذّهني فيها. هذه هي إشكالية اللسانيات المعرفية، فإذا كانت اللسانيات "بمصطلحها الصرف" ترتكز على العلاقات بين الشّكل والمعنى، فإنّ عليها إضافة تفكير حول الدلالات اللسانية في علاقتها بالمفاهيم، وبذلك يُطرح السؤال حول العلاقات الكائنة بين اللغة والفكر، وهي العلاقة التي عالجتها الفلسفة منذ زمن بعيد وهي محلّ تطوّرات جديدة في إطار العلوم المعرفية. ولقد حدثت موافقة نسبية بين عدد من الباحثين من تخصّصات مختلفة تقول إنّ اللغة ليست بضرورية للفكر: الفكر دون لغة شيء ممكن، ولكن يبدو أنّ اللغة تتكوّن من شكل فكري خاص بالإنسان، فاللغة هي التي تشغّل نوعا خاصا من العمليات، وبذلك تتبوّأ مكانةً أساسية ضمن جميع العلوم الإنسانية والاجتماعية والتجريبية.

الهوامش:

*- في 1935، قام ألان تورينغ وهو شاب متقن للرياضيات بإيجاد إجابة للمشكلة التي طرحها هيلبر Hilbert في 1928، ومقاله حول الأعداد القابلة للاحتساب بتطبيق طريقة Entscheidungproblem يصدر عام 1936. وهذه الأعداد يمكن أن تكون محسوبة بآلة قادرة على قراءة الرّموز وكتابتها على متوالية محدّدة من الخانات، وذلك حتّى يتمكن من قراءة بعض الرّموز على أنّها موجّهات للتغيير، وبهذا الصنيع يؤكد تورينغ على إمكانية صنع مثل هذه الآلة. ينظر: Rastier. F, Linguistique et recherche cognitive, Histoire, Epistémologie ; Langage Revue 11-I, 1989, P 15.

وتتمثّل التّجربة في اختبار الذّكاء الصناعي المؤسس على فكرة تقليد المحادثة البشرية، ويتمثّل الاختبار في وضع الإنسان في مواجهة لغوية مع الحاسوب، وفي مواجهة إنسان مع إنسان أعمى: فإذا كان الإنسان الذي يبادر إلى المحادثات غير قادر على تحديد الآلة من بين مخاطَبيه، فإنّه يمكن اعتبار أنّ الآلة قد اجتازت الاختبار بنجاح.

♦- وهذا تطبيقًا للنّظرية السوسورية التي انطلقت من فكرة "دراسة اللغة في ذاتها ومن أجل ذاتها"، وهي فكرة تبلور دراسة اللغة دراسة علمية، موضوعية، وداخلية. ينظر: Dessaussure.F, cours de linguistique générale, Dalila Morsly, ENAG editions, Lger 1990, P IX. وينظر أيضا: محمد حسن عبد العزيز، سوسور رائد علم اللغة الحديث، دار الفكر العربي، القاهرة 1989، ص 14.

1 - Gardner. H, The Mind's New science: A History of the cognition revolution, New York: Basic Books, 1985.

2 – Le Moigne, J.L, « Genèse de quelques nouvelles sciences : de l'intelligence artificielle aux sciences de la cognition » , In Le Moigne, J.L, Editions Mécanismes de l'intelligence, intelligence des mécanismes, Fayard, Paris 1986, P239.

3 - Bouveresse. J, « psychologie et linguistique : qu'a-t-il de proprement mental dans la signification et la compréhension ? », in De Mattia, M & al Editions, 2001 , P 32.

4 - Rastier.F, « la sémantique cognitive : éléments d'histoire et d'épistémologie », Histoire et épistémologie, Langage 15/1, Paris 1993, 168.

5 - Descles. J.P, « Réflexions sur les grammaires cognitives », Modèles linguistiques, 29/XV , Paris 1994, P 77.

6 - Albert, Di cristo : « Prosodie et cognition », Conférence, Université de Toulouse, Mai 2002, P 03.

7- لاكوف وجونسون Lakoff & Johnson : نظرية الاستعارة.

8- لونقاكر Langacker : نظرية النّحو المعرفي.

9- تالمي Talmy : نظرية علم الدلالة المعرفي.

*- نعوم تشومسكي: هو عالم اللغة المعاصر الأهم والأشهر. كان تأثيره على علم اللغة المعاصر حاسما، تتلمذ على يدّ اللغوي زليغ هاريس، أحد أكبر منظري اللسانيات التوزيعية في بداية خمسينيات القرن العشرين، وصاغ في نظريته The Logical Structure of Linguistic Theory التي كتبها عام 1955 الأدوات التي سمحت لأول مرة لعلم النحو وعلم الدلالة الالتحاق بعلم وظائف الأصوات في ميدان الدراسات الدقيقة المعللة تجريبياً.

10 – Rastier. F, Linguistique et recherche cognitive, Histoire, Epistémologie ; Langage Revue 11-I, 1989, P10.

11- Gardner, Howard, The Mind's New Science: A history of the cognitive revolution, New York: Basic Books, 1985.

12 - Le Moigne, J.L, « Genèse de quelques nouvelles sciences : de l'intelligence artificielle aux sciences de la cognition », in Le Moigne, J.L, Editions Mécanismes de l'intelligence, intelligence des mécanismes, Fayard, Paris, P 51.

13 - Albert, Di cristo : « Prosodie et cognition », Conférence, Université de Toulouse, Mai 2002.

14 – Andler, D, « Sciences cognitives », in Encyclopedia Universalis, 1989.

15- Houdé . O & al, Vocabulaire des sciences cognitives, P.U.F, Paris 1998, P 01.

16 - Varela. F, Invitation aux sciences cognitives, Le seuil, Paris 1996, P10-11.

17 - Lazard. G, «What are we topologists doing? », in Frajzyngier &al Editions, 2004, P 03.

18 - Lazard.G, «What are we topologists doing? », P 01

*- البيهافيورية أو السلوكية le béhaviorisme هي مدرسة في علم النفس، بلغت أوج تأثيرها بين عامي 1920 و1960، وكانت ترفض دراسة الفكر على أنه غير علمي، وسعت إلى تفسير السلوك والتعلم عند الكائنات، بما في ذلك البشري، من خلال قوانين الإشراط بالمثير – الاستجابة .

19 - Andler. D, « introduction. Calcul et représentation: les sources » in Andler. D, (éditions) introduction aux sciences cognitives, Paris Gallimard, P14-15.

20– Lazard. G, «What are we topologists doing? », P 14.

21– Lazard. G, «What are we topologists doing? », P 14.

22- Fuchs. C, La linguistique cognitive existe-t-elle ?, Quaderns de filologia 14 « New perspectives in cognitive linguistics », P115-133.

*- وهو ما يحيلنا إلى الثلاثية العلمية المختلفة التوجّه التي جمعت بين نعوم تشومسكي وهاربرت سيمون ومارفين منسكي.

♦- الطبيعة الفطرية للغة فكرة نادى بها نعوم تشومسكي وهو في أحضان المدرسة التحولية التوليدية مخالفا بذاك ما جاءت به المدرسة السلوكية التي تنظر إلى اللغة نظرة شكلية تجعل اللغة تُكتسب في المجتمع عن طريق المثير والاستجابة.

♥- نعني بذلك العودة إلى فكرة العمل الذي تؤديه خلايا الدّماغ أو الأعصاب لفكّ شفرات الرسالة، والانتقال بها من الجانب اللغوي المحض إلى الجانب المعرفي الملمّ بالمعلومات الإضافية التي لا تستقى إلاّ من البنية الخارجية للغة ذاتها.

*- وقد فسّر ذلك الدكتور عمر بلخير في مقال له بعنوان: اللسانيات والإدراك.

23- جورج يول، التداولية، ترجمة قصيّ العتابي، دار الأمان، الرباط 2010، ص 66.

حول البناء المعرفي للدلالة اللغوية في الخطاب الأصولي

د. الطيب دبّه
جامعة الأغواط

يحاول هذا البحث أن يرصد بعض الأبنية المعرفية [1] **Constructions cognitives** والحسابات الذهنية التي انطلق منها علماء أصول الفقه في تنظيمهم لمستويات الدلالة اللغوية، وفي تأويلهم لنصوص التشريع ولسائر الملفوظات المتصلة بالحكم الشرعي [2]؛ يظهر ذلك فيما قدّموه من تحديدات وتصنيفات للدلالة اللغوية، وفيما أجروه من استدلالات عقلية ومنطقية رأوا أنها يمكن أن تعينهم، في النهاية، على استنباط الأحكام. وليس القصد ههنا إلى إقحام النظريات الحديثة المتصلة بالعلوم المعرفية في كتابات الأصوليين، أو إلى إبراز مدى تعاطي الأصوليين لمفاهيم وقضايا اللسانيات المعرفية **Linguistique cognitive** ، وإنما قصدُنا أن نقدم قراءة في الخطاب الأصولي تستهدف النظر في مباحث الاستدلال اللغوي وقوانينه بوصفها ظواهر معرفية يبدو تمثيلها للنشاط الذهني في أحسن صوره؛ ذلك أن الاستدلال في الخطاب الأصولي ابتداءً "عملية عقلية منطقية ينتقل فيها الباحث من قضية أو عدة قضايا إلى قضية أخرى تُستخلص منها مباشرة دون اللجوء إلى التجربة" [3].

ولأنّ غرضنا ينطلق من همّ البحث عن بعض مظاهر البناء المعرفي في التفكير اللغوي لدى الأصوليين فقد ارتأينا أن تستند الخلفية العلمية والمنهجية لهذا العمل إلى علم اللسان المعرفي، ذلك العلم الذي يقترح أن يكون موضوعه دراسة علاقات اللغة بالذهن والدماغ [4]، والحق أن موضوعه[5]، بهذا التحديد، يحتلّ موضِعا محوريا؛ إذ "في العلوم المعرفية التي تدرس عمل الذهن والدماغ تشكل اللغة موضوعا للاستثمار بالغ الأهمية. بينما يُعدُّ جنس البشر الجنس الوحيد القادر على التحكم في هذه الملكة الراقية والمعقدة بشكل خاص" [6].

إن من أبرز ما يمكن أن يفضي إليه التأمل في كتابات الأصوليين ملاحظة أن كتلة الدلالة يبدو تقسيمها، في مباحثهم، مبنيا بناء معرفيا يشير إلى هندسة ذهنية لافتة للنظر، وحرية بالدراسة والاحتفاء، ولعلّ أهم ما يلفت النظر في هذا البناء المعرفي للدلالة اللغوية أنهم

استطاعوا، من خلاله، أن يبلغوا في استثمار عقولهم درجة عالية من البرمجة الذهنية والنشاط المعرفي؛ وهو ما سنحاول الكشف عنه، وتتبعه بالعرض والتحليل في المباحث التالية:

1- في تحديدات الأصوليين المعجمية لاصطلاحات مباحث الألفاظ:

نحاول، في هذا المبحث، أن نكشف عن جهود علماء أصول الفقه في إعداد المعاني المعجمية لما يسمى "أسماء الألفاظ" [7]، أو اصطلاحات مباحث الألفاظ (كالعام، والخاص، والمشترك، والمقيّد، والمطلق، والنص، والظاهر، وغيرها)، وهي اصطلاحات خاصة بهم قامت حاجتهم إليها ليصفوا بها ألفاظ الحكم الشرعي ودلالاته، وقد وجدنا أن سعيهم، في تحديد مفاهيم تلك المصطلحات، يستند إلى معالجة ذهنية مُبَنْيَنة (**T.M.Structuré**) تبدو مقاربةً - في بعض إجراءاتها المنهجية - للمعالجات التي تناولها بعض الباحثين المعاصرين المشتغلين بالبحوث الدلالية والمعجمية ضمن توجهات يمكن أن نعدها مندرجة ضمن علوم اللسانيات المعرفية. ووجه الأهمية في هذه المعالجة الأصولية أنها تصدر عن استثمارات خاصة في الاشتغال الذهني، وعن آلية متميزة في البناء المعرفي للمعاني المعجمية لاصطلاحات مباحث الألفاظ.

أما ما يراد باصطلاحات مباحث الألفاظ أو بأسماء الألفاظ فمفاهيم لغوية خاصة وضعها الأصوليون ليصفوا بها ألفاظ الحكم الشرعي، كأن يوصف بالظاهر قوله تعالى: (يا أيها الذين آمنوا إذا تداينتم بدين إلى أجل مسمى فاكتبوه) [البقرة: 282]؛ فالأمر بالكتابة عند المداينة ظاهره الوجوب، ما دام هو المتبادر إلى السمع من ظاهر اللفظ، وإن كان قول الجمهور على أنه للندب من قبيل المؤول [8]، أو أن يوصف بالخاص لفظ "الناس" من قوله تعالى: (والذين قال لهم الناس) [آل عمران:173]، إذ المراد به رجل واحد، وإن كان اللفظ في ظاهره يدل على العموم، فقد حولته القرينة إلى الخصوص [9].

ولأن هذه الاصطلاحات على جانب كبير من الأهمية في مباحث الأصوليين اللفظية فقد اعتنوا ببيان دلالاتها وبتحديد مفاهيمها على الوجوه التي رأوا أنها يمكن أن تعينهم على فهم نصوص التشريع واستنباط أحكامها. ويتّجه جهدنا في هذا المبحث إلى القراءة التحليلية لمفاهيم تلك المصطلحات، وذلك باستعراض بعضٍ منها على سبيل التمثيل، وبغرض الوقوف على ما تنطوي عليه من مقدّرات ذهنية وأبنية معرفية تبدو مقاربةً – في كيفيات استثمارها - لبعض ما يشتغل به المهتمون بقضايا اللسانيات المعرفية.

تشير مباحث الدلالة عند الأصوليين إلى أنهم يتميزون بضبطهم لتعريفات اصطلاحاتهم ضبطاً دلالياً دقيقاً يثير الاهتمام ويحرك فضول البحث والنظر، وإذا أردنا أن

نختزل الكلام بإشارة موجزة نصف بها معالم هذا التميز فلا أفضل من أن نشير إلى انطلاقهم من تصور مبدأ العلاقات التقابلية بين الدلالات بوصفه إجراءً لسانياً مهمًّا ارتكزت عليه الانطلاقة الأولى لمباحث اللغة عند الأصوليين الأوائل [10]، ويبدو فيه تأثر الأصوليين المتأخرين واضحاً بقضايا المنطق الأرسطي. ويستند الأصوليون في العمل بهذا المبدأ إلى مقابلة كل لفظ بالألفاظ المتناظرة معه بما يفضي إلى تحديده تحديدا صوريا دقيقا، وذلك بعد تصوره في الذهن - ضمن علاقاته العضوية بغيره من الألفاظ المجانسة له - بما لا يدع في تحديده مجالا للتداخل أو اللبس أو الاشتباه. ومثال ذلك أن يضعوا اللفظ العام في مقابل الخاص، والمطلق، والمشترك، أو أن يضعوا اللفظ المشترك في مقابل المشكك، والمتواطئ، والعام، أو أن يضعوا الحقيقة في مقابل المجاز، والمجمل في مقابل المبين، إلى غيرها من الوجوه التي تسمح بترتيب الألفاظ ضمن مجموعات تكاملية متقابلة على الرغم مما تبديه فيما بينها من تميز واختلاف [11].

"إن الاستناد إلى مبدأ المقابلة هو سبب الخصوصية وسرّ التميز فيما يقدّمه الأصوليون من تعريفات لاصطلاحاتهم. ويبدو أن من أهم الفوائد التي يجنيها الأصوليون من وراء اعتمادهم على مبدأ المقابلة النظرُ إلى كتلة الدلالة بوصفها بنية كلية لكنها مقسّمة إلى وحدات منتظمة، وأجزاء متكاملة، بحيث يستمد فيها كل لفظ قيمة حدّه وتعريفه من صلته التقابلية والمنطقية بحدود الألفاظ التي يتناظر معها من جهة شبَهه بها، أو من جهة تعارضه معها، أو من جهة تداخل مفهومه مع مفاهيمها" [12].

وقد أردنا لهذا المبحث أن ينطلق، في سياق مساره المنهجي، من ملاحظة مقاربة واضحة بين ما قدّمه الأصوليون في تحديدهم لمفاهيم اصطلاحاتهم وبين ما يقدّمه بعض الدلاليين المحدثين - ممن تندرج أعمالهم ضمن اللسانيات المعرفية - من بحوث تتصل بما يسمى "بنينة المعنى" **Structuration du sens**، أو تنظيم المعنى؛ وهي بحوث تتوسّل بجملة من النظريات يأتي في مقدمتها نظرية الحقول الدلالية **Champs sémantiques**، والحقول المفهومية [13] **Champs notionnels ou conceptuels**، ومبدأ التحليل المعنمي **Analyse sémique** [14].

ويراد بالبنينة التعامل مع المعنى، ومنه المعنى المعجمي، بوصفه بنية، أو بتعبير آخر، بوصفه نظاماً من البنى، حيث تستمدّ كل كلمة قيمتها من موقعها الذي تشغله ضمن علاقتها بالكلمات الأخرى [15]. والحق أن البنية في دراسة المعنى عموماً، والمعنى المعجمي

خصوصاً، ليست أمرا طبيعيا، إنما يرجع بناؤها إلى إستراتيجية معرفية وإلى ترتيب عقلي خالص؛ فليس من طبيعة المعنى أن يؤلف بنية أو أن يكون له نظام، لأنه ينتمي إلى الواقع الخارج عن المدى اللغوي [16] **Réalité extra-linguistique**، ولا صلة له بالواقع الداخلي للغة ألبتة. ويبدو أن هذا ما دفع الأستاذ تمام حسان إلى نفي خاصية النظام عن المعجم، واعتباره مجرد قائمة ضخمة من المفردات [17].

وفيما يلي نستعرض تعريفات الأصوليين لبعض اصطلاحات مباحثهم نختارها على سبيل التمثيل لا الحصر، من أجل تحليل مادتها المعجمية، والنظر في ما صدرت عنه من أبنية معرفية، وفي مدى ما حوته من مبادئ للتحليل الذهني المُبَنْيَن **A.M.Structurée**، وهي على التوالي: ألفاظ العام، والخاص، والمطلق، والمقيد، والمشترك، والمشكك، والمتواطئ.

1- 1- تعريف اللفظ العام:

جاء في القاموس المحيط: « العَمَمُ، محرّكةً: عِظَمُ الخَلْقِ في الناس وغيرهم، والتامُّ العامُّ من كل أمر، واسمُ جمع للعامّة، وهي خلاف الخاصّة. واستوى على عُمُمِه، بضمتينِ، أي: تمام جسمه وماله وشبابه. وعمّ الشيء عموماً: شمل الجماعة، يقال: عمّهُم بالعطيّة» [18].

يقول الرّازي في تعريف العام: «العام هو اللفظ المستغرق لجميع ما يصلح له بحسب وضع واحد كقولنا الرجال فإنه مستغرق لجميع ما يصلح له [...] وقولنا بحسب وضع واحد احتراز عن اللفظ المشترك، أو الذي له حقيقة ومجاز فإن عمومه لا يقتضي أن يتناول مفهوميه معاً» [19]، ويعرّفه الغزالي بأنه «عبارة عن اللفظ الواحد الدّال من جهة واحدة على شيئين فصاعدًا مثل: الرجال، والمشركين، "ومن دخل الدار فأعطه درهماً" [...] واحترزنا بقولنا: "من جهة واحدة" عن قولهم: ضرب زيد عمرًا، وعن قولهم: ضرب زيدًا عمرو؛ فإنه يدل على شيئين ولكن بلفظين لا بلفظ واحد، ومن جهتين لا من جهة واحدة» [20].

ومما يلفت النظر في تعريفات الأصوليين لأسماء الألفاظ أنها تتفاوت – عادةً - من حيث دقة الضبط وشمولية التحديد لجميع التقابلات الممكنة إلى الدرجة التي يعترض فيها بعضهم على بعض؛ من ذلك موقف الآمدي الذي يرى أن تعريفات اللفظ العام لدى كثير من الأصوليين الذين سبقوه غير جامعة ولا مانعة، ولذا يقترح تعريفاً يراه أحقّ منها وأولى يقول فيه: « العام: هو اللفظ الواحد الدال على مسميين فصاعدا مطلقا معا» [21]؛ وصرّح بأنه بناه على جملة من الاحترازات؛ فهو يحترز بقوله "اللفظ الواحد" عن العموم في الجمل والتراكيب، وبقوله "الدال على مسميين" عن الدال على شيئين ليندرج فيه الموجود والمعدوم، وبقوله

"فصاعدا" عن لفظ اثنين، وبقوله: "مطلقا" عن عشرة، ومائة، ونحوه من الأعداد المقيّدة، وبقوله "معا"عن اللفظ المشترك والمجازي، إذ هما غير دالين على مسمّييهما معًا بل على طريق البدل [22].

بشيء من التأمل في نصوص الرازي والغزالي والآمدي السابقة يتبيّن أنهم يبنون تحديداتهم لمفهوم اللفظ العام بناء ذهنيا يُبدون فيه وعياً واضحاً بمبدأ التقابل بين اللفظ العام وبين ما يمكن أن يشتبه به أو يتداخل معه من الألفاظ النظائر، ولذلك يستعملون مصطلح الاحتراز للتعبير عن خوفهم من الوقوع في الاشتباه والتداخل حتى لا تُطمس حدود اللفظ المعرّف وتزول معالمه.

1-2- تعريف اللفظ الخاص:

جاء في المصباح المنير: خصصته بكذا أخصّه خصوصاً إذا جعلته له دون غيره، وخصّ الشيء خصوصاً من باب قعد خلاف عمّ، فهو خاص، واختص مثلُه [23]. وفي لسان العرب: خصّه بالشيء يخصّه خَصًّا وخُصوصاً، وخصّصّه واختصّه: أفرده به دون غيره [24].

ومن تعريفات اللفظ الخاص في اصطلاح الأصوليين قول السرخسي: « الخاص كل لفظ موضوع لمعنى معلوم على الانفراد [...] ومنه يقال: اختصّ فلان بملك كذا: أي انفرد به، ولا شركة للغير معه» [25]. ويقول في تعريفه فخر الإسلام البزدوي: «كل لفظ وُضع لمعنى واحد على الانفراد وانقطاع المشاركة» [26]. ويعرّفه الآمدي تعريفا يحرص فيه – كعادته في تعريف المصطلحات - على تحديد مفهومه تحديدًا دقيقاً فيقول: « الخاص قد يطلق باعتبارين: الأول: وهو اللفظ الواحد الذي لا يصلح مدلوله لاشتراك كثيرين فيه، كأسماء الأعلام من زيد وعمرو ونحوه، الثاني: ما خصوصيته بالنسبة إلى ما هو أعمّ منه، وحدّه أنه اللفظ الذي يقال على مدلوله، وعلى غير مدلوله، لفظ آخر من جهة واحدة، كلفظ الإنسان، فإنه خاص، ويقال على مدلوله وعلى غيره، كالفرس والحمار، لفظُ الحيوان من جهة واحدة» [27].

وفي سياق اهتمام الأصوليين بالمعاني وجّهوا عنايتهم لتقسيم الخاص تقسيماً يصدر عن بناء ذهني تناظري استمدوه من مبدأ المقابلة بين ما يمكن أن تحمله ألفاظ الخاص من دلالات؛ فقد جعلوه أقساماً أربعة متقابلة تقابلاً ثنائياً: المطلق في مقابل المقيّد، والأمر في مقابل النهي. وفيما يلي نكتفي باستعراض تعريفات المطلق والمقيد لصلتهما التقابلية ببقية الألفاظ المعروضة في هذا البحث (العام، والمشترك، والمشكك، والمتواطئ)، ونستغني عن تعريفات الأمر والنهي

لأنهما يندرجان في بنية تقابلية أخرى مختلفة، وهي بنية يتصل نظامها البياني مباشرة بأنواع الحكم التكليفي الخمسة؛ الأمر بصيغة "افعل"، أو ما يقوم مقامها (يتضمن أحكام: الوجوب، والندب، والإباحة)، والنهي بصيغة "لا تفعل"، أو ما يقوم مقامها (يتضمن حكمي: الحرمة، والكراهة) [28].

1- 2- 1- تعريف اللفظ المطلق:

ورد في لسان العرب: «أطلَقْت الناقة من العقال فطلقت، والطالق من الإبل: التي قد طلقت في المرعى [...] ونعجة طالق: مُخلاّة ترعى وحدها، وحبسوه في السجن طلقاً أي بغير قيد ولا كبْل [...] ويكون الإطلاق بمعنى الترك والإرسال» [29].

يقول الرازي في تعريف المطلق: « اللفظ الدال على الحقيقة من حيث إنها هي هي من غير أن يكون فيه دلالة على شيء من قيود تلك الحقيقة، سلباً كان ذلك القيد أو إيجاباً فهو المطلق» [30]، ويقول الآمدي: « هو اللفظ الدال على مدلول شائع في جنسه» [31]، ويقول صدر الشريعة المحبوبي مؤكدًا ما أورده الآمدي في نصه السابق: « المُطلق هو الشّائع في جنسه بمعنى أنّه حصّة من الحقيقة محتملةُ الحِصص كثيرةٌ من غير شمول، ولا تعيين» [32]؛ قوله: "من غير شمول" تمييز له عن العام، وقوله: "ولا تعيين" تمييز له عن العدد. ويعرّفه الزركشي تعريفا يقسمه فيه إلى قسمين حيث يقول: « التحقيق أن المطلق قسمان: أحدهما: أن يقع في الإنشاء فهذا يدل على نفس الحقيقة من غير تعرض لأمر زائد، وهو معنى قولهم: المطلق هو التعرض للذات دون الصفات، لا بالنفي ولا بالإثبات كقوله تعالى: (إِنَّ اللَّهَ يَأمرُكُم أنْ تَذْبحُوا بَقرَةً) [البقرة:67]. والثاني: أن يقع في الإخبار، مثل رأيت رجلاً، فهو لإثبات واحد مبهم من ذلك الجنس غير معلوم التعيين عند السامع» [33].

ومن أجل تمام البيان والتدقيق في تحديد دلالة المطلق يحرص الأصوليون على التفريق بينها وبين دلالة العام لكونها أقرب ما يمكن أن تلتبس به دلالة المطلق من الدلالات التقابلية المشابهة (العام، والمشترك، والعدد، والنكرة..). ومن العلامات الفارقة التي يحرصون على إبرازها فيما بين المطلق والعام قولهم إن عموم العام شمولي، أما عموم المطلق نحو: رجل، وأسد، وإنسان فإنه بدلي حتى إذا دخلت عليه أداة النفي أو أل الاستغراقية صار عاما [34]، وأن العام هو الدال على الماهية مع قيد الكثرة غير المعينة، أما المطلق فهو اللفظ الدال على الماهية من حيث هي هي بلا تقييد أو تعيين [35].

وبعض الأصوليين لا يكتفون بتقابل المطلق مع العام بل يضيفون إليه تقابلات تمييزية أخرى فيقولون: «اللّفظ الدّال عليها [يعني الماهية] من غير تعرّض لقيد ما هو المُطلق، ومع التّعرُّض لكثرةٍ متعيّنة ألفاظُ الأعداد، ولكثرة غير متعيّنة هو العامّ، ولوحدة معيّنة المعرفةُ، ولوحدة غير معيّنة النّكرةُ» [36]، هذا بالإضافة إلى فروق أخرى تتبعها الأصوليون فيما بين المطلق وبعض المفاهيم التي قد تشتبه به مثل النكرة، والعدد، والمشترك [37]. ومن تحديداتهم للمطلق كذلك تفريقهم بينه وبين المقيّد كما سنرى في المبحث الموالي.

1- 2- 2- تعريف اللفظ المقيّد:

جاء في لسان العرب: «هذه أجمال مقاييد أي مقيّدات [...] وقيَّد العلم بالكتاب: ضبطه، وكذلك قيّد الكتاب بالشكل شكله [...] وتقييد الخط تنقيطه وإعجامه وشكله. والمقيّد من الشعر: خلاف المطلق [...] والمقيّد موضع القيد من رِجْل الفرس والخلخال من المرأة» [38].

وفي الاصطلاح يتفق الأصوليون على أن المقيّد بخلاف المطلق، من حيث إن فيه زيادة عليه. ومن تعريفات المقيّد ما أورده عبد العزيز البخاري إذ يقول: « والمقيد هو اللفظ الدال على مدلول المطلق بصفة زائدة» [39]. ويقول صاحب شرح الكوكب المنير: « يقابل المطلقَ المقيّدُ، وهو ما تناول معيَّنا أو موصوفا بزائد، أي بوصف زائد على حقيقة جنسه، نحو " شهرين متتابعين، و"رقبة مؤمنة" » [40].

بعد قراءتنا للنصوص السابقة يتبيّن أن المقيّد هو المطلق بعد أن يخرج عن شيوعه بوصف زائد؛ فـ"متتابعين" و"مؤمنة " من قوله تعالى: (وتَحريرُ رقبةٍ مؤمنةٍ فمَن لمْ يَجدْ فصِيامُ شَهريْنِ متتابعيْن) [النساء:92]، صفتان زائدتان قيّدتا المطلق الذي قبلهما. ومما يلفت النظر أن الأصوليين يريدون بالصفة الزائدة المعنويةَ لا النعت بخصوصه مثلما يريد النحاة [41]. ويشير بعض المحدثين – تأكيدا للمعنى السابق – إلى أن المراد بالوصف عند الأصوليين كل لفظ يضيّق من معنى الموصوف، ويقلل من شيوعه نعتا كان، أو مضافا، أو ظرفا، أو جارا ومجرورا [42].

وللآمدي تعريف مميّز للمقيّد؛ فهو يقسمه إلى تعريفين اثنين يستندان إلى اعتبارين مختلفين: «الأول: ما كان من الألفاظ الدالة على مدلول معين، كزيد وعمرو وهذا الرجل ونحوه، الثاني: ما كان من الألفاظ دالا على وصف مدلوله المطلق بصفة زائدة عليه كقولك دينار مصري، ودرهم مكي وهذا النوع من المقيد، وإن كان مطلقا في جنسه من حيث هو

دينار مصري، ودرهم مكي، فإنه مقيد بالنسبة إلى مطلق الدينار والدرهم، فهو مطلق من وجه، ومقيد من وجه » [43].

1- 3- تعريف ألفاظ المشترك، والمشكّك، والمتواطئ:

وجد الأصوليون، بعد نظرهم في اللغة العربية واستقرائهم لنصوصها، أن العرب يضعون اسماً لكل مسمّى، وأن هذا يقع في غالب ما يقوم به وضعهم الألفاظ للمعاني، وهو ما يصطلحون على تسميته بـ"المتباين" [44]، كما وجدوا أن العرب قد يضعون لمسمى واحد أسماء عديدة، وهو ما يسمونه "المترادف" [45]، كما في قولنا: نزل الغيث، وهطل المطر، وقد يضعون اسماً واحدًا لمسمّيات عديدة، وفي هذه الحال تكون الدلالة على أنواع [46]:

- فإما أن يكون للقدر المشترك لا على السواء، وهو "المشكِّك"، مثل النور الذي هو في الشمس وفي غيرها، لكنه في الشمس أشدّ منه في غيرها، وسمّي كذلك لأنه يشكّك الناظر هل هو متواطئ لوحدة الحقيقة فيه أو مشترك لما بينهما من الاختلاف؟.

- وإما أن يكون على السواء، وذلك:

- إما يتناول الماهيات المختلفة من حيث هي مختلفة، وهو "المشترك"، مثل: لفظ "العين" فإنه يتناول العين الباصرة، والذهب، والجاسوس، وغيرها.

- وإما أن يتناول الماهيات المختلفة لا من حيث إنها مختلفة، بل من حيث إنها مشتركة في معنى واحد يصدق عليها، وهو "المتواطئ"، أي تتواطأ فيه وتتوافق الماهيات، وذلك مثل: لفظ "الإنسان"، بوصفه مفهوما تجريديا مطلقا كل إنسان يصدق عليه مفهوم هذا الاسم.

الواقع أن الأصوليين وإن تحدّثوا في كتبهم عن دلالات: المتباين، والمترادف، والمشكك، والمتواطئ فإنهم لم يولوها من العناية ما أولوه لدلالة المشترك. ويبدو أن السبب في ذلك يرجع إلى ما يثيره المشترك من إشكالات في الدلالة بسبب تنازع المسميات فيه على الاسم الواحد، وهو ما يُحوج إلى التأويل والاجتهاد، ومن ههنا احتفل به الأصوليون وأفردوا له الأبواب والمسائل، وجعلوه مجالا هاما من مجالات الاختلاف والتعارض [47].

ولعل من معالم الضبط المعرفي لدى الأصوليين في تحديد المفهوم المعجمي لمصطلح المشترك تحديدهم إياه بأنه يقع من وضع الاسم لمسميات مختلفة تشترك في دلالته عليها حقيقةً بالوضع الأول [48]، وفي قولهم: "بالوضع الأول" تمييز له عن المجاز الذي يقع بوضع ثان، أو بأنه

«اللفظ الموضوع لكل واحد من معنيين فأكثر» [49]، أو هو اللفظ يوضع للكثير وضعا متعددا، وفي هذا تمييز واضح له عن العام الذي يوضع لفظه للكثير وضعا واحدا [50].

مما سبق بيانه من تعريفات لاصطلاحات الأصوليين يتبين أنهم حينما يحددون المعاني المعجمية لتلك الاصطلاحات يعمدون أولاً إلى ذكر خصائص مشتركة تكون موجودة في اللفظ المراد تحديده وفي غيره من الألفاظ النظائر، ثم يعمدون إلى خصائص تميزه ليَبين من سائر الألفاظ النظيرة ويستقلّ مفهومه عن مفاهيمها. والواقع أن تعريف الألفاظ على هذا النحو الذي يبدأ بذكر الخصائص المشتركة، ثم يعقبها بذكر الخصائص المميزة يستند إلى مفهوم الحد ذاته عند الأصوليين؛ فهم يقولون في تعريف الحد الحقيقي: « قول يشتمل على ما به الاشتراك، وعلى ما به الامتياز» [51]، أو أنه « ما اشتمل على مقوّمات الشيء المشتركة والخاصة» [52]. مثلما قالوا في تعريف العام أنه يدل على العموم دلالة تشمل الأفراد بالمعية؛ فكون الدلالة على ما يشمل الأفراد عموما صفة مشتركة، وكونها على المعية وليس على البدل صفة خاصة مميزة.

والحقيقة أن ما يبديه الأصوليون من حرص واهتمام بالفوارق الدلالية بين أسماء الألفاظ إنما يرجع إلى شدة تحرّجهم مما يترتب على ذلك من الأحكام. وخير دليل على دقة تناولهم لمعاني الألفاظ تلك التحديدات التفصيلية التي يعترض بها بعضهم على بعض، مثلما فعل الآمدي باعتراضه على ما جاء به بعض الأصوليين في تعريفهم للعام، مثلما بيناه في الصفحات السابقة، وما فعله القرافي باعتراضه على الرازي في تحديده لدلالات العام، والمطلق، والعدد [53]. وفي هذا ما يؤكد جانب الخصوصية والفرادة في إعدادات البناء المعرفي من أصولي إلى آخر؛ وفيه أيضا ما يؤكد مبدأ الفرق بين الممارسة الذهنية في الحاسوب والممارسة الذهنية لدى الإنسان، وهو فرق واضح بين عقلانيتين: واقعية وصورية إذ "تختلف العقلانية الواقعية في خطواتها الإجرائية عن العقلانية الصورية المستوحاة من الأنظمة المعلوماتية؛ فالجمل التي يتلفظ بها المتكلم ليست قضايا بالمعنى المنطقي للكلمة، بقدر ما هي مضامين اعتقادات يستحضرها لتبرير اعتقادات أخرى [...] نكتفي في عقلانية الفاعل بحد أدنى من العقلانية، وهي عقلانية تتخلى عن الاستنباط المنطقي وتعوضه بمبررات الاختيار" [54].

إن من أهم ما يلفت النظر في هذه التحديدات الأصولية لاصطلاحات مباحث الألفاظ - بصرف النظر عن كونها سمة بارزة في الخطاب الأصولي - أنها ترجع إلى إجراءات

ذهنية للعقل البياني يمارسها المتكلم من أجل تحديد وجوه الدلالة بما يحقق أغراضه ومقاصده، ويمارسها المخاطب بما يكفل لديه تحقيق الفهم وسلامة التواصل. وفي كونها تتضمن من التجريد والتعميم والاختزال ما يجعل دلالاتها النموذجية تنطبق على جميع الألفاظ والمعاني التي تصدق عليها. ويمكننا أن نقدّم صورة من صور التحليل الاختزالي المنمذج للدلالة اللغوية في الخطاب الأصولي من خلال إعادة استعراضنا للسمات التي حددوا بها أقسام المعنى الوضعي في ألفاظ : العام، والخاص، والمطلق، والمقيد، والمشترك، والمشكك، والمتواطئ، ومحاولة قراءتها قراءة تقابلية مبنينة، وذلك باستخدام طريقة الجداول التقابلية المعروفة في التحليل المعنمي [55]:

الألفاظ / السمة التمييزية	العام	الخاص	المطلق	المقيد	المشترك	المشكك	المتواطئ
يراد به الاستغراق بدلالة الكلية	(+)	-	-		-	-	-
يراد به الكليّ	-	+	+			+	+
يوضع للكثير وضعا واحدا	+	-	-		-	+	+
يوضع لمعنى واحد على الانفراد	-	(+)	+	+			
الدال على مسمياته بالبدل	-		+		+	+	+
وضع للقدر المشترك على السواء			+		+	-	+
وضع للقدر المشترك لا على السواء					-	(+)	-
الدال على الماهية بقيد الصفة			-	(+)			

الدال على الماهية بلا قيد	-	-	(+)	-			
يتناول ماهيات مختلفة من حيث هي مختلفة			(+)		(+)		-

2- في تأويل النصوص واستنباط أحكامها:

يقدِّم الأصوليون جهودا متميزة في تأويل النصوص والملفوظات؛ ويقوم احتفاؤهم بالتأويل على اعتقادهم أن ممارسة الاجتهاد في استنباط الأحكام من النصوص إنما تنهض به وتقوم عليه، ولذلك نجدهم يحرصون على التفريق بين نمطين اثنين من أنماط استعمالات للغة: الأول استعمال اللغة ضمن مستويات المعنى الوضعي (الأصلي) حيث يدل اللفظ على ما وضع له، في ظل ما يؤدي الدلالة على الأحكام بإطلاق، والثاني استعمال اللغة ضمن مستويات المعنى الاستعمالي (التابع) حيث يوضع اللفظ في غير ما وضع له [56]، وهو ما يُحوج إلى ممارسة الاستنباط والتأويل، ونلاحظ هنا أن تفريق الأصوليين بين هذين النمطين من الاستعمال يبدو شبيها بتفريق جرايس **Grise** (وهو مؤسس نظرية التخاطب **Conversation** في اللسانيات التداولية) بين الاستلزامات التواضعية، والاستلزامات التخاطبية؛ الأولى تشير إلى دلالة الملفوظ بالنظر إلى الأوضاع اللسانية وحدها، والثانية تشير إلى الدلالة المحصَّلة عن طريق الآليات الدلالية المرتبطة بالسياق [57]، كما يشبه أيضا تفريق سبربر وولسن بين الاستعمال الوصفي للملفوظات حيث تراعَى المواضعات اللسانية، والاستعمال التأويلي، حيث تُستبعد حرفية اللفظ، لا سيما حينما يبديان احتفاءهما بالاستعمال التأويلي بوصفه أدل على ممارسة النشاط التداولي و المعرفي لدى المتلقين، وهو ما قد يكون وراء نعت نظريتهما في التداوليات بأنها نظرية لتأويل معاني الملفوظات [58].

والحق أن للأصوليين صولات وجولات في دراسة الاستعمال التأويلي، بل إن أغلب نظرهم فيه وأكثر خلافاتهم حوله، ومما يتميزون به في ممارستهم للتأويل أنهم يبدون فيها وعيا معرفيا أصيلا، بحيث تسفر اجتهاداتهم عن قدرة عالية في الاستدلال استطاعوا من خلالها أن يقدموا مقاربة ذهنية دقيقة ومتميزة لأبنية الدلالة اللغوية خلال انكبابهم على قراءة نصوص التشريع من أجل استنباط أحكامها.

وإن المتأمل في معالم المقاربة التأويلية في الخطاب الأصولي ليلحظ أنها ظهرت في أعمال الأصوليين منذ مراحل التأسيس؛ ولو نظرنا في كتاب الرسالة للشافعي لوجدنا أن ما تميزت به نصوصه مما استهوت به علماءَ أصول الفقه حتى مضوْا على منوالها مستثمرين ومجتهدين ومقننين إنما هو وضعها لتلك القواعد والضوابط [59] التي بإمكانها أن تحدد كيفية الاستدلال والنظر في أدلة الشرع بما يفضي إلى استخلاص الحكم منها؛ ذلك أن ما بين أدلة الشرع وثمرة البحث فيها مسافة كبيرة من النظر والتفكير والاجتهاد، وهذه المسافة هي الخاصية التي تسمح لعلم الأصول بأن يمتلك الصفة الشرعية التي يكون بها علما نظريا (أي يقوم على النظر العقلي والاستدلال) ذلك أن ما يجعل من علم مّا علما نظريا [60] إنما هو ما يتضمنه من قواعد وضوابط ذهنية وآليات معرفية لإنتاج الفكر وممارسته [61].

وتجدر الإشارة ههنا إلى أن الأصوليين يفرّقون بين النصوص ذات المعنى الوحدوي والنصوص ذات المعاني المتعددة، تلك التي يكون تعددها إما من قبيل المجاز وإما من قبيل المشكل الذي يتجاذب ملفوظَه حقلان دلاليان أو أكثر، حيث الحدث اللساني القابل لأكثر من قراءة واحدة نتيجة لقيمه المتعددة [62]، وضمن النصوص التي هي من قبيل المشكِل تندرج أصناف مختلفة من الألفاظ أو الدلالات؛ فهناك اللفظ الوضعي الذي تتعدد وجوهه بين العموم والخصوص، والإطلاق والتقييد، والاشتراك والتوطؤ، وهناك اللفظ المستعمل الذي يتراوح بين الحقيقة والمجاز، وبين الصريح والكناية، وهناك الألفاظ الواضحة وغير الواضحة، وهناك الألفاظ التي تدل على مدلولها بالإشارة، والتي تدل على مدلولها بالاقتضاء، والتي يُستدل على مدلولها بالقياس عقلا، وغيرها من أصناف النصوص ذات المعنى المتعدد [63].

لقد تبيّن لدى الأصوليين أن الألفاظ والمعاني في صورها المنظومة المغلقة لا تبدو مفيدةً إلا في معرفة ما يؤدي «الدلالة على الأحكام بإطلاقٍ، ولا يسع فيه خلاف على حال؛ ومثال ذلك صيغ الأمر والنواهي والعمومات والخصوصات، وما أشبه ذلك مجردا من القرائن الصارفة لها عن مقتضى الوضع الأول» [64]. وهذا النوع من الدلالة يعدُّ - لإطلاقه وارتباطه المباشر بصيغ ألفاظه - مما لا يُحوج إلى استنباط وتأمل. أما ما عدا ذلك من أنواع الدلالات المفتوحة التي تنصرف فيها الصيغ عن أوضاعها الأصلية فهو مُحوج إلى استنباطه استنباطا، وإلى تدبره وتصفح قرائنه وأحواله، وهو كثير في نصوص التشريع.

ومن تعريفات الاستنباط في الخطاب الأصولي أن المراد به «استخراج الأمر الذي من شأنه أن يخفى على غير مستنبطه [...] ومعلوم أن هذا الفهم قدر زائد على معرفة موضوع اللفظ

وعمومه أو خصوصه؛ فإن هذا قدر مشترك بين سائر من يعرف لغة العرب» [65]؛ ومما يعضد هذا المعنى بيان «أن مقصود الخطاب ليس هو التفقه في العبارة، بل التفقه في المعبر عنه وما المراد به » [66]. يتبين من النصين السابقين أن الملفوظات في شكلها المنظوم لا تغني لوحدها في مثل هذه النصوص القائمة على المعنى المتعدد، ومن هنا صار الاستناد، في قراءتها وتأويلها، إلى الاستنباط أمرا ضروريا؛ ويبدو أن هذا هو ذات المفهوم الذي ينطلق منه سبربر وولسن حينما يرفضان الاعتماد على "الشيفرة" من حيث هي نسق يقوم على المعاني الوضعية القارة، ويستبدلانها بـ "الاستدلال" بوصفه إجراءً تأويليا يقوم على التأثيرات المعرفية التداولية، وقد خلُصا من ذلك إلى أن هنالك هوة بين التمثيلات الدلالية للجمل والأفكار التي تعبر عنها الملفوظات فعلا. هذه الهوة لا يتم تجاوزها بمزيد الإشفار بل بمزيد الاستدلال [67].

ولأن الأصوليين وجدوا أن أغلب النصوص هي من ذوات المعنى المتعدد تلك التي تُحوج إلى التأويل والاستنباط فقد تعاملوا معها على أنها تمثل "ظاهرة أزمة"، وانطلاقا من إحساسهم بهذه الظاهرة مضوا يستنفرون كل طاقاتهم العقلية ومجهوداتهم الذهنية من أجل تطويق المعنى والتصدي لتفلتاته التي قد تتأبى على التفسير والتأويل. وفيما يلي نستعرض أهم التخطيطات الذهنية التي أعدها الأصوليون ليجعلوها خلفية معرفية في كل ما يمارسونه من استدلال وتأويل خلال تحليلاتهم وقراءاتهم للنصوص وبشيء من التأمل في هذه الحسابات يتبين أنها تسفر عن نظام معرفي تراتبي يعد من أبرز خصائص البحث اللغوي في الخطاب الأصولي:

2- 1- البناء المعرفي وحركية الدلالة اللغوية من الوضع إلى الاستعمال:

بعد اطلاعنا على بعض أعمال الأصوليين لا سيما ما يتعلق منها بقضايا الاستدلال ظهر لنا كأنهم يحاولون الإجابة عن السؤال الجوهري الذي تطرحه اللسانيات المعرفية والذي مفاده: كيف تشتغل اللغة في الأذهان؟ [68]، أو كيف تنتظم معارفها الخاصة من أجل إمكانية اكتسابها وإجرائها ضمن النشاط اللغوي؟ [69]؛ فالأصوليون لا يعمدون إلى ممارسة الاستدلال مباشرة، وإنما يحاولون معرفة الآلية المعرفية التي تنتظم بها معطيات اللغة، ثم بعد ذلك يُجرون استدلالاتهم على ضوء ما حددوه من مقاربات ذهنية يسعون بها إلى تنظيم كيفية اشتغال اللغة، ولهذا السبب كان اعتمادهم، في مباحثهم الدلالية، على المنهجين معا الاستقرائي والاستنتاجي [70]؛ معنى ذلك أن عملية الاستدلال لا تتم لديهم إلا بالرجوع إلى حسابات ذهنية [71] تم إعدادها مسبقا قدّموا من خلالها تمثيلا دلاليا لمختلف أصناف

الملفوظات يبدو مستقلا عن سياقات التلفظ. ونلاحظ ههنا أن الأصوليين - بسلوكهم هذا المسلك الإجرائي المتميز - يقاربون إلى حد كبير موقف سبربر وولسن حينما يدعوان إلى ضرورة الانطلاق من حسابات التمثيل الدلالي التي يقترحها النحو التوليدي وجعلها أساسا في التأويل التداولي للملفوظات مع أنها تفترض استقلالية للتراكيب [72].

وبين هذين المستويين - مستوى التمثيل الدلالي لمختلف أصناف الدلالات والملفوظات، ومستوى التأويل التداولي لنصوص التشريع - تتمظهر عمليات الاستدلال في الخطاب الأصولي بما يكشف عن أبنية معرفية دقيقة يصدر فيها الأصوليون عن نظامين مختلفين: أحدهما يتصل بمستوى التمثيل الدلالي لأصناف الدلالات والنصوص في ضوء ما يهدف إلى بناء الدلالة اللغوية بناءً صوريا افتراضيا مبنينا على ما تقتضيه قوانين الوضع، والثاني يتصل بمستوى التأويل التداولي حيث يجد الأصوليون أنفسهم في مواجهة واقع بياني منجز ومتحرك يستمد أهميته، في حيزه الاستعمالي، من مبادئ التفاوت والاختلاف.

فإذا كان الأصوليون في المستوى الأول يتعاملون مع نصوص مجردة وقارة ومع قواعد جاهزة، فإنهم في المستوى الثاني يتعاملون مع نصوص واقعية منجزة، ومع ظروف حقيقية من الإفتاء والاستفتاء، ويمارسون اجتهاداتهم استنادا إلى تصورات معرفية متفاوتة ومتباينة، ويثبتون شرعية ما يقدّمونه من اجتهاد انطلاقا مما يملكه كل أصولي منهم من قدرات ذاتية في الفهم والتأويل، وإذا كان مبدأ التفاوت سمة إجرائية بارزة في كلا المستويين فإن كيفية تمثيله والعمل به تبدو مختلفة من مستوى إلى آخر؛ ذلك أن التفاوت في المستوى الأول يكون في النصوص ذاتها كالتفاوت بين النصوص الواضحة والنصوص الخفية، أو بين الحقيقة والمجاز، أو بين الصريح والكناية، أو بين الظاهر والمؤوّل، أو بين الدلالة القطعية والدلالة الظنية، أو بين الأمارة والدليل، أوغيرها من مظاهر التفاوت في النصوص. بينما يكون التفاوت في المستوى الثاني بين الأصوليين أنفسهم من حيث ما يبدونه من اختلاف في تأويل النصوص وفهمها وقراءة ظروفها التداولية؛ فالنصوص المدروسة واحدة لكن الكفاءات الذهنية والمجهودات المعرفية في قراءة تلك النصوص تتفاوت من أصولي إلى آخر.

وفي سياق الاحتفال بمبدأ التفاوت بين تأويلات الأصوليين قد تبدو فكرة مقارنة الدماغ البشري بالحاسوب محاولة بلا جدوى؛ ذلك أن بين الممارسة الذهنية في الحاسوب والممارسة الذهنية لدى الإنسان فرقا بين عقلانيتين: صورية مستوحاة من الأنظمة المعلوماتية، وواقعية تتخلى عن الاستنباط المنطقي وتعوضه بمبررات الاختيار [73]؛ الأولى تقوم على

التفسيرات الآلية السببية المؤطرة بمعطيات الأنظمة المعلوماتية، وهي تفسيرات لا يمكنها مجاوزة ما هو مبرمج، والثانية تَستمد حيويتها من قدرات الإنسان الإبداعية في تأويل النصوص بما يتجاوز حدود البرمجة في كثير من الأحيان، وحدود القواعد العامة، وفي هذا ما يشير إلى خصوصية الممارسة التأويلية لدى الأصولي، ويفسر ظاهرة الاختلاف في الاجتهاد، حيث "يُسمح بالمرور من نظام مغلق إلى نظام مفتوح بشكل موثوق" [74].

2- 2- ترتيب النصوص بوصفه إستراتيجية معرفية للتأويل:

يستجيب الأصوليون فيما يقدمونه من أبنية دقيقة ومتميزة للفكر اللغوي - أثناء تعاملهم مع نصوص التشريع ومع مباحث الدلالة – إلى حافز قوي لا نجده عند غيرهم من المشتغلين بقضايا الدرس اللغوي، يمكننا التعبير عن هذا الحافز بما يسميه بعض الدارسين "هاجس تطويق الدلالة" [75]؛ فهم من فرط حرصهم على تطويق الدلالة في نصوص التشريع، وعلى فرز صحيح فهمها من فاسده استطاعوا أن يقدموا للبشرية علما يصلح أن يكون آلةً للفكر البشري كله؛ ذلك أن علم أصول الفقه "من حيث كنهه كعلم كلي مجرّد لا يمتّ إلى دين أو مجتمع بصلة ذاتية، بل إنه ليصلح أن يكون قالبا لكل شرع وخلق" [76].

وفي ظل الاستجابة لهاجس تطويق الدلالة يبدي الأصوليون في تقسيمهم لأصناف الدلالة اللغوية تصورا متميزا استطاعوا به أن يتتبعوا جميع أصناف الدلالات، وأن يقدّموا من خلاله هندسةً دقيقة لبناء الدلالة اللغوية لا يمكن أن نعثر على مثيل لها لدى غيرهم من المشتغلين بالمباحث اللغوية غير أن ما قدمه الأصوليون من أعمال في إعداد هذه الهندسة يبقى - على الرغم من تميزه – مندرجا ضمن "الأعمال التي تقدم إيضاحات لتعليلات خارجية من ترتيب ذهني في بنينة اللغات وتطورها" [77].

وحينما نعمد إلى مطالعة ما قدمه الأصوليون من إعدادات في ترتيب أصناف الألفاظ والنصوص فسنجد أن من أبرز هذه الإعدادات تقسيمهم لأنواع النصوص، باعتبار الوضوح والخفاء في سياق تفريقهم بين المعنى القطعي والمعنى الظني، إلى: محكم، ومفسر، ونص، وظاهر (وهي النصوص الواضحة عند الأحناف)، ثم إلى خفي، ومشكل، ومجمل، ومبين (وهي النصوص الخفية عند الأحناف)، وتقسيمهم لها، باعتبار طرق دلالاتها، إلى دلالة العبارة، ودلالة الإشارة، ودلالة الاقتضاء، ودلالة النص (كما هو الحال في تقسيم الأحناف [78]).

إن مما يثير انتباه الناظر في ترتيب الأصوليين لأصناف الدلالات والنصوص أنه يصدر عن خطاطة ذهنية محكمة لا يراد من ورائها تجريد الملفوظات وتنظيم أصنافها فحسب، إنما هو يرجع – استنادا إلى معطيات البعد التداولي في الخطاب الأصولي – إلى استراتيجية محددة لها صلة وثيقة بواقع الاستدلال بالنصوص من خلال تأويلها واستنباط أحكامها؛ فلئن كان ترتيب النصوص يقوم - مثلما يوحي به ظاهر اشتغال الأصوليين بمباحث الدلالة - على مبدأي التنظيم والتصنيف فإنه لا يخلو من أن يُستثمر – بعد ذلك - في استنباط الأحكام وفي قياس مدى حجيتها؛ ومن هنا جاء الثابت، عند الأحناف [79]، بالعبارة مقدما على ما سواه، والثابت بالإشارة مقدما على الثابت بالدلالة [80]، والثابت بالعبارة، أو الإشارة، أو الدلالة يكون أقوى من الثابت بالمقتضي، لأنه ثابت بالنظم أو بالمعنى اللغوي، فكان ثابتا من كل وجه، والمقتضي ليس من موجبات الكلام لغة وإنما يثبت شرعا للحاجة إلى إثبات الحكم به [81]، أما الثابت بدلالة النص فيقدّم على خبر الواحد والقياس [82]. وبهذا لا يظل ترتيب النصوص قائما على غرض التصنيف، بل يصبح ترتيبا حكميا بحيث يستمد الحكم فيه حجيته، ومصداقية الاعتداد به من مدى قوة أو ضعف الدلالة ومن مدى وضوحها أو خفائها؛ فالأصوليون « عندما يوازنون بين هذه الدلالات في الخصائص التي تمتاز بها كل دلالة على حدتها، يجدون أنها تختلف في القوة » [83].

وفي هذا الصّدد نلاحظ أن أفضل مجال يمكن للأصوليين أن يستثمروا فيه ترتيبهم لأقسام النصوص ولطرق دلالتها هو مجال تعارض النصوص، أو ما يسمونه بتعارض الأدلة، وهو مجال تكثر فيه الشبهات والخلافات، ويمتزج فيه القطع بالظنيات [84]. وبمطالعة ما كتبه الأصوليون فيه يتبيّن أن المعلم الذي يرجعون إليه في اعتمادهم لهذا الترتيب إنما هو الحرص على تخليص المعنى اللغوي المحصّل من نصوص التشريع من أي مظهر من مظاهر الغموض، أو الإشكال، أو التعارض. ومن هنا كان الفرق بين الأصوليين وبين غيرهم من علماء التراث العربي الإسلامي - وحتى بينهم وبين اللسانيين الغربيين - فرقا في الأساس الإبستمولوجي الذي ينطلقون منه، وفي درجة التحرج العلمي الذي يتحلّون به، وفي جدية المناهج التي يعتمدونها، وواقعية المواقف التي يتخذونها في قراءة نصوص التشريع، وفي تحليل خطاباتها وتأويلها [85].

ومن أمثلة استثمار الأصوليين لنتائج ترتيبهم التصنيفي للنصوص في استنباط الأحكام ترتيبهم للمطلق والمقيد بما يفضي إلى توجيه مقاصد الشرع وتحديد وجوه دلالته

على النحو الذي يعينهم في استنباط الأحكام؛ فعندما نظر أصوليو الأحناف، مثلا، في قوله تعالى: (ومنْ لمْ يستطِعْ منكُمْ طَوْلا أن يَنكِحَ المُحصنَاتِ المؤمِنَاتِ فمن مَّا ملكَتْ أيمانُكُمْ مِن فتياتُكم المُؤمِنات) [النساء:25]، وجدوا فيه ما يوجب تحريم نكاح الأمة الكتابية، وذلك استنادا إلى أن لفظة "الفتيات"- وهي لفظة يراد بها ههنا الإماء - وردت مقيّدة بصفة "المؤمنات"، وبسبب التقييد بهذه الصفة خلُصوا – بناءً على ما يقتضيه العمل بمفهوم المخالفة - إلى أن الزواج من الأمَة غير المؤمنة غير مباح، مع أن هذا التحريم غير وارد في عبارة الملفوظ، ولهذا لا يعتد به أصوليو الأحناف ويرون التمسك به من التمسكات الفاسدة [86].

2- 3- من معالم البعد التداولي في تأويل النصوص:

لقد استطاع الأصوليون - في ظل تفسيراتهم العملية للنصوص، وفي ظل استجابتهم لما تقتضيه من حاجات واقعية – أن ينتقلوا، بممارسة الاستدلال، من مستوى التفكير الصوري المنطقي القائم على البرهان مثلما هو معهود في دراسات المناطقة، إلى مستوى التفكير التداولي القائم على الحجاج. والواقع أن الممارسة الأصولية للاستدلال على هذا النحو تندرج ضمن بعض الممارسات الحديثة للاستدلال؛ ذلك "أن الاستدلال في الخطابات الطبيعية لا الصورية، كما تثبته البحوث الحديثة في فلسفة اللغة والتداوليات ومنطق الخطاب، حجاجي لا برهاني؛ فالحجاج فعالية تداولية، وخطاب جدلي يقبل المغايرة والاختلاف" [87]، وفي الدراسات التداولية وُجِّه النقد أساسا إلى الاستدلال القائم على معطيات المنطق الصوري في كونه يختزل تأويل النصوص في شكل علاقات مستقلة عن العالم الخارجي وعن ظروف المقام [88].

ومن العلامات الدالة على حضور المظاهر التداولية والأساليب الحجاجية في ممارسة الاستدلال عند الأصوليين اشتراطهم الاستناد إلى العديد من المبادئ اللسانية وغير اللسانية عند اتصالهم بالنصوص من أجل الاستدلال بها على الأحكام؛ مثل مبادئ الإفادة، والقصد، ومراعاة المخاطب، وقرائن السياق،

ولعل من أبرز العلامات الدالة على سلوك الأصوليين بالاستدلال هذا المسلك العملي حرصهم على ما سمّاه ابن تيمية " المعرفة بالأعيان "، ومفاده عدم الاكتفاء بتجريد الكلام في أصول مقدّرة بعضها وُجد، وبعضها لا يوجد من غير معرفة بأعيانها [89]. ومما أورده ابن تيمية في هذا الصّدد محددا الوظيفة الحقيقية للمجتهد قوله: « ولا يكفي في كونه مجتهدا أن

يعرف جنس الأدلة، لا بدّ أن يعرف أعيان الأدلة، ومن عرف أعيانها وميز بين أعيان الأدلة الشرعية وبين غيرها كان بجنسها أعرف» [90].

لقد استطاع الأصوليون – بفضل ما قدموه من قواعد عملية للنظر والاستدلال، وبفضل ما طرحوه من مناقشات في قضايا الدلالة والمنطق - أن يربطوا بين الفكر والواقع ربطا إجرائيا يستند إلى جدلية حركية لم تعرفها البشرية - أول ما عرفتها – إلا على أيديهم؛ فقد جاء تفكيرهم في قضايا العربية مستندا إلى حس تجريبي واقعي. وإن كانوا قد مارسوا التجريد وعملوا به فإنهم – من جهة - لم يخرجوا به عن حدود ما استقروه، في كلام العرب، من ألفاظ ومعان على ما نطقت به العرب على سجيتها واستعملته في أساليبها، ومن جهة أخرى فهم يمارسونه في استنباط أحكامهم في ظل منهج عملي جاد تؤطره مصالح المسلمين في سائر معاملاتهم، وحياتهم اليومية، وتشهد به ظروف حقيقية من الإفتاء والاستفتاء.

ومن هنا فإن مسعاهم في تجريد الظواهر اللسانية واستخلاص كلياتها لم يمنعهم من أن يجعلوا دراستهم لأصول الشرع واللغة تعتمد « منطقا عمليا أو بمعنى أدق منطقا [نفعيا] **pragmatique** يتفق مع الحاجة الإنسانية العملية» [91]، خاصة وأنهم بدأوا البحث في المسائل العملية، وفي وضع منهاج لتلك المسائل قبل البحث في المسائل الاعتقادية النظرية [92].

2- 4- من المعطيات اللغوية إلى المعطيات غير اللغوية:

لعل من أهم ما يميز عمليات الاستدلال في الخطاب الأصولي تجاوزها المعطيات اللغوية إلى المعطيات غير اللغوية؛ وذلك استنادا إلى أن الأصوليين يحرصون على استيعاب جميع المعاني التي يقتضيها الخطاب. وقد استطاعوا بذلك أن يجمعوا بين رؤيتين مختلفتين: إحداهما يقومون فيها بالتقصي الداخلي لوحدات اللغة وأبنيتها المجردة وتراكيبها النموذجية، والأخرى يسعون فيها إلى وصف إنتاج اللغة وتفسيره داخل النصوص بصفته وظيفة اتصالية. وبين هاتين الرؤيتين « تدرّجت بهم بصائرهم من اللغة ونظامها إلى النص ونظامه» [93]؛ ولذلك فهم لا يكتفون بدراسة المستويات اللفظية التي يتوقف عندها المنهج التحليلي بل يتجاوزونها إلى الاحتفال بالمستويات "النصية" أو "الخطابية"، حيث يكون الاهتمام بالمعاني الكلية في ظل علاقاتها التأليفية وتداعياتها الحركية المفتوحة، وفي ظل استدعاء معطيات غير لغوية من أجل إيفاء العملية التواصلية حقها من الفهم والتأويل.

ولعلنا لا نغالي إذا قلنا إن المعطيات غير اللغوية يبدو الخطاب الأصولي أكثر احتفالا بها من المعطيات اللغوية، ومن أهم المعطيات غير اللغوية، مقاصد الخطاب ونياته، وقرائن الحال، تلك التي يسميها الأصوليون بالمخصصات المنفصلة كالتخصيص بالعقل، وبالحس (أو العرف)، وبالدليل السمعي، وبالقياس وغيرها فيما يسمونه بالقرائن الحالية (أو المقامية). يقول الغزالي: «يُرفع عموم اللفظ بقرائن حالية لا ضبط لها، نفهمها من معانيها، كقولك رأيت الناس، نعلم أنك ما أردت جميعهم، وبقرائن لفظية» [94].

والحق أن الأصوليين يهتمون بتتبع جميع أصناف المعنى (اللغوي، وغير اللغوي، والمعجمي، والإفرادي، والتركيبي، والوظيفي، والتصوري والتصديقي..) وإن كان الاهتمام بجميع هذه الأصناف يستند إلى حرصهم على تصيّد جميع ظواهر الغموض والإشكال في دلالات النصوص. ولئن قضت معطيات المقاربة أن يلتقي الأصوليون مع تشومسكي في الاهتمام بهذه الظاهرة فقد جاء الاختلاف بينهم وبينه واضحا؛ وذلك أن تشومسكي يتتبع ظواهر الغموض في البنية الداخلية للغة بينما يراه الأصوليون في علاقة المعطيات اللغوية الداخلية بالمعطيات الخارجية على نحو يوافق تداوليات التخاطب لدى جرايس في ضوء ما يكرّس لمبدأ التعاون ضمن الشروط التداولية للتواصل [95].

لئن كنا قد بسطنا الحديث حول مظاهر البناء المعرفي للدلالة اللغوية في الخطاب الأصولي، فهذا لا يعني أننا أوفيناها حقها من العرض والبيان، كما لا يعني أننا أتينا على استيعابها جميعها، وإنما هي محاولة أردنا، من خلالها، أن نشير إلى بعض مظاهر النشاط المعرفي فيما قدّمه الأصوليون من بحوث دلالية مارسوا عبرها تفكيرا لغويا أصيلا ومتميزا، وقدموا بها صورا مثلى لاستثمار علاقة المعطيات اللغوية بملكات الذهن استطاعوا من خلالها أن يستغلوا طاقات العقل البياني العربي إلى حدود بعيدة. والحق أن ساحة الموضوع لا تزال بكرا تطلب ودّ الباحثين وتستثير عزائمهم، وحسبي أني أثرت الموضوع ولوّحت بأهميته لعلّه يثير الحوافز على خوض غماره، ويحرّك فضول النظر فيه.

الهوامش:

1 – يراد بالبناء المعرفي للغة مجموعة المعارف الخاصة التي يتصرّف فيها الذهن البشري من خلال ملكة اللغة، وهي معارف ترجع إلى نظام معرفي أكبر من اللغة بحيث يشمل مجموعة العمليات الذهنية مثل: الإدراك، والذاكرة، والشعور، والتصنيف، والتجريد.. (ينظر: Delbecque. N, Linguistique cognitive. Comprendre Comment fonctionne le langage, De Boeck, Bruxelle-Belgique, 2e edt, 2006).

2 – الواقع أن الخطاب الأصولي لا يكتفى بالتعرض لنصوص التشريع وحدها بل يُضيف إليها ملفوظات المكلفين مما له صلة بالحكم الشرعي؛ مثل ألفاظ العقود وألفاظ الطلاق، وذلك حتى يقع الاستيعاب لجميع ما يمكن أن يرد فيه تأويل أصولي.

3 – عبد الرحمن حبنكة الميداني، ضوابط المعرفة وأصول الاستدلال والمناظرة، دار القلم، دمشق، ط6، 2002، ص149.

4 – ينظر: Fuchs Catherine et autres, La linguistique cognitive, Edt Ophrys, 2004, p03.

5 – إذا طلبنا المزيد من التدقيق في تحديد موضوع اللسانيات المعرفية فيمكننا القول إنها تفضل أن تدرس – تحت هيمنة النحو الشكلي– قضايا الدلالة والأبحاث المعجمية والمخططات الذهنية.

(Dubois.J et autres, Linguistique et sciences du langage, Larousse, Paris, 2008, p91).

6 – Fuchs Catherine et autres, La linguistique cognitive, Edt Ophrys, 2004, p01.

7 – ينظر: فخر الدين الرازي، المحصول في علم الأصول، (تعليق: محمد عبد القادر عطا)، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، 1420 – 1999، ج1، ص68.

8 – ينظر: أديب صالح، تفسير النصوص، ج1، ص 216–219 .

9 – ينظر: أصول السرخسي، ج1، ص 134.

10 – تفطن الشافعي– وهو أول من أسس لعلم الأصول على أرجح الأقوال– لظاهرة التقابل في مراتب الدلالة اللغوية، ودعا إلى مراعاتها في استنباط الأحكام، إذ يقول: فإنما خاطب الله بكتابه العرب بلسانها على ما تعرف من معانيها، وكان مما تعرف من معانيها اتساعُ لسانها، وأن فطرته أن يُخاطب بالشيء منه عاما ظاهرا يراد به العام الظاهر، ويُستغنى بأول هذا منه عن آخره، وعاما ظاهرا يراد به العام ويدخله الخاص [...] وعاما ظاهرا يراد به الخاص، وظاهرا يعرف في سياقه أنه يراد به غير ظاهره [...] وتكلمُ بالشيء تعرفه بالمعنى دون الإيضاح باللفظ كما تعرف الإشارة [...] وتسمي الشيء الواحد بالأسماء الكثيرة وتسمي بالاسم الواحد المعاني الكثيرة.(الرسالة، (تح/أحمد محمد شاكر)، المكتبة العلمية– بيروت، (د.ت)، ص51–52).

11 – ينظر: الطيب دبه، (تعريفات الأصوليين لاصطلاحات مباحث الألفاظ. قراءة في بنية المعنى المعجمي)، مجلة دراسات شرقية، تصدر عن كلية الآداب واللغات، جامعة اسطنبول، تركيا، العدد 2، 2011، ص20.

12 – المرجع نفسه، ص20.

13 – تحديد حقل في اللسانيات معناه، حسب الفرضيات الإبستمولوجية، استخراج بنية مجال مّا، أو اقتراح بنينة له. (Dubois.J et autres, Dictionnaire de linguistique, p81.)، والحقل يكون إما دلاليا أو معجميا؛ أما الدلالي فهو إما مجموعة من الدوال ذات سمات معنوية مشتركة (ومثاله: ألفاظ القرابة الأسرية)، وإما مجموعة من المدلولات المختلفة لدال واحد يعود اختلافها إلى اختلاف الاستعمالات المفهومية والسياقية للدال، وأما الحقل المعجمي فيتم إنشاؤه إما بتجميع كل المفردات التي على صيغة واحدة، وهي الطريقة التي تعرفها معاجم الألفاظ، وإما بتجميع الوحدات التي تتصل مفهوميا بدال مّا، ويسمى هذه النوع من الحقول المعجمية بالحقول الدلالية، ومنهجية تحليله هي المعتمدة في معاجم الموضوعات (ينظر: Malberg. B, Les nouvelles tendances de la linguistique, P.U.F, Paris, 1968.p 190.).

14 – يعدّ التحليل المعنمي إجراءً بنيويا يلتزم – في ظل استعانته بمبادئ الفونولوجيا– بإمكانية صورنة مفردات لغة مّا، وتنظيمها بكيفية تجعل من دلالاتها التقابلية المختلفة نظاماً تصنيفياً Système taxinomique. ويتميز هذا النوع من التحليل اللساني لدى الغربيين بكونه لا يكتفي بالاهتمام بالوحدات الدلالية الصغرى (الكلمات والمورفيمات)، وهي العناصر الأولية للتركيب، بل يسعى إلى تحليل تلك الوحدات ذاتها إلى وحدات دلالية أصغر منها وأكثر بساطة، يسميها يالمساليف الصور (أو الوجوه الدلالية) Figures، ويسميها اللسانيون الفرنسيون كبواتييه وغريماس المعانم Sèmes، وتسمّى في الثقافة اللسانية الإنجليزية السمات الدلالية(Traits sémantiques (Semantics features. (ينظر: Ducrot.O et T. Todorov, Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage, p339.).

15 – ينظر : .Arcaini.E, Principes de linguistique appliquée, p173-174.

16 – يُنعت بهذا الواقع العوامل التي لا تنتمي إلى النحو بشكل خالص، بل إلى استعماله من خلال إنتاج وفهم العبارات، وهذه العوامل هي ما يتصل بالمتكلم وبمقام الكلام.(Dubois. J et autres, Dictionnaire de linguistique, p204.)

17 – اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة ــ الدار البيضاء – المغرب، ص314–315.

18 – الفيروز آبادي، القاموس المحيط، (ضبط: يوسف محمد البقاعي)، دار الفكر، بيروت– لبنان، 2008، ص1029.

19 – المحصول، ج1، ص 294.

20 – المستصفى، ص224.

21 – الإحكام، ج2، ص413.

22 – ينظر: نفسه، ج2، ص413–414.

23 – ينظر: أحمد الفيّومي المقري، المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، دار الحديث، القاهرة، 2003، ص105.

24 – ينظر: ابن منظور، لسان العرب، دار صادر – بيروت، د.ت. ج7، ص24.

25 – أصول السرخسي، (تح/ أبو الوفا الأفغاني)، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1993، ج1، ص 124–125.

26 – عبد العزيز البخاري، كشف الأسرار، ج1، ص49).

27 – الإحكام، ج2، ص414.

28 – ينظر: الطيب دبه، (تعريفات الأصوليين لاصطلاحات مباحث الألفاظ. قراءة في بنينة المعنى المعجمي)، مجلة "دراسات شرقية"، تصدر عن كلية الآداب واللغات بجامعة اسطنبول، تركيا، العدد 2، 2011، ص24.

29 – ابن منظور، ج10، 226– 229.

30 – المحصول، ج1، ص 296.

31 – الإحكام، ج3، ص5.

32 – التلويح إلى كشف حقائق التنقيح، (ضبط: محمد عدنان درويش)، شركة دار الأرقم بن أبي الأرقم، بيروت – لبنان، ط1، 1998/1419، ج1، ص146

33 – البحر المحيط، ج3، ص415.

34 – ينظر: القرافي، أنورا البروق في أنواع الفروق، عالم الكتب، (د.ت)، ج1، ص172، و وينظر: الزركشي، البحر المحيط، ج3، ص119.

35 – ينظر: الرازي، المحصول، ج1، ص296، وعبد العزيز البخاري، كشف الأسرار، ج2، ص35.

36 – عبد العزيز البخاري، كشف الأسرار، ج2، ص35، وينظر أيضا: الرازي، المحصول، ج1، 296، والإسنوي، نهاية السّول، بهامش: التقرير والتحبير في شرح التحرير في أصول الفقه لابن أمير الحاج، دار الكتب العلمية ، بيروت – لبنان، ط2، 1983/1403. ج2، ص319–321.

37 – للاطلاع على هذه الفروق ينظر: الطيب دبه، (تعريفات الأصوليين لاصطلاحات مباحث الألفاظ. قراءة في بنينة المعنى المعجمي)، مجلة "دراسات شرقية"، تصدر عن كلية الآداب واللغات بجامعة اسطنبول، تركيا، العدد 2، 2011، ص25–26.

38 – ابن منظور، ج3، ص373–374.

39 – كشف الأسرار، ج2، ص417.

40 – ابن النجار الفتوحي، شرح الكوكب المنير، (تح/ محمد الزحيلي، ونزيه حمّاد)، مكتبة العبيكان، الرياض، 1993، ص 422.

41 – ينظر: الزركشي، البحر المحيط، ج4، ص30، والشوكاني، الإرشاد ج1، ص377، ج2، ص42.

42 – ينظر: عبد الفتاح لاشين، البحث البلاغي في دراسات علماء أصول الفقه، دار الكتاب الجامعي– القاهرة، (د.ت)،ص87.

43 – الإحكام، ج3، ص5.

44 – سميت متباينة لأن كل واحد منها مباين للآخر، وهو من البين أي التباعد، لأن مسمى هذا غير مسمى ذاك، أو من البين الذي هو الفراق، لمفارقة كل واحد من الآخر لفظا ومعنى (الزركشي، البحر المحيط، ج2، ص61).

45 – لغةً ركوب أحد خلف آخر، واشتقاقه من ردف الدابة، يشبّه اجتماع اللفظين على معنى واحد باجتماع الراكبين على دابة واحدة. (ينظر: التهانوي، ج2، ص246، والزركشي، البحر المحيط، ج2، ص61).

46 – ينظر: الرازي، المحصول، ج1، ص83–84، والآمدي، الإحكام، ج1، ص18–20، والزركشي، البحر المحيط، ج2، ص51–53، 112.

47 – ينظر: الطيب دبه، (تعريفات الأصوليين لاصطلاحات مباحث الألفاظ. قراءة في بنينة المعنى المعجمي)، مجلة "دراسات شرقية"، تصدر عن كلية الآداب واللغات بجامعة اسطنبول، تركيا، العدد 2، 2011، ص 28.

48 – ينظر: الآمدي، الإحكام، ج1، ص 19.

49 – الإسنوي، نهاية السّول، ج2، ص 114.

50 – ينظر: التفتازاني، التلويح، ج1، ص 77–78.

51 – الشريف الجرجاني، التعريفات، دار الإيمان، الإسكندرية – مصر، (د.ت)، ص 93.

52 – الزركشي، البحر المحيط في أصول الفقه، ج1، ص 102.

53 – ينظر: العقد المنظوم في الخصوص والعموم، (تح/أحمد الختم عبد الله)، دار الكتبي، ط1، 1999، ج1، ص 178– 186.

54 – عز العرب الحكيم بناني، (المعرفة .. نحو عقلانيات إجرائية)، عالم الفكر، المجلد 41، العدد 2، ديسمبر 2012، ص 77.

55 – ينظر: الطيب دبه، (تعريفات الأصوليين لاصطلاحات مباحث الألفاظ. قراءة في بنينة المعنى المعجمي)، مجلة "دراسات شرقية"، تصدر عن كلية الآداب واللغات بجامعة اسطنبول، تركيا، العدد 2، 2011، ص29–30.

56 – ينظر مثلا: التفتازاني، التلويح، ج1، ص160–162، والقرافي، شرح تنقيح الفصول في اختصار المحصول في الأصول، (تح/ طه عبد الرؤوف سعد)، مكتبة الكليات الأزهرية، القاهرة، 1973، ص22.

57 – ينظر: Georges-Elia Sarfati, Précis de pragmatique, p42.

58 – ينظر: ماري بافوا وجورج سرفاتي، النظريات اللسانية الكبرى من النحو المقارن إلى الذرائعية، (تر/ محمد الراضي)، المنظمة العربية للترجمة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت – لبنان، ص389–391.

59 – ينظر مثلا: الرسالة، ص 50–51.

60 – في مقابل ذلك نجد العلوم التي هي من قبيل المعارف فهي علوم تخلو من أدوات النظر العقلي القائم على مبدأ الصناعة والتقعيد مثل: علم الطب، وعلم المعاجم، وعلم النبات وغيرها.

61 – ينظر: الطيب دبه، نظام العربية وخصائصه في الدرس اللغوي لعلماء أصول الفقه، رسالة معدة لنيل شهادة الدكتوراه، جامعة الجزائر، نوقشت في 30 سبتمبر 2008، ص21.

62 – ينظر: عبد السلام المسدي، التفكير اللساني في الحضارة العربية، الدار العربية للكتاب، 1986، ط2، ص317.

63 – ينظر: الطيب دبه، (تحليل الخطاب وأزمة المعنى عند الأصوليين)، مجلة " الخطاب"، تصدر عن مخبر تحليل الخطاب، جامعة تيزي وزو، العدد08، ص 18.

64 – الشاطبي، الموافقات، ج2، ص72.

65 – ابن القيّم، إعلام الموقعين، ج1، ص225.

66 – الشاطبي، الموافقات، ج3، ص307.

67 – ينظر: ماري بافو وجورج سرفاتي، النظريات اللسانية الكبرى، ص 383، 385.

68 – ينظر: Delbecque. N, Linguistique cognitive. Comprendre Comment fonctionne le langage, De Boeck, Bruxelle-Belgique, 2e ed, 2006.

69 – ينظر: Fuchs Catherine et autres, La linguistique cognitive, Edt Ophrys, 2004, p4.

70 – يظهر اعتماد الأصوليين على المنهج الاستقرائي في ما قاموا به من تتبع لدلالات الألفاظ في كلام العرب وفي نصوص التشريع من أجل وصفها وترتيب أصنافها إن في الوضع أو الاستعمال، ومن حرصهم على اعتماد المنهج الاستقرائي يُنكرون أن تثبت اللغة بالقياس70، ويرون أن في التقييس تقولا على العرب، وتعسفا في معرفة لغتهم التي يرون أنها لا تثبت إلا بالنقل والسماع (ينظر: الآمدي، الإحكام، ج1، ص50–51، والباجي، إحكام الفصول، ج1، ص212–215)، لا سيما في الأمور الوضعية التي لا يستقل العقل بإدراكها (ينظر: الرازي، المحصول، ج1، ص53، والشاطبي، الموافقات، ج1، ص30، والشوكاني،

الإرشاد، ج1، ص47)، أما فيما يتعلق بالتأويل والاستدلال فالأصوليون يعتمدون المنهج الاستنتاجي القائم على الاستنباط

71 – نذكر من هذه الحسابات مثلا: تفريقهم بين أصناف النصوص الواضحة والنصوص الخفية وترتيبهم لها، وتمييزهم بين طرق الدلالة في الملفوظات (لنا عودة لبيان هذه الأصناف في المبحث رقم: 2–2).

72 – ينظر: ماريو آن بافو وجورج إليا سرفاتي، النظريات اللسانية الكبرى من النحو المقارن إلى الذرائعية، (تر/ محمد الراضي)، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، ط1، 2012، ص387.

73 – ينظر: عز العرب لحكيم بناني، (المعرفة .. نحو عقلانيات إجرائية)، عالم الفكر، المجلد 41، العدد 2، ديسمبر 2012، ص77.

74 – صابر الحباشة، اللغة والمعرفة رؤية جديدة، صفحات للدراسات والنشر، دمشق– سوريا، ط1، 2008، ص35.

75 – إدريس مقبول، الأفق التداولي. نظرية المعنى والسياق في الممارسة التراثية العربية، عالم الكتب الحديث، إربد – الأردن، 2011، ص70.

76 – عادل فاخوري، الرسالة الرمزية في أصول الفقه، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت – لبنان، ط2، 1990، ص7.

77 .Fuchs Catherine, La linguistique cognitive, p99

78 – ويقابل هذه الأصناف لدى أصوليي الشافعية الأصناف التالية: النصوص الواضحة: النص والظاهر، النصوص الخفية: المجمل والمتشابه. أما أصناف النصوص وترتيبها باعتبار طرق الدلالة فهي: دلالة المنطوق الصريح، ودلالة المنطوق غير الصريح، ودلالة مفهوم الموافقة، ودلالة مفهوم المخالفة (ينظر: الغزالي، المستصفى، ص 185، 187، 196–197، والشيرازي، اللمع، ص109–115، والشوكاني، إرشاد الفحول، ج2، ص36).

79 – أما الشافعية فيقسمون طرق الدلالة إلى منطوق، ومفهوم ؛ المنطوق إلى صريح وغير صريح، والمفهوم إلى موافقة ومخالفة.

80 – ينظر: التلويح، ج1، ص299.

81 – ينظر: عبد العزيز البخاري، كشف الأسرار، ج2، ص352.

82 – ينظر: التلويح، ج1، ص300.

83 – إدريس حمّادي، الخطاب الشرعي وطرق استثماره، ص448.

84 – ينظر: الغزالي، المنخول، (تح/ محمد حسن هيتو)، دار الفكر – دمشق، ط3، 1998/1419، ص62.

85 – ينظر: الطيب دبه، نظام العربية وخصائصه في الدرس اللغوي لعلماء أصول الفقه، رسالة معدة لنيل شهادة الدكتوراه، جامعة الجزائر، نوقشت في 30 سبتمبر 2008، ص304.

86 – ينظر: أصول السرخسي، ج1، ص256، وعبد العزيز البخاري، كشف الأسرار، ج2، ص381.

87 – رضوان الرقبي، (الاستدلال الحجاجي التداولي وآليات اشتغاله)، عالم الفكر، المجلد 40، العدد2، أكتوبر– ديسمبر 2011، ص79.

88 – ينظر: Charodeau.P et Maingueneau.D, Dictionnaire d'analyse du discours, Editions du Seuil, Paris, 2002, p309-310.

89 – الفتاوى، ج 20، ص 221.

90 – نفسه، ص ج 20، ص 220 .

91 – علي سامي النشار، مناهج البحث عند مفكري الإسلام، ص 100.

92 – ينظر: نفسه، ص 78.

93 – منذر عياشي، اللسانيات والدلالة، ص 18.

94 – المنخول، ص 228.

95 – ينظر: ماري آن بافو وجورج إليا سرفاتي، النظريات اللسانية الكبرى، ص 368– 370.

الكناية المعرفية

د. بوجمعة شتوان

جامعة تيزي وزو

تتمتع الكناية بأهمية مركزية في البلاغة المعاصرة، ويعود سبب ذلك إلى بنية الفضاء المعرفي الذي تشكل في نهاية القرن الماضي، والذي لعبت فيه العلوم المعرفية الدور الأساسي. ويكمن أحد الجوانب الأساسية في تلك الأهمية في الدور الذي تلعبه في ثقافتنا وفي تشكيل نسقنا المفاهيمي وفي توجيه سلوكياتنا. ومما لا شك فيه أن الأهداف المعرفية كانت وراء البحث الإبستمولوجي المعاصر الذي درج على التمييز بين التصور التقليدي والتصور المعرفي، بمعنى مقاربة معرفية للكناية تنطلق من فكرة كونها خاصية أساسية مميزة لعمل اللغة، وترتبط ارتباطا وثيقا بنظام الكنايات الأصيلة والكنايات الأكثر شيوعا واستعمالا في الحياة اليومية العادية، وفي اقتراح نماذج قادرة على المعالجة الآلية للغة الطبيعية.

تعرف الكناية في نصوص التراث بأنها:

- ✓ « ما فهم من سياق الكلام من غير أن يذكر اسمه صريحا في العبارة» [1].
- ✓ « أن يريد المتكلم إثبات معنى من المعاني، فلا يذكره باللفظ الموضوع له في اللغة، ولكن يجيء إلى معني هو تاليه وردفه في الوجود، فيومي به إليه، ويجعله دليلا عليه» [2].
- ✓ «إثبات لمعنى أنت تعرف ذلك المعني من طريق المعقول دون طريق اللفظ» [3].

وبهذه المعاني، فإن معاني ومقاصد الكناية تعود إلى دور المقام والتداول وسيرورات التواصل العادية والكفاءة الجمالية. والعرب حسب الثعالبي «تُقدمُ عليها توسّعا واقتدارًا واختصارًا، ثقة بفهم المخاطب» [4]. تبين الشواهد الكنائية الأصيلة، باعتبارها أمثلة لفهم المخاطَب، أن المعنى يصبح قابلا للإدراك انطلاقا من عدم تقيد الكناية بعلاقة واحدة. ويمكن لهذه العلاقات أن تحتمل مسارات وكيانات قابلة للتصنيف ضمن أنواع متعددة وظيفتها تيسير الفهم. وبالتالي يجب أن نذهب إلى تصنيف نمطي للكناية في الصور الذهنية مميزين بذلك بين الكناية عن صفة والكناية عن موصوف وكناية عن نسبة. ووفق هذا

التصنيف فإننا نتعرف على الصورة الذهنية بوساطة لغة كنائية لها قدرة بنينة الواقع ومدنا بنموذج متشاكل عن هذا الواقع. فمن بين الشواهد الكثيرة التي تترجم عن هذا التصنيف، نذكر على سبيل المثال الشواهد التالية:

- ✓ وما يك فيّ من عيب فإني جبان الكلب مهزوم الفصيل
- ✓ بعيدةٌ مهوى القرط إما لنوفلٍ أبوها وإمّا عبد شمسٍ وهاشمِ
- ✓ قوم تري أرماحهم يوم الوغى مشغوفة بمواطن الكتمان
- ✓ كبرت سن فلان وجاءه النذير

يقع لنا أن نستنتج من الشواهد السابقة مسارا تصوريا يؤدي وظيفته الفكرية والثقافية والاجتماعية، بالقدر الذي تتحقق فيه درجة عالية من الانسجام مع البيئة التي تنتمي إليها هذه الشواهد والتقاليد والأعراف المتحكمة في دلالتها، والمساهمة في إنتاجها، وتيسير فهمها، وتداولها وشيوعها.

يقوم كل شاهد من الشواهد السابقة على مرجعيات ثقافية واجتماعية وتجارب حياتية يومية شكلت ركيزة أساسية للفهم والتأويل. يترتب عن هذا، أنه في كل الحالات الكنائية السابقة، هنالك خلاصتان هما:

- ✓ الكنايات، شأنها شأن الاستعارات ليست حالات عشوائية أو إعتباطية [5].
- ✓ لا أحد شكك بالأمس واليوم في التأثير الذي تمارسه في ظروف إنتاج النص واستقباله.

بالتأكيد سيكون من السهل جدا ترتيب هذه خصائص الخلاصتين. توضح الشواهد السابقة بوضوح أن المعنى لا يتجلى إلا في ارتباطه بنسق من المعرفة تسمح بالتركيز على بعض مظاهر ما نحيل عليه، وهي ها هنا كالاستعارة:

- ✓ ليست مجرد أداة شعرية أو بلاغية، وليست ظاهرة لغوية صرف [6].
- ✓ تشكل جزءا من الطريقة العادية التي نمارس بها تفكيرنا وسلوكنا وكلامنا [7].
- ✓ تلعب دورا أساسيا في عملية الفهم.

يشكل هذا الحد الأدنى من التوافق بين الاستعارة والكناية القاسم المشترك لكل المقاربات التي تستدعيها الأبعاد المعرفية للكناية. والحد الأدنى المشترك مرتبط بنظامنا التصوري ذاته. وفي الحالتين معا، حالة الاتفاق وحالة الاختلاف، يمكن، استنادا إلى تصنيف بلاغي ووظيفي، الإمساك بمجالات الانطلاق ومجالات الوصول عبر حدود تنظيمية تلتقط

العملية الإدراكية وعمليات خلق التصورات عبر حقولها المعرفية المدركة بواسطة حقول معرفية أخرى. وتتحدد استراتيجية الامساك هاته من خلال مقاربتين مترابطتين :

أولاهما : مقاربة تصنيفية تغترف بالحدود القائمة بينهما:

✓ يؤسس التجاور والتكافؤ [8] أحد المرتكزات الأساسية لعلاقات سابقة أسهمت في ميلاد الكناية ويزكيان وجودها وانتشارها. وفي المقابل يؤسس العدول والتشابه العلاقة التي أسهمت في ميلاد الاستعارة ويزكيان وجودها وانتشارها [9].

✓ تتصل علاقة الاستعارة والكناية بحزمة من عناصر التشاكل واللاتشاكل التي يسمح تأويلهما بفهم خصائص تلك العلاقة. وتشير تحديدات M. Prandi إلى أن التشاكل (isotopie)[10] بين كيانين ينتميان إلى المجال نفسه سمة أساسية من سمات الكناية؛ بينما تستوعب الاستعارة، مهما كان وضعها، سمات غير متجانسة(allotopie) بين مجالين تصورين متنازعين [11].

✓ يصوغ Le Guern نسق العلاقات بين الكيانين على مستوى الكناية والمجالين على مستوى الاستعارة أستنادا إلى إشكالية علاقة اللغة بالواقع، ويفترض Le Guern وجود سلم من العلاقات، سلم تندرج فيه الاستعارة كخاصية من خصائص اللغة (الدال والمدلول) وليست خاصية من خصائص المرجع الواقعي؛ وتجد هذه الخاصية سندها في التقاليد الجاكسونية (نسبة إلى جاكبسون)، وفيها يتم التمييز بين قطبين بنيوين، وهما الاستعارة والكناية / المجاز المرسل. تتضمن الاستعارة علاقة لغوية داخلية وتقدم نفسها كبنية لغوية. في المقابل تستند الكناية/ المجاز المرسل إلى علاقة خارجية قائمة على استدعاء عناصر خارج لغوية.

وللوحدات الدلالية في هذا السياق وضع خاص، إنها تسهم حسب Henry [12] بدرجة كبيرة في إثراء تصوراتنا عن الحدود الفاصلة بين الاستعارة والكناية. فبينما يذهب Le Guern[13] مذهبا ينظر فيه إلى الحد انطلاقا من بنية دلالية ذات أبعاد ثنائية تشكلها الاستعارة والكناية، حاول Henry أن يقترب من الاستعارة والكناية على المستوى الدلالي، انطلاقا من اعتباره الاستعارة نتاج آلية كنائية مزدوجة.

في مواجهة ثلاثية الاستعارة والكناية والمجاز المرسل التي أقرت مبادئها البلاغة الحديثة والتي اختزلت إلى مبادئ التجاور والتشابه، يطمح A. Henry « إلى التدليل على أن هذه الثلاثية لا تحين سوى شخصية واحدة، تنجز عملية ذهنية واحدة» [14]. وإذا تمت البرهنة

على الطبيعة الكنائية/ المجازية للاستعارة أكد A. Henry « أن الصورة الأساسية هي الصورة المُسندة إلى التجاور [15]». وبتشريحه الاستعارة إلى كنايات متعددة، يكون A. Henry قد تجاوز، في الوقت نفسه، الحدود المتعينة بينهما التي لا أهمية لها.

يتضح من هذه القراءة، رغم طبيعتها الموجزة، أن البلاغة الغربية قد بدأت تقطع صلاتها مع البلاغة التقليدية، فقد أصبحت التفرقة التقليدية بين الاستعارة والكناية هدفا لانتقادات كثيرة لعدم كفايتها المعرفية والإجرائية. وبحسب Beatrice Warren [16] فإن النموذج التقليدي يفتقد التركيز على البعد المعرفي لخصائصهما التركيبية والدلالية. ومن وجهة النظر هاته، تحيل النماذج الأصيلة للاستعارة ولكناية على ستة أنواع من الاختلافات الجوهرية، يمكن استعراضها على الشكل التالي:

الكناية	الاستعارة
ذات طبيعة واقعية	ذات طبيعة افتراضية
يمكنها أن تتمتع بطاقات دلالية وإيحائية	تتمتع بطاقات دلالية وإيحائية
تعطي المعنى في حدود القضايا والأشياء.	يمكنها أن تتجاوز حدود القضايا والأشياء.
أحادية الإسقاط الدلالي	اسقاط متعدد الدلالة
لا يمكنها أن تنوع في التمثيلات التصورية	يمكنها أن تنوع في التمثيلات التصورية
استحالة الجمع بين المعنى المجازي والمعنى الحرفي	المعنى الحرفي + المعنى المجازي

ثانيتهما: مقاربة تتجاوز النظرة التقليدية، والدعوة إلى تسييج الخلفية المعرفية للاستعارة والكناية، عبر تعالقات ذهنية تنخرط في مقاربات تعتمد على طرق تنظيم المعارف التي تحضر الذهن وكيفية استعادتها، والإمساك بالمعنى وتداوله، وتعيين الأشياء والتعبير عن الأحداث والتجارب اليومية. وتلك مسألة تخص المجاز في كليته، وتتميز الاستعارة، ها هنا، كونها الأكثر بروزا من الكناية والأقدر على فهم العالم وإدراكه وتمثله على مستوى الذهن [17].

وعلى هذا الأساس فإن التمييز بين الاستعارة والكناية سيستند إلى طبيعة ومادة اشتغال كل واحدة منهما مُسندتين إلى أساس تصوري وذهني يُقر يتشكلهما ضمن صنفين متباينين من حيث السيرورة، التي تنتج كلا منهما، فالاستعارة أساسا «وسيلة لتصور شيء ما من خلال شيء آخر، ووظيفتها الفهم. أما الكناية فوظيفتها إحالية قبل كل شيء» [18]. فإذا أخذنا بالاعتبار سلسلة من الشواهد التي يمكن أن ينجم عنها الالتباس الحاصل بين الأسلوبين والمستويين، سيكون بامكاننا العودة إلى الاشتراط العلائقي بينهما وبين نظيرهما الدلالي في المجالين والكيانين [19]؛ حينها تنجلي أمامنا حقيقة الحدود الفاصلة بين التصورات الاستعارية والتصورات الكنائية، وتوجيهها من خلال البحث عن الأسباب الرئيسة التي أسهمت في التركيز على الاستعارة، وعدم التطرق للكناية إلا في حدود الوظيفة المسندة إليها كواسطة للاستعارة في بناء المعنى. وما يثيره ضعف التأمل النظري الخاص بالكناية مقارنة بالتأمل النظري الخاص بالاستعارة، لم يكن بمنأى عن ما قدمه المنظر الأساسي للكناية المعرفية جورج لايكوف حول أبعادها التصورية. ويتعلق الأمر هنا بمجال تصوري لا يلغي تصور شامل متولد عن المفهومين والمصطلحين كليهما، ولكنه يشدد، في آن، على أهمية التساؤل حول ما إذا كان التأمل النظري حول التصورات الكنائية سيسمح باعتبارها، شأنها شأن الاستعارة، نسقية [20].

في هذا التأمل النظري محوران يتبادلان حضورهما في الكناية:

- ✓ واحد يتجه نحو ملئ الثغرات التي تعاني منها القاعدة المعرفية للكناية؛ كانت اللوازم الفكرية بالنسبة للبلاغة القديمة أشياء تدرك باللغة بدل أشياء تدرك بالذهن. وتكون دراسة هذه الأشياء بوساطة تصنيف إدراكي مرتب، بحيث نجد كيانات تتماس مع كيانات أخرى داخل المجل نفسه. وفي النتيجة يتعلق الأمر بعناصر نظام مرتبط بالحياة اليومية والفكرية والثقافية والذهنية.
- ✓ والآخر يتجه نحو البحث عن ما يمكن أن يدعم فكرة أن التصورات الكنائية «تشكل جزءا من الطريقة العادية التي نمارس بها تفكيرنا وسلوكنا وكلامنا» [21]، وأنه يسهل فهمها فهما فوريا استنادا إلى الدور الذي تلعبه في إنتاج المعنى وإبداعه.

تعتمد الكناية على وجه من وجوه العلاقة القائمة بين كائنات مجلات الوصول ومجالات الانطلاق، لفهم طبيعة الاسقاط المناسب وتأويله. وتتضح أهمية الاستدعاء المزدوج

للظاهرة الذهنية والإسقاط المفهومي ما بين المجالات في الذهن، عند مساءلة طرق اشتغال الكناية في عملية التواصل.

تؤسس البلاغة المعاصرة لهذه العلاقة في سياق استراتيجية العلوم المعرفية التي تنظر لها، فقد سعت إلى إيجاد تشاكل بين المعنى والصورة في الواقع الخارجي وبين مقاصدها اللذين تنهض عليهما الشواهد الأصيلة، فالواقع الخارجي جسر إلى المقصد وتابعا له.

ومن خصائص الفهم، ازدواجية معنى الكناية في الظاهر، وتشاكلها الدلالي على مستوى المقصد، ذلك أن إسقاط التجربة المادية لا تختلف في الأفهام من قارئ إلى آخر. فلما كانت هذه الأفهام محكومة بقيد مركزية أن يتم إسقاط المحتوى على عالم حقيقي / واقعي، وهو انبثاق المقصد من ملاحظة واقع خارجي، أصبح من الممكن أن يحدث انسجام في الأفهام بين التجربة المادية وتحققها على مستوى مقصد متشاكل رغم توزع دلالتها بين معنى ظاهر ومعنى خفي.

ولعل هذا التصور هو الأساس الذي سينطلق منه كل من لايكوف وتورنر Lakoff & Turner [22] لإثارة سلسلة من التساؤلات المشككة في المقاربة الوضعانية للاستعارة والكناية، فهي سجينة سياج فهم لغوي. فالكناية في نظرهما " خاصية معرفية " وليست" خاصية لغوية " فالبحث عن نظامنا التصوري لا يمكن أن ينطلق - حسب لا يكوف - من كلمات كما تفعل ذلك البلاغة التقليدية. ومن وجهة النظر هاته، يحيل النظام التصوري على نمطين من الاسقاط سنحددهما على النحو التالي:

1- إسقاط من المجال المصدر على المجال الهدف بما يتضمنه من معارف تنتمي إلى مجالين مختلفين، ويسطره لا يكوف على النحو التالي: الاستعارة، أساسا، « تصور شيء من خلال شيء آخر» [23]

2- إسقاط بين كيانين بما يتضمنه بما من معارف تنتمي إلى المجال نفسه، مثل «ينتظر طبق الدجاج فاتورة الحساب»، حيث تستعمل عبارة "طبق الدجاج" للإحالة على شخص واقعي، أي ذلك الشخص الذي طلب طبق الدجاج فعلا، ولسنا هنا بصدد أمثلة استعارات تشخيصية، إذ لا نفهم "طبق الدجاج" بأن نفرض عليه خصائص بشرية، بل على العكس من ذلك، فنحن نستعمل كيانا معينا للإحالة على كيان آخر مرتبط به، ونسمي مثل هذه الصور كيانات» [24].

إن هذا الإسقاط ليس غريبا عن نوع العلاقات الحاصلة في النصوص النظرية التقليدية، بما أنها مُسندة إلى مفاهيم المشابهة والمماثلة بين وقائع ومظاهر متباينة ومتباعدة في الاستعارة، ومُسندة إلى مفهوم المجاورة بين وقائع ومظاهر متقاربة في الكناية. ولتوضيح مختلف علاقات هذا الاسقاط يمكننا القيام باستقراء سريع لأمثلة نستعيرها من المدونة الشعرية العربية .

في مثل: تاهت خطاي عن الطريق

لا ضوء فيه.. ولا حياة.. ولا رفيق [25].

يحدد الإسقاط المفهومي تمثّل الاستعارة لمجال على أساس مجال آخر، ويتم التأسيس له بالعودة إلى التجربة المستعادة بتفاصيلها وطرق إدراكنا للصورة المجردة: الحياة سفر. وتتناسب هذه الصورة مع متطلبات عملية الإسقاط المتعلقة بمجال المصدر: على مجال الهدف: الحياة. ويلاحظ أن مسار الانتقال يأخذ في الاعتبار قوالب من التناسب تسمح لنا بفهم بعض مظاهر الحياة، ويتمثل الإسقاط على أساس التناسب على عدة اتجاهات:

- ✓ فنقطة الانطلاق أو مكانه هي الميلاد في الحياة.
- ✓ ونقطة الوصول أو نهاية الرحلة هي الموت.
- ✓ والمحطات في المكان هي محطات في العمر.
- ✓ والتقدم في المكان هو الزيادة في عدة الزمان بوحداته المعلومة.
- ✓ وخط الرحلة في المكان هو مدة الحياة بأطوارها.
- ✓ ومصاعب الطريق غي الرحلة هي مشاكل الحياة بعقباتها.
- ✓ والمسافر في الرحلة هو الحي أو الذات الحية.
- ✓ ومفترق الطريق في الرحلة هو تغير في حال الحي موقفا أو عملا أو توجها فكريا وما إلى ذلك.
- ✓ والمركبة من مادة أو آلة هي الجسد في الحياة.
- ✓ وغاية التنقل في الرحلة هي غاية العيش في الحياة ومعناها [26].

تتنامى معرفتنا العامة بالسفر في غمرة علاقات تسم في قدرتنا على التفرقة بين نشاطات أخرى في حياتنا كالرياضة والعمل.

وفي المقابل ينطلق خطاب الكناية من مسلمة معرفية مفادها دفع المتلقي إلى الانجذاب نحو إسقاط مفهومي يقع داخل المجال التصوري نفسه، في مثل قول المتنبي في إيقاع سيف الدَّولة بأعدائه:

فمَسَّاهُمْ وبُسْطُهُمْ حَرِيرٌ وَصَبَّحَهُمْ وبُسطُهُمْ تُرَابُ

يعد الاسقاط بين الكيانين في المجال التصوري نفسه حجر زاوية الإسقاط المفهومي داخل الكناية، وضوابطها وقواعدها المعرفية. ففي الشاهد الشعري السابق يهتدي القارئ إلى المعنى بواسطة علاقات تمتلك مرجعياتها الواقعية والعرفية في الفهم والتأويل ضمن مراتب تتعهدها ثنائيات العز والذل (القوة والضعف) من جهة والغنى والفقر (لبسط الحرير، وبسط التراب) من جهة ثانية. وبمفاهيم النموذج المعرفي المثالي عن التصورات الكنائية عند لا يكوف Lakoff[27]، يمكننا استنتاج العلاقة التصورية التالية: العز والذل للقوي والضعيف، الغني والفقر للحرير والتراب. إن كناية الحرير للغنى والنعيم ليست، إذن، مسألة لغة فحسب، ففي الثقافة العربية القديمة يُنظر إلى نوعية المفروشات، عوض النظر إلى شكلها الخارجي أو مساحتها، ليكون فكرة عنها. إنهم يدركون العلاقة بين الغنى والفقر بواسطة الكناية عندما يتأكدون من نوعية المفروشات، وعندما يتصرفون وفق هذا الإدراك.

تلك هي الحدود الفاصلة بين الاستعارة والكناية، فهي، شأنها شأن الاستعارة، تبنين أفكارنا ومواقفنا وأنشطتنا. إن الأمر يتعلق بقدرة الكناية على التأقلم مع مختلفات الوضعيات الاجتماعية والثقافية والدينية، كما يمكن أن تسهم بوضوح في إثراء اللغة اليومية. إن الفاصل بين المصطلحين ليس واضحا كما تحاول أن تقنعنا به النظرية البلاغية التقليدية. فحقائق المصطلحين تختلف في الخصائص الأسلوبية والاشتغال والوظيفة، وتتفق في تمثلهما التجربة الانسانية والمساعدة على فهمها.

قائمة المصادر.

الأزهر زناد، نظريات لسانية عرفينية، الدار العربية للعلوم، ومنشورات الاختلاف، الطبعة الأولى 2019 م.

الجرجاني عبد القاهر، دلايل الإعجاز، تحقيق: د. محمد رضوان الداية ود. فايز الداية، دار النشر، دار الفكر، الطبعة الأولى (1428 هـ / 2008 م.

جورج لايكوف ومارك جونسون، الاستعارات التي نحيا بها، ترجمة عبد المجيد جحفة، دار توبقال للنشر، الطبعة الأولى 1996.

أبو عبيدة معمر بن المثنى (ت210 هـ، تحقيق الدكتور محمد فؤاد سزكين، الناشر مكتبة الخانجي بالقاهرة .

أبو منصور عبد الملك بن محمد الثعالبي، فقه اللغة وأسرار العربيّة، ط المكتبة العصريّة 2004 .

- Antin Fougner Rydning ; La métonymie conceptuelle. www.duo.uio.no/roman/Art/Rf17-03-1/06.RydningNyere.doc *20 février 2013*

- Bonhomme, Marc: Linguistique de la métonymie. Préface de Michel Le Guern. Sciences pour la communication 16. Peter Lang. Berne. 1987.

- Fontanier, P. (1821). Les figures du discours. Paris : Flammarion.

- Gibbs, Raymond W. & G.J. Steen (eds) 1999: Metaphor in Cognitive Linguistics. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. HENRY, Albert. Métonymie et Métaphore. Paris: Klincksieck, 1971.

- Lakoff, G. & M. Turner 1989 : More than Cool Reason. Chicago/Londres : The University of Chicago Press.

- LE GUERN M., 1973, Sémantique de la métaphore et de la métonymie, Larousse.

- Turner, M. 2000 : L'imagination et le cerveau Conférence donnée au Collège de France le 6 juin 2000.

1- أبو عبيدة معمر بن المثنى (ت210 هـ، تحقيق الدكتور محمد فؤاد سزكين، الناشر مكتبة الخانجي بالقاهرة، ص 73.

2- الجرجاني عبد القاهر، دلايل الاعجاز، تحقيق: د. محمد رضوان الداية ود. فايز الداية، دار النشر، دار الفكر، الطبعة الأولى (1428 هـ / 2008 م. ص 40

3- المصدر نفسه، ص 280.

4- أبو منصور عبد الملك بن محمد الثعالبي، فقه اللغة وأسرار العربيّة، ط المكتبة العصريّة 2004، ص357.

5- ينظر، جورج لايكوف ومارك جونسون، الاستعارات التي نحيا بها، ترجمة عبد المجيد جحفة، دار توبقال للنشر، الطبعة الأولى 1996، ص 57.

6- المصدر نفسه، ص 56.

7- المصدر نفسه.

8 - Voir, Fontanier, P. (1821). Les figures du discours. Paris : Flammarion. P, 35.

9- يمكن العودة هاهنا المصادر البلاغية العربية الأساسية، وفي مقدمتها كتاب أسرار البلاغة لعبد القاهر الجرجاني.

10 – Voir, Bonhomme, Marc: Linguistique de la métonymie. Préface de Michel Le Guern. Sciences pour la communication 16. Peter Lang. Berne. 1987. P, 36.

11 – Voir, Bonhomme, Marc: P, 36.

12 - HENRY, Albert. Métonymie et Métaphore. Paris : Klincksieck, 1971. P, 69.

13 -LE GUERN M., 1973, Sémantique de la métaphore et de la métonymie, Larousse.P, 112.

14 - HENRY, Albert. P, 10.

15 - HENRY, Albert. P, 69.

16 - Voir, Antin Fougner Rydning ; La métonymie conceptuelle. www.duo.uio.no/roman/Art/Rf17-03-1/06.RydningNyere.doc

17- ينظر، لايكوف وجونسون، الاستعارات التي نحيا بها.

Lakoff, G. & M. Turner 1989 : More than Cool Reason. Chicago/Londres : The University of Chicago Press.

Turner, M. 2000 : L'imagination et le cerveau Conférence donnée au Collège de France le 6 juin 2000.

Gibbs, Raymond W. & G.J. Steen (eds) 1999: Metaphor in Cognitive Linguistics. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins.

18- لايكزف وجونسون، ص 56.

19 - Lakoff, G. & M. Turner 1989 .P, 103.

20- المصدر نفسه ص 57.

21- لايكوف وجونسون ص 57.

22 - Voir, Lakoff & Turner (1989).

23- ينظر، لايكوف وجونسون، ص 56.

24- لايكوف وجونسون ص 55

25- الشاعر فاروق جويدة

26- ينظر، الأزهر زناد، ص 144.

27- ينظر، لايكوف وجونسون، ص 55 وما بعدها.

التكامل المعرفي من خلال تداخل آليات اللغة البيانية والحديث النبوي الشريف

أ. عميري زهرة

جامعة بومرداس

اللغة ظاهرة اجتماعية نشأت لتلبية حاجات الإنسان في حياته، يقول ابن جني عن اللغة أنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم. كما أننا حين ندرس اللغة فإننا ندرسها من أجل حقيقتنا كأشخاص نتكلم قصد الوصول إلى نظام السلوك البشري من خلال سلوكات لغوية أو غير لغوية تحتكم في جوهرها إلى المحيط المعرفي للمتكلمين من أجل التحكم في التوتر الذي قد يأتي من محيط النظام الاجتماعي والسياسي. ومن هذا المنظور فإن اللغة تدرس من خلال ثلاثية أساسية المتكلم، المستمع، العالم. وعلى ضوء هذا كله نجد تداخل CONJONCTION المعلومات اللسانية التي تنتمي إلى المكون اللساني مع المعلومات خارج اللسانية التي تنتمي إلى المكون البلاغي.[1] وهذا يدخل في إطار ما يسمى بالنظرية المدمجة فان ديك 1977 وديكرو 1983 التي انتقدت النظرية الخطية التي تصب في الدرس المنطقي للغة من خلال المكونات الثلاثية، المكون التركيبي والدلالي والتداولي. غير أن هذا المنحى سواء أكان مع التنظير الخطي أو المدمج يظل بعيدا عن عملية الفهم باعتبارها قاعدة تداولية أساسية شعارها مبدأ الملاءمة وفق مايراه أصحاب النظرية المعرفية ويلسون وسبربر فهما ينطلقان من عملية الفهم على أساس أنها "القاعدة التي سيقترحانها ضمن ما يسمى بالتداوليات المعرفية تحت مبدأ الملاءمة حيث اعتبراها أصلا في عملية التواصل"[2].

وعلى هذا الأساس عرف الدرس البلاغي باعتباره درسا معرفيا نشاطا من قبل الدارسين والمهتمين قدامى ومعاصرين، وإن اختلفت زوايا النظر لديهم من درس حري من خلال التركيب الجملي الذي اكتسى طابعا أكاديميا إلى أفاق أسلوبية نقدية فهناك "فريق يسعى إلى إلغاء دور البلاغة إلغاء تاما وإحلال علم النقد أو علم الأسلوب محلها ..... لأنه يزعم

أن القدامى وقفوا في بلاغاتهم عند حدود الشاهد المجتزأ المبتور ،فأظهروا ما فيه من تشبيه أو استعارة ولم يتجاوزوا تلك الحدود أما الفريق الثاني: "يريدون أن يتخطوا الحدود ويكسروا القيود ليطلقوا إلى أفاق الصورة الكاملة ذات الأطر والأبعاد والظلال والأنداء".[3] إلا أن البلاغة في جوهرها تعني القول في ذاته فهي منصهرة في اللغة فلا يمكن الفصل بينهما بأي حال من الأحوال كونها جزء لا يتجزأ من عمق تفكيرنا وتجاربنا ومعرفتنا للعالم ومنه تكتسب البلاغة طابعا قصديا مرتبطا بسلوكاتنا اليومية.

المعرفية، القصدية، البلاغة

على هذا الأساس تخرج البلاغة من حدود المنطق إلى أبعاد قصدية، وهنا ترتقي إلى مصاف لغة الفعل: "وذلك طالما أن القصدية صفة أساسية كامنة في أعماق العقل وليست مجرد مركب منطقي أو عنصر منطقي تم بناؤه وتركيبه من مجموعة من العناصر الأبسط .ليس هناك وجهة نظر محايدة نستطيع من خلالها إدراك العلاقات بين الحالات القصدية والعالم ثم نقوم بعد ذلك بوصفها بلغة غير قصدية. ولذلك لا يمكن تفسير القصدية إلا باستخدام مفاهيم قصدية [4].

ولكي تتحقق عملية التواصل يجدر بنا دراسة القصدية أي الكيفية التي يفهم بها الإنسان لغته وتجربته والتفاعل القائم بينهما وذلك بالاشتغال على مبدأ الاختلاف في الكفاءة البلاغية التداولية التواصلية،و لو عدنا إلى هذه التجربة انطلاقا من البلاغة باعتبارها علم من العلوم التي جاءت لخدمة كتاب الله الكريم وسنة رسوله صلى الله علية وسلم والعلوم التي تدور في فلكيهما نجد أن الإسلام عني عناية فائقة بدعوة الإنسان إلى ملاحظة الظواهر الكونية والتفكير في بديع خلق الله تعالى والنظر في السموات والأرض والنفس [5]. قال الله تعالى: "أولم يتفكروا في أنفسهم" الروم الآية 02. وعلى هذا الأساس لابد من التعميم والاهتمام بالقراءة والقارئ حيث ينتظر أن تطرح أسئلة القراءة في تاريخ البلاغة العربية من خلال عدة زوايا لا تزال مظلمة إلى حد الآن. [6] إذ جاءت موجة البحث البنيوي والاتجاه إلى النص فنال التراث البلاغي حظه من الاهتمام والدرس. فلا عجب أنه منذ النصف الثاني من القرن العشرين ظهرت في الغرب أصوات تنبه إلى خطورة اختزال إمبراطورية البلاغة في المستوى الأسلوبي أو المحسنات، ونجد جيرار جينت ألف مقالا أسماه البلاغة المختزلة La Rhétorique restreinte حاول من خلاله إبراز الانزياح الذي ظهر في تاريخ البلاغة بالتركيز على جزء منها وهو الأسلوب [7].

وينبغي أن يشار هنا إلى أن كثيرا من الأفكار المتعلقة بلسانية النص لها امتدادات من بحوث بلاغية قديمة ،حيث أن البلاغة تتوجه إلى المستمع أو القارئ لتؤثر فيه تلك العلاقة ذات الخصوصية في البحث اللغوي النصي.[8]

ولو عدنا إلى كتاب "الاستعارات التي نحيا بها" ألفه كل من جورج لايكوف ومارك جنسون ونقله إلى العربية الدكتور عبد المجيد جحفة بشكل قرب فيه المفاهيم حيث حاول المؤلفان أن يبينا أن الاستعارة لا ترتبط فقط بالخيال الشعري والزخرف البلاغي بل إنها تتعلق حتى بالاستعمالات العادية وأكدا على أن الاستعارة ليست خاصية لغوية للألفاظ فقط بل هي مسألة تتصل بالتفكير بل بكل مجالات حياتنا اليومية [9]. فالعقل الإنساني إنما يفكر على أساس ما لديه من صور حسية مدركة من العالم المحسوس الذي يعيش فيه وما جرده منها من معالم كلية وهذا ما يؤكد قصور العقل البشري وحدوده التي لا ينبغي أن يتحداها فنجده يركن إلى الخيال المبنين استعاريا لمقاربة الحقيقة؛ لأن العقل الإنساني يستطيع أن يفكر من خلال ما اكتسبه في عالمه المحسوس أما ما عدا ذلك فتظل الحقيقة بعيدة ومطلقة .

البعد المعرفي في الخطاب النبوي

لقد كان الرسول صلى الله عليه وسلم يحث أصحابه على التفكير والاستدلال العقلي والقياس، قال عليه الصلاة والسلام لمعاد بن جبل حين بعثه إلى اليمن: "كيف تقضي؟" فقال :أقضي بما في كتاب الله. قال: "فإن لم يكن في كتاب الله ؟" قال: فبسنة رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: "فإن لم يكن في سنة رسول الله؟" قال: أجتهد برأيي. قال: "الحمد لله الذي وفق رسول رسول الله." [10]

ومنه نخلص إلى أن الاستعارة منظمة ومحبكة مرتبطة بالقصدية ليست مفرغة من وجودها الكوني العلمي لكن هذا لا يعني غياب نضارة العبارة والكلمة في ظل وجود الخيال باعتباره الوجه الدال على الواقع خلافا للخيال الأجوف المعتمد على القوالب الجاهزة والقاصر على المنفعة الذاتية. في هذا الإطار يمكننا الاستعانة بما أشار إليه رامان سلدن أن الحدود بين الأساليب ليست حدودا فاصلة قاطعة. وأنه ثمة خصائص تتوفر للنمط الواحد من هذه الأساليب إذ "قد يجمع الأسلوب التعليمي مثلا بين خصائص متعددة تحقق الغاية الإقناعية والتأثيرية ولا تكون بمنأى عن الغاية الجمالية ويأتي الحديث النبوي ليحقق نموذجا فريدا لخصائص النص في إنفراده وإطراده وديمومته مع تحقيق غاية الإفهام والإبانة .

وفي هذا المقام نستدل برأي أبي هلال العسكري في تعريفه للبلاغة أنها:" كل ما تبلغ به المعنى قلب السامع، فتمكنه في نفسه كتمكنه في نفسك مع صورة مقبولة ومعرض حسن". [11]

وعليه تأتي القراءة التحليلية البلاغية للحديث النبوي الشريف بمثابة إعادة النظر في قصور النظرية الغربية في حكمها المعمم على الخطاب التعليمي. [12] بل هي تأسيس لنظرية هذا النمط الخاص من أنماط الخطاب التعليمي المتمثل في الخطاب النبوي الشريف حيث عرض رامان سلدن أراء البلاغيين الأروبيين في أنواع الأساليب في كتابه نظرية النقد من أفلاطون حتى الآن وهي الأسلوب المتدني والمتوسط والرفيع في عرضه لأراء سيسرو CICERO في أنواع الخطابة مشيرا إلى أن لهذه المهمات الثلاث للخطيب ثلاثة أساليب؛الأسلوب الواضح للدليل، والأسلوب المتوسط للمتعة، والأسلوب الرفيع للإقناع، وفي الأسلوب الأخير تكمن القوة الكاملة للخطيب ثم نجده يصف أصحاب الأسلوب التعليمي بأنهم يميلون إلى الوضوح والإيجاز والشرح المفصل مع خلو الأسلوب من الزينة والزخرفة [13] .

ويجدر بنا في هذا المقال العودة إلى البعد الحجاجي الإقناعي في الحديث النبوي من خلال الظواهر البيانية حيث شغلت الاستعارة حظا واسعا في هذه الدراسات انطلاقا من المعرفية سواء أكانت الدراسة عربية أو غربية ؛ حيث تم تجاوز الرؤية الشعرية الخالصة للاستعارة من قبل المسلمين الفلاسفة بالتركيز على الفرق بين التصديق والتخييل. [14] إلا أن حججهم ما أخذت تنفك أن تخرج من بوتقة المنطق الذي فرضته البيئة الفلسفية التي كانوا يعيشونها، فوقع الخلط بين الاستعارة في الخطابين الشعري الذي منبعه الخيال والإقناعي الذي تكون صورته تعليمية تصديقية وهذا ما يؤكد حجاجية الاستعارة انطلاقا من المقام وعلاقته بالاتصال إذ لم تقف العناية في الاتصال على الجانب الأدبي وحده بل أيضا الجانب الاجتماعي . [15]

ويجدر بنا في هذا الصدد ذكر ما صنعه عبد القاهر الجرجاني حين راح يستبعد ظاهرة التخييل من القرآن الكريم وهذا ما جعله يفصل بينه وبين الاستعارة لوجود الاستعارة في القرآن الكريم [16] . لأن الغرض من الاستعارة حسب الفلاسفة المسلمين هي تحسين الشيء بقصد التقويم والإقبال على فعله فالاستعارة تعني فعل الكلام أو تقبيحه بغرض الاستهجان والتنفير من فعله لأن الاستعارة في هذا الصدد هي ترك الفعل وهنا نشير إلى مقولة الدكتور طه عبد الرحمن أن القول الإستعاري قول عملي. [17]

وهذا الدور الفعلي للكلام نجده يتلاقح مع المضمون التعليمي القائم على المعرفة النفسية فلا تقف غاية المتكلم على مجرد نقل الخبر، ولكن تتجاوز هذه الغاية إلى عنصر التمكين الذي يحول المضمون التعليمي إلى فعل منجز انطلاقا من المتلقي المبلغ الشاهد والمبلغ المتلقي الغائب المستقبلي. "فليس ثمّ من شك في احتياج المتلقي الغائب المستقبلي إلى وسائل أسلوبية بلاغية تعينه على مراحل التواصل التي تبدأ بمعرفة المضمون التعليمي للخبر ثم الاقتناع بهذا المضمون والإيمان به ثم التمكين لهذا المضمون بوصفه الحقائق ثم التحول بهذا المضمون التعليمي إلى أفعال منجزة ". [18]

ولعل هذا المنحى التعليمي في الاستعارة يتطابق مع المنهج التعليمي في الحديث النبوي القائم على أسلوبي الأمر والنهي الذي يعتمد على تمكين الحقائق في النفوس لا التوهيم الخيالي الخالص. كما أن مراعاة الأبعاد السياقية للمقام والحال تضمن نجاح عملية الاتصال حيث تمتزج الفكرة بالكلمة وتختلف حسب ظروف الحياة من مكان وزمان وجمهور وبالتالي تنمو الاستعارة وتترعرع في الحياة ككل. وعلى هذا الأساس نعطي للبلاغة تصورا موسعا يجعل منها فنا ينفتح على شبكات التحليل التي تقترحها المناهج المعاصرة كالتداولية " ويبدو لنا هذا الاتجاه في قراءة التراث البلاغي على ضوء المناهج المعاصرة فمثلا في محاولة الكاتب محمد عبد المطلب [19] التوفيق بين آليات التحليل البلاغي وما يمكن أن يلحق بها أو يكملها من آليات التحليل المستمدة من علوم الخطاب .

وعلى هذا الأساس كله تتفاعل أواصر العلاقة بين التجربة الإنسانية واللغة ومن هذا المنطلق نفسه يكون جزء هام من سلوكاتنا استعاريا بطبيعته، وبهذا لا تكون الاستعارات تعابير مشتقة من حقائق أصلية بل تكون هي نفسها عبارة عن حقائق بصدد الفكر البشري والنسق التصوري البشري [20]. ولذلك نجد الحديث النبوي يمثل خطاب حقيقة مقصودة تتمثل في تمكين التصرفات في نفوس المتلقين عن طريق وسيلتي التمكين للحقائق المتمثلة في التأثير والإقناع فتنوعت الاستعارات من اتجاهية، وجدلية حربية واستعارة مالية، وبنيوية وأخرى أنطولوجية. [21]

ويمكننا في هذا الإطار الإشارة إلى مدى إسهامات البلاغة الجديدة في قراءة الموضوعات التقليدية المختلفة، كالتشبيه والاستعارة وغيرها قراءة جديدة، من خلال توجيه النظر إلى العلاقات الداخلية في النص وتفاعلها مع السياقات المختلفة، كما هو الحال في بحوث ريتشارد (Rechards) البلاغي المعروف، ومورو (Moro) في كتابه (الصورة الأدبية)

الذي صدر عام (1982)، ويبرز ماكس بلاك (Maks Blak) آلية هذا التفاعل بين السياقات المختلفة والذي ينتج عنه الاستعارة مثلا، ففي قولنا (أنت ذئب)، إن كلمة البؤرة وهي (ذئب) لا تعمل على أساس معناها المعجمي العادي، وإنما بفضل نظام التداعيات المشتركة، أي وفقا للآراء والأحكام التي تنظم رؤية المتحدث للعالم وهذا هو السياق. وطور الأسلوبيون فكرة السياق فدعوا إلى دراسة ما يسمى بنسبية السياق، وهي مجموعة السمات السياقية التي تحيط بالنص لتمنحه أسلوبا ذا وظيفة كما في دراسات سبيتزر وبالي (Spitzer & Bally) وإينكفيست (Encfist)[22].

أنواع الاستعارة في الحديث النبوي وبعدها المعرفي

فالاتجاهية مثلا مرجعها العلاقة الاستعلائية الفوقية والتحتية في الاستعمالات اللغوية فعن النعمان بن بشير أن الرسول صلى الله عليه وسلم قال: "مثل القائم في حدود الله والواقع فيها كمثل قوم استهموا على سفينة، فصار بعضهم أعلاها وبعضهم أسفلها وكان الذين في أسفلها إذا استقوا من الماء مروا على من فوقهم فقالوا: لو أنا خرقنا في نصيبنا خرقا ولم نؤذ من فوقنا فإن تركوهم وما أرادوا هلكوا جميعا وإن أخذوا على أيديهم نجوا ونجوا جميعا" [23].

ومن خلال الحديث نلمس ما يسمى بالاستعارة **التوجيهية** بتوظيف البعد الفضائي "فوق وتحت" وهي علاقة إستعلائية فرعية تمثل علاقة البشر فيما بينهم بين منكر ومطيع لحدود الله، وعلاقة إستعلائية أساسية تتمثل في مصدر الأحكام والأوامر وهو الرسول صلى الله عليه وسلم بإعتباره موجها للأوامر والنواهي إمتثالا لأمر ربه .و من هنا نجد سلمية في هذه الاستعارة الاتجاهية وبعدا توجيهيا حقيقيا تعليميا جماليا في الآن نفسه. فالسفينة في هذا المثال رمز يوضح طبيعة العلاقة الفوقية والتحتية أي أن ضرر فعل المنكر لا يعود على فاعله فقط وإنما يعود على المجتمع بأسره كما أن فائدة النهي عن المنكر تعود على المجتمع كله ومنه فمسألة النهي والأمر لا تمثل استعارة تخييلية ذاتية لأن آفاق الصورة "السفينة" تمكينية تحقق فائدة جماعية انطلاقا من قانون الفائدة في الخطاب عند "لاكوف" .

وقد تكون الاستعارة بنيوية حيث نسحب صفة معينة ونلحقها بلفظة أخرى لا تنتمي إلى حقلها المعجمي ولقد جاء حول "عجب الذنب" ما رواه مسلم عن أبي هريرة أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: "كل بني آدم يأكله التراب إلا **عجب الذنب** منه خلق وفيه يركب". [24]

إذ نسحب بنية النبات على الإنسان أو نسحب بنية الإنسان على التراب وهذا يتجلى في رواية أخرى في السياق نفسه عن أبي هريرة يحدث فيها أصحابه بأن النبي قال: "مابين النفختين أربعون، فسأل أصحابه: يا أبا هريرة أربعون يوما؟ قال: أبيت قالوا: أربعون شهرا؟ قال: أبيت قالوا أربعون سنة؟ قال: أبيت، ثم ينزل الله من السماء ماء فينبتون كما ينبت البقل، قال: وليس من الإنسان شيء يبلى إلا عظما واحدا وهو عجب الذنب ومنه يركب الخلق يوم القيامة" [25]

ومن الافتراضات المركزية نجد أننا نمارس حياتنا باستعارات مثل الزمن مال، الجدال حرب ..... هذه الإستعارات هي الطريقة التي تعلمنا من خلالها إدراك العالم الذي نعيش فيه. مثال قول رسول الله صلى الله عليه وسلم "إنما الأعمال بالنيات" أي أن أجر نية المؤمن خير من عمله وقوله صلى الله عليه وسلم أيضا"أتدرون من المفلس "وقوله تعالى" خسر الدنيا والآخرة"نلتمس من هذه الأمثلة كلها وجود هذه العلاقة التجارية بين العبد و ربه؛حيث نتعامل مع **الحياة كأنها مال نحققه ونستثمره أو نضيعه .**

وقد تكون الاستعارة أنطولوجية فنجعل من الضيق والضجر عدوا نحاربه وقد تكون فكرة أو هما أو غما يضايقنا وهنا نشير إلى قصة ذلك الرجل الذي يريد أن يطمئن من رسول الله صلى الله عليه وسلم على قضية تشغله، فنجد الرسول يعمد إلى الأسلوب الحواري التقريري مستغلا عنصر التمثيل والتشبيه. فعن أبي هريرة رضي الله عنه أن رسول الله صلى الله عليه وسلم جاءه أعرابي فقال: يا رسول الله إن إمرأتي ولدت غلاما أسود، فقال هل لك من إبل؟ "قال: نعم. قال: ما ألوانها؟" قال: حمر. قال: "هل فيها من أورق؟ " قال: نعم. قال: "فأنى كان ذلك؟" قال: أراه عرق نزعه. قال: "فلعل ابنك هذا نزعه عرق". رواه البخاري. [26] ونستشف من خلال هذا الحديث حجاجية الاستعارة وتداوليتها من خلال التداخل المعرفي إذ لا فارق بين عالم الإنسان وعالم الحيوان حيث نقل الرسول صلى الله عليه وسلم هذا الأعرابي مما يجهله إلى ما يعرفه من خلال عقد مماثلة بسيطة جعلت هذا الرجل يستنبط الحقيقة العلمية بلطف وهدوء وهذا يدل على أن الأسلوب النبوي إستعاري بطبعه يتعامل **مع مستويات إدراك البشر** وهنا يتجلى **التكامل المعرفي** من خلال توظيف **علم الوراثة وإمكانية" انتقال الجينات الوراثية** من الأجداد إلى الأحفاد أو أحفاد الأحفاد" [27] حيث جمعت الاستعارة بين حسن الصورة والإقناع والتعليم ومن هنا يعد التواصل من أهم الظواهر الأساسية في حياة الإنسان حيث يساهم في تعزيز العلاقات الاجتماعية والمؤسساتية بين الفرد والجماعة إن الصورة الذهنية التي

ربطها الرجل بالجانب السلالي (عرق) يمثل أسلوبا إستدراجيا من قبله صلى الله عليه وسلم وهذا يدخل في استحضار المعارف السابقة التي تندرج في المحيط المعرفي المشترك الذي يوصل إلى حل مشكلة الأعرابي، لأن العلاقة بين الحيوان والإنسان من خلال المشابهة حققت عنصر القناعة والفائدة وهذا ما يتأتى. وهذا ما يعكس فكرة تداخل العلوم من خلال عمليات معرفية خارج لسانية وهذه النظرة تقوم على: " تقصي المحددات العميقة التي جعلت فكرة ما ممكنة في إنتاج معين. إنها طريقة في البحث تعمل على تحديد في المجال الثقافي المعرفي الذي غنبنى على أيايه الواقع الاجتماعي والفكري" [28] من خلال النظام الإستعاري للنصوص. فإذا عدنا إلى حديثه صلى الله عليه وسلم قبل بعثته بخمس سنين حيث جرف مكة سيل عرم إنحدر إلى البيت الحرام فإظطرت قريش إلى تجديد بنائها حرصا على مكانتها واتفقوا على أن لا يدخل في بنائها إلا طيبا..... فجمعت كل قبيلة حجارة على حدى وأخذوا يبنونها ولما بلغ البنيان الحجر الأسود اختلفوا في من يمتاز بشرف وضعه في مكانه واستمر النزاع أربع ليال أو خمس حتى كاد يتحول إلى حرب ضروس في أرض الحرم إلا أن أبا أمية بن مغيرة المخزومي عرض عليهم أن يحكموا فيما شجر بينهم أول داخل عليهم من باب المسجد فارتضوه، وشاء الله أن يكون الداخل رسول الله صلى الله عليه وسلم فلما رأوه هتفوا هذا الأمين رضيناه هذا محمد. فلما انتهى إليهم وأخبروه الخبر **طلب رداء فوضع الحجر وسطه وطلب من رؤساء القبائل المتنازعين أن يمسكوا جميعا بأطراف الرداء وأمرهم أن يرفعوه حتى أوصلوه إلى موضعه فأخذه بيده ووضعه في مكانه وهذا حل حصيف رضي به القوم.** [29]

انطلاقا من تصرفه صلى الله عليه وسلم نلمس أسلوبا تمثيليا تعليميا حيث أن أطراف الرداء تمكن لغة **الحوار والشورى** بين الناس مع احترام حرية الرأي ومن هنا نصل إلى أن" أهمية التواصل تكمن في أنه من أهم الدوافع التي توحد بين مختلف فئات المجتمع وتساعد على تجاوز النزاعات التي يمكن أن تكون نتيجة التشبث بالرأي الخاص" [30]. ويذهب هبرماس "إلى توسيع مفهوم التواصل ليشمل كل تبادل للأراء والأفكار والثقافات بين الحضارات" [31].

تجدر بنا الإشارة إلى أنه لا يوجد اختلاف كبير بين التمثيل والتشبيه في تحقيق الغاية وتمكينها من النفس مما يجعلها قريبة من القضية التي تشغلها، ولقد خاض البلاغيون في مسألة التمثيل والمقام وبعدهما البلاغي الإقناعي الحجاجي حيث ذكر عبد القاهر الجرجاني" البعد النفسي للتمثيل وأثره على المتلقي بأن المعاني إذا برزت في معرضه ونقلت من

صورها الأصلية إلى صورته كساها أبهة وكسبها منقبة ورفع من أقدارها ..... ودعا القلوب إليها." [32]

ومن خلال هذه الأمثلة كلها نصل إلى عنصر **التكامل المعرفي** فتكون **البلاغة محركا** أساسيا ننطلق منه حيث تبرز المعاني والأفكار في التركيب وتكون **المقاصد بمثابة النتائج التي رسمها المتكلم فتكتسب صورة ذهنية مهذبة** وتصل إلى المتلقي فتصبح طبيعية وأساسية في حياة البشر لأن وجود الإنسان رهين بوجود غيره (الخصم). وليس المقصود بالخصم الطرف النقيض فقد يكون سائلا أو مستفسرا أو مغلوبا على أمره فيحتاج إلى الطرف الثاني ليكون سندا لاستفساراته. ويمكننا أن نستدل بقول ابن الأثير في تعريفه للبلاغة: مدار البلاغة كلها على استدراج الخصم إلى الإذعان والتسليم لأنه الانتفاع بإيراد الأفكار المليحة الرائعة والمعاني اللطيفة الدقيقة دون أن تكون مستجلبة لبلوغ غرض المخاطب لها [33].

إن وجود الطرفين يقتضي وجود ركام معرفي يتأرجح بين **فلسفة القصد** لدى المتكلم **وفلسفة الفهم** لدى المتلقي" فالإنسان يملك قدرا هائلا من المعارف، وحين يواجه خطابا أو سؤالا ما، لا يسحب من ذاكرته إلا المعلومات التي توافق الخطاب المواجه، فمعنى هذا أن هذه المعرفة الهائلة **مخزنة بطريقة منظمة ومظبوطة كيف تُنظم هذه المعرفة؟**" [34]، وهذا ما نوضحه في علاقة الركام المعرفي المنظم في خانات الدماغ باللغة البيانية الذهنية في الخطاب النبوي، ولعل في ذلك محاولات تقوم أساسا على تهييء تمثيلات عرفية أو جاهزة (لمعرفة العالم)، كأساس لتأويل الخطاب، وهناك اختصاصين مهمين تكفلا بهذه المهمة، أي تمثيل المعرفة الخلفية وهما **الذكاء الاصطناعي... وعلم النفس المعرفي** ... ولكن اختلاف الاختصاص وتعدد المفاهيم، لا يعني أننا أمام نظريات متنافسة، بقدر ما يعني استعارات بديلة لوصف كيفية تنظيم معرفة العالم في ذاكرة الإنسان [35]؛ لأن أساس ذلك كلّه يرتكز على النسق التصوري في جميع العلوم بتداخل التخصصات التي يُشرف جهاز التشغيل في الدماغ على تأطيرها.

وهذا ما يحيلنا إلى "ضرورة دراسة السلوك البشري كنسق كلي مترابط، غير قابل للتجزئة، ومن رواد هذا الاتجاه wunt بألمانيا، وtitchener بالولايات المتحدة الأمريكية،ومن أهم المواضيع التي يركز عليها أصحاب هذا الاتجاه: **الذاكرة، اكتساب اللغة، حل المشكلات، التفكير، الخيال والذكاء،** وغير ذلك من المواضيع" [36]، حيث

نلمس هذا الطابع الشمولي العميق للغة عند عبد القاهر الجرجاني، الذي رفض النظرة المنطقية للغة، فإذا اعتبرنا الأدب فنا لغويا، وهي الظاهرة الأولى فيه، فنجده لا يقتصر على مجرد الدلالة العقلية للألفاظ، أو ما اكتسبته اللفظة من دلالة منطقية، بحكم الوضع أو الاستعمال، فهو لم يلتفت إلى اللغة معتبرا إياها مجرد قواعد وأحكام قائمة لأن الكلمة عنده تحمل حيوية الأحاسيس، ونبض المشاعر، ودماء الحركة، فهي شحنة من **العواطف الإنسانية والصور الذهنية** [37].

لقد لعبت اللغة البيانية دورا هاما في ربط القدرات الذهنية للإنسان بلغته، فهو يملك معرفة في تخصصات متعددة متفاوتة نسبيا، وكلّما زادت اهتماماته وجهوده الذهنية، توسعت خلاياه الدماغية بتشابكها، لأنه يتحرك في فلكي اللغة والمجتمع معا "إن وجود الإنسان في لغته،هو وجود المجتمع والعلاقات الاجتماعية في الخطاب" [38]، حيث أسهمت اللغة البيانية في تحقيق النسق التصوري من خلال النفاذ إلى العمليات الذهنية التي يوظفها الإنسان في معالجة اللغة فهما وتأويلا، فهو إذن عمل ذو طابع استكشافي، لأن عملية الفهم تبقى مركبة ومعقدة، مرتبطة بما يجري في العالم، إذ "لا ندرك معنى القول الاستعاري، إلا أننا نملك نسقا تصوريا للاستعارات" [39].

وهذا النسق التصوري القائم أساسا في مراكز الدماغ، يحيلنا إلى جذور العلم المعرفي، الذي ظهر في السبعينيات من القرن العشرين، كمفهوم يحيل على برنامج من الأفكار والمعارف، ثمّ ما لبث أن عرف انتشارا مكثفا وسريعا، حتى احتل برنامجا من الأفكار والمعارف، فشمل حتى العلوم العصبية، بالإضافة إلى العلوم المختلفة التي تعرف نشاطا في المخ، وتحاول الإجابة عن أسئلة تتعلق بطبيعة المعرفة ومكوناتها ونموها واكتسابها، واستخداماتها المتنوعة، وتعمل في نفس الوقت على وصف السيرورات العملية العامة على مستوى الأنظمة الحيّة، **وكذلك دراسة الآليات العصبية المنظمة الفاعلة على مستوى الدماغ** [40].

في هذا الإطار يمكننا **القول إن الأصوليين قد اهتموا** بمشكلة مهمة تتمثل في العلاقة بين **ما يعنيه المتكلم وما يفهمه السامع** [41]. فلكل مضمون فكري ما يلائمه من أساليب القول، ولذلك لا يمكن في نظر "سبربر وولسون" دراسة التواصل اللساني دراسة علمية ما لم نسلط الضوء على نموذج الاتصال ونظرية التواصل في بعدها المعرفي، وما لم نسلط الضوء على العمليات المعرفية لمعالجة المعلومات، إذ لا معنى لإعطاء تفسير تداولي لاستعمال اللغة إذا

لم تتوفر داخل نفس الإطار النظري على نظرية معرفية تتناول كل ما يتعلق بالمعطيات الداخلية مثل **الذاكرة والجوانب النفسية والسياقات والظروف** [42]. حيث يُكيف القول حسب وضع المخاطب الفكري والنفسي والاجتماعي. ولعل هذا المستوى في مراعاة مستويات الفهم والإدراك عند المتلقي تدخل فيما يسمى **بالمناخ النفسي** العام الذي ألقي فيه النص، فالمناخات النفسية كثيرة ولكل منها أسلوب **بياني يلائمه**، ومن أمثلة المناخات النفسية، المناخ الخطابي، المناخ العاطفي، مناخ السفر، مناخ الحضر، مناخ القلق، مناخ الهدوء والسكينة، مناخ الخصومة والجدل [43].

بالإضافة إلى مستويات **روائز الذكاء** وبعد التفكير التي تظل محل خلاف بين البشر؛ ومنه نصل إلى أن البلاغة بمعناها المعقد والعميق تدخل ضمن هذا التداخل للركام المعرفي بمراعاة طبيعة المتلقي بين خالٍ للذهن، ومنكر، وطالب للمعرفة، حيث توظف أدوات لغة التواصل بمراعاة هذا الاختلاف التي تنطلق من آليات الفهم.و هذا جهد فكري من قبل المتكلم في السعي إلى تحقيق هذه الملائمة .

كما نلمح في الخطاب النبوي تفاوتا في مختلف الأساليب البيانية بين أسلوب عرض مباشر الذي يحتكم إلى التكرر أحيانا وقد يخلو منه أحيانا أخرى. وفي هذا الإطار يحمل التكرار صورة ذهنية تتمثل في معنى الأمر الذي يفهمه المتلقي الفطن حيث نجد "المنعكسات التي تنعكس من داخل الدماغ والتي يأمر بها تقوم على **قابلية العصبونات** لكل استثارة جديدة تتلقاها، وهذه الاستشارة تزيد وتقوى بعد كل مرة نعيد فيها قراءة أو ترديد وتكرار نفس المعلومة [44]".

علاقة التكرار بالأمر والنهي في الخطاب النبوي

ويمكن أن نأخذ أمثلة عن التكرار في الخطاب النبوي على سبيل التمثيل لا الحصر.

أ)قد يكون التكرار بمعنى النهي، كحديثه: صلي الله عليه وسلم عن الصلاة التي لم يقرأ فيها بأم الكتاب قال: "هي خداج، هي خداج "، رواه الترميذي 135/2.

ب) قد يكون التكرار بمعنى الأمر، كحديثه: صلي الله عليه وسلم: "إن الدين النصيحة، إن الدين النصيحة، إن الدين النصيحة"، رواه الترميذي 157/7. وقوله صلي الله عليه وسلم أيضا: "هذه القبلة، هذه القبلة "، رواه الترميذي 220/5.

من خلال السياق نفهم معنى الأمر مجازا دون صيغة الأمر. وقد يكون القول مكررا بالقوة تحدده معرفة المتقبل بمضمونه، فإذا كان عارفا به اعتبر القول مكررا، وإذا كان

جاهلا به كان القول إخبارا جديدا لا يخالف قانون الإخبارية ... ومن التكرار الفعلي مثلا أنه لو قال زيد لعمرو مثلا: " أشكو من صداع، ثم كرر زيد بعد مدة القول نفسه فإن القول الثاني يكون من المجاز الذي قد يفيد طلب الدواء أو الاهتمام أو السكوت سواها من الإمكانات الأخرى [45]"، ومن هنا تتجلى علاقة التكرار بأسلوب الأمر" فليس سوى المتكلم قادرا على معرفة طبيعة التكرار، فان صرح بها في الكلام وضّح الأمر"، ولعل هذا دليل معنى الأمر بالقوة في الخطاب النبوي من خلال أسلوب التكرار الذي تم توضيحه في الأمثلة السابقة.

إلى جانب أسلوب العرض المباشر قد يكون أسلوب العرض غير المباشر مثل التعريض والتلميح والمجاز والكناية والاستعارة والقصة، وكلها تقنيات تتعامل مع جهاز التشغيل **الخاص بتحريك الآليات الذهنية للمتلقي**، وهذا ما تم توضيحه من خلال علاقة الاستعارة بنمط الحياة ككل، فأصحاب الذوق البياني يتفننون في استخدام هذه الأساليب البيانية بمراعاة عنصر الفهم بالدرجة الأولى، ومن هذا يتبين لنا أن البيان يختلف اختلافا كبيرا، وأن أهداف وأوضاع المخاطبين تختلف اختلافا كبيرا، وأن البليغ حقا هو الذي يحسن الملاءمة بين أسلوبه البياني وبين الهدف الذي يقصده ووضع المخاطب الذي يوجه إليه كلامه [46]." ومنه نخلص إلى أن آليات الفهم مرتبطة بالقصدية ومستوى التأويل المرفق بجهد فكري لكل من المتكلم والمتلقي، فالقصدية مرتبطة بحسن توجيه المتكلم لهدفه، أما التأويل فهو مرتبط بالآليات الذهنية والذوقية لدى المتلقي، ولعل هذا التأويل يمثل عنصرا هاما تهتم به التداولية المعرفية القائمة على معرفة وربط الوقائع الخارجية بالوقائع النفسية أو ما يسمى بدراسة ميكانيزم الكلام وهذه هي القاعدة الأساسية للتأويل والتي تمثل بدورها قاعدة أساسية في الدرس التداولي القائم على عملية الفهم وهذا ما يدخل في إطار النظرية المعرفية لكل من ولسون وسبربر من خلال "مبدأ الملاءمة حيث اعتبراها أصلا في عملية التواصل [47]".

التداخل بين الأسلوب الفقهي والبعد المعرفي

حيث تعتبر هذه **الملاءمة** بمثابة الضمان لهذه الاستمرارية **للأسلوب الفقهي** الذي يتماشي ويتلاءم مع تكوين الإنسان ببعديه المادي والروحي أي العوامل والظروف الخارجية والعوامل النفسية بنسبيتها واختلافها في الطبيعة البشرية ؛ مما أدى إلى فتح باب الاجتهاد في مصادر التشريع الإسلامي ولعل هذا ما يوضح أبعاد الملاءمة في زمانه صلي الله عليه وسلم

وتواصلها إلى زمان الصحابة إلى لجنان الفتوى التي تكيف المسألة الفقهية حسب المقامات من خلال وضع رخص وحدود لتصرفات المكلف.

كما أن **باب الاجتهاد** يبقى مرتبطا **بأساليب التفكير والنشاط الإنساني**، باعتباره وحدة كاملة غير قابلة للتجزئة، حيث يعتبر السؤال عنصرا محوريا في هذا الباب، ومن الأسئلة التي يطرحها علماء النفس على بساط البحث "ويحاولون الإجابة عليها،ما هو التفكير، وكيف نفكر، وهل يتوقف التفكير على مناطق خاصة في المخ..." [48]، ونجد المؤلف أسعد عربي يلح على الفكرة التكاملية لنشاط الذات الإنسانية، فيعتبر كل نشاط يصدر عن الإنسان، وهو يتعامل مع بيئته، ليس نشاطا (نفسيا) خالصا، أو جسميا خالصا، بل نشاطا كليا، يصدر من الإنسان بأجمعه، باعتباره وحدة جسمية نفسية متكاملة لا تتجزأ [49]، ولعله يحمل بتصوره هذا روافد البعد المعرفي، القائم على عنصر التداخل بتفاعل كل الآليات، إذا نظرنا إلى تضافر مفهوم كل من النفس والعقل. وقد أحسن الفيلسوف أرسطو التعبير عن ذلك بقوله "ليس الذي يفعل هو النفس أو الجسم، بل الإنسان " [50]، فنجد المؤلف يقول على غراره "ليس الذي يُفكر هو المخ أو العقل، بل الإنسان" [51]

حيث يتجلى هذا البعد المعرفي بوضوح من خلال الحديث عن **التكوين البيولوجي** للإنسان، الذي أبرزه المؤلف أسعد عربي، فهو يربط علم النفس بعلم الأحياء وعلم وظائف الأعضاء، وعلم الاجتماع، فسلوكنا يجمع الجانبين "**الجسمي والعصبي، والغدّي، وما أورثناه من استعدادات فطرية،** فمن المحقق أن هناك صلة بين **الذكاء والمواهب الخاصة، والمهارات الحركية، وبين الجهاز العصبي**، كما أن الاضطراب في مفرزات الغدد الصم، أو **التلف** الذي يصيب **المخ** يكون له أثر خطير في **شخصية الفرد**..." [52]

كثيرا ما يشير الأصوليون في كتبهم إلى أن المعنى اللغوي لكلمة فقه في أصول الفقه هو "**المعرفة بقصد المتكلم** [53]"، ويمكن توضيح هذه العلاقة بين القصد وإدراك الأشياء الخفية من خلال التداخل المعرفي وتحريك آليات الفهم الخفية لدى المتلقي من خلال قوله صلي الله عليه وسلم: "عن أبي موسي الأشعري رضي الله عنه قال: قال النبي صلي الله عليه وسلم: "مثل ما بعثني الله به من الهدى والعلم كمثل غيث أصاب أرضا، فكانت منها طائفة طيبة قبلت الماء فأنبتت الكلأ والعشب الكثير، وكان منها أجادب أمسكت الماء، فنفع الله بها الناس فشربوا منها وسقوا وزرعوا، وأصاب طائفة منها أخرى إنما هي قيعان لا تمسك ماء ولا

تنبت كلأ فذلك مثل من فَقُهَ في دين الله ونفعه ما بعثني الله به فعلم وعلّم، ومثل ما لم يرفع بذلك رأسا ولم يقبل هدى الله الذي أرسلت به." رواه البخاري ومسلم .

ما نلاحظه في هذا الحديث أن النبي صلي الله عليه وسلم **خاطب العقول** بربط العلم وكيفية التصرف به ببعد طبيعي **مرجعه العلوم التجريبية** بإشارته إلى أنواع التربة فقد نجد في الأرض التربة الحسنة المنخفضة الجانب المتعطشة للغيث الخيرة المعطاء غنية بالخصب والنماء يصيبها الغيث فتقبله امتصاصا ورشفا، ومنها الأجادب التي تحفظ الماء في منخفضاتها وفي تجاويفها ولا تستكبر على تلقيه رغم أنها لا ترتشفه ولا يخالط منها تربة صالحة لذلك فهي لا تعطي ثمرا ولا تنبت نباتا حسنا، ومع ذلك ينتفع بها الناس من خلال السقي والزرع. ومنها القيعان وهي الأرض القائمة على الصخور القاسية الملساء والأرض الصلدة والرمال القاسية المبعثرة لا تمتص ماء ولا تمسكه ولا تنبت كلأ ولا عشبا، فهي لا تنفع نفسها ولا يُنتفع بها [54].

ولعل النبي صلي الله عليه وسلم قد أقرن هذا التشبيه المختلف النماذج انطلاقا من خلفية وركام معرفي لدى المتلقي المجرب للحياة الفلاحية والزراعية، فيكون قد تمرس على معرفة هذه الأنواع المذكورة، ولا ريب أنه **قد أجرى مقارنة ذهنية بينه وبين نفسه ونسب لنفسه الحالة الملائمة** ؛ فيكون هذا الحديث محل إنذار وتصحيح لتصرفات صاحب العلم والهدي في علاقته مع نفسه وعلاقته مع الناس، فـ" **بلاغة الرسول صلوات الله عليه في تقريب الحقائق العلمية بالأمثلة والتشبيهات الحسية، ... أدعى إلى تثبيت الحقيقة في نفوس السامعين وأكثر تأثيرا في توجيهها للخير.** [55]" ومن هنا نلمح دور الأسلوب البياني في توجيه السلوك البشري فيأخذ التشبيه ملمحا توجيهيا للمخاطب، وهنا ترتقي البلاغة إلى قوة كلامية محفزة على الفعل والتنفيذ .

فالصورة هي الوساطة بين المتكلم والمستمع **(مفكك الصورة)** إن الدور الذي قام به المتكلم في صياغة الصورة، هو الدور الذي يقوم به المستمع بدءا من تفكيك الصورة، فالأول بدأ من الغرض والمقاصد إلى الصورة، والثاني يبدأ من تفكيك الصورة، ليصل إلى غرض المتكلم، فإذا حصل التطابق بين المصدر والهدف حصل التأثير، وإذا انحرف المستمع عن فهم غرض المتكلم، لم يحصل التأثير المقصود [56]

دلالة العدد من خلال اللغة البيانية الذهنية في الخطاب النبوي :

نجد الأرقام في الخطاب النبوي تحمل ركاما معرفيا واضحا و"من أضرب ما يقدم تشويقا وإثارة لاهتمام المخاطب قصد للتقرير، الألفاظ الدالة على العدد ينسب إليها حكم يثير السامع إغراء به وتحذيرا منه" [57] وفي هذا الإطار تنفتح دلالة العدد على ركام معرفي ينتقي منه المتلقي ما يناسبه وهذا يدخل في ما يسمى **بكمياء التأويل** التي تتمثل في "تفاعل يحصل لحظة الفهم الأول بالمعنى إلى غاياته بين بنى ذهنية وبنى سياقية وبنى من النصوص الغائبة" [58] حيث توظف الذاكرة الدلالية في هذا المقام "Memory Semantic" [59] .

نأخذ على سبيل التمثيل لا الحصر العدد اثنان (02)، فعن سهل بن سعد رضى الله عنه قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "ثنتان لا تردان: الدعاء عند النداء، وعند البأس حيث يلحم بعضهم بعضا" [60]. فالرقم اثنان يرد أو لا يرد مجازا، ومنه فصيغة "ثنتان لا تردان" تمثل صورة بيانية للإغراء لأنها تحمل ضمنيا من المتلقي ورغبة منه في شيء ما، فالرغبة والإغراء تتلاقحان في مستوى جهاز التشغيل في الدماغ عند المتلقي.

وقول صلى الله عليه وسلم أيضا: "اثنان يعجلهما الله في الدنيا: البغي وعقوق الوالدين" [61] . إن صيغة "يعجلهما" مرتبطة في الذهن بالعدد اثنان وتحمل احتمالين إما الترغيب أو الترهيب فالقراءة على المستوى البنية السطحية **مجازية** من حيث علاقة التعجيل بالعنصرين المذكورين في الحديث والمفسرين للعدد "البغي وعقوق الوالدين" والمعنى المقدر (عقابهما) أي يعجل العقاب ... ولا يكون التعجيل مرتبطا مباشرة في سلسلة الكلام الخاصة بالبغي وعقوق الوالدين ولعل في ذلك جهد ذهني تأويلي واضح من قبل المتلقي، وإن كان الإنسان بطبعه يستعجل الخير، بالتالي فالصورة الذهنية لهذا العدد تكون مفتوحة خاضعة لكيمياء التأويل بين ما يتبادر في ذهن المتلقي وما هو مفسر لدلالة العدد حسب الحديث المذكور أعلاه.

ومنه نخلص إلى أن عملية العدّ تشكل **صورة ذهنية** تهيئ وتجذب عقل السامع **لأن دلالة المقدار تبقى مبهمة مخزنة في مستوى المخ**، وفي المقابل يبقى مجال الفهم عند المتلقى يحمل تأويلات مختلفة للعدد، فالمتلقي يستحضر ركاما معرفيا ينتقى منه ويختار ما يحقق له عنصر التلاؤم والانسجام حيث يكون هذا كله في مركز التحليل (analyse) في الدماغ. فالعدد في عبارتي "لا تردان" و"يعجلهما" يحمل صورة ذهنية لا فتة للانتباه بغرض الطلب أو الترك للفعل.

وفي هذا الإطار يمكننا أن نذكر المجهود الكبير الذي قام به الأصوليون في مسألة الدلالات "فالمعنى هو ما يعنيه المتكلم (عناية المتكلم)، ولكن المفهوم هو: ما يفهمه السامع، والمشكلة: العلاقة بين ما يعنيه المتكلم وما يفهمه السامع" [62]. حيث توقف الأصوليون عند محطة مهمة. هل الدلالة تتمثل في الألفاظ باعتبارها ترجمة لصور ذهنية أو مدلولاتها هي صورة خارجية؟ بمعنى: أنك إذا قلت: الأسد. فهل هذا اللفظ مدلوله خارجي أو مدلوله ذهني فقط. وبالتالي التصورات الذهنية مفتوحة لكل واحد يعبر عنها بما شاء. وعليه فاللغة هي ملك له، لأنها عبارة عن تصورات ذهنية لا وجود لها في الخارج [63].

إن هذه النماذج التي ذكرناها في هذه المداخلة عن اللغة البيانية في الحديث النبوي وعلاقاتها الذهنية بتجلي مختلف العلوم الوراثية والبيولوجية والنفسية تجيب عن كثير من التساؤلات منها "كيف كانت حياة الأولين في الإسلام من غير هذه العلوم الإنسانية؟ وكيف كونوا مثل هذه الحضارة من فكر وفتح وتاريخ مليء بالإنجازات؟ وهل يوجد في المنهج الإسلامي من التوجيهات والإرشادات ما تقوّم سلوك الإنسان؟ وهل يوجد فيه منهج مقنن للوقاية والعلاج. وهل يمكن فهم العمليات النفسية والعقلية من خلال مصادر المنهج الإسلامي؟ وهل يمكن الوصول إلى لحظات النشوة والسعادة الحقيقية التي يبحث عنها كل إنسان؟" [64].

ولعل هذا ما يدخل فيما يسمى بسوسيولوجيا النص، ومن أبرز النقاد في هذا المجال "بير زيما" (P.V. Zima) الذي ينطلق في رصده للعلاقة بين النص والسياق من الفكرة القائلة بأن القيم الاجتماعية لا توجد مستقلة عن اللغة، وأن الوحدات المعجمية والدلالية والتركيبية في النص لا تنفصل عن المصالح الاجتماعية، ويقوم تحليله للنص على دراسة البنية اللسانية والبنية الاجتماعية المكونة له. [65]

الإحالات:

1- MOESCHLER et A. Reboul, Dictionnaire encyclopédique de la pragmatique ED : du seuil Paris, page 37.

2 –la pertinence .communication et cognition, SPERBER D.et WILSON D.1989 .PARI, éd.De Minuit, page 129.

3– البلاغة العربية، بكري شيخ أمين دار العلم للملايين، 2004 ط 9 .

4 – القصدية، بحث في فلسفة العقل دار الكتاب العربي 2009 ص 50.

5 – الحديث النبوي وعلم النفس. ص 143

6 – ... –الناقد–المغربي–د– محمد– العمري/http://fadl2008.maktoobblog.com/1586493 .

7 – المصدر نفسه – الصفحة نفسها

8 – الدكتور سعيد حسن بحيري، علم لغة النص المفاهيم والاتجاهات مؤسسة المختار للنشر والتوزيع 2004 ص21 .

9 – /أنواع الاستعارات – لدى –لايكوف– وجونسون www.blog-saeeed.com/2010/01/

10 – أخرجه الترميذي وأبو داود ج 3 . ص.66

11 – أبو هلال العسكري .كتاب الصناعتين .ت.علي محمد البجاوي، ومحمد أبو الفضل إبراهيم ط.2 دار الفكر العربي ص.16

12 – نظرية بلاغة الحديث القسم الأول. أد.عيد بلبع .www.almaktabah.net/vb/showthead.php?t=28780

13 –the theory of criticism ,from plato to the present .Raman Selden.new york 1988 .p.365.

14 – د.عيد بلبع : قضية الطبع والتكلف في التراث النقدي والبلاغي، قراءة جديدة، ط 1 دار الوفاء القاهرة 1995. ص187.

15 – الأبعاد التداولية في شروح التلخيص للقزويني، صابر الحباشة. ص 177.

16 – عبد القاهر الجرجاني، أسرار البلاغة، ت محمد عبد المنعم خفاجي، ط 3، القاهرة 1977، ص 204.

17– طه عبد الرحمن الاستعارة بين، حساب المنطق ونظرية الحجاج، مجلة المناظرة، عدد 4 مايو 1991 ص 67 الرباط المغرب .

18 – /أنواع الاستعارات – لدى–لايكوف–و جونسون www.blog-saeeed.com/2010/01/

19 – الأبعاد التداولية في شروح التلخيص للقزويني سبق ذكره ص 177.

20- /أنواع الاستعارات – لدى–لايكوف– وجونسون www.blog-saeeed.com/2010/01/

21 – المصدر نفسه بتصرف .

22 - الخطاب القرآني، دراسة في العلاقة بين النص والسياق، سورة البقرة، د . خلود العموش، الجامعة الهاشمية، عالم الكتب الحديث، عمان، الأردن، ط1، 2008، ص : 34.

23– أخرجه البخاري ج 1. ص210، الحديث رقم 189/4.

24 – صحيح مسلم حديث 2955.

25 – صحيح مسلم 2955 حديث مشكلة الحديث. يحي محمد. الانتشار العربي بيروت لبنان ط 1 /2007

26– موسوعة علم النفس والعلاج النفسي من منظور إسلامي، الدكتور سعد رياض دار بن الجوزي القاهرة 2008، ص66.

27– المصدر نفسه ص.66

28 – مجلة الخطاب، منشورات مخبر تحليل الخطاب، جامعة مولود معمري تيزي وزو، العدد الثاني ص: 350.

29 – الرحيق المختوم بحث في السيرة النبوية على صاحبها أفضل الصلاة والسلام .تأليف صفية الرحمن المباركفوري. دار المستقبل (الناشر) دار الإمام مالك (التوزيع) ط 1 2005 ص 47

30 – تطور التفكير اللغوي من النحو إلى اللسانيات إلى التواصل، الدكتور عبد السلام عشير.مطبعة المعارف الجديدة الرباط 2010، ص103

31 – المصدر نفسه الصفحة نفسها.

32 – عبد القاهر الجرجاني أسرا ر البلاغة ص32

33 – المثل السائر لإبن الأثير جزء 2 ص 64

34 – لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب، محمد خطابي، المركز الثقافي العربي، المغرب،ط2، 2006، ص 312

35 – المرجع نفسه، الصفحة نفسها

36 – مدخل إلى علم النفس، مصطفى عشوى، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1999، ص14، 15

37– الصور البلاغية عند عبد القاهر الجرجاني، منهجا وتطبيقا، د.أحمد علي دهمان، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، سوريا، ط1، 1986، ص 48(وهذا ما أشار إليه صاحب كتاب قضايا النقد الأدبي والبلاغة، العشماوي)

38الملتقى الدولي الثالث في اللسانيات ،البراغمتية وعلم التراكيب بالاستناد إلى أمثلة عربية، عثمان بن طالب، الجامعة التونسية، مركز الدراسات والأبحاث الاقتصادية والاجتماعية، تونس، ع6، فيفيري1985، ص 142

39 – تطور التفكير اللغوي من النحو إلى الليسانيات إلى التواصل، د.عبد السلام عشير، مطبعة المعارف الجديدة، المغرب، 2010، ط1، ص78.

40 – الرجع نفسه، ص 130(بتصرف)

41 – مجلة جذور، العلاقة بين اللغة والفقه الإسلامي، عبد الله بن بيّه، رئيس التحرير عبد الفتاح أبو مدين، النادي الأدبي الثقافي بجدة، 2001 العدد 07 ص 49 .

42 – La pertinence p43.

43 – روائع من أقوال الرسول صلي الله عليه وسلم، دراسات أدبية ولغوية وفكرية، عبد الرحمن حسن حبنكة الميداني، دار القلم، دمشق ط10، 2005، ص15.

44 – بناء الذاكرة بالآيات القرأنية، سليمان بن محمد موسلمال، مدرسة الفتح القرآنية بريان، غرداية، 2010، ص352.

45 – تعدد المعنى في القران، بحث في أسس تعدد المعنى في اللغة من خلال تفاسير القرآن، دكتورة ألفة يوسف، دار مصر المحروسة 2011، ص 291 .

46 – روائع من أقوال الرسول صلي الله عليه وسلم، ص14.

47 – La pertinence, p78.

48 – فصول في علم النفس العام لطلبة السنة الأولى والثانية، قسم الفلسفة، د.أسعد عربي زرقاوي، جامعة دمشق، كلية الآداب، مؤسسة الأحالي الجامعية، 1976، 1988، ص 6.

49 – المرجع نفسه، ص5(بتصرف)

50 – المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

51 – المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

52 – فصول في علم النفس العام، ص 20.

53 – ابن الحاجب المالكي، مختصر المنتهي الأصولي، ط2، بيروت، درا الكتب العلمية، 1983.

54 – روائع من أقوال الرسول صلي الله عليه وسلم، ص83 – ص 84 – ص86 (بتصرف)

55 – روائع من أقوال الرسول صلي الله عليه وسلم، ص 87.

56 – مجلة جذور، النادي الأدبي الثقافي بجدة، ع6، 2001، ص 233 (بتصرف)

57 – الحديث النبوي من الوجهة البلاغية، دار إقرأ، د. عز الدين علي السيد، ط2، 1986، ص 394

58 – التأويلية العربية نحو نموذج تساندي في فهم النصوص والخطابات، محمد بازي، ط1، 2010، مطابع الدراسات العربية للعلوم، بيروت، ص 354

59 – بناء الذاكرة، ص 148

60 – تيسير الوصول: 02/54، الحديث النبوي وعلم النفس. ص 396 .

61 – الجامع الصغير: 1/8، الحديث النبوي وعلم النفس، ص 397

62 – مجلة جذور، النادي الأدبي الثقافي بجدة ع 7، 2001، ص 49

63 – المرجع نفسه، ص 50، بتصرف

64– موسوعة علم النفس، سعد رياض، ص: 8 .

65 – الخطاب القرآني، ص: 34/33.

مقدّمات لدراسة الاشتراك الدلاليّ بين العرفان والتداول

د. صابر الحباشة

البحرين

تتنوّع مقاربات المعنى وتختلف، وفي سياق المدارس اللسانية نجد إسهامات متفاوتة في أولويّة العناية بالمعنى وفي طبيعة تلك العناية به. فأمّا التيّار التداوليّ فيُعنى باختلاف المعاني سياقيّا، ويسعى التداوليّون، كلّ بحسب اجتهاده إلى محاصرة المعنى بقوانين خطابية وبحِكَم مُحادثيّة. وأمّا التيّار الدلاليّ العرفانيّ فيهتمّ بمسالك عبور المعنى من حيّز الكمون الذهنيّ إلى مجال التعبير الفيزيائيّ.

ولئن كانت المقاربات التقليدية تضبط الحدود الفاصلة بين المقاربة الدلالية التي تُعنى بالعلاقة بين الدوالّ والمدلولات، في حين أنّ المقاربة التداولية تهتمّ بالعلاقة بين اللغة، من جهة والسياق والمقام والمرجع، من جهة أخرى، فإنّ مِن الباحثين مَن شكّك في صرامة تلك الحدود الفاصلة بين الدلالة والتداولية، ورأى أنّ ثمّة استرسالا واتصالا بين مكوّنات الكلام وعناصر المقام...

ولقد حاولنا أن نهتمّ بمسألة العناية بظاهرة الاشتراك الدلالي من منظورات لسانيّة متعدّدة، ولا سيّما ما تعلّق باختلاف معالجته بين الزاوية الدلالية والزاوية العرفانية.

- **في الحدّ والمفهوم:**

لن نهتمّ بالاشتقاق اللغويّ للفظ (الاشتراك)، وكذلك الحال بالنسبة إلى المقابلين الفرنسيّ (polysémie) [1] والإنجليزيّ (polysemy) [2]، بل سنقتصر في هذه المقدّمة على تقديم نبذة تعريفية أوّلية تجعل القارئ يتحسّس طبيعة هذا الموضوع الذي نشتغل عليه في هذا البحث.

فقد نقلت إفلين جاكيه [3] عن روبنس [4] أنّ مصطلح الاشتراك الدلاليّ يعود إلى الرواقيين الذين جعلوه ضديدا للترادف. فالترادف هو كثرة الكلمات التي تدلّ على معنى واحد، أمّا الاشتراك الدلاليّ فهو كثرة المعاني التي تتوفر عليها الكلمة الواحدة.

ويرى بريال (Bréal)، في ما ينقل عنه فكتوري وفوكس، أنّ المعنى الجديد مهما كان لا يُنهي المعنى القديم، بل يوجد المعنيان القديم والجديد جنبا إلى جنب. واللفظ الواحد يمكن أن يُستعمل في معناه الحقيقيّ أو المجازيّ، في معناه الدقيق أو الموسّع، في معناه المجرّد أو المحسوس... وكلّما أعطيت دلالة جديدة للكلمة، فإنّ هذه الكلمة تنحو نحو التكثير ونحو توليد نماذج جديدة متشابهة من حيث الشكل ولكنها مختلفة في القيمة. نُسمّي ظاهرةَ التكاثرِ هذه المشتركَ [5].

ومثلما هو الحال في السياق العربيّ القديم، نجد الباحثين المعاصرين – في السياق الغربيّ – قد اختلفوا في شأن المشترك، ولكن لم يكن اختلافهم حول إثبات وجود هذه الظاهرة اللغوية أو إنكار وجودها، بل اختلفوا حول كيفية حضورها. فثمّة إجماع بين الدارسين على وجودها وبروزها ظاهرةً لسانية مُعتَبَرةً، ولكنهم اختلفوا حول درجة حضورها: فمنهم من رأى أنها عرَضية هامشية، تمثّل عدولا عن الأصل، أي عن أحادية الدلالة (monosémie). ومنهم من رأى أنّ المشترك هو الأصل وأحادية الدلالة هي الحالة الاستثنائية، فاللغة الطبيعية تقوم على الاشتراك بشكل يكاد يكون فِطْريّا، أمّا حصر الدلالة في ضرب واحد فهو خصيصة استثنائية لا نجدها إلا في ضرب مخصوص من النصوص التي تنأى عن خصائص اللغة الطبيعية. أمّا فوكس وفكتوري فيَرَيَانِ أنّ المشترك "ظاهرة كثيفة الحضور" و"خصيصة مركزية في اللغة" [6]. ومن الباحثين من يرى أنّ العدول يتمثل في أحادية الدلالة [7]. وحسب وجهة نظر فكتوري وفوكس، فإنّ المشترك لا يقبلُ العبارات الشارحة نفسها التي تقبلها الملفوظات الأخرى [8]. ويعرّف كروز المشترك الدلاليّ تعريفا آنيّاً بكونه لا يسمح بتنسيق بين عبارتين تعودان إلى معنيين مخصوصين [9].

وقد لخّص كلايبار [10] في تعريف فضفاض، حسب رأي جاكيه، نقطتي اتفاق رئيسيتين حول مفهوم المشترك الدلاليّ:

ثمّة إجماع على أنّ المشترك الدلاليّ هو عبارة عن:

(أ) تعدّد معاني كلمة واحدة.

(ب) وجود معان لا تبدو منفصلة تمام الانفصال، بل يوجد بينها ضرب من ضروب الارتباط.

ويصرّح فرانسواه وغيره [11] بأنّ المشترك الدلاليّ موجود في جميع اللغات، والمفردة القائمة على تعدّد المعنى هي المفردة الأكثر استعمالا. ويتحدّث الباحثون عن انحسار المشترك في اللغة المتخصّصة، مقابل اتساع دائرة المشترك في اللغة العامّة [12].

ويشير غيوم جاكيه، في أطروحته، إلى وجود وجهتي نظر متناقضتين للمشترك الدلاليّ:

- أولاهما تعتبره ظاهرة مصطنعة يتخذها اللسانيون طريقةً لبيان تعدّد معاني الكلمات، وبهذا المعنى يكون المشترك الدلاليّ غير حاصلٍ في اللغة الطبيعية.
- ثانيتهما ترى أنّ المشترك الدلاليّ "ممرّ ضروريّ" في بلورة المعنى بالنسبة إلى أيّ وحدة لغوية [13].

وقد ورد مصطلح (Polysemy) سبعا وعشرين مرّة في مسرد اللسانيات العرفانية [14] وتمّ تعريفه بوصفه "ظاهرة تكون بموجبها للوحدة اللسانية معان متعدّدة مستقلّة ولكنّها مترابطة" [15]. ويذكر المسرد أنّ هذا المصطلح قد اقتصر تقليديّا على دراسة معاني الكلمات (ضمن علم الدلالة المعجميّ)، إذ كان يُستعمل لوصف كلمات مثل كلمة (body) الإنجليزية التي تتوفّر على نطاقٍ من المعاني المنفصلة بعضها عن بعض فلم ينشأ فيما بينها ارتباطٌ قَطُّ (على سبيل المثال: الجسد البشري، الجثة، رأس الجسد البشري، الجزء الأساسي أو المركزي من الشيء).

• مقاربة اللسانيّات العرفانيّة:

تدّعي اللسانيات العرفانية أنّ الاشتراك الدلاليّ لا يقتصر على معنى الكلمة، بل هي سمة أساسيّة للغة البشرية. وتبعا لوجهة النظر هذه، فإنّ كل جوانب اللغة (المعجم والصرف والإعراب) التي قد تبدو "منفصلة" (إن اكتفينا بالتحليل البنيوي السّطحيّ) إنّما تُظهر مستويات الاشتراك الدلاليّ. ومن ثمّة، فإنّ اللسانيات العرفانية ترى أن الاشتراك الدلاليّ هو بمثابة مفتاح يصلح للتعميم عبر ترتيب ظواهر تبدو للمتعجّل منفصلة، كما تبرهن على أنّ الاشتراك الدلاليّ يُبرز جوامع مشتركة مهمّة وأساسية بين الأنظمة المعجمية والصرفية والإعرابية.

وقد تمّ الاشتغال على الاشتراك الدلاليّ بشكل مفصّل في فرع من اللسانيات العرفانية يُدعى علم الدلالة المعجميّ العرفانيّ (cognitive lexical semantics). والمختصّون في هذا المجال يعتبرون أنّ "الاشتراك الدلاليّ ظاهرة مفهومية بدلا من كونها ظاهرة لسانية

محضا" [16]. لذلك فهي تُفرز أنماطا من المشترك الدلاليّ اللسانيّ، ومن ثمّ، فهي تعكس فروقا نظامية وأنماطا في "الطريقة التي تنتظم وتُبنيَن بها الوحدات اللغوية في الذهن" [17]. ولهذا السبب، كانت دراسة الاشتراك الدلاليّ ذات فائدة خاصّة بالنسبة إلى علماء الدلالة المعجمية العرفانية وتراكم، في هذا السياق، رصيدٌ مهمٌّ من المقاربات المفصّلة لوحدات لسانية من مختلف الأنواع، ولعلّ من أشهر تلك الدراسات، تلك التي تطرّقت إلى الأداة (over) في اللغة الإنجليزية.

ويشير بعض الباحثين إلى أنّ تحاليل الاشتراك الدلاليّ قد اضطلعت بدور مركزيّ في اللسانيات العرفانية، إذ ناقشها لايكوف (1987) بالتفصيل [18].

إنّه من المهمّ فحص المناويل العرفانية التي نفهم في ضوئها مفهوم الاشتراك الدلاليّ. ومثل هذا التمرين مفيد من عدّة وجوه. أوّلها أنه يُبعدنا عن الفكرة التي تقول إنّ الاشتراك الدلاليّ مقولة طبيعية تمّ تحديدها بإحكام. بل الأوْلى أن نشايع سيرل في قوله إنّها "واقعة خام" [19] في اللغة تتسم – مثلها في ذلك مثل الوقائع الخام في العالم المادّيّ والبيولوجيّ – بوجودها المستقلّ عن مَفْهَمتنا لها. كما أنه يمكن لنا أن نكتشف جوهرها عبر استعمال الأدوات التحليلية المناسبة لذلك. وقد يفيد هذا التمرين أيضا في وضع بعض المشاكل التي تعترضنا عند دراسة الاشتراك الدلاليّ في إطار المناويل العرفانية التي تؤطّر مَفْهَمتنا لهذه الظاهرة. هذه المناويل تغلّف أمْثلات (idealization) اللغة التي قد لا تكون ممكنة التطبيق في كلّ الأحوال على المعطيات اللسانية التي توجد في متناول اليد [20].

ويلاحظ تايلور أنّ تعريف الاشتراك الدلاليّ يبدو دقيقا وافيا، غير مثير للجدال. بيد أنّه يستدرك قائلا إنه "ما إن نحاولْ أن نطبّق هذا التعريف على أيّ مجموعة من المعطيات، حتى يُصبح محطّ إثارة عدّة مشاكل" [21]. ويعزو تايلور هذا الوضع الملتبس لتعريف الاشتراك الدلاليّ، بعد أن ضرب أمثلة تؤيّد رأيه، إلى أنّه تعريف ينهض على مسبقات من بينها أنه "يفترض أوّلا وقبل كلّ شيء أنّ لدينا إجراءات تمكّننا من تحديد موثوق لمعاني الوحدات اللسانية ومن تخصيصها وتعدادها" [22]. كما يفترض هذا التعريف أنّنا "نعرف على وجه اليقين أنّ المعاني المختلفة (وإن ترابطت) إنّما ترتبط فيما بينها بشكل لسانيّ واحد" [23].

• **الاشتراك الدّلاليّ مظهرًا للالتباس:**

ويبدو أنّ مشكلة الاشتراك الدلاليّ تُعدّ أحد مظاهر الالتباس (ambiguïté) الثلاثة. فالالتباس المعجميّ يكون اشتراكا دلاليّا (polysémie) أو اشتراكا لفظيّا (homonymie) أو التباسا بنيويّا غير معجميّ.

ويمكن أن نضرب على هذه الضروب الثلاثة من الالتباس الأمثلة التالية [24]:

- Pierre sent la rose.

إذ يدلّ الفعل (sent) على معنيين: إمّا معنى (يستنشق) أو معنى (تنبعث منه رائحة)، فنحن بإزاء اشتراك دلاليّ.

أمّا المثال الثاني:

- Cet ours a mangé un avocat.

فيدلّ فيه شكل (avocat) على كلمتين مختلفتين إحداهما تدلّ على ثمرة من الثمار والأخرى تدلّ على مُحامٍ، فنحن بإزاء اشتراك لفظيّ.

أمّا المثال الثالث:

- Sylvain a vu un homme avec un télescope.

فيمكن تفريعه إلى جملتين فرعيتين:

(3a) Sylvain [SV a vu [SN a vu [SN un homme] [SP avec un télescope]]

(3b) Sylvain [SV a vu [SN a vu [SN un homme [SP avec un télescope]]

فالجملتان (3a) و(3b) تعطياننا تأويلين مختلفين: إذ تقول لنا الجملة (3a) إنه بواسطة منظار رأى سيلفان رجلا، في حين أن الجملة (3b) تقول لنا إن سيلفان رأى رجلا يحمل منظارا.

وبذلك يمكننا التمييز بين ضربين من الالتباس:

–الالتباس الدلاليّ: حيث يكون شكلٌ مّا مُلتبسًا عندما يوافقه على الأقلّ معنيان مختلفان.

–الالتباس البنيويّ: حيث يُمثّل شكلٌ مّا التباسًا بنيويًّا عندما توافقه على الأقلّ بِنْيَتَان مَوْسُومتان (étiquettées) مختلفتان.

إنّ تحديد الالتباس البنيوي يتوسّل مفهوم البنية الموسومة (labeled bracketing / phrase marker) إذ تكون البنية الموسومة بنيةً صرفية تركيبية محدّدة العناصر الدنيا (كل كلمة في الجملة (3) على سبيل المثال، تكون محدَّدة)؛ إنها بنية مجرَّدة.

أمّا (3a) فهي تحديد جزئيّ للبنية الموسومة، وحتى يكون التحديد تامّا، يجب أن يكون كلّ مكوّن أدنى محدَّدا بوضوح، وأن تكون البنية الصرفية التركيبية المعنيّةُ محدَّدةً بشكل كامل.

في حالة الجملة:

- Sylvain a vu un homme avec un télescope.

تقترح علينا الجملتان (3a) و(3b) البنيتين الموسومتين، إنهما تختلفان تركيبيا.

أما في حالة:

- Cet ours a mangé un avocat.

فإنّ البنيتين الموسومتين لهما البنية الصرفية التركيبية نفسها، ولكنهما تختلفان إحداهما عن الأخرى لأنّ الشكل (avocat) يوافق تارة (avocat 1) الذي يدلّ على ثمرة وطورا يوافق (avocat 2) الذي يدلّ على مُحامٍ.

ويمكن أن يُطرح السؤال التالي: هل كلّ حالات الالتباس الدلاليّ هي حالات التباس بنيويّ؟ وبعبارة أخرى، هل يُعدّ الالتباس المعجميّ للاشتراك الدلاليّ حالةً من الالتباس المعجميّ البنيويّ [25]؟

وهنا يُطرح سؤال آخر: هل يجب علينا أن نجعل بنى موسومة مختلفة موافقة لمعاني وحدة معجمية تقوم على الاشتراك الدلاليّ؟

هذا ما تفعله المعاجم ضمنيّا عندما تعرض قوائم معاني الكلمات المشتركة اشتراكا دلاليّا.

• التمييز بين الاشتراك الدلاليّ والاشتراك اللّفظيّ:

ماذا الذي يجبُ على النظرية اللسانية فعلُه بإزاء مشكلة تنظيم الاشتراك الدلاليّ؟ وما المعايير التي ينبغي عليها أن تعتمدها في تحديد معاني الوحدة القائمة على الاشتراك الدلاليّ؟ وكيف يمكننا اعتماد معايير واضحة ودقيقة تميّز بدقّة بين الاشتراك الدلاليّ والاشتراك اللفظيّ [26]؟ سنحاول في ثنايا البحث أن نستقيَ إجابات "مُقنعة" على هذه الأسئلة المحيِّرة، وأمثالها.

يقول لاينز إنّ المشتركات اللفظية تعرَّف تقليديا بوصفها "كلمات مختلفة ذات شكل واحد، ويمكننا تحسين هذا التعريف بأن نعوّض "كلمة" بـ"عجْمم" [27] (lexeme). ولكن

التعريف يظلّ مع ذلك غير جامع لأنه يفشل في معرفة أنّ لمعظم العجممات في كثير من اللغات أكثرَ من شكل لا شكلا واحدا. كما أنّ هذا التعريف يسكت عن التساوي النحويّ" [28].

ويشير لاينز إلى أنّ الاشتراك اللفظيّ المطلق (Absolute Homonymy) يستجيب للشروط الثلاثة التالية (فضلا عن الشرط الضروريّ الأدنى الذي تتوفر عليه جميع أنواع الاشتراك اللفظيّ: وهو أن يكون للعجممات شكل واحد):

1- أن تكون المعاني غير مترابطة.
2- أن تكون كلّ أشكالها متطابقة.
3- أن تكون تلك الأشكال المتطابقة متساوية نحويّا [29].

ولئن كان الاشتراك اللفظيّ (المطلق أو الجزئيّ) علاقة تنشأ بين عجمَمَيْن مختلفين أو أكثر، فإنّ الاشتراك الدلاليّ هو خاصية العجممات المفردة. هكذا يتمّ التمييز تقليديّا بين ضربي الاشتراك. ولكن "الفرق بين الاشتراك اللفظيّ والاشتراك الدلاليّ ليس واضحا في بعض الحالات المخصوصة"، على حدّ تعبير لاينز [30].

ولعلّ مسألة معايير التمييز بين الاشتراك الدلاليّ والاشتراك اللفظيّ من أهمّ المسائل التي ينعقد عليها أمر علم الدلالة المعجميّ. وفي هذا السياق نجد مقترحا اعتمده بعض المعجميّين، على سبيل المثال، يتمثل في تحديد الخصائص التمييزية بين المفردات لتكون معايير واضحة للتمييز العلميّ بين انتماء هذه المفردة أو تلك إلى الاشتراك الدلاليّ أو إلى الاشتراك اللفظيّ.

ويتمثل نموذج الخصائص التمييزية في المعايير التالية:

1- التأليف الصوتيّ
2- البنية الصرفية
3- المحتوى المعجمي الدلاليّ
4- الانتماء المقوليّ

وهذه المعايير الأربعة الأساسية تحسم – في معظم الأحيان – الأمر بالنسبة إلى تقرير انتماء المفردة إلى الاشتراك الدلاليّ أو إلى الاشتراك اللفظيّ.

وكي لا يكون الأمر قائما على التجريد الخالص، نضرب مثالا كلمة: **برّ** بمعنى (ما انبسط من الأرض) و**برّ** بمعنى (المتوسع في المعروف).

فالكلمتان مشتركتان في التأليف الصوتيّ والبنية الصرفية (إذ هما على وزن واحد (فَعْل)) وتختلفان في المحتوى المعجميّ الدلاليّ وفي الانتماء المقوليّ إذ **برّ** الأولى اسم و**برّ** الثانية صفة.

ولكن إن استعصى الأمر، فإنّه يُصار إلى اعتماد معايير إضافية تحسم الأمر، نحو معيار:

5- الأصل الاشتقاقيّ

ونضرب على ذلك مثال كلمة **الخُرص** إذ تدلّ على الجريد من النخل كما تدلّ على الحلْقة من الذهب والفضّة. وبتحليل هاتين الكلمتين يتبيّن لنا أنهما تتفقان في التأليف الصوتيّ وفي البنية الصرفية ((إذ كلتاهما على وزن (فُعْل)) وتختلفان في المحتوى الدلاليّ المعجميّ وتتفقان في الانتماء المقوليّ (إذ كلتاهما اسم). ولكي يتمّ الحسم في أمر انتمائهما إلى الاشتراك الدلاليّ أو إلى الاشتراك اللفظيّ، نحتاج إلى تبيّن معيار الأصل الاشتقاقيّ: إذ إنّ **خُرص** بمعناها الأوّل (الجريد من النخل) عربية الأصل، أمّا **خُرص** بمعناها الثاني (الحلقة أو القرط من الذهب) فأصلها إغريقيّ. وبذلك يمكن اعتبار العلاقة بين الكلمتين علاقة اشتراك لفظيّ، ولذلك يحسن وضعهما في مدخلين مختلفين في القاموس.

وبذلك تبرز لنا نجاعة اعتماد الخصائص التمييزية بما هي طريقة مفيدة في التمييز بين الاشتراك الدلاليّ والاشتراك اللفظيّ. ولعلّه غير خافٍ أنّ هذه المسألة من المسائل التي بقيت تؤرّق الباحثين في علم الدلالة المعجميّ، ولعلّ الأخذ بالمقاربة التاريخية الدياكرونية [31] من شأنه أن ييسّر التوفّق إلى اعتماد الخصائص التمييزية مبدأ في معالجة المفردات القائمة على الاشتراك معالجة تحسم انتماءها إمّا إلى الاشتراك الدلاليّ أو إلى الاشتراك اللفظيّ.

ويقول جاكندوف في فصل *علم الدلالة المعجميّ* من كتابه: **أسس اللغة: الذهن والمعنى والنحو والتطوّر** متحدّثا عن الاشتراك الدلاليّ إنّ "إحدى مسائل علم الدلالة المعجميّ التي تمّت مناقشتها كثيرا تتمثّل في كيفية تعامل النظرية مع الاشتراك الدلاليّ: كيف ينبغي علينا معالجة معاني الوحدة المعجمية التي تبدو مختلفة والتي تكتنفها علاقة مّا حدسيةٌ، من ذلك استعمال المفردات الإنجليزية التالية: break, open, roll إذ تدلّ كل واحدة منها على معنيين (1) و(2)؟" [32] ويضرب جاكندوف أمثلة لدلالات كلمة smoke الإنجليزية ويحصرها في خمس [33] معلّقا عليها بأنّه يتردّد في القول إنّ هذه الاستعمالات الخمسة تكوّن معا مفهوما واحدا يكون smoke 1 طرازا له. خصوصا وأنه لا توجد علاقة في الواقع بين بعض تلك

الاستعمالات وبعض. ويعلّل جاكندوف هذا الموقف المتردّد بالإشارة إلى أنّ أحد أسبابه يكمن في أنّ كلّ خطوة في هذه السلسلة تضيف معلومة خصوصية، من ذلك أنه من قبيل الدعابة فقط أن نتحدث عن 3 smoke عندما تضع سمكة مملّحة على النار ثم تضعها في فيك وتنفخ، أو الحديث عن 5 smoke عن سيجار بوضعه في غرفة مدخَّنة. ويستخلص جاكندوف أنه "بسبب هذه الفروع المتعددة والخصوصيات، يبدو من الأفْيَد الحديث عن وجود خمسة معانٍ منظَّمة في سلسلتيْن شفافتين متصلتين بـ1 smoke وهما (1- 2- 3- 4 و1- 5). وهذه المعاني لا يتصل بعضها ببعض"[3 4] وحتى إن كانت متصلة، فإنه يجب على مستعمل اللغة أن يتعلّم تلك المعاني واحدا واحدا.

- **خصوصيّة مقاربات علم الدّلالة العرفانيّ:**

لئن كثرت مقاربات علم الدلالة قديما وحديثا، فإنّها تصطدم بحقائق خاصّة بها تجعلها ذات منزلة مخصوصة في اللسانيات بالقياس إلى سائر فروع العلم اللسانيّ.

ولعل من أهمّ هذه الحقائق أنّ مادّة علم الدلالة (وهو المعنى) مادّة غير قابلة للملاحظة، على خلاف مواد علم الصوتيات والصرف والإعراب.

وبذلك يسعنا القول إنّ علم الدلالة يختلف عن سائر فروع اللسانيات في أنه لا يتوفّر على معطيات مسبقة الوجود يُحدّدها مُسبقا بوصفها موضوع بحثه. فمعنى الكلمة لم يكن قَطُّ مُعطى، ولا شيئا "مُعطى" للباحث بوصفه كُلاًّ ثابتا غير قابل للتغيير. إنه بالأحرى شيء يُوجده الباحث في الميتالغة بكلّ إمكانيات التنويعات التي يتضمّنها. وبعبارة أخرى، لا قيمة في علم الدلالة للتمييز بين البنية السطحية والبنية العميقة؛ إنّ معنى الكلمة يوجد دائما ضمن البنية العميقة.

إنّ علم الدلالة العرفانيّ، وعلى خلاف سائر فروع اللسانيات كالصوتمية على سبيل المثال، هو بعيد جدّا عن امتلاك معجم نظريّ محدّد تُملي تطبيقَه شروطُ الهوية التجريبية. بدلا عن ذلك، نجد مقترحات بديلة مبعثرة لوصف الآثار الدلالية، مع غياب طريقة للتمييز بين تلك المقترحات إلى حدّ الآن.

كما أنّ العدّة الميتالسانية التي يتزوّد بها الباحث في علم الدلالة لمباشرة موضوعه هي من الجنس نفسه الذي تتكون منه المادة المدروسة، إذ كلتاهما تقوم على التأويل. وهذا يقابل ما نجده، على سبيل المثال، بالنسبة إلى الصوتيات؛ إذ إنّ المعطيات التي يتعيّن على الباحث في

هذا العلم دراستها هي من جنس مختلف تمام الاختلاف عن المصطلحات الوصفية المستعملة في تحليل تلك الظواهر.

كما أنّ مدارس علم الدلالة تتناقض فيما بينها وتختلف اختلافا عظيما. فعلم الدلالة العرفانيّ عند لايكوف يرفض القول بوجود أوائل دلالية، على النحو الذي تقول به أنّا فيارزبيكاه. ومنظّرو الأوائل الدلالية بدورهم يرفضون مقترح لايكوف القائل بوجود عدد كبير من مفاهيم المستوى الأساسي التي "تُفهم مباشرةً".

ولعله من المفيد الإشارة إلى أنه يوجد في علم الدلالة العرفانيّ تطابُق بين المعنى وبين المحتوى الذهنيّ. وهذا التطابق يَقينًا من الحشو وتحصيل الحاصل الذي يشهده التحليل الدلاليّ. إنّ المعنى في علم الدلالة العرفانيّ هو مَفْهَمة (conceptualisation) والتحليل الصائب للمعاني المُفردة هو نفسه التحديد الصائب للمفاهيم التي يدلّ عليها.

ولعلّه من الجدير بالذكر أن نشير إلى أننا نتبنّى منظورا لعلم الدلالة العرفانيّ يرى أنه نشاط تأويليّ أوّلا وقبل كلّ شيء، قد يكون قريبا من صيغة مقيّدة من النقد الأدبيّ أكثر من كونه علما اختباريّا. وقلّما يُصرَّح باستتباعات هذه الرؤية التأويلية لهذا الاختصاص. والحال أنّ درجة علمية أيّ اختصاص تتناسب تناسُبا عكسيّا مع المدى الذي ترتبط فيه صلاحية فرضياته بالقرارات الذاتية حول تأويل المعطيات. وهذا يؤدّي إلى صراع علم الدلالة العرفانيّ مع المبادئ العلمية المنهجية التي تستمدّ منها اللسانيات قدرا كبيرا من سلطانها.

وقد طوّر فيفيان إيفانس (Vyvyan Evans) وأندريا تايلر(Andrea Tyler) ضربا من الاشتراك سمّياه الاشتراك المبدئي (principled polysemy) يُعَدّ نمطا من التمثيل المعجميّ ضمن علم الدلالة المعجميّ العرفانيّ [35]. وجاء هذا الضرب من المشترك لتفادي العيوب التي لوحظت على منوال التخصيص التامّ للمشترك. ويتمثل أحد اهتمامات الاشتراك المبدئيّ المركزية على وجه الخصوص، في توفير طريقة مسوّغة منهجيا ومبدئيا لعمل تحليل معجميّ دلاليّ، وبذلك يتمّ تجنّب الاشتراك الدلاليّ المزيّف (fallacy). ويرنو الاشتراك الدلاليّ المبدئيّ إلى تطوير مبادئ قرار واضح بجعل تحليل الشبكة الدلالية تحليلا موضوعيّا [36].

• المشترك الدلاليّ أصوليًّا

وإذا نظرنا إلى تعريف "المشترك" من الناحية الأصولية، وجدناه يتعلّق بما "وُضع لأكثر من معنى ارتجالا – أي بوضع جديد – أو نقلا من معنى لآخر" [37]، وهو بذلك يقابل الإفراد بالمعنى أو الانفراد في الدلالة.

ويعترضنا مفهوم المشترك في "**كتاب**" سيبويه عند تفصيله القول في ضروب العلاقة بين اللفظ والمعنى، يقول: "اعلم أنّ من كلامهم اختلاف اللفظين لاختلاف المعنيين، واختلاف اللفظين والمعنى واحد، واتفاق اللفظين واختلاف المعنيين.[...]

فاختلاف اللفظين لاختلاف المعنيين هو نحو: جلس وذهب. واختلاف اللفظين والمعنى واحد نحو: ذهب وانطلق. واتفاق اللفظين والمعنى مختلف قولك: وجدت عليه من الموجدة، ووجدت إذا أردت وجدان الضّالة. وأشباه هذا كثير" [38]. وتذييل سيبويه بقوله "وأشباه هذا كثير" يدلّ على أنّه لاحظ أنّ ظاهرة الاشتراك غزيرة الورود في اللغة، وليس القول بنكرانها سوى محض تهافُت في الرأي. غير أنّ ابن بنين النحويّ [39] اعتبر أنّ هذا الباب، وقد جعله تحت عنوان "معان مفترقات يعبّر عنها بألفاظ متفقات"، قليلٌ بالقياس إلى الصنفين الآخرين (الألفاظ المتباينة والمترادفة)، ولعلّ الأمر ليس قائما على محض استقراء بقدر ما هو تبرير للتصنيف في هذا الباب، خصوصا وأنّ محلّ هذه الملاحظة قد تصدّر الكتاب.

ويفصّل صاحب **دستور العلماء** القول في الفرق بين الاشتراك اللفظيّ والاشتراك المعنويّ، مبيّنا أن الاشتراك اللفظيّ "أن يكون اللفظ موضوعا لمعنيين أو لِمعانٍ بأوضاع متعدّدة كلفظ العين للباصرة والجارية والذهب وغير ذلك" [40]. أمّا الاشتراك المعنويّ فأن "يكون اللفظ موضوعا لمعنى كلّيّ كالإنسان للحيوان الناطق" [41]. فكأنّ الاشتراك المعنويّ مساوٍ للمفهومِ قسيمِ الماصدق في اصطلاح المناطقة.

أمّا الشريف الجرجانيّ فيجعل المشترك مستوعبا شجرة من التصنيفات والفروع التي تندرج تحت هذا المسمى: "ما وضع لمعنى كثير بوضع كثير، كالعين، لاشتراكه بين المعاني، ومعنى الكثرة ما يقابل القلة، فيدخل فيه المشترك بين المعنيين فقط، كالقُرء، والشفق، فيكون مشتركاً بالنسبة إلى الجميع، ومجملاً بالنسبة إلى كل واحد" [42]. والملاحظ أنّ صاحب **التعريفات** لا يذكر صفتي اللفظيّ أو المعنويّ مُلحقتين بمصطلح المشترك.

ويميّز بالمقابل ضروب الاشتراك بين الشيئين، فـ"إن كان بالنوع يسمّى: مماثلة، كاشتراك زيد وعمرو في الإنسانية، وإن كان بالجنس، يسمّى: مجانسة، كاشتراك إنسان وفَرَس في الحيوانية، وإن كان بالعَرَض، إن كان في الكمّ يسمى: مادّة، كاشتراك ذراع من خشب وذراع من ثوب، في الطول، وإن كان في الكيف، يسمى: مشابهة، كاشتراك الإنسان والحجر في السواد، وإن كان بالمضاف، يسمّى: مناسبة، كاشتراك زيد وعمرو في بنوّة بكر، وإن كان بالشكل، يسمّى: مشاكلة، كاشتراك الأرض والهواء في الكرية، وإن

كان بالوضع المخصوص، يسمّى: موازنة، وهو ألا يختلف البعد بينهما، كسطح كلّ فلك، وإن كان بالأطراف، يسمّى: مطابقة، كاشتراك الإجّانتين في الأطراف" [43].

ولعلّ هذا التفصيل لضروب المشترك يوقفنا على منحى منطقيّ في صناعة حدّ المشترك، فمعظم التمييزات استندت إلى مقولات منطقية (النوع والجنس والعَرَض والكَمّ والكيف...). فالمماثلة والمجانسة والمشاكلة، على سبيل المثال – حسب تعريف الجرجاني المذكور أعلاه – توافق ما نعتبره مشتركا دلاليّا، أمّا المثال المضروب في بداية التعريف (العين) فيوافق المشترك اللفظيّ. ولا ندري ما المعايير التي دفعت الجرجاني إلى جعل كلّ هذه المصطلحات متفرّعة عن مصطلح المشترك واقعة في نطاقه.

وقد ورد في **معجم لالاند الفلسفيّ**، في تعريف المشترك أنّه "خاصّية تملكها كلمة (في عصر معيّن) لتمثيل عدّة أفكار مختلفة؛ تتعارض مع (polylexie)، التي يستعملها اللسانيون المعاصرون للدلّ أحيانا على وجود عدّة مرادفات معبّرة عن الفكرة عينها" [44]. وقد عاد جميل صليبا في معجمه الفلسفيّ إلى الغزالي ليعرّف المشترك بأنّه "اللفظ الواحد الذي يطلق على أشياء مُختلفة بالحدّ والحقيقة إطلاقا متساويا، كالعين تُطلق على آلة البَصَر وينبوع الماء وقُرص الشمس، وهذه مختلفة الحدود والحقائق" [45].

أمّا ميشال برودو (Michel Braudeau) فيعرّف هذا المصطلح، في الموسوعة الكونية الفرنسية، كما يلي: "المشترك الدلاليّ هو الخاصّية التي تتوفّر عليها بعض العلامات في اللسان من قدرة على توفير أكثر من معنى. وتتقابل الوحدات المتعدّدة المعنى مع الوحدات الأحادية المعنى (نحو معظم الألفاظ العلمية). وكثير من الألفاظ العلمية كانت كلمات ضمن الكلمات الجارية في اللغة العادية، فتمّت استعارتها لأداء استعمال مخصوص، وبعض ظواهر المشترك يمكن أن تبرز: فإذا كان الرمز Cu يدلّ عند الكيميائيّ على شيء معيّن، فإنّ كلمة **نحاس** تدلّ في اللسان العاديّ، على أكثر من المعدن المعروف؛ إذ قد تدلّ على الأواني المصنوعة من النحاس، فضلا عن دلالات أخرى نحو قولك **فلان رأسه من نحاس**، كناية عن عناده وصعوبة مراسه (فالمجازات تقوم بدور كبير في المشترك).

ومن البديهيّ أنّ اعتبار وحدة مّا مِن المشترك، يتمّ اعتمادا على تواترها. ولكنه يبدو من العُسر بمكان تدقيقُ هذه الصلة بين الأمرين. بل إنّ العلاقة بين المشترك اللفظيّ والمشترك الدلاليّ تُعدُّ أكثرَ دقّةً: فليس من السهولة بمكان أن نحدّد ما إذا كان ينبغي وصف بعض الوحدات بكونها تتوفّر على معان ثانوية كثيرة (المشترك الدلاليّ) وأيّ وحدات يجب أن

نُعطيَها توصيفا مختلفا (المشترك اللفظيّ). إذا كانت المسألة مُهمّةً بالنسبة إلى اللسانيات البنيوية، إذ تمثّل المعجمية مجالا مركزيّا، فإنّ هذا الأمر قد تغيّر مع اللسانيات التوليدية، إذ إنّ المعايير المعتمدة في التمييز عند المعالجة بين ما هو قائم على المشترك اللفظيّ وما هو قائم على المشترك الدلاليّ تعود إلى مفاهيم البساطة والاقتصاد" [46].

ويعتبر بيار لوغوفيك أنّ المشترك الدلاليّ يناقض المشترك اللفظيّ، وذلك في سياق حديثه عن الالتباس اللسانيّ [47]. ويرى ريمون بودون، في معرض حديثه عن "المنوال" أنّه "لمّا كان المشترك الدلاليّ خاصّية أساسية لعلم دلالة الألسنة، يفسّر مرونتها وإنتاجيتها وتطوّرها، فإنّه علينا أن نتخلّى عن المناويل الجبرية الكلاسيكية التي تقود إلى إخفاء هذه الظاهرة أو تهميشها" [48]. ويعتبر بول ريكور أنّ "المشترك الدلاليّ يمثّل القاعدة التي تقوم على أساسها ظاهرة نقل المعنى المخصوصة لما ندعوه "استعارة"، إنّ الاستعارة هي أكثر من أن تكون وجها بيانيّا، ثمّة "ما هو استعاريّ" أساسيّ يقود عملية تكوين الحقول الدلالية" [49].

وبذلك يبدو لنا اختلاف النظر إلى مصطلح المشترك الدلاليّ، بين معتبر إيّاه خاصية تعدّد في المعنى تشكّل السبب الرئيسيّ في حصول الالتباس، وهو ما يوقع في التداخل بين المشترك الدلاليّ والمشترك اللفظيّ، وبين من يرى أنّ المشترك الدلاليّ مهمّ في توليد عمليات النقل الاستعاريّ للمعنى وتحقيق إنتاجية في اللسان، فضلا عن تطويره وتحقيق مرونته.

- **إسهام علم الدلالة الاجتماعيّ في مقاربة الاشتراك الدلاليّ:**

يعود علم الدلالة الاجتماعيّ إلى أعمال كلّ من أنطوان ماييه (Meillet) (1906) وفندريس (Vendryès)(1921) ونيروب (Nyrop) (1913). والفكرة الأساسية في نظرتهم للمشترك تتمثل في أنّ دلالة الكلمة تختلف باختلاف السياق الاجتماعي الذي تُستعمل فيه. إذ تدلّ كلمة (opération) (= عمليّة) الفرنسية على إجراء حسابيّ عند الرياضيّ وعلى تدخّل طبّيّ عند الطبيب، وهكذا دواليك [50]. فالكلمات – حسب وجهة النظر هذه – "أدوات للتفاعل البشري: للاقناع والوعد والإمتاع ولتمرير المعلومات، وينبغي أن يتتبعها وصفُها الدلاليّ" [51]. ويتساءل إردمان (Erdmann) (1910): "مَن هو الألمانيّ؟" هل هو المواطن في جمهورية ألمانيا الاتحادية، أم هو الذي لغته الأمّ هي اللغة الألمانيّة، أم هو سليل العِرق الجرمانيّ؟ [52] فعندما تنطبق الإمكانيات الثلاث، لا يقع إشكال، أمّا عندما تسقط واحدة أو اثنتان، فعندذاك ينشأ الجدال حول هويّة الألمانيّ. ويعلّق إردمان على مثال خطبة القائد الأماني بيسمارك (Bismarck) التي يقول فيها: "نحن الألمان، لا نخاف أحدا غير الله"،

متسائلا: "هل ينطبق الحكم الوارد في جملته على الألمان الذين يتكلمون اللغة السويسرية أو الذين يتكلمون اللغة البولونية ويعيشون ضمن حدود الدولة الألمانية؟" والإجابة المحتملة عن هذه التساؤلات تتمثل في أن بيسمارك لم يفكّر في هذه التمييزات عندما نطق بجملته تلك، كما أنّ تلك التمييزات لا أهمّية لها في ملفوظه [53].

وينقل جيرارتز قول اللساني البلجيكي جان غوسنس الذي يعتقد أنّ الاشتراك الدلاليّ "ينتمي إلى اللغة في حدّ ذاتها، إذ لا يمكن أن توجد اللغة دون اشتراك" [54]. ولكنه يضيف أنه "من الواضح – مع ذلك – وكما بيّنت ذلك اللسانيات الجغرافية – أنّ اللغات في بعض الحالات تتفاعل سلبيّا، ضدّ المشترك الدلاليّ الثقيل" [55]. وهنا يشير جيرارتز إلى رهاب المشترك الدلاليّ (polysemiophobia) [56] ضاربا مثال منطقة معيّنة جنوب غربيّ فرنسا، إذ يلتقي الأصلان اللاتينيان gallus (ديك) وcattus (قِطّ) في شكل واحد gat. وهذا الاشتراك اللفظيّ قد يُحدث الالتباس، في فضاء المزرعة خصوصا وفي سياق بيئة فلاحية عموما، فقد تمّ التخلّص من التوتّر الذي يُحدثه هذا الاشتراك اللفظيّ عبر تعويض gat (ديك) بكلمة أخرى [57].

وثمّة مثال جيّد لتصوّر حلول علاجية للتوتّرات التي يسبّبها المشترك الدلاليّ. ثمّة ثلاث مناطق جغرافية تشترك اثنتان منها (وهما المنطقتان الشرقية والغربية) في استعمال كلمة keest ولكن بمعنيين مختلفين. أمّا المنطقة الوسطى، فهي أصغر من المنطقتين الأخريين بكثير، وقد اضمحلّت تلك الكلمة في نطاق تلك المنطقة الوسطى، وهو الأمر الذي يمكن تفسيره بأن هذه المنطقة، لمّا كانت منطقة تداخُل بين المنطقتين الأخريين، فإنها كانت تستقبل في العادة keest في المعنيين المختلفين المستعملين في كلّ من المنطقة الشرقية والغربية. وإذا تبنّينا خطّ الرُّهاب من المشترك الدلاليّ، فإنّ نشوء هذا الاشتراك يبدو غير ملائم لسبب أو لآخر بالنسبة إلى مستعملي اللغة في هذه المنطقة المتداخلة [58]. ويفسّر غوسنس اختفاء المفردة القائمة على الاشتراك في المنطقة الوسطى، تفسيرا تداوليّا تواصليّا. إذ سيُساء فهمُ متساكني هذه المنطقة – كما يزعم – عندما يستعملون تلك الكلمة مع متساكني المنطقة الشرقية بالمعنى الذي تدلّ عليه في المنطقة الغربية، والعكس بالعكس. فكلمة keest تدلّ على (قلب الثمرة) وعلى (بُرعم النبتة)، فسكان المنطقة الوسطى سيُساء فهمُهم سواء عندما يستعملون تلك الكلمة بمعنى (قلب الثمرة) في المنطقة الشرقية، أو عندما يستعملونها بمعنى (بُرعم النبتة) في المنطقة الغربية. وبما أنهم يعرفون keest ويستعملونها في لهجتهم بالمعنيين، فإنه لا شيء يحول بينهم وبين الوقوع في هذه المشاكل التواصلية، إلا إزالة هذه الكلمة keest

من معجمهم. ويبيّن غوسنس أنّ "الحلّ المثالي للمشكل الذي ينشأ عن الاشتراك الدلاليّ في المناطق الحدودية يقتضي إخراج الكلمة الغامضة من المعجم وتعويضها بما يوافق معانيها بكلمات أخرى. وفي مثل هذه الحالة، تُظهِر الخرائطُ مناطق "فارغة" بين المناطق الجغرافية إذ يُوجد المعنيان في نطاق تلك المناطق، أي بعبارة أخرى، حيث تغيب المفردة المعجمية" [59]. وهذا ما نشهده في أمثلة من قبيل keest إذ تشهد المناطق الحدودية فقْدًا معجميّا (lexical loss).

فالملاحظ أنّ معظم أمثلة تحاشي الاشتراك الدلاليّ تتخذ مسوّغات جغرافية، فهي حالات من رُهاب المشترك الدلاليّ، تمّ تحديدها ضمن لغة واحدة.

وينسب ليس (Leys)، على سبيل المثال، تغييرات المعنى للحرف الألماني te إلى تجنُّب الاشتراك الدلاليّ (ضمن اللغة الألمانية المعيارية، ودون تدخّل أيّ عوامل جغرافية) [60].

وقد درست الباحثة زينب إبراهيم أمثلة عربية للاشتراك الدلاليّ في بعض اللهجات العربية المعاصرة، إذ لاحظت أنّ اللسانيات العربية حقل ثريّ وخصب ومليء بالمفاهيم والظواهر التي تستدعي مزيد البحث [61]. وقد اهتمّت بعرض عدد من الكلمات والعبارات التي تُستعمل في أكثر من لهجة عربية معاصرة، على الرغم من أنها تتوفر على معان تختلف من لهجة إلى أخرى [62]. وتعتمد الباحثة في دراستها على معطيات جمعتها من متكلمين ينتمون إلى أقطار عربية مختلفة، وما يحصل بينهم من سوء فهم ناجم عن ظاهرة الاشتراك الدلاليّ.

وأشارت الباحثة إلى أنّ معظم الدراسات المتوفرة عن اللهجات العربية تهتمّ بالمؤتلف والمختلف بينها تاركة مجال الاشتراك الدلاليّ غُفلا غير مدروس. وتحاول زينب إبراهيم تحليل هذه الظاهرة ضمن إطار عمل دلاليّ تاريخيّ، داعية إلى عمل جماعيّ لجمع كل العبارات والمفردات المندرجة ضمن ظاهرة الاشتراك الدلاليّ في اللهجات العربية.

وتنطلق الباحثة من تساؤل لاينز عن المعايير التي تمكّن من التمييز بين ضربي الاشتراك: اللفظي والدلالي. وتنقل عنه ضروب وقوع الاشتراك الدلالي الثلاثة: وهي: توسيع المعنى وتضييقه والتحويل الاستعاري [63].

وتبين الباحثة أن معظم المفردات التي تناولتها بالدرس تعود إلى كلمة واحدة ثم اختلفت المعاني عبر مسارات دلالية مختلفة. واختارت الباحثة أمثلة من اللهجات المصرية واللبنانية والسورية والجزائرية والمغربية والأردنية [64].

وبعد عرض بسطة تاريخية موجزة أشارت فيها الباحثة إلى بعض مصنّفات "ما اتفق لفظه واختلف معناه" وما ذكره ابن جنّي في "الخصائص" عن تعدد معاني كلمة (صدى) وما

أشار إليه الخليل بن أحمد في معجمه "العين" من تعدّد معاني كلمة (عين)، عقّبت الباحثة بالإشارة إلى أن هذه الأمثلة من الاشتراك اللفظيّ إذ تتعدّد معاني الكلمة الواحدة دون أن يكون ثمّة رابط بينها. وتشير الباحثة إلى أن ابن درستويه ميّز بين الاشتراك اللفظيّ والاشتراك الدلاليّ، في زمن كان فيه جلّ النحاة يرون أن الكلمات المشتركة دلاليا إنّما هي استعارات [65].

واهتمت الباحثة بدراسة تطبيقية لخمسة تعابير وأكثر من عشرين كلمة من لهجات عربية مختلفة. وحاولت النظر في المعاني التاريخية للكلمات المذكورة ومن ثمّ تخمين المسارات الدلالية التي اتُّخذت والتي أدّت إلى حصول الاختلاف بين المعاني. يقول لاينز: "الاشتراك الدلاليّ ... كالاشتراك اللفظيّ المطلق (إن قلنا بوجوده) يؤدّي، ببساطة، إلى حصول التباسات معجمية" [66].

واستعملت الباحثة معاجم "العين" للخليل و"لسان العرب" لابن منظور و"معجم العربية المعاصرة المكتوبة" [67] لهانس فهر (Hans Wehr) للنظر في أصول التعابير والمفردات التي عالجتها في اللهجات المعاصرة التي درست أمثلة لها (زبادي – بوزة – رفيقة – إنت عامل إيه – كرى – عيّط، ...).

وختمت بحثها بالإشارة إلى أنّ عملها إنّما هو مدخل لبحوث ممكنة وتوثيق لظاهرة استمرت على مدى قرون في اللغة العربية. ومن الأساسيّ، في نظر زينب إبراهيم، توثيق ظاهرة الاشتراك الدلاليّ المهمّة والإشكالية على الصعيد الاجتماعي [68]. ونلاحظ أنها تلتقي مع البحوث التي تنظر في الاشتراك الدلاليّ من ناحية سوسيو لسانية، فتعتبره ظاهرة ذات أبعاد اجتماعية سلبية عند التواصل، لما تتسبّب فيه من سوء فهم أو التباس دلاليّ.

ويشير جيرارتز إلى الصراع الحاصل بين التصوّر الطرازيّ العرفاني الدلالي للمعجم وبين التصوّر البنيويّ له. (خصوصا، كما جسده المبدأ الذي يطبقه مستعملو اللغات نزوعا إلى التماثُل isomorphism). ومادامت المقاربة الطرازية تقتضي نزوعا نحو تعزيز الاشتراك الدلاليّ للمفردة المعجمية، فإنّ النزوع نحو توحيد الصيغة بين الأشكال والمعاني يقتضي العكس تماما: فمقابل مبدإ التماثُل الذي بموجبه يكون للشكل الواحد معنى واحد، تنزع الطرازية (typicalité) نحو تعدّد معاني المفردة الواحدة. وقد حاول جيرارتز أن يصالح بين المنظورين [69].

فمن خلال هذه التحليلات الجزئية، يتبيّن لنا أنّ معالجة المشترك الدلاليّ ظلّت وفق المنظور الاجتماعي رهينة ضرب من المحاصرة والتضييق، تحاشيا لاستتباعات الغموض وسوء الفهم. ولقد ظهرت بعض المصطلحات المعبّرة عن هذه الحال المنفرة من الاشتراك الدلالي لعلّ أوضحها مصطلح الرُّهاب من المشترك الدلاليّ، وإن كان له أصل نفسيّ، فإنّ قيمته الإجرائية تكمن في تغلغله في النسيج الاجتماعيّ. وهذا ما يجعل بعض الجماعات اللسانية تعدل عن استعمال بعض المفردات البوليسيمية رهبةً من وقوع ما لا تحمد عقباه، إذ تنقلب الدلالة من الإفادة إلى الإساءة. ويصبح القائل متوجسا من سوء عاقبة قوله. فكان أن اقتُرح حلّ إلغاء تلك المفردات التي تثير إشكالا، وإحلال مفردات أخرى محلها، تجنّب تنازع القائلين أو الوقوع في محظور اجتماعيّ بالمعنى التواصليّ للعبارة.

وهذا الإجراء ولئن حمل خسارة معجمية لرصيد من مفردات المشترك الدلاليّ، فإنّ له منفعة تواصلية تعيها الجماعة اللغوية وتقدّرها حقّ قدرها، وترى أنها أثمن من الفقد المعجميّ الذي اضطرّت إليه. فكأنّ هذا الوجه من العملية اللغوية التواصلية يُحيل إلى البُعد الاقتصاديّ في الكلام، إذ يحكم منطق العَرْض والطلب "سوق اللغة" وتكون المفردات ذات الدلالات القائمة على الاشتراك بضاعة كاسدة، لأنها تحول بين الناس وبين أن يتحقّق بينهم التواصل المفيد.

وهذه الأمثلة المذكورة في سياق الاختلاف الجغرافيّ المؤثّر في توليد المشترك الدلاليّ، وطُرُق معالجة آثاره السلبية، تذكّرنا بالاختلافات الدلالية الناجمة عن اختلاف اللهجات العربية. ولعلّ ما ذكره بعض الباحثين من هيمنة لهجة واحدة، في سياق نقديّ [70]، إنّما يُعدّ من بعض الوجوه – في نظرنا – إجراءً شبيها بإجراء إلغاء المفردات القائمة على الاشتراك الدلاليّ الذي عمدت إليه بعض البيئات اللغوية، كما مرّ بنا، أعلاه.

- **خاتمة:**

لم يبدأ الاهتمام بدراسة المشترك الدلاليّ ضمن حقل علم الدلالة في اللسانيات العرفانية، فقد حظي الاشتراك الدلاليّ باهتمام ملحوظ في اللسانيات النفسية وعلم النفس العرفاني والذكاء الاصطناعيّ. أمّا في اللسانيات الحاسوبية، فما زال المشترك الدلاليّ يمثل تحدّيا حقيقيا، في تحديد المعنى الآليّ. كما أنّ إجراء التجلية (disambiguization) في اللغات الطبيعية ما زال غير مَصُوغ صياغةً إشكالية.

ولعله من المقرّر أنّ الالتباس والاشتراك الدلاليّ يحتلاّن مركز اهتمام اللسانيات الحاسوبية، إذ يدرس المختصّون في هذا المجال معانيَ الكلمات و"يقترحون مناويل للوسْم الدلاليّ (semantic tagging) ولتجلية معاني الكلمات" [71].

ويبدو أنه يمكن الاطمئنان إلى القول "إنّ دراسة المشترك الدلاليّ ذات أهمّية رئيسية في أيّ دراسة دلالية للغة" [72].

ويشير كويكنز وزوادا إلى أنّ الدور الذي اضطلع به المشترك الدلاليّ في التقاليد البنيوية دورٌ ضئيلٌ [73].

إنّ المشترك الدلاليّ يطرح مشكلا أمام علم الدلالة البنيويّ، إذ تتمّ المحافظة على مبدإ الدالّ الواحد الذي يقابله المدلول الواحد، وأمام أمثلة من قبيل:

1- مدرسة الطيب المهيري قريبة.

2- سقف المدرسة يحتاج إلى صيانة.

3- ذهبت المدرسة في رحلة إلى جربة.

تُلفي المدرسة في 1 تدلّ على المؤسسة التعليمية، أمّا المدرسة في 2 فتدلّ على البناية، في حين أنها تدلّ في 3 على الدارسين فيها، ويتمّ تحليلها بوصفها أزواجا ثلاثة من الدوالّ والمدلولات:

فهذه الأمثلة توافق ما يلي:

الدال (1) ⟵ المدلول (1): [المدرسة: مؤسسة]

الدال (2) ⟵ المدلول (2): [المدرسة: بناية]

الدال (3) ⟵ المدلول (3): [المدرسة: دارسون]

وتتم معالجة تنوّع المعاني بوصفها إنجازات محدّدة سياقيا، أو نظائر لذلك التعريف العامّ.

ولم يحْظَ الاشتراك الدلاليّ باهتمام أكبر مع علم الدلالة الذي طوّره كاتز وفودور في إطار نظرية تشمسكي المعيارية. كما أنّ كاتز لم يميّز بين المشترك اللفظيّ والمشترك الدلاليّ (انظر مناقشته للمشترك اللفظيّ أو للغموض الدلاليّ لمدرسة بمعنى بناية ومدرسة بمعنى مؤسّسة). بل لقد انخرط في مقاربة المعنى الأحادي: "يجب أن يكون المعنى تجريدا لظواهر متغيّرة للأشياء التي يحيل عليها اللفظ: يجب أن يمثّل المعنى المظاهر الثابتة التي بها يكون الأمر شيئا أو وضعا أو نشاطا أو أيّ شيء آخر. وإلاّ فإنه لا يمكن استعمال كلمة مرة

أخرى بالمعنى نفسه الذي استُعملت به للمرة الأولى، بما أنه يُوجد دائما شيء من الاختلاف في ما تحيل عليه بين المرّة والأخرى" [74].

ولقد تعزّز حضور مقاربة المعنى الواحد في المدرسة التوليدية بتأثير النحاة التوليديين الذين يدافعون عن فكرة وضع قائمة بالعبارات القياسية في النحو، على افتراض أنّ هذا الوضع في قائمة يتضمّن فشلا في المسك بتعميمات للدالّ" [75].

وفق هذه الرؤية، تُعطى الأولوية للوصف الدلاليّ الذي يحاول تقليص الاشتراك الدلاليّ إلى أقصى مدى ممكن، ويسعى إلى وضع عدد كبير من المعاني المختلفة تحت مظلّة تعريف دلاليّ واحد، على الوصف الذي يسمح بتعدّد المعاني التي تنتظم منفصلة بعضها عن بعض. وقد وضعت قاعدة مفادها أنّ " للشكل الواحد معنى واحدا"، حيّز التطبيق مع روهل (1989) ومع ما يُسمّى "مقاربة المستويَيْن" التي اقترحها أساسا اللساني الألمانيّ مانفرد بيرويش (Manfred Bierwisch) وإوالد لانغ (Ewald Lang) [76].

إنّ التمييز بين المشترك الدلالي والغموض (vagueness) (أو اللاتحديد indeterminacy) هو التمييز بين مظاهر المعنى التي تنشأ عنها معانٍ متعددة للكلمة في مقابل مظاهر هي تجليات لمعنى واحد. ففعل أكل يدلّ على الأكل بالملعقة، أو بالشوكة، أو باليد، ما دام المتكلمون بالعربية لغةً أمًّا يعتبرونها نشاطات مختلفة مرجعيّا، لأنها تدلّ على هيئات مختلفة، ولكنها على الإجمال تنويعات لمعنى واحد "للأكل".

إنّ النظريات اللسانية الدلالية التي تقول بمقاربة المعنى الواحد إنما تحاول تقليص الاشتراك إلى أقل مدى ممكن عبر وضع أكبر قدر من المعاني تحت مظلّة تعريف واحد. بذلك، وباستثناء حالات المشترك اللفظيّ، فإنه ينظر إلى الاختلافات الدلالية بين استعمالات متنوعة لمفردة معجمية على أنها تنويعات سياقية. ومع ذلك، فإنه من غير الواضح بدقة دائما تبيّن المعايير التي يجب التمييز فيها بين المعلومة "الدلالية الصرف" (أي الثابتة) وبين المعلومة المُحدّدة سياقيا.

من ذلك أنّ ابتلع يُعتبر جزءا من معنى أكل في حين أنّ أدوات الأكل ليست كذلك؟

وحتى لو تمكنّا من إقامة تمييز بين المعلومة الدلالية الثابتة وبين المعلومة المحددة سياقيا، فإنّ مقاربة المعنى الواحد تظلّ في مواجهة مع تحدّييْن كبيريْن:

أولهما: بوصفه وصفا أحاديّا لمعنى الكلمة، يحتاج إلى ملاءمة الكلمات المشتركة الدلالة التي يتكوّن وصفها المظهريّ من مجموعة طباقية من التمثيلات المظهرية المتحققة.

وخصوصا بالنسبة إلى الذين يريدون تقليص الاشتراك الدلاليّ إلى أكبر قدر ممكن، يصبح المشكل متمثلا في كيفية تعيين معنى كلمة بالتعميم المكانيّ بشكل يشمل نطاق مختلف استعمالاته (وفي الوقت نفسه، مع خصوصية كافية بما يميّز الكلمة عن جوارها المفهوميّ).

ثانيهما: أنه يحتاج إلى توضيح قواعد الاشتقاق التي تنتج النطاق الكامل لمثيلاته المحدّدة سياقيا انطلاقا من تعريف أحاديّ.

وعلى خلاف مقاربة المعنى الأحاديّ، تسمح اللسانيات العرفانية بتعدّد معاني الكلمة؛ وبعبارة أخرى، فإنه يُسمح بوجود اختلافات مرجعية أو مفهومية في استعمالات الكلمة لتكوين معان مشتركة مختلفة (ومن ثمة، دون الحاجة إلى اعتبارها تنويعات سياقية).

الهوامش:

1 – يشير معجم (Le petit Robert) إلى أنّ هذه الكلمة ظهرت سنة 1897، وأنّ أصلها إغريقيّ (semaînen) بمعنى (دلالة) مسبوقة بالسابقة (poly) الدالّة على التعدّد. ويعرّف الاشتراك الدلاليّ بكونه "خصيصة الدالّ الذي يتوفّر على محتويات متعددة أو معان متعدّدة".

(Caractère d'un signe qui possède plusieurs contenus, plusieurs sens).

2 – يشير معجم إنكارتا (Encarta) إلى أنّ هذه الكلمة ظهرت في بدايات القرن العشرين، وأنّ أصلها إغريقيّ (polusēmos) انتقلت عبر اللاتينية الحديثة (polysemia). ويعرّف الاشتراك الدلاليّ بكونه "التوفر على معان متعددة: وجود معان كثيرة لكلمة واحدة أو لجملة واحدة".

(having multiple meanings: the existence of several meanings for a single word or phrase)

3 - Jacquey E., 2002, **Ambiguïté lexicale et quantification : une modélisation de la polysémie logique**, Hermes.

4 - Robins, Robert Henry, 1967, **A Short History of Linguistics**. Londres, New York : Longman, Green and Co Ltd.

وقد ترجم أحمد عوض هذا الكتاب إلى العربية: **موجز تاريخ علم اللغة** (في الغرب)، 1997، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، سلسلة عالم المعرفة، العدد227.

5 - Victorri, Bernard et Fuchs C., 1996, **La Polysémie, construction dynamique du sens**, Paris, Hermès, p11.

6 - Op. cit., p13.

7- Tracy, L., 1997, "**La clé du miystère: mettre le référent à sa place**". In Cadiot & Habert, 1997, "**Aux sources de la polysémie nominale**", Langue Française, 113, Larousse, Paris.
8- Victorri, Bernard et Fuchs C., 1996, **La polysémie, construction dynamique du sens**, Paris, Hermès, p16.
9 - Cruse, D.A., 1996, "**La signification des noms propres de pays en anglais**". In Remi-Giraud S. & P. Retat (éds), **Les mots de la nation**, Presses Universitaires de Lyon, p.93-102.
10 - Kleiber G.,1999, **Problèmes de sémantique, polysémie en questions**, p55.
11 - François (Jacques), Manguin (Jean-Luc) & Victorri (Bernard), 2003, **La réduction de la polysémie adjectivale en cotexte nominal: une méthode de sémantique calculatoire**, Cahier du CRISCO, N°14, septembre, p.4.
12 - Baylon, Chr. & P.Fabre, 1978, **La sémantique**, Nathan, Paris, p.15.
13 - Guillaume Jaquet, 2005, **Polysémie verbale et calcul du sens**, Lattice, CNRS, P22.
14 - Vyvyan Evans, 2007, **A glossary of cognitive linguistics**, Edinburgh University Press Ltd, p163.
15 - Ibid.
16 - Ibid, p164.
17 - Ibid.
18 - Theodorus Albertus & Gisela Redeker, 1999, **Cognitive linguistics, foundations, scope, and methodology**, Walter de Gruyter, p79.
19 - John Searle, 1969, **Speech Acts**, Cambridge University Press, p50.
20 - Johm R., Taylor, 2003, **Cognitive models of polysemy**, In Brigitte Nerlich, Zazie Todd, Vimala Herman, David D. Clark (Editors): **Trends in linguistics: Polysemy: flexible patterns of meaning in mind and language,** Mouton de Gruyter, p32.
21 - Ibid.
22 - Ibid.
23 - Ibid.
24 - Nicolas, David, 2006, **Ambiguïté**. *In* D. Godard, L. Roussarie et F. Corblin (éd.), *Sémanticlopédie: dictionnaire de sémantique*, GDR Sémantique & Modélisation, CNRS, http://www.semantique-gdr.net/dico/.

25 – هذا ما يبدو أنّ جيلون (Brendan Gillon) يقترحه.

26 – نشير إلى أننا سنفيد في الإجابة على هذا السؤال من مقترح إبراهيم بن مراد المتمثل في اعتماد طريقة الخصائص التمييزية للمفردات إذ يهتمّ بالتأليف الصوتيّ وبالبنية الصرفية وبالمحتوى المعجميّ الدلاليّ وبالانتماء المقوليّ. إبراهيم بن مراد، **مقدمة لنظرية المعجم**، بيروت، دار الغرب الإسلاميّ، 1997.

27 – الوحدة المعجمية الدنيا (lexème): يعرّبها الطيب البكوش وصالح الماجري بـــ"عَجْمَم". انظر: روبير مارتان، **في سبيل منطق للمعنى**، ترجمة وتقديم الطيب البكوش وصالح الماجري، بيروت، المنظمة العربية للترجمة، 2006، ثبت المصطلحات، ص402. ويسميها رضوان ظاظا "وحدة معجمية صغرى"، انظر كلود

حجاج، **إنسان الكلام، مساهمة لسانية في العلوم الإنسانية**، ترجمة د. رضوان ظاظا، بيروت، المنظمة العربية للترجمة، ط1، 2003، ثبت المصطحات، ص420.

28 - John Lyons, 2002, **Linguistic semantics: an introduction**, Cambridge University Press, p55.

29 - Ibid.

30 - Ibid., p58.

31 – لا تفوتنا الإشارة إلى رفض اللسانيات العرفانية المنظور الدياكرونيّ.

32 -Ray Jackendoff, 2003, **Foundations of language: brain, meaning, grammar, evolution**, Oxford University Press, p339.

33 - Ibid. p341.

34 - Ibid.

35 - Vyvyan Evans, 2007, **A glossary of cognitive linguistics**, Edinburgh University Press Ltd, p164.

36 - Ibid.

37 – ناصر المبارك، 2004، **الظاهر اللغويّ في الثقافة العربية، دراسة في المنهج الدلاليّ عند العرب**، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط1، ص58.

38 – سيبويه، **الكتاب**، تحقيق عبد السلام هارون، القاهرة، مكتبة الخانجي، 1988، ص24.

39 – سليمان بن بنين الدقيقي النحوي (ت613هـ)، **اتفاق المباني وافتراق المعاني**، تحقيق يحيى عبد الرؤوف جبر، ط1، عمان، دار عمان، 1985، ص90.

40 – القاضي عبد النبي بن عبد الرسول الأحمد نكري، **جامع العلوم في اصطلاحات الفنون** الملقّب **بدستور العلماء**، بيروت، مؤسّسة الأعلمي للمطبوعات، 1975، ط2، ج1، ص118.

41 – المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

42 – علي بن محمد بن علي السيد الشريف الجرجاني (ت816هـ)، **التعريفات**، تحقيق وتعليق الدكتور عبدالرحمن عميرة، بيروت، عالم الكتب، ط1، 1987، ص269.

43 – المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

44 – لالاند، **موسوعة لالاند الفلسفية**، تعريب خليل أحمد خليل، بيروت– باريس، منشورات عويدات، ط2، 2001، مج2، ص.996

45 – جميل صليبا، **المعجم الفلسفيّ**، بيروت، دار الكتاب اللبنانيّ، 1982، ج2، ص376. وقد عاد إلى **معيار العلم** لأبي حامد الغزالي، ص – ص 46–47. ثم أورد صليبا بعد ذلك تعريف الشريف الجرجاني للمشترك الذي ناقشناه في بحثنا: مدخل إلى قراءات المشترك في اللغة العربية، ضمن كتابنا: **في المعنى:**

مباحث دلالية معرفية، بيروت / الدار البيضاء، المركز الثقافي العربي، 2008، ص – ص9–31 ، كما أشار إلى تعريف لالاند المشار إليه أعلاه، أيضا.

46 - Michel Braudeau, **Polysémie**, article in Encyclopaedia Universalis.
47 - Pierre Le Goffic, **Ambiguïté linguistique**, article in Encyclopaedia Universalis.
48 - Raymond Boudon et al, **Modèle**, article in Encyclopaedia Universalis.
49 - Paul Ricoeur, **Mythe, l'interprétation philosophique**, article in Encyclopaedia Universalis.
50 - Dirk Geeraerts, 2010, Theories of lexical semantics, Oxford University Press, p21.
51 - Loc. Cit., p21-22.
52 - المرجع نفسه، ص22. وقد أجرينا بعض التعديلات على بعض هذه التوصيفات لتكون موافقة لعصرنا الحالي.
53 - Loc. Cit., p22.
54 - Jan Gossens, Structurelle Sprachgeografie: eine Einführung in Methodik und Ergebnisse. Sprachwissenscheftliche Studienbücher, Heidelberg: Carl Winter, 1969, p106.
55 - Ibid.
56 - Dirk Geeraerts, Diachronic prototype semantics: a contribution to historical lexicology, Oxford University Press, 1997, p125.
57 - Ibid.
58 - Op. cit., p125-126.
59 - Jan Gossens,1969, Structurelle Sprachgeografie: eine Einführung in Methodik und Ergebnisse. Sprachwissenscheftliche Studienbücher, Heidelberg: Carl Winter, p102.
60 - Leys, Odo, Dativ und Akkusativ in der deutschen sprach der Gegenwart. In: Leuvense bijdragen 84, 1995, 39-65.
61 - Zeinab Ibrahim, 2005, Polysemy in Arabic Dialects. In Alaa Elgibali (Ed.), I nvestigating Arabic: Current Parameters in Analysis and Learning, Koninklijke Brill NV, Leiden, p-p51-64.
62 - Ibid., p51.
63 - Ibid.
64 - Ibid., p52.
65 – نقلا عن: أحمد مختار عمر، **علم الدلالة**، القاهرة، عالم الكتب، ط2، 1988، ص156.
66 - John Lyons, 1977, **Semantics**,Cambridge University Press, p569.
67 - Hans Wehr, **A Dictionary of Modern Written Arabic**, edited by J Milton Cowan.
68 - Zeinab Ibrahim, 2005, **Polysemy in Arabic Dialects**, p64.
69 - Dirk Geeraerts, 1997, Diachronic prototype semantics: a contribution to historical lexicology, Oxford University Press.
70 - Soufiane Al Karjousli, 2008, Regards croisés des linguistes sur la polysémie et la langue arabe, Laboratoire GRIC, université Le Havre. In La langue en contexte. Actes du colloque « Représentations du sens linguistique IV », Helsinki, 28-30 mai 2008.

71 - Barbara Lewandowska-Toaszczyk, 2007, Polysemy, prototypes, and radial categories, IN: Geeraets D, Cuyckens H.,The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics. Oxford University Press, p159.
72 - Nerlich, Brigitte & Clarke, David D., "Polysemy: Patterns in meaning and patterns in history".Historiographia Linguistica 24(3),1997, 359-385.
73 - Hubert Cuyckens,Britta Zawada, Polysemy in Cognition Linguistics selected papers from the 5th International Cognitive Linguistics Conference, Amsterdam, (1997), 2001.
74 - Katz, J. J., 1972, **Semantic Theory**, New York: Harper & Row.
75 - Langacker, R. W., 1991a, **Foundations of cognitive grammar**, Vol.II. Descriptive Application, Stanford, Stanford University Press, p264.
76 - Hubert Cuyckens & Britta Zawada, 2001,(1997), **Polysemy in Cognition Linguistics**, selected papers from the 5th International Cognitive Linguistics Conference, Amsterdam.

السياق وتحليل الخطاب

بحث في تجليات العلاقة

د: مصطفى شميعة

فاس - المغرب

إذا كان هم تحليل الخطاب الأدبي يتحدد في فهم مقصدية النص ودلالاته العميقة بعيدا عن وهم الإيديولوجيا وما يترتب عند استحضارها من التباسات وغموض تضر بمسالك القراءة وطبيعة المقروء، فإن محلل الخطاب ذاته ينبغي أن يستحضر في أفق بلورته لوعي قرائي حداثي ومتقدم كافة المتغيرات والمفاهيم الجديدة التي طرأت في حقل الدراسات النقدية الحديثة من تداولية وسيميائية وبلاغة جديدة، والتي وجهت عمل القارئ إلى مسألة ضبط مقصدية النص ودلالاته. غير أن القارئ/ محلل الخطاب سيجد نفسه محاطا بمجموعة من تداعيات توظيف هذه المباحث في عمله القرائي إذا لم يدرك تماما ما السياق الذي ينتج الخطاب وتنتج عنه دلالاته، وهذا بحكم أهمية هذا المبحث وضرورته المنهجية في أي تحليل.

إن الوصول إلى فهم نافذ للمستويات الدلالية العميقة للخطاب، يستلزم بالضرورة ضبط العلاقات التي تربط بين السياق والمقروء من جهة، وبينهما وبين وعي القارئ من جهة ثانية، وهذا لن يتأتى إلا من خلال فهمنا لآليات التمثل الفينومينولوجي للسياق وضوابطه.

لكن، وقبل التطرق إلى دلالات السياق في المنظور الفينومينولوجي الحديث، تستدعي منا الضرورة المنهجية والفكرية الوقوف على كيفيات إدراك المعنى في هذا المنظور، للوقوف على المعاني التي يضفيها الناقد الفينومينولوجي على النص الأدبي كمعطى خارجي عن وعيه. وذلك لتمثل السياق تمثلا حقيقيا منسجما مع نفس التصور الذي يصدر عنه هذا الناقد. لهذا نطرح بدءا سؤال إدراك المعنى في السياق الفينومينولوجي من جهة القارئ، وهذا طبعا في علاقة مع مجموع المفاهيم التي تولدت عن هذه الفلسفة النقدية الحديثة.

1- المعنى الأدبي وأصول تكونه :

إذا كان المعنى لا يتكون في التجربة أو من خلال المعطيات والقيم السابقة، بل من خلال شعورنا القصدي اتجاهه، فكيف يتكون المعنى الأدبي وما هي آليات إدراكه في الفلسفة الظاهراتية؟

بالعودة إلى مبدأي "الرد والتعليق" الذين بعتبران ركيزة وجوهر التفكير الفينومينولوجي يتبين أن الظاهراتية تضع بين قوسين "الموضوع الواقعي" وتعلق كافة الأنشطة القبلية لفهمه، حتى تنظر إليه في لحظته الآنية باعتباره موضوعا مستقلا عن الوعي ومحايثا له أثناء فعل إدراكه، سنلاحظ أن هذا يسري أيضا على مبدإ الفهم الأدبي، فبالنظر إلى تمفصلات "الموقف" ودلالاته يتبين أن وضع النص الأدبي بين قوسين يقوم إجرائيا على تجاهل السياق التاريخي الفعلي للعمل الأدبي من خلال استبعاد مؤلفه وظروف إنتاجه وقراءته ، كما يتم تعليق كافة المقاربات السابقة حتى يتم " فهمه/ تلقيه من زاوية "الوعي الخالص" الذي يتجه صوبه أثناء فعل قراءته. وما يدل على ذلك كون «النقد الفينومينولوجي يهدف إلى قراءة " محايثة " تماما للنص لا تتأثر مطلقا بأي شيء خارجه ... »[1].

إن القيمة البالغة للمقاربة النقدية الظاهراتية للنص الأدبي تكمن في "التوقف عن الحكم" على النص باعتباره حالة اجتماعية أو نفسية، أو كونه نتاج ظروف ما، بل النظر إليه على أساس كونه "وحدات معنى" وبالتالي يتم « اختزال النص نفسه إلى تجسيد خالص لوعي المؤلف: فكل جوانبه الأسلوبية والسيمانطيقية تدرك على أنها أجزاء عضوية في كل مركب، الجوهر الموحِّد له هو عقل المؤلف.. »[2] على أن معرفة عقل هذا المؤلف لا تتم إلا من خلال "فهمنا" لأشكال تجلياته داخل النص... من هذا المنطلق يتم الاستغناء عن كل ما له علاقة بالمؤلف خارج المعطيات النصية. «فالنقد البيوغرافي ممنوع، بل نرجع، فقط ، إلى تلك الجوانب من وعيه أو وعيها التي تبتدئ في العمل ذاته، وفضلا عن ذلك، فنحن مهتمون "بالبنيات العميقة" لعقله، والتي يمكن أن نجدها في التيمات المتكررة ومنظومات الخيال، وبإدراك هذه الأشياء فإننا ندرك الطريقة التي "عاش" بها الكاتب عالمه...»[3].

إن النفاذ إلى عالم النص هو بمعنى آخر نفاذ إلى جزئيات وعي صاحبه. ولعل هذا ما دفع النقد الفينومينولوجي إلى مناشدة الموضوعية والنزاهة الكاملتين. فلابد للناقد أن يطهر

نفسه من ميوله الخاصة، وأن ينظر إلى النص بعيدا عن عاطفته، بحيث يستطيع إعادة إنتاجه بأكبر ما يمكن من الدقة وعدم التميز، « فإن القارئ يضع من ضمن اهتمامه أن يصدر أحكام قيمة على هذه النظرة الخاصة للعالم، بل أن وضع ما كان يعنيه للكاتب أن " يعيش" هذه النظرة»[4]، فهل يمكن القول تبعا لذلك إن المنهج الظاهراتي يتأسس وفق نظرة استبطانية للنص؟ ما دام أنه يستبعد كل المعطيات الملتفة حول النص وصاحبه؟

2/ إشكالية المعنى وآليات الفهم

الحقيقة أن فرضية استبعاد التوصيف الاستنباطي وحتى التجريبي تظل قائمة ما دام أن النزعتين تظلان في موقع بعيد جدا عن أي مقاربة ظاهراتية، إن الرؤية هنا تنهض على فعل "الكشف" عما هو معطى، وإلقاء الأضواء على هذا المعطى . « فهذا المنهج لا يصطنع طريقة التفسير بالالتجاء إلى بعض القوانين، كما أنه لا يقوم بأي استنباط ابتداء من بعض المبادئ، بل هو ينظر مباشرة إلى ما هو في متناول الوعي، ألا وهو الموضوع ... »[5].

نستشف مما سبق أن إشكالية المعنى وآليات الفهم هما بؤر الانصهار بين مفاهيم التلقي ومقولات الظاهراتية، من حيث إمداد الأخيرة الأولى بأهم مفاهيم الارتكاز النظري والمعرفي، وهو الأمر الذي أدى إلى استحواذ مفاهيم مثل: الإدراك، المعنى، الفهم، الذات، على كل الدراسات التي رامت مقاربة نظرية التلقي، إذ لا يستطيع الباحث التوقف على أي مفهوم من هذه المفاهيم إلا بالعودة إلى الجذر الفلسفي الذي أسسه، ولعل الناظر إلى مسألة التأسيس هته سيجد الفيلسوف الظاهراتي رومان انجاردن حاضرا من خلال أهم المفاهيم التي بلورها والتي كانت بمثابة أرضية معرفية أولية لنظرية التلقي.

بعد هذا الجرد لأهم مفاهيم النظرية الفينومينولوجية وعلاقتها بالنص الأدبي نتطرق الآن إلى علاقة النص بالسياق الذي أفرزه لتحديد آليات تحليل خطابه من لدن القارئ. لكن لنتطرق أولا إلى مفهوم السياق في مناهج النقد الحديثة.

3/ السياق ومناهج النقد الحديثة:

أولت مناهج النقد الحديثة اهتماما كبيرا بالسياق ودلالاته، لما يشكله من دور مهم في المساعدة على فهم دلالات النص الأدبي وفتح مغاليقه .فقد وجدت هذه المناهج أن إدراك ما يقوله النص أو ما يسكت عن قوله، رهين بتمثل السياق الذي قيل فيه، لهذا كان السياق هو

مفتاح الدلالة الذي ينبغي أن يلم به كل ناقد رام إلى تحليل بنياته الدلالية. وليس أدل على أهمية السياق في مقاربة هذه البنيات من كونه يضطلع بأفعال تترجم بعمق أهميته البالغة في تحديد الدلالة، وتوضيح المعنى. فمن هذه الأفعال "الاحتضان"، و"الإنجاز"، و"الولادة" بحيث تطالع الدارس في مستهل بحثه في دلالات النص المدروس، أسئلة من قبيل: ما هو السياق الذي أنتج هذا النص؟ أو ما هو السياق الذي احتضن النص؟ أو ما هو السياق الذي ولد هذه الدلالات؟

إذن فللسياق فضل تحديد دلالة النص وفهم معناه، وإنتاج نوع من الفهم له نابع من القناعات المنهجية التي تؤطر عمله النقدي. فالناقد الاجتماعي يولي عناية أولية بالظروف الاجتماعية والسياسية التي أثرت في توجيه المعنى. فيبحث في هذه الظروف عن الأصول الاجتماعية الكامنة وراء المعاني وعن الدلالات السياسية الكامنة فيها. أما الناقد النفساني فيهتم بالسياق الشخصي لمنتج النص من حيث المؤثرات النفسية والعقلية التي أثرت في كتابته ، فوراء كل معنى تقبع مجموعة من الرواسب النفسية والعصبية التي لا تكون دائما وليدة لحظة كتابة النص. بل قد تمتد بعيدا إلى مراحل متقدمة من عمر منتجه، كالطفولة مثلا، التي يولي لها هذا المنهج أهمية بالغة. أما الناقد البنيوي، فيرى أن سياق النص لا يخرج عن إطار بنيته المغلقة، وبالتالي ففهمه يستدعي أولا فهم دلالات السياق اللغوي بما ينطوي عليه من تعقيد وتداخل بين مكوناته التركيبية والبلاغية والصوتية الجزئية، ثم تفكيك هذه المكونات وإدراك دلالاتها في سياق بنية النص الكبرى والنهائية.

هكذا نلاحظ أن السياق ودلالاته يخضعان لتلوينات المنهج النقدي الذي يتبناه قارئ النص، لكن الذي نسجله هنا هو عدم استقرار دلالة السياق على منحى تعريفي واحد، فهو تارة، الإطار الحاضن لولادة المعنى، وهو تارة أخرى مجموع العوامل الاجتماعية والنفسية واللغوية التي أدت إلى بروز نوع من المعاني الدالة على فكرة ما، دون أخرى، ف"...السياق هو الذي يكشف عن الرؤية من خلال منهج معين، فالناقد يستطيع من خلال تبنيه منهجا اجتماعيا أو نفسيا أو تاريخيا – أن يتتبع درجات تشكل الفكرة، من خلال السياق، فنمو الفكرة رهن بما يضيفه السياق إليها بحيث يصبح هذا السياق نشاطا من نشاطات الفكرة أو إفرازا لها، وفي الوقت نفسه مشكلا لها ".[6]

4/ السياق وتحليل الخطاب في الرؤية الفينومينولوجية

إذا كان فهم النص رهين بإدراك السياق الذي أنجز فيه عند مختلف المناهج النقدية الحديثة، فإن الأمر يختلف كثيرا في تصور النقد الفينومينولوجي للخطاب الأدبي، ولعل مرد ذلك يعود بالأساس إلى التميز الفكري الذي يحضى به هذا النقد مقارنة بباقي المناهج الأخرى، فإذا كانت هذه المناهج تنطلق من هاجس فهم النص الأدبي انطلاقا من وعي منهجي قار ومحدد، يسعى إلى امتلاك تلابيب المعنى بواسطة ميكانيزمات معينة وآليات محددة، وفي سياق واضح، فإن النقد الفينومينولوجي ينطلق من وعي مغاير يضع في أولوياته المنهجية مساءلة وعي القارئ نفسه قبل مساءلة وعي النص. لهذا يمكن القول إن السياق في التصور الفينومينولوجي للنص الأدبي هو السياق المؤسس لوعي القارئ في علاقته بالمقروء، وبعبارة أخرى، إنه الوعي الخالص الذي تحمله الذات القارئة بعيدة عن تقاطعات المعطيات الخارجية أو الذاتية أو الشخصية.. ولتوضيح ذلك أكثر، سنقف مليا على مفهوم معنى النص الأدبي عند الفينومينولوجيا لتبيان دلالات السياق عندها.

4/ إشكالية الفهم الأدبيي في التصور الفينومينولوجي:

ترى الفينومينولوجيا أن "المعنى" الأدبي لا يتكون في التجربة أو من خلال المعطيات الخارجية والقيم السابقة، بل يتكون من خلال شعورنا القصدي اتجاهه، ويقتضي ذلك أن المعنى الأدبي الذي تساهم في بنائه مختلف السياقات السابقة بحسب تصور مناهج النقد الحديث، هو معطى مستقل عن الوعي، بل ويوجد في مسافات بعيدة عنه. لكن القول بذلك لا يعني أن المعنى الذي ندركه هو شيء مستقل تماما عنا، بقدر ما يعني فقط أن "المعنى" يوجد في وضع مستقل عن ذواتنا، بالشكل الذي يجعله في معزل عن إسقاطات الذات، أو تأثير الواقع .. لهذا فإن القول بوجود موضوع مستقل عن وعينا لا يعني أنه كائن في وجود ماهوي بعيد عن مجالنا، لأن المعنى شيء يتكون داخل وعي الذات المدركة، عبر اللغة وبطريقة حدسية ولا ينشأ إلا بعد تكْون الظاهرة، وتبعا لذلك فإن المعنى النصي لا ينشأ بسبب السياق الخارجي، أو الذاتي/النفسي أو اللغوي، بل ينشأ تبعا لعلاقة شعورية خالصة لا تتدخل في تثبيتها معطيات خارجة عن راهنية اللحظة الآنية، بحيث يكون المعنى المدرك غير قابل للتغيير لأنه "دوما فعل مقصدي، يأتيه فرد معين في لحظة زمنية محددة .."[7]

لكن السؤال المطروح حاليا هو: كيف يمكن للقارئ أن يفهم النص بعيدا عن السياق الذي أفرزه؟ وما هي آلياته المنهجية في ركوب هذا الفهم المغاير والبعيد عن نمطية المنهج النقدي؟

5/القارئ والوعي بالسياق:

يبدو أن إدراك المعنى في النص الأدبي لا يخرج عن سياق عمل الوعي أثناء إدراكه لموضوع الظاهرة والتي قلنا بصددها أنها توجد في وضع ماهوي مستقل عن إسقاطاتنا الذاتية أو الواقعية: فالناقد الفينومينولوجي يضع المعنى الأدبي بين قوسين انطلاقا من تقنية "الرد والتعليق" التي ينهجها كل ناقد ظاهراتي يروم إلى فهم موضوع ما، وتبعا لذلك فإن الوعي المدرك/ قارئ النص، يقوم بتعليق كافة الأنشطة القبلية التي قد تورطه في اكتساب وعي موجه " أو خاضع لتأثير سياق خارجي أو ذاتي .

انطلاقا من هذا يتبين لنا أن وضع النص الأدبي بين قوسين يقوم إجرائيا على تجاهل السياق التاريخي الفعلي للعمل الأدبي من خلال استبعاد مؤلفه وظروف إنتاجه وقراءته، كما يتم تعليق كافة المقاربات السابقة حتى يتم تلقيه من زاوية "الوعي الخالص" الذي يتجه صوبه أثناء فعل قراءته . ومما يدل على ذلك كون "النقد الفينومينولوجي يهدف إلى قراءة "محايثة" تماما للنص لا تتأثر مطلقا بأي شيء خارجه "[8].

إن القيمة البالغة للمقاربة النقدية الفينومينولوجية للنص الأدبي تكمن في التوقف عن الحكم على النص الأدبي باعتباره وليد سياق ما أو ظروف معينة، أو باعتباره حالة اجتماعية أو نفسية أو كونه نتاج إرهاصات ذاتية، بل النظر إليه على أساس كونه "وحدات معنى" وبالتالي يتم اختزال النص نفسه إلى تجسيد خالص لوعي المؤلف: فكل جوانبه الأسلوبية والسيمانطيقية تدرك على أنها أجزاء عضوية في كل مركب، الجوهر الموحِّد له هو عقل المؤلف.. » [9]

على أن معرفة عقل هذا المؤلف لا تتم إلا من خلال "فهمنا" لأشكال تجلياته داخل النص... من هذا المنطلق يتم الاستغناء عن كل ما له علاقة بالمؤلف خارج المعطيات النصية. «فالنقد البيوغرافي ممنوع، بل نرجع، فقط، إلى تلك الجوانب من وعيه أو وعيها التي تبتدئ في العمل ذاته، وفضلا عن ذلك، فنحن مهتمون "بالبنيات العميقة" لعقله، والتي يمكن أن

نجدها في التيمات المتكررة ومنظومات الخيال، وبإدراك هذه الأشياء فإننا ندرك الطريقة التي "عاش" بها الكاتب عالمه...»

بالنسبة للنقد الفينومينولوجي فإن استدعاء السياق لاستقصاء عوالم النص الداخلية هي دعوة غير ذات جدوى ولا يمكن أن تنتج أي فائدة، لأن النفاذ إلى عالم النص لفهمه وإدراك مغليقه هو بمعنى آخر نفاذ إليه من جهة كونه جزئية من جزئيات وعي صاحبه. ولعل هذا ما دفع النقد الفينومينولوجي إلى مناشدة الموضوعية والنزاهة الكاملتين. فلابد للناقد أن يطهر نفسه من ميولاته الخاصة، وأن ينظر إلى النص بعيدا عن عاطفته بحيث يستطيع إعادة إنتاجه بأكبر ما يمكن من الدقة وعدم التميز، «فإن القارئ يضع من ضمن اهتمامه أن يصدر أحكام قيمة على هذه النظرة الخاصة للعالم، بل أن وضع ما كان يعنيه للكاتب أن "يعيش" هذه النظرة..»،[10] فهل يمكن القول تبعا لذلك أن المنهج الظاهراتي يتأسس وفق نظرة استبطانية للنص؟ ما دام أنه يستبعد كل المعطيات الملتفة حوله وحول صاحبه؟

الحقيقة أن فرضية استبعاد التوصيف الاستنباطي وحتى التجريبي تظل قائمة ما دام أن النزعتين تظلان في موقع بعيد جدا عن أي مقاربة ظاهراتية، إن الرؤية هنا تنهض على فعل "الكشف" عما هو معطى، وإلقاء الأضواء على هذا المعطى. «فهذا المنهج لا يصطنع طريقة التفسير بالالتجاء إلى بعض القوانين، كما أنه لا يقوم بأي استنباط ابتداء من بعض المبادئ، بل هو ينظر مباشرة إلى ما هو في متناول الوعي، ألا وهو الموضوع ..."[11]

نستطيع أن نقول بعد استعراضنا لنشاط القارئ الفينومينولوجي وطرق إدراكه للمعنى الأدبي، أن السياق لا يحضى بالأهمية المعرفية التي يحضى بها في باقي التلقيات المنهجية الأخرى، فإذا كانت هذه الأخيرة تعتبره مؤشرا على فهم موضوعي مؤسس على معطيات نصية لغوية أو خارج نصية واقعية وشخصية فان النقد الفينومينولوجي يتجاوز هذه المعطيات ويركز جهده المعرفي على تحليل تجليات المعنى في وعي منتجه باعتباره الكائن الوحيد القادر على احتضان النص كموضوع يتجسد في أجزاء عضوية تحمل معاني محددة... لهذا لا يستغرب القارئ إذا وجد أن بعض محددات السياق في التصور النقدي الفينومينولوجي قد تشوش أفق انتظاره ومنها :

6/ اللغة ودلالات السياق

يرى الناقد الفينومينولوجي أن النص يمارس حضوره من خلال نشاطه اللغوي لكن ليس من خلال كونها نظاما مغلقا أو نسقا تركيبيا، بل من خلال كونها تمارس فعلا مغايرا إذ إن النص لا يكون إلا من خلال اعتبار لغته مستودعا لخبرات واسعة، أي اعتبارها كتاب الإنسانية المفتوح الذي يستوعب كافة الطاقات والقدرات التعبيرية وأن انفتاحه رهين بمدى القدرة على استيعاب طاقته اللغوية، هكذا فللخروج بفهم قار للنص ولإدراك تام لدلالته لا بد للقارئ الفينومينولوجي أن يعيد النظر في فكرة الكلمات وتصحيح ما يبدو لنا الآن بديهيا حولها.

لقد أَلِفَ الدارسون أن الكلمة هي مفردة تدخل مع سلسلة من المفردات في سياق يشكل الجسد التركيبي للنص.

لكن الناقد الفينومينولوجي – عكس ذلك – يعتبر الكلمة بمفردها سياقا، بل بؤرة لسياق. والنص تبعا لهذا ينشأ من أجل مواجهة هذه الكلمات، يقول أحد رواد الفينومينولوجيا والتأويل في النقد العربي الحديث، الدكتور مصطفى ناصف " ويتضح الأمر على أبشع صورة حين نسمي الكلمات، كما سمعنا، مفردات، وحين نجعل السياق مركبا يتألف من هذه المفردات. إن الكلمة سياق يدخل في سياق. ولو نظرنا إلى الكلمة باعتبارها بؤرة سياق لكان هذا أولى. إن النصوص تنشأ من أجل مواجهة كلمات .." [12]

فالرؤية الفينومينولوجية للسياق ترى أن الأخيرة هي حمولات دلالية متعددة ذات أنظمة خاصة لا يمكن الظفر بها – المدلولات – إلا بالتخلص من الخلفية الفكرية التي نحملها اتجاه مفهوم الكلمة نفسها ... واعتبارها سياقا بذاته، بل « لو نظرنا إلى الكلمة باعتبارها بؤرة سياق لكان هذا أولى ... "[13]

إن عمق الرؤية الفينومينولوجية تقوم على التحرر من الرؤية المعتادة للموضوع، فالكلمات التي تشكل جسد النص وتؤسس بناءه الدلالي وتعلن هويته هي أيضا بؤر دلالية تمارس وجودها باعتبارها أنظمة وعوالم مفتوحة، لكنها ممتنعة البوح عما تحمله من دلالات. ولا يمكن للنص أيا كان جنسه – أن يؤسس لحضوره في ذهن المتلقي إلا بالإيمان بأن «النصوص تنشأ من أجل مواجهة كلمات...» وأن كل «نص يحيل بعض الكلمات على الأقل، إلى تساؤل خصب، مبارك.. ومعنى ذلك أن النص يعيد تكوين الكلمات، وإخضاعها

لسلطان قوي غريب. ولكننا دأبنا على أن نتصوره كوحدات ينضم بعضها إلى بعض انضماما سطحيا .."[14]

لا يجوز تبعا لذلك أن ننظر إلى الكلمات في النص باعتبارها وحدات دلالية مستقل بعضها عن بعض، وإنما الكلمات هي بؤر وسياقات متداخلة تشكل في مجموعها ما نسميه نحن بالنص.

إذن هذا ما يفسر التأكيد على ضرورة اعتبار الوجود اللغوي في النص ينطوي على عوالم عميقة أو هو بمثابة مستودع لخبرات واسعة. فالناظر إلى النص الأدبي ينبغي أن يعتبر ما كان يسلم به من بديهيات هو الآن محط شك وارتياب. وعليه أن يغير جهازه المفاهيمي الذي من خلاله يعقلن قراءته أثناء تلقيه للنص. يجب أن يركب العوالم المجهولة التي تحملها الكلمات بل يجب أن ينظر إلى الكلمات على أنها مفاتيح/مغالق النص، إن الكلمات في النص هي أصول ومبادئ أو منابت الأفكار التي يريد الكاتب أن ينقلها للقارئ. وعندما تكون الكلمة كذلك يمكن أن تصبح البؤر الدلالية التي تتمركز حولها كل العناصر الأخرى المساهمة في تشكيل نسيج النص لأن «الكلمات الأساسية إشارات تتحرر من سياقاتها الجزئية التي تخدمها، فقد كان مالا رميه يقول: إن الشعر يُصْنَعُ من كلمات لا من أفكار ...»[15]

نستنتج من خلال ما سبق أن مفهوم السياق في التصور الفينومينولوجي، يحتاج إلى دراسات مستفيضة ووقفات تأملية،لإعادة النظر في مختلف المكتسبات المعرفية، ولبلورة وجهات نظر جديدة تعيد قراءة المفاهيم بشكل مغاير لما هو مألوف في الدراسات النقدية الحديثة.

هوامش:

1 – مقدمة في نظرية الأدب، ص: 55.

2 – نفسه، ص: 55.

3 – نفسه، ص: 56.

4 – نفسه، ص: 56.

5 – دراسات في الفلسفة المعاصرة، ص: 327.

6 – السياق الأدبي: دراسة نقدية تطبيقية/ دكتور: محمود محمد عيسى ص41/40 ط/1 2004.

7 – الظاهراتية والهرمونيوطيقا ونظرية التلقي: تيري انجلتون ص21 مجلة علامات ع3 1995.

8 – مقدمة في نظرية الأدب: تيري انجلتون ص/55 .

9 – نفسه.

10 – نفسه ص/56.

11 – نفسه.

12 – دراسات في الفلسفة المعاصرة: د زكرياء إبراهيم ص327 مكتبة مصر القاهرة.

13 – اللغة والتفسير والتواصل: د مصطفى ناصف ص 76/ عالم المعرفة ع193 يناير 1995.

14– نفسه.

15– صوت الشاعر القديم د مصطفى ناصف، ص/6 الهيئة المصرية العامة للكتاب القاهرة 1992.

جسد الكتابة كتابة الجسد
مقاربة سيميائية عرفنية للفضاء في أيام طه حسين

د. حسان راشدي
جامعة سطيف 2 (الجزائر)

في الوقت الذي بدأت تجف فيه منابع تحليل الخطاب سيما في مصادره النظرية، أخذت العلوم العرفنية (Les sciences cognitives) تكشف عن مصادر جديدة للبحث من شأنها أن تسعف تحليل الخطاب بأدوات ومناهج تتولى إماطة اللثام عن البعد العرفني للخطابي (la dimension cognitive du discursif). وهذا ما يطلق عليه كبار عارفي تحليل الخطاب " المنعطف العرفني لتحليل الخطاب (Le tournant cognitif de l'analyse du discours).

ولعل أهمّ تحد تجابهه البحوث العرفنية في مجال تحليل الخطاب، هو وصف طبيعة التمثيل المنسجم الذهني (la représentation mentale) المبني من لدن القارئ. وهو التمثيل السيميائي (représentation sémiotique) المرهون بفهم الخطاب أو النص.

ومن أهم المواد التي يوظفها القارئ لبناء التمثيل الذهني، المعلومات الفضائية (informations spéciales)، حيث تستحيل هذا الأخيرة في الخطاب والخطاب السردي على الخصوص إلى صيغة للرؤية (espace –mode de vision).

وبهذا الصدد، يلعب الوصف دورا أساسا في رسم معالم الفضاء، أو بالتدقيق "أثر فضاء" (effet-espace) في بناء التمثيل الذهني للقارئ. وهو الوصف الذي يحوّل المعلومات الفضائية بوساطة الإدراك (perception) إلى تمثلا ت فضائية ملموسة. حيث الوسط الذي تنفعل وتتفاعل فيه الشخصيات وتتحرك في عالم الخطاب التخييلي.

في هذه الدراسة نبتغي مقاربة سيميائية عرفنية (approche sémio-cognitive) للتنظيم الفضائي في رائعة "طه حسين" "الأيام" (الفصل الأول من الجزء الثاني) حيث تستحيل الروائح، الألوان، والأصوات إلى كتابة: **كتابة الجسد، جسد الكتابة** .

أولا: الإطار النظري:

1.المنعطف العرفني والعلوم المحايثة:

في كل مرة يتجلى فيها مصطلح جديد، أو تصطنع فيها شبكة جديدة للتحليل في حقل اللسانيات، إلا وأثار ذلك نقاشا وجدلا بين اللسانياتيين. وذلك من حيث أسس هذا التوجه الجديد، من حيث خصوصيته الإجرائية، وعلاقاته بالعلوم ذات الصلة.

ولعل أهم حركة عرفتها اللسانيات في المنتصف الثاني من القرن العشرين، تلك التي نتجت عن تأثرها بما يعرف ب "العلوم العرفنية"، (sciences cognitives)، (cognitive sciences). وهذا ما يسمى بـ "**المنعطف العرفني**" (Le tournant cognitif). وهو المنعطف الذي أخذ يثمر بحوثا خصيبة منذ نهاية سبعينيات وثمانينيات القرن الماضي.(2)

وقد كانت القوة الدافعة لهذه البحوث هي العزم على اعتبار المعارف الإنسانية (connaissances humaines) وبخاصة الذكاء الإنساني (L'intelligence humaine)، إجراءات تعالج بموجبها المعلومة (information)، وهذا انطلاقا من استعارة أو مجاز احتسابي (métaphore computationnelle).(3)

2.1. علم أم علوم عرفنية؟

ثير استعمل مصطلح "علوم عرفنية"، (sciences cognitives)، بصيغة الجمع تساؤلا إبيستيمولوجيا، فيما يتعلق في مدى "علمية" هذا الصنف القشيب من البحوث. وذلك باعتبار أن صفة "علم"(science)، لا تطلق على الحقل الذي يجمع بين علوم مختلفة (interdisciplinarité). فصفة العلم في العادة تطلق على المجال الواحد المميز بخصائصه المفاهيمية والمنهجية، وإن كان يأخذ من مجالات أخرى، فبالقدر الذي يحافظ على إنيته ويحافظ على انسجامه وديناميته.

ودفعا لأي لبس في هذه القضية يقترح في هذا المجال مصطلح "بحوث عرفنية" (recherches cognitives). وهذا ما فتح الباب أمام العلوم العرفنية لتلج العلوم الإنسانية

والاجتماعية على الخصوص. وهي ذات العلوم التي تتوسل في معظمها منهجية في البحث والتحليل هي تحليل الخطاب (analyse du discours).[4]

وقد كانت العلوم العرفنية في ثمانينيات القرن الماضي بمثابة روح جديدة استلهم منها تحليل الخطاب قوة دفع جديدة. ذلك أن العلوم العرفنية أخذت على عاتقها الكشف عن الاشتغال الطبيعي للبنى، وللأفعال، والإجراءات الذهنية المكونة للتمثيلات (représentations) ومقاصدها، وباختصار علاقات المعجم بالدلالة.

وباعتبار أن الخطاب قائم على تمفصل (articulation) بينه وبين سياقه، وهو السياق الذي يلتمس أساسا في السياق التلفظي (contexte énonciatif)، فإن المخاطبة (L'interlocution) وهي مبتغى الخطاب، ومرجعيته (référence) التي يستقيم بها ويكتسب انسجامه، ومنطقه، وحجيته، وتدرجه الموضوعاتي (progression thématique). وهي الشروط الملموسة التي ينجز فيها الخطاب.

والواقع أن الخطاب هو بدوره قائم على التمثيلات الذهنية، بيد أن تحليل الخطاب وبخاصة ذو التوجه البنيوي، يقف عند النشاط اللغوي الظاهر أو الشكلي. والحال أن التمثيلات الذهنية تنتمي إلى لغة جوانية ذات خصائص هي نفسها التي تتوفر عليها اللغة الشكلية. والخطاب إلى جانب ذلك "موضوع مُبَنْيَنٌ (objet structuré)، سواء من حيث العلاقات الداخلية - المصرح منها والضمنية- التي تربط مكوناته، أم لأن معالجته تقتضي توظيف ترسيمات عرفنية للمعارف (schémas cognitifs de connaissances) خاصة أو عامة.[5]

يضاف إلى هذا أن الخطاب عبارة عن ممارسات لغات مختلفة كالحوار والحوار الذاتي، المكتوب والشفهي...الخ وهو ما يفتح المجال للتحليل العرفني. ولكن ما هي الزاوية التي يتم منها وبها التحليل العرفني للخطاب، أو على حد تعبير " جان ماري شيفر" (Jean-Marie Schaeffer) "المعالجة العرفنية للخطاب السردي" (Le traitement cognitif du discours narratif).

2. قرايس، سيرل: المنعطف التداولي والعرفنة:

وعند هذه المحطة، يجد الباحث نفسه مضطرا تحت ضغط شروط المنهجية ومتطلباتها العملية، أن يسترفد مجالا غير بعيد عن اللسانيات وهو

التـــــداوليـــــة (La pragmatique). وهذه المرحلة هي التي يسميها علماء اللسان ومحللو الخطاب المنعطف التداولي (Le tournant pragmatique) إذ من نتائجها أن خففت من الهيمنة التي كانت تمارسها البنيوية على اللسانيات.

ومما عزز من هذا الاتجاه بلوغ نظرية الأفعال اللغوية (Les actes de langage) في توجهها السيرلي [نسبة إلى سيرل] (searlienne) أوج مجدها وشهرتها بين علماء اللغة ورواد تحليل الخطاب. وقد عزز هذا المنعطف التداولي لتحليل الخطاب، رواج علم الدلالة التوليدي (La sémantique générative) الذي كان خير حليف للتداولية بوساطة تلك الشروح العملية والوظيفية التي قدمت للوقائع النحوية.(6)

وهكذا تخلصت الدراسات اللسانية من ربقة البنوية الخانقة بتسنينها لعملية التواصل، وهو الأمر الذي كان قد دعا إليه "قرايس" (Grice) من قبل. وكذا نكرانها لأي تفسير براني للغة وفصلها عن السياق والعرفنة (cognition)، أصبح المناخ مهيأ لأن تعلب العلوم العرفنية دورها في مجال تحليل الخطاب والنصية بوجه خاص، والعلوم الإنسانية والاجتماعية بوجه عام.

ومن أهم نتائج الأعمال التي قدمها "قرايس"، الفصل بين اللسانيات والتداولية. ومن ثم شهدت الدراسات اللغوية انبثاق مقاربة جديدة، هي نظرية الملائمة (Théorie de la pertinence). ومعلوم أن أهم فرضية لنظرية الملائمة تقوم على أن الفكر الإنساني يبحث على الدوام عن الآثار العرفنية (effets cognitives) بما يبذل من جهودد عرفنية (efforts cognitives) في الانتباه ومعالجة للمعلومات وكلاهما من مجسدات الملائمة.

وبهذا التحول النوعي في النظر إلى التواصل، انتقل الاهتمام من العناية بالعلاقة بين عناصر الفعل التواصلي، إلى التركيز على العرفنة في حد ذاتها. أي التمثيل الذهني والعمليات المعرفية (opérations cognitives).(7)

وقد استتبع هذا الاهتمام بالعرفنة، نزوعٌ نحو الكشف عن العلاقات التي تتأسس بين العرفنة من جهة والأنساق السيميائية (systèmes sémiotiques) من جهة ثانية. وهذا ما جعل نظرية الملائمة نظرية عرفنية، ونظرية تداولية في الوقت عينه. وقد التقط محللوا الخطاب فكرة الملائمة ليجعلوا منها مبدأ أساسا من مبادئ تحليل الخطاب ذي الاتجاه التداولي.

3. السيمائيات والعلوم العرفنية

عند وصولنا إلى هذه المحطة من البحث، وجدنا أن العلوم العرفنية قد تداخلت أيضا مع نشاط علمي معرفي آخر كانت له صولاته وجولاته المهيمنة في حقل العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية إبان سبعينيات القرن الماضي، وهي السيميائيات.

غير أن طبيعة الموضوع الذي نحن بصدد النبش فيه وعنه تفرض علينا المنهجية المتبعة فيه، ألا نتيه وراء التفاصيل، بقدر ما يسعفنا التلميح إلى ما يخدم غرضنا في هذه الورقة. فالأمر عندنا ليس البحث في السيميائيات باعتبارها نظرية عامة للدلالة، ولكن استكشاف ما نتج عن السيميائيات من موجهات، ومعالم تفيدنا في دراسة العرفنة.

وبما أن أفضل حقل للسيميائيات والسيميائيات القريماسية على الخصوص، هو السرديات. ومعلوم أن السردية (narrativité) عند قريماس تعتبر بصفة عامة المبدأ المنظم لكل خطاب ولكل بنى سردية، وأنها المكون الرئيس للمستوى العميق للسيرورة السردية

1.3 سردية قريماس، والسيمائية العرفنية:

إن ما نروم البحث فيه وعنه في السيميائيات القريماسية، هو تلك الإشارات التي أبداها زعيم مدرسة باريس السيميائية فيما يتعلق بالوشائج التي تتقاطع فيها السردية بالعرفنة. فالدارس الحصيف لآراء قريماس السيميائية، يدرك أن الأسس التي بنيت عليها نظرية قريماس في السيميائيات، يمكن لها أن تستخدم لتفسير عملتي توليد، وفهم البنى الدالة (structures signifiantes). [08]

فبالفعل فقد أرشدت أعمال قريماس الباحثين إلى حقول السيميائيات، إلى أن الفكر الإنساني يمتلك بنية سردية (structures narratives) تتجلى في شكل حكايات (récits)، وأساطير (mythes). وهي التي يشترك فيها كل الناس، يبنونها على منوال واحد وإن اختلفت المضامين بحكم اختلاف الثقافات. ومثل هذا التصور القريماسي هو الذي مهد الطريق للتحليل العرفني للسرد. [09]

وفي واقع الأمر فإن قريماس بهذا الطرح يكون قد سار في الاتجاه نفسه الذي سار فيه "رولان بارت" (Roland Barthes). ففي مقاله الافتتاحي "مدخل التحليل البنيوي للحكايات" [10] (introduction L'analyse structurale des récits) سنة 1966، فلقد لاحظ "بارت" أن حكايات العالم هي من العدد الكبير ما لا يمكن أن يحصيها عدٌّ فحسب،

ولكنها دائمة التواجد زمانا ومكانا أيضا، سواء أفي المستوى الثقافي أم التاريخي. فهي صنو الحياة، عبر تاريخية (transhistorique)، وعبر ثقافية (transculturelle).

ولقد تتابعت الأعمال التي تأثرت بأفكار بارت في الحكي، في التأكيد على الأهمية الأنتروبولوجية (anthropologie) للحكي. فالحكي وهو صنف خطابي عالمي، يرتبط بالهوية الجماعية للمجموعات الإنسانية، كما أنه يُمكّن الفرد من التعرف على هويته الذاتية، وهي هوية مبنية بوساطة السرد، أو لنقل مبنية سرديا [11].

وهذه نقطة ارتكاز ومنطلق كل تحليل سيميائي عرفني للخطاب السردي. ولعل ما يعضد هذا الاتجاه في النظر إلى الحكي (السرد) ما ذهب إليه "جان بطيطو" (Jean Petitot)[12] وهو يعالج البنى السردية من منظور عرفني، خلص إلى أن هذه الأخيرة، تتم معايشتها وجوديا بوساطة العواطف، الاديولوجيات، الأفعال، والأحلام. وهي بهذا الوضع يمكن اعتبارها بنى سيميائية سردية (structures sémio-narratives)، ولتعتبر بمنظور عرفني عام من بنى التخييل الأنتروبولوجية (Structures anthropologiques de l'imaginaire) [13]

2.3. الإجراءات العرفنية عند قريماس

يعتبر "قريماس" أن البنى السردية، تقود بشكل مباشر نحو الفكر، وهذا يفتح الباب واسعا أمام السيميائيات لتبْيان أن السردية تُشكل العرفنة والثقافة. وتستند نظرية قريماس السيميائية السردية إلى فكرة جوهرية وهي أن العرفنة تتشكل وفق إجراء ذي ثلاث خطوات يرتبط بعضها ببعض. وهي: [14]

الخطوة الأولى: وتتمثل في التسنين الصورتي (encodage figuratif) للعالم. وهو الذي يتم تمثيله في المستوى العميق، أو البنية العميقة. وهو المستوى الذي تبنى فيه المعرفة.

الخطوة الثانية: وهو الذي يتم فيه التنظيم المقطعي (séquentielle) لوحدات البنى العميقة. وهذا بحسب السياقات التي توجد فيها.

الخطوة الثالثة: وهي التي تمثل مستوى السطح، أو البنية السطحية. حيث تتولى الصيغة السردية، تحويل البنى العرفنية الكامنة في المستوى العميق، حيث مستوى المعرفة، إلى بنى خطابية.

والذي يستفاد من نظرية قريماس من استرفاد العلوم العرفنية للسرديات، هو أن هذه الأخيرة هي الأداة والمنهج العلمي لدراسة العلاقة بين السردية والعرفنة. فعند "قريماس" لا تعكس الحكايات ما يحدث في الواقع أو في الخيال بطريقة بسيطة ساذجة، بل الأمر أكثر تعقيدا من ذلك. فالحكيات أو الحكي، تستكشف وتستقرئ وتتكهن ما يمكن أن يحدث أو ما يحتمل حدوثه. (15).

كما أن عمل الحكي، لا ينحصر في عملية سرد الأحداث وعرض الحالات بالمعنى البسيط، وإنما الذي يعنى بها لحكي هو الطريقة أو الكيفية التي يتم بها سرد الأحداث وعرض الحالات. وهي التي تتمثل في ال كيف؟ (le comment)، لا ال "ماذا؟ (le pourquoi)" فسرد الأحداث تأويل لها أيضا. ذلك أن السردية تعمل على ترتيب وتنظيم الأحداث ضمن تيار زمني معلوم، وهي الأحداث التي كانت في حالة عماء (chaos) من قبل.

ولعل من أهم مقومات عالم الحكي ومكوناته الفضاء أو الحيز، فالفضاء وهو بناء تخيللي استيهامي (construction imaginaire fantasmée) ملتصق بشكل شديد بآليات الوصف ومحدداته وهو لذلك معدود من الصيغ (espace mode)، ويُعْزى للتمثيلات السيمائية (représentations sémiotiques) في الخطاب السردي .

وما يعنينا من مقاربته عرفانيا، هو كونه ناسجا لهوية الشخصيات، مثلما أنه نسق عرفاني منسوج هو الآخر بفعل القراءة التحليلية، وفي حالة بحثنا هذا التحليل النفس عرفني لاستقبال الخطاب السردي (réception du discours narratif) في أيام طه حسين بشكل عام، وللفضاء بشكل خاص. هذا ما يحاول المبحث الآتي الإشارة إليه.

4. الفضاء السيمائي العرفني

يرى "قريماس" بمعية "كورتاس" في" السيميائيات. القاموس المُعقْلن لنظرية اللغة. أن "مصطلح" (espace)، (space) مستعمل في السيميائيات بموافقات مختلفة بيد أنها ذات مخرج مشترك. وهو كونه بمثابة موضوع مبني.."[16]. ومن هذا نفهم أن الفضاء أو الحيّز، تشكّلٌ سيميائيٌّ (dispositif sémiotique)، محصلته بنية حاملة للدلالة، وهي الدلالة التي يُنْعَتُ بها الفضاء ويوسم بها؛ فنقول مثلا فضاء الخوف، فضاء العنف، فضاء السعادة الخ..

وبهذا الصدد نذكر تلك الثنائية في مجال تحليل الخطاب السردي، المتمثلة في السرد/ الوصف. حيث أن العنصر الأساس في السرد هو الزمن، في حين نجد أن الفضاء قرين بالوصف ونتاج له. وهو هو في المحصلو بنية لبناء هو الوصفي (le descriptif) . وعليه فإن إدراج الوصف ضمن النسيج السردي، فليعْلم بالتالي بالمكان حيث يخلد الحكي إلى شيء من السنة (pause)، حيث يأخذ تمثيل (représentation) الأشياء، والأماكن، والشخصيات.. حظه من الحيز النصي.

وفي ظل المنظور السيميائي العرفني، لا يُنظر إلى الفضاء على أنه غاية الوصف ومنتهاه، ولكن يُعتبر عنصر بناء مثل بقية عناصر النص السردي الأخرى، إذ لا يمكنه ألوقوف في الحياد، أو يستعمل لمجرد الزينة كإطار تتحرك فيه الشخصيات وتضطرب في جوفه الأحداث.

وإنما الفضاء - مع كل هذا – عنصر له أهمية ومساهمته في بناء الدلالة، دلالة الخطاب أو النص. وعليه، فإنه عنصر أساس في نسق دالة، ينطبع في أذهان الذوات (sujets) التي تتفاعل معه وتنفعل به، خارجيا وداخليا. وهذا مع التذكير وفقا لما ذهب إليه "قريماس" و"كورتاس" أن "التموضع الفضائي (localisation spatiale)، الموجود على مستوى التداولي للخطاب، بجب أن يميز عن التفضية العرفنية (spatialisation cognitive) التي تقتضي استثمار الخصائص الفضائية"[17] وأهم مقوم لهذه الخصائص هو الحواس الإنسانية؛ من السمع (« L' entendre »)، والحديث (« le dire»)، واللمس (« le toucher»)، الخ..[18]. هذا ما نحاول الكشف عنه بالتحليل في القسم التطبيقي من هذا البحث.

ثانيا: القسم التطبيقي

1. المنظور العرفني للفضاء والتفضية في أيام طه حسن .

يقسّم "ميرلو بونتي" في كتابه "الظاهراتية والإدراك" (Merleau Ponty: Phénoménologie de la perception)[19] الفضاء (espace)، إلى ثلاث طبقات أو دوائر. الفضاء الفيزيائي (espace physique)، وهو الذي يقع خارج الجسد أو الفضاء البراني، الفضاء المُدْرك (espace perçu)، والذي هو بناء المخ (cerveau). ويُشدّد " ميرلو بونتي" على أن هذا الأخير ليس فضاء وهميا، وإنما هو الذي يساعد المرء على أن يتعامل ويتفاعل مع الفضاء الفيزيائي. ثم الفضاء المعيش (espace vécu)، وهو فضاء الجسد الخاص أي الفضاء الذي يصطنعه الجسد لنفسه، وهو محصلة تفاعل الجسد بسائر حواسه مع المحيط الخارجي من جهة والبناءات الذهنية (constructions mentales) للتجارب الحسية والإدراكية والشعورية.

ووجود هذه الفضاءات الثلاثة، لا يعني أنها منفصلة عن بعضها البعض، إذ أن لكل واحد منها نصيبا من التأثير وقدرا من التأثير للفضاءات الأخرى. وقد لخص "ميرلو بونتي" فكرته هذه بقوله: "ما دام لي جسد، وما دمت أسعى به في العالم [...] فلجسدي عالمه، أو أنه يفهم عالمه..." [20]

ولكن إذا تناولنا الموضوع من زاوية عرفنية بحتة، فإننا نلفي أنفسنا نميل إلى وضع خيط ولو رفيع، ولكنه مُدْركٌ، بين الفضاء الفيزيائي من جهة والفضاءين المعيش والمدرك. ذلك أن العرفنة لصيقة أيما التصاق بعلم النفس العرفني، الذي لا يجعل عالم الداخل مجرد مرآة لعالم الخارج بل بناء نفسي ونفساني مختلف وإن تفاعل مع الفضاء الخارجي أو الاجتماعي أو السياق (contexte).[21] وفي المحصلة يمكن القول: إن الفضاء نتاج مخ الإنسان، وهو ليس خارجا عنه، فهو إدراكه، وهو معيشه.

وهكذا نجد أن علاقتنا بالعالم الخارجي أو الفضاء الفيزيائي تتم عبر الجسد، والفضاء بدوره صورة يجسمها الجسد من التجارب والمدركات الحسية وغير الحسية. ومن ثمة يصبح الجسد في حد ذاته فضاء بعينه. [22]

1.1. الفضاء والسيرة الذاتية

إذا تجاوزنا – لضيق مقام البحث، وخشية الإخلال بمنهجيته- النقاش حول "الأيام" هل هو سيرة ذاتية أم رواية، فإن ما قد يشفع لنا ذلك هو أن تناول الفضاء من المنظور العرفني ليس حكرا على الرواية وحدها بل هو يغشى الأدب وغير الأدب من العوم الطبيعية والرياضيات والموسيقى وغيرها كثير. فهل هناك ما يمكن تسميته ب "الفضاء السيرذاتي" (Espace autobiographique) ؟

إن الأمر بالنسبة ل"فيليب لوجان " (Philippe le jeune) وارد ومبرر. وهو يقصد ب "الفضاء السيرذاتي" "الإطار العام الذي يرغب مؤلف العمل الروائي في أن يُقرأ نصه التخييلي، ضمنه قراءة سيرذاتية مرجعية"[23]. ومن هذا الباب لا يرى "فيليب لوجان" كبير فرق بين السيرة الذاتية المبطنة بمسحة تخييلية، والرواية، ذلك أن عنده كلتاهما تتقاسمان الميثاق الإستيهامي" الذي يقترب بالرواية من السيرة الذاتية، دون أن يجعلها تمتزج بها، ويقترب بالسيرة الذاتية من الرواية دون أن يجعلها تستولي عليها.

ويجعل "فيليب لوجان " من النص الروائي موضوعا ذا طابع ثنائي مزدوج يجمع الفضاء السيرذاتي بهويته التخييلية وهويته المرجعية."[24] وهكذا فإن تحليل الفضاء في الخطاب السيرذاتي يصبح شغوفا بالبحث في التفضية (spatialisation) وآلياتها قصد تأسيس البعد العرفني (dimension cognitive)، المتعامد مع البعد التداولي (dimension pragmatique) ولكنه ليس متماثلا معه." [25]

2.1. الفضاء الصيغة في الأيام

وباعتبار أن البحث يروم إلى مقاربة عرفنية للفضاء السردي، فإن اعتباره فضاء صيغة رؤية (espace-mode vision)، ينسجم مع الطرح العام لهذا البحث. ولقد شرح هذه الفكرة بشكل عملي "جيرار جونيت" في كتابه "خطاب الحكاية/ أوجه ثلاثة"،[26] حيث يعتبر الصيغة وهي مصطلح مُستعار بالأساس من علم النحو، آلية أساس لتفتيق الدلالة في الخطاب أو النص السردي فعنده "يمكن أن نروي ما نرويه وفق وجهة النظر هذه أو تلك."[27] وهذا ما يطلق عليه مصطلح "الصيغة السردية" (mode narratif).

وهناك ضميمة أخرى لاستعمال مصطلح صيغة، وهي أن هذه الأخيرة تربط بمصطلحين آخرين، هما وجهة النظر (point de vue)، والرؤية (vision) التين تتجسدان

بوساطة التمثيل (représentation). وهذا هو مجال الوصف، والفضاء في المحصلة.

يكشف هذا المقطع خاصية جوهرية في الخطاب الطه حسيني، وهي أنه خطاب صورتي (discours figuratif). ذلك أن النص يكاد يتوارى خلف الصور التي يرسمها الخطاب وهي "وحدات المضمون التي تُستخدم لكساء الأدوار الفاعلية، والوظائف التي تضطلع بها."[28]

وفي الجهة المقابلة يجد القارئ نفسه يكاد ينسى وأنه بصدد فعل القراءة، تحْدوهُ التصويرية (figuration) المنظمة للفضاء الخطابي لعالم تبنيه تجربته فانسجام الخطاب بهذا الواقع مرهون بقيام سلسلة من بناء من العلاقات بين الفضاءات الذهنية (espaces mentaux)، التي هي بدورها تسمح للقارئ أو المتلقي ببناء المعنى وفق الاتجاهات التي تتحكم في الوصف.

2. التنظيم الفضائي (للنص العينة)

في هذا المبحث نحاول رصد بعض الموجهات الإشارية للغة، التي من شأنها أن تدلنا على التنظيم الفضائي (organisation spatiale) للنص العينة.

إن الفكرة البديهية التي ننطلق منها وهي أن الخطاب بناء ذو مقصد تواصلي. حيث أن الذات المضطلعة بالخطاب تحمل وجهة نظر، توظفها في بناء " صيغة الرؤية (mode de vision) التي تعمل على موضعة (localisation) أشياء المكان بتحديد علاقات بعضها ببعض، وكذا علاقاتها بالفاعلين في عالم الخطاب. ويمكن لنا تصنيف صيغة الرؤية هذه، في الدوائر الآتية:

أ- <u>المستوى الأنتروبولوجي</u>: وهي التي الإشارة إلى موضع الذات الكاتبة (sujet écrivant) في إطار وجهة نظر مضطلعة بتنظيم الفضاء. وفي هذه الدائرة يتم الحديث المنظمات الجيهية، المتمثلة في المحورين: الأفقي، والعمودي.

- <u>المحور الأفقي</u>: - أمام/ خلف.
  - هنا/ هناك.
  - يمين/ شمال.
- <u>المحور العمودي</u>: - فوق/ تحت.

ب- **المستوى السوسيو- الثقافي**: يخضع تنظيم الفضاء أيضا إلى العلاقات بين فاعلي الخطاب، فذات الخطاب، أو الذات الكاتبة، تجعل من نفسها مرجعا (reference)، تصنف بموجبه الذوات الفاعلة الأخرى، والتي قد تنتمي إلى فئات من العمال والمزارعين، وأصحاب الحرف، والطلبة، ... وكلا المستويين؛ الأنتروبولوجي، والسوسيو- ثقافي يخضعان لمحددات الموضعة الفضائية (localisation spatiale).

3. الموضعة الفضائية:

لا يستقيم الحديث عن الموضعة الفضائية، إلا بالحديث عن الحركة (mouvement)، التي تؤول في المجال السيميائي، والسيميائي القريماسي على الخصوص، بأنها "الانتقال من فضاء إلى آخر، ومن مدة زمنية إلى أخرى، وبهذا تغدو الحركة قابلة لأن تتمفصل بحسب الوجهة (directionnalité)؛ الحركات التي من فضاء أو زمن المصدر، تُفْضي إلى فضاء أو زمن الوصول." (29)

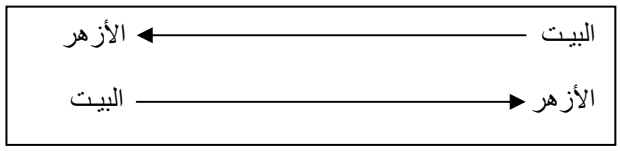
وتتمثل الحركة أو الحركات تتمثل في الاقتراب من نقطة ما، أو الابتعاد عنها، المجيء من، الذهاب من إلى. الخ.. كما أنها تتمثل في إنجاز مسار ما (parcours)، حيث الحركات من مثل "المرور من أو على"، "العبور"؛ "عبور شارع "، "جسر"، "الانعطاف نحو اليمين"، "الانعطاف نحو الشمال "...

1.3. الموضعة والحركات في النص العينية:

- **المسار الأول: (من الأزهر إلى البيت)**

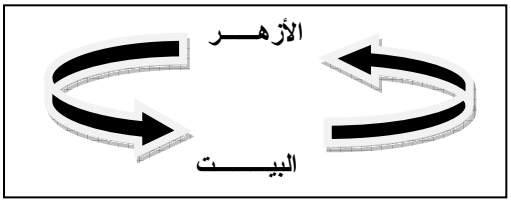
" فهو يسكن بيتا غريبا، يسلك إليه طريقا غريبا أيضا،
ينحرف إليها نحو اليمين إذا عاد من الأزهر"

يرسم هذا المقطع الفضاء المعيش في بداية النص باعتباره الفضاء المرجعي (espace référentiel)، وهو المسار الذي يسلكه الراوي ذهابا بين البيت والأزهر وإيابا في مدة زمنية طويلة.



الشكل رقم:01

والمسار بهذا الشكل يمثل دائرة مُغلقة، يبدأ حيث ينتهي، وهو لشدة رتابته وتكراره وغرابته يمثل الفضاء المغلق والخانق الذي يعيش في الراوي الواصف (narrateur descripteur). وهو إلى جانب ذلك فضاء الغرابة، سكنا وطريقا، وهي الغرابة التي سكنت أعماق الراوي، واستحكمت جسده فأضفاها على المكان الذي هو مكان الجسد. الجسد الذي يعيشه والذي يعيش به. إنه التماهي بين المكان والجسد، (الجسد المكان/ المكان الجسد).



الشكل رقم:2

- **المسار الثاني: البيت وساكنيه.**

يدخل من باب يفتح أثناء النهار ويغلق في الليل [...] فإذا **مضى أمامه خطوات** وجاوز ذلك المكان الرطب المسقوف [...] **خرج إلى طريق مكشوفة**، ولكنها ضيقة قذرة [...] وكان صاحبنا **يمضي أمامه** في هذه **الطريق الضيقة**، وقلما كانت تستقيم له هذه الطريق. وما أكثر ما كان صاحبه ينحرف به ذات **اليمين** أو ذات **الشمال** ليجنبه عقبة قائمة هنا أو هناك [...] حتى إذا جاوز هذه العقبة استقبل الطريق كما بدأها **ساعيا أمامه** في خطى رفيقه قلقة [...] **ينحرف** بعد خطوة أو خطوتين إلى **الشمال ليصعد** في السلم الذي سينتهي به إلى حيث يقيم. [...] إذا صعد منه درجات فلا بد من أن ينحرف قليلا نحو **الشمال** ليمضي في **التصعيد** [...] و**يمضي مُصْعدا** حتى يبلغ الطبقة الثانية، [...] ينحرف نحو **اليمين**،... ويمضي في طريق ضيقة [...] ثم يبلغ الصبي بيته، **فيدخل** إلى **غرفة** هي أشبه بالدهليز [...]

4. القراءة الجسدية لطوغرافية البيت:

يرسم لنا الراوي في هذا المقطع المسار الذي يقطعه الراوي /الشخصية (الواصف) من باب البيت (الحارة)، حتى يصل إلى غرفته. وقد اكتفينا في هذا المقطع برصد المحورين؛ الأفقي، والعمودي لحركة الراوي ضمن المسار الذي ينطلق من باب البيت، أو الحارة إلى غرفته.

غير أننا نلاحظ أثناء وصف المسار، أن الراوي/الواصف، يدرج بعض الملاحظات، أو التعليقات، يقدمها للقارئ الذي عليه أن يستعين بها لبناء تمثيله الذهني للفضاء. ذلك أن فهم الخطاب أو النص، هو في حقيقة أمره عملية بناء تدريجي لتمثيل ذهني منسجم لمضمونه. وتلك هي القراءة في جوهرها. ولعل أهم تعليق للراوي، يوجه قراءتنا لهذا المقطع هو قوله: " وما أكثر ما كان صاحبه ينحرف به ذات اليمين أو ذات الشمال ليجنبه عقبة قائمة هنا أو هناك [...] " نفهم من هذا أن الراوي كفيف، وأن الذي يأخذ بيده صاحبه.

ولعل هذا ما يجلنا نقرأ المقطع بطريقة مختلفة لو كان الراوي غير فاقد للبصر. ومثل عبارات: "ينحرف به"، "ليجنبه"، "ينحرف بعد خطوة أو خطوتين"، "فإذا مضى خطوات.." تعتبر في هذا المقطع بمثابة تقديمات (anticipations)، حركية وذهنية مخصوصة بفضاء الراوي (المعوق بصريا). وما التكرار للعبارات "ذات اليمين/ ذات الشمال"، "خطوة/خطوات" "يمضي أمامه" الخ ... إلا علامات على أن المسار الذي "يصفه" الراوي مصدره الذاكرة.

وهذه خاصية نجدها عند المكفوفين الذين يعتادون قطع مسار بعينه جيئة وذهابا، مرات عديدة، ولذلك فهم يخزنون انطباعات جسدهم بوساطة باقي حواسهم ليصبح المسار في المحصلة مسار الجسد. والذي يشي بهذا أن آليات الوصف التذكري ثابتة (invariables)، حيث يتم تذكر المسار اعتمادا على السير ضمن اتجاهات معينة رفقة قائد أو صاحب بصير. وبهذا تصبح قراءة المسار في محوريه الأفقي والعمودي مخصوصة هي أيضا.

يمكن لنا إذن، والحالة هذه، أن نحدّد عملية الاستذكار (mémorisation)، من خلال مرحلتين:

- **<u>المرحلة الأولى</u>**:

وهي التي يقدم فيها الراوي المعلومات التي يتم بوساطتها التعرف على السياق مخطط المسار. وهو المسار الذي سيغدو السياق الذي يحتضن الوصف والسرد.

"**يدخل** من **باب** يفتح أثناء النهار ويغلق في الليل[...] فإذا مضى أمامه خطوات وجاوز ذلك **المكان الرطب المسقوف** [...] خرج إلى **طريق مكشوفة**، ولكنها ضيقة قذرة [...] وكان صاحبنا يمضي أمامه في هذه **الطريق الضيقة** [...] **ينحرف** بعد خطوة أو خطوتين إلى الشمال **ليصعد في السلم** الذي سينتهي به إلى حيث يقيم. [...] ويمضي مُصْعدا حتى يبلغ **الطبقة الثانية**، [...] ثم **يبلغ الصبي بيته، فيدخل إلى غرفة.. "**

فالملاحظ في هذا الشاهد، أن ما تم استذكاره، هو:

1- نقطة البداية، بداية المسار "يدخل من باب... " ونقطة الوصول "... فيدخل إلى غرفة " نهاية المسار.

2- المحاور التي يمر بها الراوي، من نقطة البداية إلى نقطة النهاية.

"[...] فإذا مضى أمامه خطوات وجاوز ذلك **المكان الرطب المسقوف** [...] خرج إلى **طريق مكشوفة**، [...]**الطريق الضيقة** [...] ينحرف بعد خطوة أو خطوتين إلى الشمال ليصعد في السلم الذي سينتهي به إلى حيث يقيم. [...] ويمضي مُصْعدا حتى يبلغ الطبقة الثانية، [...] ثم يبلغ الصبي بيته، فيدخل إلى غرفة.. "

- **<u>المرحلة الثانية</u>:**

والملاحظ بهذا الصدد أيضا، أن الوصف المقدم لهذه المحاور التي يجتازها الراوي هي التي يتخذ منها علامات يهتدي بها. وفي حالة فقدانه للبصر، نجده يعوض ذلك بالحواس الأخرى؛ بوساطة الروائح (الشم)، أو الأصوات (السمع)، أو الجلد (اللمس).

> فإذا تجاوز هذا الباب **أحسّ عن يمينه حرّا خفيفا** يبلغ صفحة وجهه اليمنى، و**دخانا** خفيفا يداعب **خياشيمه** وأحس **من شماله صوتا** غريبا يبلغ **سمعه** ويثير في نفسه شيئا من العجب.[...] خرج إلى **طريق** مكشوفة، ولكنها ضيقة **قذرة تنبعث منها روائح غريبة**[...] حتى إذا جاوز هذه العقبة استقبل الطريق كما بدأها ساعيا أمامه في خطى رفيقه قلقة، **تأخذ أنفه تلك الروائح المنكرة**، و**تأخذ أذنيه أصوات مختلطة مصطخبة** [...] حتى إذا بلغ من هذه الطريق **مكانا بعينه سمع أحاديث مختلطة تأتيه من باب قد فتح عن شماله**، فعرف أنه سينحرف بعد خطوة أو خطوتين

إلى الشمال ليصعد في السلم [...] يأتيه من هذا **الهواء الطلق** الذي كان يبيح له من التنفس بعد أن كاد يختنق من ذلك **السلّم القذر**، و**تأتيه من صوت تلك الببغاء** التي كانت تصوّت في غير انقطاع[...] كان صاحبنا إذا بلغ أعلى السلم استقبل الهواء الطلق بوجهه، ودعاه الببغاء إلى أن ينحرف نحو اليمين [...]

وهكذا يتبين لنا أن المسار مسجل في ذاكرة الراوي (الكفيف)، بما يحمله من حركات أفقية وعمودية، فضلا على ما انطبع في حواس الشم، اللمس، والسمع من آثار توجهه هي أيضا في سيره ذاك حتى يبلغ مبتغاه. فالقارئ يتتبع الراوي في سكنتاه وحركاته وكأنه دليله يأخذ بيده وكأنه مغمض العينين، يسرع الخطوات حينا، ينعطف يمينا أو شمالا حينا آخر لسماع صوت معينا، أو لرائحة مميزة، يقطع طريقا أو ممرا، يصعد سلما...

كل ذلك والجسد يرسم تلك الحركات والسكنات، وحتى الخطى الرفيقة القلقة..، إنها ذاكرة الجسد، إنها قراءة الجسد للفضاء، إنها بناء الفضاء. فوجود الفضاء في هذه الحالة، مرهون بوجود الجسد. وعل هذا ما ذهب إليه "ميرلو بونتي" بقوله: ".. لا يمكن أن يكون هناك فضاء بالنسبة لي، إذا لم يكن لدي جسد." (30)

وفي المحصلة، لا يمكن أن يكون هناك جسد، ما لم تكن هناك حركة هي التي تجسد فضائية (spatialité) الجسد. ومن هذا فالفضاء ليس شيئا متعاليا (transcendantal) عند "ميرلو بونتي".

1.4.فضاء الأذن: السمع والإنصات

وفي الاتجاه نفسه، يعتبر "رولان بارت" (Roland Barthes)، أن حاسة السمع قد تلعب دورا ليس بالقليل إزاء الحواس الأخرى. ويميز "رولان بارت" في هذا المقام بين "السمع" (Entendre)، و"الإنصات" (Ecouter). "السمع ظاهرة فيزيولوجية؛ الإنصات فعل نفساني. وإنه لمن الممكن وصف الملابسات الفيزيائية للسمع (آلياتها)، وهذا باللجوء إلى السمعيات (acoustique)، وإلى فيزيولوجية السمع (ouïe)؛ ولكن الإنصات لا يمكن أن يتحدد إلا بموضوعه، أو إذا أردنا صوبه (visée) ويمكن القول بهذا الصدد: إن الفضاء يتشكل بوساطة تجربة الإنصات." (31)

ومن هذا الباب نجد "رولان بارت" يميز بين ثلاثة مستويات من الإنصات: المستوى الأولى؛ وهو المستوى الطبيعي للإنصات. وهو الذي لا يتميز به الإنسان عن الحيوان[32]. وأما المستوى الثاني، فهو مستوى حل الرموز (déchiffrement)، أي" حل الرموز الملتقطة بالأذن، وهي العلامات؛ ومن هنا، بكل تأكيد، يبدأ الإنسان: أنصت مثلما أقرأ، أي بحسب سنن (codes) معينة." [33]. وهناك المستوى الثالث من الإنصات والذي هو – حسب بارت – "مقاربة حديثة جدا (وهذا لايني أنها تلغي الأخريين)، [...] والتي يطلب منها أن تتطور في فضاء بينذواتي (intersubjectif)، حيث "أنصت" تعني أيضا "أنصت إلي"؛ [...] إنها التدلال (signifiance) العام، والذي لا يعدُّ مقبولا بمعزل عن تحديد اللاوعي (l'inconscient)" [34]

> [...] أحس من شماله صوتا غريبا يبلغ سمعه ويثير في نفسه شيئا من العجب. [...] ثم فهم من بعض الحديث أنه قرقرة الشيشة يدخنها بعض تجار الحي [...] **تأخذ أذنيه أصوات مختلطة مصطخبة** تنحدر من عل وتصعد من أسفل، وتنبعث من يمين وتنبعث من شمال وتلتقي كلها في الجو[...] وكانت هذه **الأصوات مختلفة اشدّ الاختلاف**: أصوات النساء يختصمن، وأصوات الرجال يتنادون في عنف ويتحدثون في رفق، وأصوات الأثقال تحط وتُعْتل، أصوات السقّاء يتغنى ببيع الماء، وصوت الحوذي يزجر حماره أو بغله أو فرسه، وصوت العربة تئزّ عجلاتها أزّا، وربما شق هذا **السحاب من الأصوات** نهيق حمار أو صهيل فرس. [...] حتى إذا بلغ من هذه الطريق مكانا بعينه سمع أحاديث مختلطة تأتيه من باب قد فتح عن شماله، فعرف أنه سينحرف بعد خطوة أو خطوتين إلى الشمال ليصعد في السلم الذي سينتهي به إلى حيث يقيم. [...]

فالراوي في هذا المقطع، وبمنظور المستوى الثالث للإنصات عند "بارت"، يدعو القارئ إلى أن يبني فضاء مخصوصا بوساطة إنصاته هو لما يقوله الراوين لا أن يستمع له فحسب. ولذالك نجده يقدم لنا المادة الخام للأصوات، حيث تتولى المحفزات الصوتية (stimulations auditives).

فمن خلال الأصوات المصطخة المختلطة الصادرة بدرجات متفاوتة ومن جهات مختلفة متضاربة، أصوات النساء والرجال، أصوات الحيوان، أصوات الآلات والأشياء كلها ذلك في فوضى وفي غير انتظام. لكن وصفها جاء بطريقة سلسلة مبلغة تنم عن وعي يقظ بفضاء خارجي. هذا الأخير يتشكل من خلال إنصات واع، إنها الأذن الواعية التي تحسن وضع الحدود بين ما هو خارجي براني، وما هو داخلي جواني. حيث لم يفتّ هذا الخارج العدواني من عضد الراوي/ البطل من أن يخلق لنفسه فضاء الإرادة والعزيمة. إنه فضاء الجسد الذي نعيشه لا الجسد الذي نعيش به.

2.4. فضاء الشم: كتابة الروائح، روائح الكتابة

إن الحديث عن فضاء الروائح، مثرٌ للجدل؛ إذ كيف للكتابة الأدبية أن تضطلع بتصوير ما ينقله الشم (odorat) من روائح، والتي هي في حقيقة أمرها غير مرئية (invisible)، وغير مسموعة (inaudible)، وغير ملموسة (intouchable). فأنى للأدب وهو مناط بالتوجه للفكر، أن يُعبّر عن الروائح وهي من المجال الحسي (sensoriel)؟

ولحل هذا الإشكال، يطرح الجسد نفسه وسيطا بين الأدب والروائح، ينقل هذه الأخيرة من خلال تجربة معيشة في علاقة جمالية تنصهر فيها تلك التجربة بالذات المعبرة. وهذا ما عناه "ج باشلار" (Gaston Bachelard) بمصطلح مخطط التحليل (topo-analyse). "مخطط التحليل، هو الدراسة النفسانية النسقية لمواقع حياتنا الحميمية."[35]. وإذ أن مخطط التحليل مرتبط أساس بالمكان باعتباره مرجعا للوجود، فإن المكان في هذه الحالة يصبح بمثابة منشط (catalyseur) للتجربة الحسية الشعورية التي تعيشها الذات. ليصبح المكان والجسد في نهاية المطاف شيئا واحد، إنه مكان الجسدي (lieu du corporel)، حيث تمحي ثنائية جسد/فكر. وليُصبح الفضاء، محصلة هذه العملية فضاء رمزيا (espace symbolique)، مُبطنا بقيم تُضفي عليها الذاكرة الدلالات المزعومة.

> [...] فإذا تجاوز هذا الباب أحسّ عن يمينه حرّا خفيفا يبلغ صفحة وجهه اليمنى، و**دخانا خفيفا يداعب خياشيمه**. [...] فإذا مضى أمامه خطوات وجاوز ذلك **المكان الرطب المسقوف** الذي لم تكن تستقر فيه القدم لكثرة ما كان يصب فيه صاحب القهوة من الماء، خرج إلى **طريق** مكشوفة، ولكنها **ضيقة قذرة تنبعث منها روائح**

غريبة معقدة لا يكاد صاحبنا يحققها، تنبعث هادئة بغيضة في أول النهار وحين يقبل الليل، وتنبعث شديدة عنيفة حين يتقدم النهار ويشتد حرّ الشمس. [...] حتى إذا جاوز هذه العقبة استقبل الطريق كما بدأها ساعيا أمامه في خطى رفيقه قلقة، **تأخذ أنفه تلك الروائح المنكرة**، وتأخذ أذنيه أصوات مختلطة مصطخبة.[...] ولكن كثر التصعيد فيه [السلم] والهبوط منه و**لم يُتعهّدْ بالغسل ولا بالتنظيف**، فتراكم عليه تراب كثيف، ثم انعقد ولزم بعضه بعضا حتى استخفى الحجر استخفاء، وخُيل إلى المُصعد فيه والهابط منه أنه إنما يتخذ سُلما من الطين. [...] ويمضي مُصْعدا حتى يبلغ الطبقة الثانية، فلا يكاد يبلغها حتى **تجد نفسه** المكدودة **شيئا من الراحة يأتيه من هذا الهواء الطلق الذي كان يبيح له من التنفس بعد أن كاد يختنق من ذلك السلّم القذر**[...] كان صاحبنا **إذا بلغ أعلى السلم استقبل الهواء الطلق بوجهه**، ودعاه الببغاء إلى أن ينحرف نحو اليمين.[...]

الملاحظ في هذا المقطع، أن الروائح مرتبطة بالحركة، ولها استقلاليتها في المجال التصويري (figuratif)، ومن ثمة لأصبحت لها سلطة دالة (pouvoir signifiant) وقدرة على نقل أنساق القيم. " فإذا تجاوز هذا الباب أحسّ عن يمينه ... دخانا خفيفا يداعب خياشيمه." فرائحة الدخان مرتبطة في هذا الوصف بالحركة ، حركة الانعطاف إلى اليمين.

كما يلاحظ من كيفية التعبير عن هذه الرائحة "دخانا خفيفا يداعب خياشيمه" أنها رائحة أليفة مألوفة أ ولما لا وهي المُداعبـــــة لخياشيمه. يستأنس بها كونها تدله على بيته. وهنـــا الروائـح المرتبـط بالـزمـــن والتـــي يمكـــن أن نسميهـــا "روائـــح زمكانيـة" (odeurs espace-temps)، "خرج إلى طريق .. ضيقة قذرة تنبعث منها روائح غريبة معقدة لا يكاد صاحبنا يحققها، تنبعث هادئة بغيضة في أول النهار وحين يقبل الليل، وتنبعث شديدة عنيفة حين يتقدم النهار.." إنها الحركة اليومية المرتبطة بالروائح ودرجات شدتها.

أول النهار	حين يتقدم النهار	حين يقبل الليل
هادئة بغيضة	شديدة عنيفة	هادئة بغيضة

الشكل رقم: 03

إن هذا المقطع من النص المدروس، يثير مرة أخرى مسألة علاقة الخطاب التخييلي بالواقع المرجعي والمعيش. حيث نجده يتراوح بين النزعة الذاتوية (autotélisme)، كون جنس العمل الأدبي من السيرة الذاتية، وضرورة أن يقول الخطاب السردي العالم. وفي حالة العينة التي بين أيدينا نلاحظ أنه في مستوى الحكي (diégèse)، نلاحظ أن الواقع هو ما يعبر عنه الراوي الشخصية، من خلال تجاربه التي جمعها من تقلبه في الحياة الدراسية والاجتماعية وما كانت تنقله حواسه وكذا ما كان يزوده به المقربين إليه من معلومات كان يتمثلها في عالمه الخاص به، ويجعلها من مدركاته هو.

وعند هذه المرحلة يبني الراوي الشخصية ذاته، وتجربته التخيلية للواقع، وتتم القراءة حينئذ بمعالجة النسق الخطابي، القائم على الوصفي (descriptive)، والسردي (narratif) للتخييل.

هذا إذا قرأنا دلالة الروائح في المحور الأفقي. أما إذا سعينا إلى قراءتها ضمن المحور العمودي (أسفل/ أعلى) وهي هنا قراءة دلالية." فهل الروائح القذرة والطرق الضيقة، ... من مصير الطبقة السفلى المشكلة من الباعة والفلاحين والعمال...؟

3.4. فضاء السجن: الببغاء والقفص

لقد تبين لنا مما سبق عرضه من هذا البحث، أن فهم نص ما يُعدُّ في حد ذاته ظاهرة نفسية مركبة ومعقدة، بحيث تتعلق بالأفراد القراء أنفسهم، فضلا على المقام الذي تتم فيه عملية القراءة. وهي لذلك لا تثبت على صورة بعينها. وباضطلاع علم النفس العرفني بهذه القضية، قضية فهم النصوص، خلصت بعض الدراسات إلى الاحتكام إلى ما يطلق عليه "الاقتراحات الدلالية (propositions sémantiques)، وهي عبارة عن وحدات لسانية صغيرة، اسم، شيء، فعل،.. ينظر إليها على أنها مسندا إليه ، وتسمح بذلك بأن، تُلْبس دلالة ما لتصبح رمزا أو دلالة على أمر آخر. وهذا ما يطلق عليه في نظرية البناء الذهني بالنظرية الاقتراحي، أو الافتراضية (théorie propositionnelle) .

في نص العينة، أثار انتباهنا ذكر طائر "الببغاء"، من خلال وصف يمكن استثماره – حسب فهمنا – في مجال التحليل ألاقتراحي. فهو بحسب نظرية البناء الذهني (théorie de la construction mentale) يمثل نموذجا لمقام (modèle de situation) وهو النموذج الذي

نجده في التمثيلات السردية بشكل متواتر، وهو بهذا يعد من أهم مفاتيح التأويلات والدلالات المنبثقة عنها بوساطة التحليل السيميائي، أو العرفني. ويتم بناء نموذج المقام، بوساطة قراءة نص ما، ولكن مع الأخذ في الحسبان الموضوع المُبأر (focalisé)، مكانته، وعلاقته بالمحيط الموصوف من جهة، والذات الواصفة من جهة ثانية. والوصف قد يكون حسيا أو إدراكيا بوساطة التجربة.

وفيما يتعلق بنص عينتنا، فلقد لفت انتباهنا ذكر "الببغاء"، باعتبارها مصدرا صوتيا، لا مرئيا، ومن ثمة كان وصف وقع صوت الببغاء، وما انطبعت معه من تأثيرات نفسية ممتزجة بتجربة الراوي الواصف بمثابة رسم لنموذج اقتراحي، لعبت فيه الترابطات العرفنية دورا أساسا في بناء فضاء ذهنية خاص هو ما يمكن أن نسميه "إسقاطا إستعاريا" (projection métaphorique) الزناد...

النص:

> تلك **الببغاء** التي كانت تصوّت في غير انقطاع، كأنما تُشهد الناس جميعا على ظلم صاحبها الفارسي الذي سجنها في ذلك **القفص البغيض**، ليبيعها غدا لرجل آخر يسجنها في **قفص بغيض** حتى إذا تخفف منها وقبض ثمنها اشترى بدلها خليفة تقوم في ذلك **السجن** مقامها تدعو فيه دعاءها وتنتظر فيه مثل ما كانت تنتظر صاحبتها: أن تُنقل من يد إلى يد و**من قفص إلى قفص**، وأن ينتقل معها **دعاؤها الحزين** الذي **يبتهج الناس به** من مكان إلى مكان.

نحن إذا، أمام عملية بناء أفضية ذهنية والحال أن "الفضاء الذهني بنية عرفنية تُبْنى فيها المجالات وتنتظم وتترابط بأنواع من الترابطات ما بين المجالات."[35]. ويمكن لنا من عبارات من النص أن نعيين الفضاءات الآتية:

- **<u>فضاء الرفض والإدانة</u>**: وهو الفضاء المنسوب إلى الببغاء التي "كانت تصوّت في غير انقطاع، كأنما تُشهد الناس جميعا على ظلم صاحبها الفارسي الذي سجنها في ذلك القفص البغيض" فالعبارة تبني فضاء ذهنيا، يختلف عن فضاء الواقع الخارجي.

وإن كان سمع الراوي الكفيف يستدل بصوت الببغاء ليستدير نحو غرفته والببغاء بها تسديه معروفا، فإن ذلك الصوت الهادي، يصبح لديه وهو الكفيف سجين الظلام، صوتا للرفض والتنديد حيث تصرخ الببغاء في وجه صاحبها الظالم المقيد لحريتها.

- **فضاء اللامبالاة:** "وأن ينتقل معها دعاؤها الحزين الذي يبتهج الناس به من مكان إلى مكان." صورة الفضاء هاهنا مبنية من عبارة "يبتهج الناس به" حيث يصبح صوت الببغاء، الدال على حزنها، جالبا للابتهاج والمسرة للآخرين.
- **فضاء التمني:** وهو الفضاء المأمول الافتراضي، حيث الحرية والإنعتاق وارتفاع الظلم.

5.استناجات

إن المقاربة العرفنية التي عالجنا بها نص العينة، تعطينا لمحة ولو وجيزة ولكنها ملموسة، عن مدى الصعوبة التي يجدها الباحث عندما يتعامل مع "المنهج" العرفني (méthode cognitive)، القائم أساسا على علم النفس اللغوي (psycholinguistique). كما تبين لنا مدى التعقيد الذي يجده الدارس عند تعامله مع العمليات التحليلة. ذلك علم النفس اللغوي يروم بناء نموذج للفهم (modèle de compréhension)، ونموذج للإنتاج (modèle de production).

وفيما يتعلق بالمقاربة العرفنية للفضاء(approche cognitive de l'espace)، فإننا لجأنا إلى نظرية الفضاءات الثلاث؛ وهذا انطلاقا من أن الخطاب السردي (النص السردي)، ما هو في جوهره إلا نشاط لغوي (activité langagière)، يضطلع بتقطيع أو تقسيم الفضاء الخارج لغوي (extralangagier)، طبعا وفق مبدأ الملائمة (pertinence)، إذ يتعلق الأمر بمكان معين. ولهذا تم الحديث عن الفضاء الفيزيائي، الفضاء المرجعي، والفضاء المعيش أو فضاء التفاعل الاجتماعي.

وقد تبين لنا أن الاستعانة بسيميائيات الفضاء أمر لا مناص منه. بيد أن التفكير في سيميائيات الفضاء يجب أن يكون انطلاقا مما تنتجه آليات الوصف والحركة كون الأمر يتعلق بتمثيل ذهني بالأساس. وهذا ما سمح لنا الحديث عن السمع، الشم، اللمس والجسد في المحصلة في بناء عرفني للفضاء.

الخاتمة المفتوحة

"نحو سرديات عرفنية" (vers une narratologie cognitive ?)، هذا ما خلصت إليه الباحثة "جان ماري شيفر" (Jean-Marie Schaeffer) من دراسة حديثة لها (2010) في مجال السرديات الحديثة، وعلى وجه التحديد حول " المقاربات الجديدة لأجل نظرية وتحليل نفس عرفني (analyse psycho-cognitive du récit) الحكاية. والملاحظ في العنوان المقترح أن علامة الاستفهام التي ذيلت بها الباحثة عنوان الواقع في خاتمة بحثها، لدليل على أن البحوث العرفنية في مجال السرديات الشكلية (narratologie formelle) والخطاب السردي، لا زالت في بداية عهدها. فهي لا تكاد تتجاوز العشر سنوات الفارطة.

ولهذا فهي تعتبر أن الدراسات النفس عرفنية للحكاية لا تزال في طور التجريب، والتطور. فالسرديات العرفنية وهي التي تسعى لأن تصبح علما مستقلا بذاته، تجد نفسها في بداية عهدها التأسيسي أنها بحاجة إلى الاستعانة بعلم النفس العرفني (psychologie cognitive) [36].

لكن إشكالا منهجيا وإبيستيمولوجيا ينتصب بينهما، مصدره الطبيعة المختلفة لكلا المجالين: فعلماء النفس العرفني يؤكدون على المطابقة أو الملائمة الوصفية (adéquation descriptive)، بينما يهتم السرديون على الخصوص بالقوة المُفسرة للنظريات (puissance explicative des théories) [37] وتأمل الباحثة أن تعمل البحوث في السرديات العرفنة على بناء جهاز مفاهيمي وتحليلي، يثمر دراسات وممارسات تطبيقية وعملية توطد أساس هذا العلم ليصبح مستقلا قائما بذاته.

وهكذا ظهر لنا وأن المقاربة العرفنية للفضاء، لا بد لها من أن تمارس ضمن محورين للبحث. من جهة الأخذ في الحسبان لتشكل الفضاء ضمن الحركة التي تضطلع بها الحواس والجسد، ومن جهة أخرى محاولة الكشف عن النشاط السيميائي للفضاء التخييلي نفسه.

هذا ما حالته هذه الدراسة عند معالجتها لفضاء الروائح، الصوت، واللمس. ولكن بشيء من الاقتضاب نظرا لطبيعة هذه الدراسة.

الهوامش:

(1) طه حسين: الأيام، الجزء الثاني، دار المعرف بمصر، ط25/ 1976، ص ص3/7.

(2) ينظر: Pierre Steiner,"Introduction cognitivisme et sciences cignitives", Labyrinthe (en ligne), 20, 2005(1) **http//Labyrinthe.org**

(3) ينظر : PIERRE COIRIER et autres, Psycholinguistique textuelle « Approche cognitive de la compréhension et de la production des textes ». Armand colin, France, 1996.

(4) ينظر : Jacques Fontanille : Sémiotique du discours, ed Pulim France1998, pp221/232 .

(5) ينظر: الخطاطة: معالم تاريخية مفهومية في: الأزهر الزناد: نظريات لسانية عرفنية، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط2010،1. ص ص 183/161.

(6) Benjamin Spector, « Linguistique générative et cognitivisme ; bref aperçu » Labyrinte (en ligne, 20/2005.

(7) ينظر: D.Sperber et D.Wilson : La pertinence, communication et cognition, traduction Francaise, ed Minuit, 1989.

(8) ينظر: «structure signifiante » in A.J Greimas et J.Courtes SEMIOTIQUE, dictionnaire raisonné de la Théorie du langage, ed classique Hachette, 1986.

(9) نفسه.

(10) Roland Barthes: Introduction à l'analyse structurale du récit» communication n°8,pp1-7.

(11) Jean-Marie Schaeffer : Le traitement cognitif de la narration, in Approche nouvelles pour la théorie et l'analyse du récit. Coll Narratologies contemporaines, 2010, ppM215-231.

(12) نفسه.

(13) نفسه.

(14) in A.J Greimas et J.Courtes SEMIOTIQUE, dictionnaire raisonné de la Théorie du langage, ed classique Hachette, 1986.

(15) نفسه.

(16) نفسه ص133.

(17) نفسه. ص ص 358-359.

(18) نفسه 359.

(19) M.Merleau Ponty : Phénoménologie de la perception, ed Gallimard France 1945.

(20) نفسه ص164 .

(21) PIERRE COIRIER et autres, Psycholinguistique textuelle. pp.27-29.

(22) Alain Berthos : Les espaces de l'homme, ed. Jacob,2002 ,pp143/152/153

(23) محمد القاضي، وآخرون: معجم السرديات. دار محمد علي للنشر لتونس/ ط&/2010، ص 308.

(24) نفسه، ص309.

(25) A.J Greimas et J. Courtes SEMIOTIQUE, dictionnaire raisonné p 359.

(26) Gérard Genette : Figures 3, coll Poetique, ed du seuil, 1972..

(27) Ibid. p183

(28) معجم السرديات، ص 277 .

(29) A.J Greimas et J. Courtes SEMIOTIQUE, dictionnaire raisonné p 240

(30) M.Merleau Ponty : Phénoménologie de la perception. P119

(31) Roland Barthes : L'obvie et L'obtus. Essais critiques III, Ed du seuil, 1982, p217.

(32) Ibid

(33) Ibid

(34) Gaston Bachelard : Poétique de l'espace, ed PUF. Paris France 1957. P27.

(35) الأزهر الزناد: نظريات لسانية عرفنية، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط2010،1. ص206.

(36) Jean-Marie Schaeffer : Le traitement cognitif de la narration. p 227.

(37) Ibid, p231.

ملامح معرفية في تفسير ابن عاشور
سورة الأعراف ـ نموذجا.

أ .عائشة هديم.
جامعة بومرداس

سنعاين في هذه المداخلة اشتغال واحد من أهم المفسرين في المغرب العربي على النص القرآني، وهو المفسر العلامة: "محمد الطاهر ابن عاشور" التونسي من خلال تفسيره الموسوم ب: "التحرير والتنوير"، بالتركيز على سورة الأعراف تحديدا، للكشف عن أهم الملامح المعرفية المتجلية في عمله .والمقصود بالملامح المعرفية: ملامح من العلوم المعرفية التي تجمع العديد من التخصصات من علم الأعصاب إلى الفلسفة إلى الذكاء الاصطناعي إلى علم النفس المعرفي إلى التداولية المعرفية، على أننا سنركز فقط على علمين وهما: التداولية المعرفية، ممثلة في نظرية الملاءمة لسبربر وويلسن، وعلم النفس المعرفي.

1/العلوم المعرفية في بوتقة علم إنساني طبيعي/ العلوم الإسلامية في بوتقة علم التفسير.

يراهن "سبربر" في مقاله المتميز الموسوم ب: "**Naturaliser l'esprit**" على إمكانية بناء علم إنساني طبيعي، من خلال جملة من العلوم والدراسات المتنوعة ذات السمة الطبيعية، وهي العلوم المعرفية[1].

تقوم العلوم المعرفية على دعوى أساسية وهي: الاشتغال المتعدد التخصصات، حيث تشترك جميعا بما في ذلك (علم الأعصاب، والفلسفة، والذكاء الاصطناعي، وعلم النفس المعرفي، والتداولية المعرفية) في موضوع واحد وهو المعرفة. حيث تدرس مجموع سيرورات تشكل واستثمار المعارف، مثل هذه السيرورات موجودة في العالم الحي وكذلك في الآلات "الذكية". وتتأتى أهمية هذه العلوم حسب "سبربر"، من قدرتها على إحداث تغيير جذري في فهمنا للإنساني، على أساس دعوى أساسية، وهي أنه ثمة اشتغال ميكانيكي للعقل[2].

تأسست العلوم الإسلامية، قبل العلوم المعرفية بقرون على دعوى الاشتغال المتعدد التخصصات منصهرة في مجموعها في علم التفسير، باعتبار أن الهدف الرئيس من جميع هذه العلوم تفسير القرآن الكريم .

لقد رسم "ابن عاشور" معالم متميزة لعلم التفسير، فهو يبني تصورا واسعا ومتعدد الأبعاد لعلاقة علم التفسير بالعلوم الأخرى، ويقول بحاجته إليها، مع إقامته لتراتبية واضحة، بعده علم التفسير رأس العلوم.

يقول "ابن عاشور" في المقدمة الثانية من تفسيره "التحرير والتنوير" الموسومة بـ "في استمداد علم التفسير"، شارحا في البدء فكرة الاستمداد: "استمداد العلم يراد به توقفه على معلومات سابق وجودها على وجود ذلك العلم عند مدونيه، لتكون عونا لهم على إتقان تدوين ذلك العلم، وسمي ذلك في الاصطلاح بالاستمداد عن تشبيه احتياج العلم لتلك المعلومات بطلب المدد "[3].

ثم يحدد دائرة العلوم التي يستمد منها التفسير مواده بقوله: " فاستمداد علم التفسير للمفسر العربي والمولد، من المجموع الملتئم من علم العربية وعلم الآثار، ومن أخبار العرب وأصول الفقه، قيل وعلم الكلام وعلم القراءات[4]. ثم إنه لا يكتفي بذكر هذه العلوم، بل يشرح تفصيلا ماهيتها، وعلاقتها بعلم التفسير.من ذلك قوله في العربية: " أما العربية فالمراد منها معرفة مقاصد العرب من كلامهم وأدب لغتهم سواء حصلت تلك المعرفة، بالسجية والسليقة، كالمعرفة الحاصلة للعرب الذين نزل القرآن بين ظهرانيهم، أم حصلت بالتلقي والتعلم، كالمعرفة الحاصلة للمولدين الذين شافهوا بقية العرب ومارسوهم، والمولدين الذين درسوا علوم اللسان ودونوها[5].

هذه هي ماهية علم العربية، أما علاقته بتفسير القرآن الكريم، فيرجع أساسا إلى كون القرآن الكريم كلاما عربيا، ومن ثم كانت قواعد العربية طريقا لفهم معانيه، وعدم معرفة هذه القواعد، يوقع في الغلط وسوء الفهم، لمن ليس بعربي بالسليقة[6] ثم يعمد "ابن عاشور" إلى تفصيل ما ينضوي تحت قواعد العربية . يقول: "ونعني بقواعد العربية مجموع علوم اللسان العربي وهي: متن اللغة، والتصريف، والنحو، والمعاني، والبيان، ومن وراء ذلك استعمال العرب المتبع من أساليبهم في خطبهم وأشعارهم، وتراكيب بلغائهم"[7]. ويذهب "ابن عاشور" إلى أن لعلمي البيان والمعاني مزيد اختصاص بعلم التفسير، لأنهما وسيلة لإظهار خصائص البلاغة القرآنية، وما تشتمل عليه من الآيات من تفاصيل المعاني وإظهار وجه

الإعجاز، ولذلك كان هذان العلمان يسميان في القديم "علم دلائل الإعجاز"[8]. أما ما وراء قواعد اللغة العربية فنجد "ابن عاشور" يصنع لقارئه ذوقا متميزا من شواهد الشعر وكلام العرب عموما، لإقناعه بما لم يستقم عنده من المشكلات (أي مما غمض).

يقول: "ولذلك – أي لإيجاد الذوق وتكميله – لم يكن غنى للمفسر في بعض المواضع من الاستشهاد على المراد في الآية، ببيت من الشعر، أو شيء من كلام العرب لتكميل ما عنده من الذوق، عند خفاء المعنى، ولإقناع السامع والمتكلم الذين لم يكمل لهما الذوق في المشكلات "[9].

وللبلاغة – بوصفها من علوم العربية – مزية كشف المعاني وترجيحها، وهذه مهمة مركزية وغير يسيرة في آن واحد في تأويل النص. يقول "ابن عاشور": "وعلم البلاغة به يحصل انكشاف بعض المعاني واطمئنان النفس لها، وبه يترجح أحد الاحتمالين على الآخر في معاني القرآن " [10].

وبعد أن يحدد "ابن عاشور" نصيب كل علم من العلوم من الاستمداد لعلم التفسير يؤكد أن علم التفسير وإن استمد من علوم أخرى مواد يحتاجها، فإن هذا لا ينافي كونه رأس العلوم الإسلامية.

يقول "ابن عاشور": "واعلم أن استمداد علم التفسير، من هذه المواد لا ينافي كونه رأس العلوم الإسلامية، لأن كونه رأس العلوم الإسلامية، معناه أنه أصل لعلوم الإسلام على الإجمال، فأما استمداده من بعض العلوم الإسلامية، فذلك استمداد لقصد تفصيل التفسير على وجه أتم من الإجمال، وهو أصل لما استمد منه"[11] .

بغية الكشف عن الملامح الأخرى، سيتم البحث فيما يلي في الخلفيات والمقولات الأساسية لنظرية الملاءمة، بدء بمقولة الملاءمة نفسها، إلى مقولات أخرى مثل: الاستدلال، والحجاج، والضمني، لنخلص بعدها إلى استعراض تصور جديد للعواطف في إطار علم النفس المعرفي، لنقارب ذلك كله بما ورد عند "ابن عاشور" على الصعيدين النظري والتطبيقي.

2/نظرية الملاءمة: نظرية مقصدية واستدلالية

La théorie de la pertinence, une théorie intentionnelle et inférentielle.

تقوم نظرية الملاءمة على أهم دعاوى "غرايس"، وهي:

1/ إن ميزة التخاطب اللغوي وغير اللغوي هي التعبير والتعرف على المقاصد.

2/ إن الجمل المتلفظ بها تنشأ توقعات أو افتراضات توجه المستمع للوصول إلى المعنى الذي يريده المتكلم. وفي حين ذهب "غرايس" إلى توصيف هذه التوقعات من خلال جملة من المبادئ، على رأسها: مبدأ التعاون (الذي تنضوي تحته مبادئ: الكم، والكيف، والعلاقة)

اكتفت نظرية الملاءمة بمبدأ واحد هو مبدأ الملاءمة، فتوقعات الملاءمة كافية جدا لتوجيه المستمع نحو المعنى المراد [12].

إن الملاءمة خاصية متفردة، تحدد المعلومة التي تشد انتباه الفرد في لحظة بعينها، ومن ثم فهي مرتبطة بشكل أساسي بطريقة معالجة المعلومة، التي تنتج عن التوليف بين معلومات قديمة ومعلومات جديدة، فالمعلومة نتيجة استدلال يتم من خلال التوليف بين مقدمات جديدة وقديمة، وعندما تحدث معالجة المعلومة هذا الأثر المضاعف، نقول إن هذه المعلومات ملائمة، فكلما كان أثر المضاعفة كبيرا كلما كانت الملاءمة كبيرة.[13] إذن فالمعلومة مرتبطة بجملة من الشروط:

الشرط 1: يجب أن تكون للمعلومة آثار سياقية، وتتحقق هذه الآثار السياقية إما بإضافة معلومات أو فرضيات جديدة أو تعديلها أو تغييرها.

الشرط 2: كلما كانت الآثار السياقية كبيرة كلما كانت الملاءمة أكبر.

الشرط3: الجهد: كلما كان الجهد المبذول لمعالجة المعلومة ضعيفا، كلما كانت الفرضية ملائمة.[14] وتخول لنا معالجة المعلومة وفق سيرورة استدلالية ـ اختيار السياق المناسب لفهم الملفوظ، وإقصاء كل السياقات غير المناسبة بالاعتماد على مبدأ الملاءمة[15].

3/ نموذج إشاري عام للتواصل un modèle ostensif de la communication

إن التواصل في عقيدة "سبربر" و"ويلسن" ليس لغويا فقط، فهما يتبنيان نموذجا إشاريا، ويوسعان من مفهوم الملاءمة ليجاوز الملفوظات نحو الظواهر عامة، أو باصطلاحهما: "المنبهات الإشارية". **Stimulis ostensifs** فما المقصود بالمنبهات الإشارية؟

إن الميكانزمات الإدراكية منظمة بطريقة تجعل ظواهر بعينها تهيمن، وتثير انتباهنا، لأنها الأكثر ملاءمة[16]. وهي مشروطة بشرطين أساسيين:

1/ إن التواصل – حسب "سبربر" و"ويلسن " لا يقوم على مستوى تحت الانتباه، بل يقوم على منبهات تثير الانتباه مثل: الصراخ، الضجيج، اللافتات الصارخة، الألوان .

2/ توجيه المخاطب نحو مقصد المتكلم، وتكون الظواهر أو المنبهات ملائمة، بناء على أن المتكلم عندما ينتج ملفوظه يطلب انتباه المخاطب، ويفترض أن ملفوظه ملائم كفاية لكي يثير انتباهه [17]

4/الفهم استدلالي: تبنى "سبربر" و"ويلسن" نموذجا استدلاليا، في فهم التواصل عموما، اللغوي وغير اللغوي .

إن التواصل عندهما لا يمكن أن يقوم فقط على السنن، بل لا بد للوصول إلى مقصد المتكلمين، اتباع سيرورة استدلالية.

فما المقصود بالاستدلال **l'inférence**: الاستدلال سيرورة يتم عبرها قبول فرضية بوصفها صحيحة أو محتملة الصحة انطلاقا من فرضيات أخرى تم قبول صحتها أو احتمال صحتها منذ البدء وهو من أشكال تثبيت العقائد.[18]

يذهب "سبربر" و"ويلسن" إلى أن شكل الاستدلال الساري المفعول في التخاطب، هو الاستدلال غير البرهاني، ومن ثم فإنه ليس سيرورة منطقية توصف بالسلامة المنطقية، بل هي سيرورة غير منطقية بالضرورة، توصف بالنجاح والفعالية أو بعدمهما، كما يعتقدان أن القواعد المنطقية الوحيدة التي يملكها العقل الإنساني ـ وبعفوية ـ هي **القواعـــد الاستنباطية (les lois déductives)**، التي تؤدي دورا أساسيـا في الاستدلال غير البرهاني **L'inférence non demonstrative** .

إن وضع فرضية أو تأكيدها أو إلغائها ظواهر معرفية، وليست منطقية خالصة، فهي نتاج العديد من المعالجات الاستنباطية. ويعتبر "سبربر" و"ويلسن " التعرف على الضمنيات حالة نموذجية للاستدلال غير البرهاني[19] .

5/ الحاجة إلى شرح سيرورة الاستدلال

إن ما يسوغ حاجتنا لفهم سيرورة الاستدلال، هو أنها ضرورية لفهم التواصل اللغوي وغير اللغوي على حد سواء، فسيرورة الفهم تشتغل وفق سيرورة لتأكيد الفرضيات على مستويين متمايزين:

1/ فلكي نفهم سلوكا إشاريا ما، يجب أن نؤكد فرضية حول قصد المتكلم .

2/ إن الأثر الأكثر ملاءمة، الذي يمكن أن يحدثه الفعل الإشاري، هو تأكيد بعض الفرضيات السابقة للمتكلم[20].

6/الحجاج نوع من الاستدلال المنتج للآثار السياقية المحقق لمبدأ الملاءمة:

يعتبر "مويشلر" في إحدى أطروحاته المتميزة أن دور الحجاج بالدرجة الأولى هو إنتاج آثار سياقية، إما من خلال :

1/ إضافة معلومات جديدة.

2/ تعزيز فرضية.

3/ إلغاء أو استئصال فرضية.

إذن فمشروعية الحجاج تعود بالدرجة الأولى إلى هذه الآثار السياقية التي تعرض من خلال بنية لسانية، وتتمتع بملائمة معززة، ومن ثم فإن هدف المتكلم عندما يحاجج لا يختلف عن أي مبلغ، وهو تعديل المحيط المعرفي للمخاطب (وهو المبدأ الذي يقوم عليه التخاطب حسب نظرية الملائمة).

إن "مويشلر" يريد تعزيز فكرة اعتبار الحجاج حالة خاصة من الاستدلال التداولي، وأن وظيفته هي: تعزيز قوة الإقناع بالنتيجة الضمنية، أو فقط تعزيز فرضية، أو تعزيز فرضية متناقضة (جديدة أو قديمة) على حساب فرضية ملغاة[21]. هذه الحالات الثلاثة للحجاج – كما يخلص إلى ذلك "مويشلر"- تتوافق مع مجموعة حالات الآثار السياقية المستتبعة عن البحث عن الملاءمة القصوى[22].

7/ الاستدلال المكون الأساسي لكل نظام معرفي/ الحجاج وظيفة للتفكير

يذهب سبربر إلى أن الاستدلال هو المكون الأساسي لكل نظام معرفي، وإلى أن وظيفة التفكير حجاجية، وإن نقص الكفاءة في مهام التفكير راجع إلى نقص أو فقر الحجاج[23].

8/ الضمني في نظرية الملاءمة لـ"سبربر" و"ويلسن":

قبل التعريف بالضمني ـ عند سبربر وويلسن ـ، تجدر الإشارة إلى ملاحظة أساسية، وهي أن نظرية الملاءمة لا تميز التمييز التقليدي بين الصريح والضمني، على أساس أن الصريح قائم على مجموعة من الفرضيات المسننة، والضمني قائم على الفرضيات المستدل عليها، فكل فرضية مسننة ـ حسبهما ـ هي في ذات الوقت مستدل عليها، ومن ثم فإن

الاستدلال عملية يخضع لها الصريح والضمني على حد سواء[24]. هي فرضية تندرج ضمن السياق، أو تضمن فيه .**l'implication التضمين**:وتنقسم إلى نوعين:

مقدمات مضمنة: يزودنا بها المتكلم، ويجدها في ذاكرته.

نتائج مضمنة: نستنتجها من الملفوظ الصريح والسياق.[25]

ويعتبر "سبربر" و"ويلسن" أن الضمنيات غير محددة، وثمة في الحقيقة مجموعة متصلة من الحالات تبدأ من الضمنيات التي يريد المتكلم من المخاطب أن يعيد تشكيلها بالتحديد، إلى الضمنيات التي يريد المتكلم أن تكون ظاهرة فقط، إلى تعديلات معرفية أرادها المتكلم، لكي يكون لخطابه ملاءمة أكثر، دون أن يتوقع من المخاطب أن يعرفها[26].

بعبارة أخرى ثمة ضمنيات قوية، وضمنيات ضعيفة، كما أن هناك ملفوظات صريحة قوية وملفوظات صريحة ضعيفة، وهذا يتوقف على درجة عدم التحديد في الجانب الاستدلالي للفهم . وكلما كانت درجة عدم التحديد كبيرة، كلما كانت مسؤولية المستمع أكبر، بسبب بعض المقدمات التي يضيفها والنتائج المستخلصة وبهذا المعنى فإن الكثير من التواصل الإنساني ضعيف.[27]

ترى نظرية الملاءمة،أنه ليس ثمة حدود فاصلة بين الصريح والمفهوم، ذلك أن سيرورة الفهم سيرورة مباشرة، فالفرضيات حول الصريح والضمني تبلور بالتوازي. وتكون النتائج المضمنة خلاصة الملفوظات الصريحة بالإضافة للفرضيات السياقية[28].

9/ماذا عن العواطف ؟

توحيد العاطفة والإدراك العقلي:

لم تكن العواطف موضوعا لعلم النفس المعرفي، ولكنها اليوم قد تصبح كذلك، وإذ بقيت العواطف متعارضة مع الإدراك العقلي لوقت طويل، فإنهما أصبحا اليوم متحدان[29] .

علم النفس المعرفي ومقاربته للعواطف:

1/ في البدء إهمال العواطف :

كان الهدف الأول للعلوم المعرفية هو اصطناع الذكاء الطبيعي بمساعدة الآلات هذه الاصطناعات سمحت بتقرير أن سلوكات الآلات والبشر تخضع لمنطق واحد. وقد استخدمت مبادئ الاشتغال المشتركة، التي وضعتها الأبحاث في الذكاء الاصطناعي بوصفها نماذج لاشتغال الإدراك الإنساني[30]. هذه الثورة قادت علماء النفس المعرفيين، لوصف إنسان عقلاني

مشابه لحاسوب آلي قادر على الإدراك، والتحليل، وفهم المنبهات والتصرف على أساس تمثلاته لهذه المنبهات.

هذا التشبيه بين الإنسان والآلة أبعد موضوع العواطف عن علم النفس المعرفي، باعتبار أن الآلات غير قادرة على الإحساس بمشاعر أو عواطف .

استبدال الاستعارة إنسان / آلة ب: إنسان / دماغ

اختلف الوضع اليوم، فقد وجه علم النفس المعرفي اهتمامه نحو استعارة أخرى، غير استعارة الآلة، واستبدلها باستعارة الدماغ، فإذا كان عالم العواطف غريبا عن الحواسيب الآلية، فإنه ليس كذلك بالنسبة للدماغ .إن كون العواطف ثمرة معالجة المعلومات المتوفرة في المحيط،(كما هو مقرر اليوم). يسمح بتوقع أن علماء النفس المعرفيين، يمكنهم الآن إدراج المعالجة العاطفية

للمعلومات في مختلف مستويات معالجة المعلومة التي يوصفونها.[31]

اشتغال " ابن عاشور على النص القرآني :

حرص "ابن عاشور" على استمداد تفسيره بعلوم أخرى لأنه عمل على بيان تفرد القرآن نصا، ولغة، وبلاغة، وفكرا، واستدلالا، فقد أسس "ابن عاشور" ببراعة فكرة الملائمة القصوى، وطريق هذه الملائمة بدأ من تحريه بيان المقاصد القرآنية، لإظهار القوة القصوى لإحاطة النص القرآني بالمقاصد، ومعرفته التامة بأفكار وافتراضات وعقائد وأسئلة الناس (بوجه عام)، والأقوام الذين أرسلت إليهم الرسالات (بوجه خاص)، لنقل باصطلاح "سبربر" و"ويلسن": المعرفة التامة بمحيطهم المعرفي، وهذا يؤدي إلى العتبة الثانية من الطريق، وهي إقامة بناء حجاجي قوي يخلق آثارا سياقية قوية، تتجاوز السياقات الزمنية والمكانية، وهو بناء قد يمتزج بالعواطف.

سنتتبع خطى وعتبات هذا الطريق في تفسير: "التحرير والتنوير"، من خلال سورة الأعراف ،حيث ركزنا على قراءة "ابن عاشور" للحوارات التي حصلت بين الرسل وأقوامهم وبعض المقاطع للذات الإلهية، وبخاصة المقاطع الاستدلالية.

يذهب "ابن عاشور" إلى أن الغرض الأول للمفسر هو بيان المقاصد، إذ يقول: "فغرض المفسر بيان ما يصل إليه أو ما يقصده من مراد الله تعالى في كتابه بأتم بيان يحتمله اللفظ ولا يأباه المعنى"[32]. بل إنه يعتبر علم المقاصد الأصلية واجبا على المفسر يقول: "أليس قد وجب على الآخذ في هذا الفن أن يعلم المقاصد الأصلية التي جاء القرآن لتبيانها"[33]. وهذا ما يفسر

هذا السعي الحثيث لتقصي مقاصد الأقوام (بتقصي أفكارهم وافتراضاتهم وعقائدهم وتوقعاتهم)، وتقصي مقاصد الرسل عليهم أفضل الصلوات والتسليم.

أظهر "ابن عاشور" بحذق قوة استيعاب الرسل عليهم أفضل الصلوات والتسليم لأفكار أقوامهم، ومن ثم قوة بنائهم الحجاجي، ومن ثم إيقاع الملاءمة القصوى، وبالمقابل أظهر قصور الأقوام عن فهم مقاصد الرسل، وقصور آلاتهم الحجاجية، ومن ثم اللجوء إلى القوة .كما رسم "ابن عاشور" بلغة ذكية لماحة جريئة، صور المنبهات القوية في سورة الأعراف، التي تشكل قوام الملاءمة في خطاب الله للناس عامة، وللرسل خاصة، وفي خطاب الناس بعضهم بعضا، وبخاصة خطاب الرسل لأقوامهم. ففي تفسيره لسورة الأعراف نعثر على ملامح تحليلية جليلة، لمنبهات قوية، شكلت أساسا قويا للمقاصد القرآنية، ومن ثم للملاءمة.

في قصة سيدنا آدم عليه السلام :

المنبهات / تحقيق المقاصد / تحقيق الملاءمة

ظهور السوءة منبه قوي/ إنشاء إدراك عقلي حضاري

لعل المنبهين البارزين في قصة آدم عليه السلام، هما: ظهور السوءة، ونداء الله لآدم وحواء إثر ذلك. إن ظهور السوءة منبه - غير لغوي - قوي جدا لأنه أول - وأؤكد على كلمة أول - ظهور لمظهر جسدي كان متواريا في الجسد البشري، وأول ظهور للنقائص المحسوسة - بعبارة "ابن عاشور". يقول "ابن عاشور": " ...لأن العورة تقارن فعلا سيئا من النقائص المحسوسة، والله أوجدها سبب مصالح فلم يشعر آدم وزوجه بشيء مما خلقت لأجله، وإنما شعرا بمقارنة شيء مكروه لذلك، وكل ذلك نشأ بإلهام من الله تعالى"[34]

إذن ثمة إيقاع لمقصد رباني هام جدا، وهو الشعور بهذا المظهر الجديد في الجسد البشري، الشعور بهذا النقص ،وبهذه الكراهة لظهوره. وقد حقق هذا المنبه قصد توجيه المخاطب - آدم وحواء - إلى قصد الله، بل إن آدم وحواء طفقا يخصفان عليهما من ورق الجنة، وفي هذا الفعل مسارعة - كما يدل عليه فعل طفقا - للاستجابة لهذا المنبه القوي.

ثم إن هذا المنبه بلغ إلى أقصى توجيه، وأقصى ملاءمة، لأنه تجاوز توجيه آدم أول المستجيبين، ثم لم تلبث البشرية جمعاء تستجيب فطرة لهذا المنبه. وقد أشار "ابن عاشور" إلى هذا قائلا: "وطفقا يخصفان عليهما من ورق الجنة" حكاية لابتداء عمل الإنسان لستر نقائصه، وتحيله على تجنب ما يكرهه، وعلى تحسين حاله بحسب ما يخيل إليه خياله، وهذا أول مظهر من مظاهر الحضارة أنشأه الله في عقلي أصلي البشر"[35]

ويتتبع "ابن عاشور" مقصد الله في خطابه لآدم وحواء، في الجزء الثاني من الآية 22: "وناداهما ربهما ألم أنهكما عن تلكما الشجرة وأقل لكما إن الشيطان لكما عدو مبين". فيقول معلقا أولا على النداء: "والنداء حقيقته ارتفاع الصوت.... وهو مجاز مشهور في الكلام الذي يراد به طلب إقبال أحد إليك... "وناداهما ربهما" مستعمل في المعنى المشهور: وهو طلب الإقبال: على أن الإقبال مجازي لا محالة.. ويجوز أن يكون مستعملا في الكلام بصوت مرتفع ... ورفع الصوت يكون لأغراض، ومحمله هنا على أنه صوت غضب وتوبيخ".[36]

يدلنا هذا القول على مسائل أساسية:

1/ إن النداء يتوفر فيه شرطي المنبه:

أ/ فهو يثير الانتباه لأنه يقوم على علو الصوت .

ب/ إنه قائم على طلب إقبال المستمع، وتوجيهه نحو المقصد (مقصد المتكلم)، لذلك يقول "ابن عاشور: "ورفع الصوت يكون لأغراض". ثم يقرر هذا الغرض أو هذا المقصد بقوله: "ومحمله هنا على أنه صوت غضب وتوبيخ". وقد سارع إلى تقرير هذا المقصد في أول تفسيره لهذه الآية، مبينا سبب تأخر نداء الله لآدم وحواء؛ فيقول: "وقد تأخر نداء الرب إياهما إلى أن بدت لهما سوآتهما، وتحيلا لستر عورتهما ليكون للتوبيخ وقع مكين من نفوسهما، حين يقع بعد أن تظهر لهما مفاسد عصيانهما، فيعلما أن الخير في طاعة الله، وأن في عصيانه ضر"[37]

إذن ثمة تكثيف للمنبهات (ظهور السوءة، النداء)، لتقرير مقاصد هامة في نفسي آدم وحواء، وبل في نفوس البشر جميعا. وقد حقق هذان المنبهان ملاءمة قصوى، لأنهما أوصلا مقصد الله لآدم وحواء، على أكمل الوجوه. وقد زادت هذه الملاءمة قوة بفعل الاستدلال.

فهم "ابن عاشور" للاستدلال:

قال تعالى في الآية 23 من سورة الأعراف: "قالا ربنا ظلمنا أنفسنا"

كان جواب آدم وحواء الاعتراف بالعصيان.

يقول: "وقد قالا: "ربنا ظلمنا أنفسنا" اعترافا بالعصيان، وبأنهما علما أن ضر المعصية عاد عليهما، فكانا ظالمين لأنفسهما، إذ جرا على أنفسهما الدخول في طور ظهور السوءات، ومشقة اتخاذ ما يستر عورتهما، وبأنهما جرا على أنفسهما غضب الله تعالى، فهما في توقع حقوق العذاب، وقد جزما بأنهما يكونان من الخاسرين، إن لم يغفر الله لهما إما بطريق الإلهام أو نوع من الوحي، **وإما بالاستدلال على العواقب بالمبادئ**، فإنهما رأيا من العصيان بوادئ الضر والشر، فعلما أنه من غضب الله ومن مخالفة وصايته"[38] .

يجدر بنا أن ننتبه إلى قوله **"الاستدلال على العواقب بالمبادئ"** الذي يثير مسائل هامة:

1/ استخدامه للفظ "استدلال".

2/ الاستدلال هنا بمعنى قبول فرضيات وتأكيدها بناء على فرضيات أخرى، أو الوصول إلى نتائج بناء على مقدمات.

/إن هذا الاستدلال خلف أثرا سياقيا هاما: وهو تغيير محيطهما المعرفي .[3]

ثمة جملة من الأفكار دخلت المحيط المعرفي لآدم وحواء، أفكار لم يعهداها، جراء المعصية وانكشاف العورة، فالمعصية خلفت ظهور السوءة، وظهور السوءة كلفهما عناء اتخاذ ما يستر العورة، بل كلفهما أشد من ذلك غضب الله، فهما يستدلان على العواقب بالمقدمات، وكأنه يمكن أن نضبط استدلالهما كما يلي:

المعصية مخلفة للعذاب.

الأكل من الشجرة معصية

الأكل من الشجرة سيخلف عذابا.

هذه الجملة استجابة ثانية للمنبه، فقد استجابا لانكشاف العورة بالمسارعة لمداراتها، ثم استجابا للمنبه الثاني وهو نداء الله بإعلان الاعتراف بعصيانهما واستدلالهما على العذاب بالعصيان.

لقد خلف المنبهان ببيانهما لمقاصد الله، استجابات قوية وصلت إلى أقصاها بالاستدلال، حيث دخلا في طور جديد: طور المعصية، وطور التفكير في مخلفاتها، لنقل في محيط معرفي جديد طرفاه: المعصية والتوبة.

المقصد العام للسورة / الاستدلال العام ومزجه بالعواطف

لنعد الآن إلى الآيات الأولى - التي ذكرت فيها قصة آدم وحواء - .

يقول تعالى في الآية 11 من سورة الأعراف: "ولقد خلقنكم ثم صورناكم ثم قلنا للملائكة اسجدوا لآدم فسجدوا إلا إبليس لم يكن من الساجدين". ويقول ابن عاشور أن في الآية: "تذكير بنعمة إيجاد النوع، وبنعمة تفضيله (يقصد آدم عليه السلام) على النوع بأن أمر الملائكة بالسجود لأصله، وأدمج في هذا الامتنان تنبيه وإيقاظ إلى عداوة الشيطان لنوع الإنسان من القدم، ليكون ذلك تمهيدا للتحذير من وسوسه وتضليله، وإغراء بالإقلاع عما أوقع فيه الناس من الشرك والضلالة، وهو غرض السورة، وذلك عند قوله تعالى "يا بني آدم لا

يفتنكم الشيطان كما أخرج أبويكم من الجنة" وما تلاه من الآيات، فذلك كان بمنزلة الاستدلال وسط في خلال الموعظة" [39] حيث يدلنا هذا القول على جملة من المسائل الهامة:

1/ إن "ابن عاشور" يعول على إبراز مقاصد السور، ويتتبعها آية آية، بل إنه يصدر تفسير كل سورة بإبراز مقاصدها الكبرى، مستخدما لفظ "الأغراض" ولكنه قد يستخدم لفظ المقاصد عينه، كما في تصديره لتفسير سورة الأعراف، حيث يقول وتدور مقاصد هذه السورة على محور مقاصد منها:

النهي على اتخاذ الشركاء من دون الله وقد ذكر أيضا: تفضيل الله للنوع الإنساني وعداوة الشيطان لنوع الإنسان "[40].

2/ إن **الاستدلال** هنا أيضا قائم على نفس الميكانيزم، **فالاستدلال** على تفضيل النوع الإنساني ناتج عن أمر الله بسجود الملائكة لآدم، فقد ألغى فعل السجود فرضية كانت متمكنة ـ بخاصة عند الشيطان ـ بأن الملائكة أفضل من البشر، ومكنت فرضية جديدة هي أن النوع الإنساني هو أفضل جميع الأنواع.

3/ إن استدلال الله على تفضيل النوع الإنساني أدمج في وعظه من عداوة الشيطان له، وهذا مظهر لمزج الخطاب القرآني بين الإدراك العقلي والشعور. وهو مظهر كثيرا ما يقرره "ابن عاشور"، لذلك نجده يقسم الاستدلالات إلى: استدلالات مجردة واستدلالات مشوبة بالامتنان.

يقول ـ في معرض شرحه للآية 61 من سورة النمل: "أمن جعل الأرض قرارا وجعل خلالها أنهارا وجعل لها رواسي وجعل بين البحرين حاجزا أإله مع الله بل أكثرهم لا يعلمون" ـ: ".....وهذا انتقال من الاستدلال المشوب بالامتنان إلى الاستدلال المجرد بدلائل قدرته وعلمه.."[41].

ويبدو أن **الاستدلال العقلي** أقوى من الاستدلالات القائمة على العبرة والموعظة،

وهذا ما يقرره في معرض شرحه للاستدلال في الآية 08 من سورة الشعراء: "أو لم يروا إلى الأرض كم أنبتنا فيها من كل زوج كريم" ـ: "واعلم أن هذا الاستدلال **لما كان عقليا اقتصر عليه**، ولم يكرر بغيره من نوع الأدلة العقلية كما كررت الدلائل الحاصلة من العبرة بأحوال الأمم من قوله: "وإذ نادى ربك موسى" إلى آخر قصة أصحاب ليكة".[42].

فالاستدلال العقلي لما كان عقليا لم يحتج لتكراره، أما الاستدلالات القائمة على العبرة فيحتاج إلى تكرارها، ومرد ذلك أن" الأدلة غير العقلية يتطرقها احتمال عدم الملازمة، بأن يكون ما أصاب قوما كان على وجه الصدفة والاتفاق، فإذا تبين تكرر أمثالها ضعف

احتمال الاتفاقية، لأن قياس التمثيل لا يفيد القطع إلا بانضمام مقومات له من تواتر وتكرر"[43].

إذن فالاستدلال العقلي يتمتع بالقطعية دون حاجة إلى التكرار والتواتر، في حين يحتاج إلى التكرر والتواتر في الأدلة غير العقلية لتصل إلى القطعية.

إن الخطاب القرآني قائم على الاستدلال، كالاستدلال على تفضيل النوع الإنساني، ومحفز على الاستدلال، فقد كان المنبهان (إظهار السوءة، والنداء) محفزين هامين جدا لآدم وحواء على الاستدلال على عواقب عصيانهما، لذلك نجد الخطاب القرآني (كما يعمل "ابن عاشور" على بيانه)، يسجل على المشركين (وعلى الأقوام الذين وجهت إليهم الرسالات) ضعف استدلالهم، أو عدمه.من ذلك قوله تعالى في الآية 03 من سورة الأعراف: "اتبعوا ما أنزل إليكم من ربكم ولا تتبعوا من دونه أولياء قليلا ما تذكرون".

معنى الآية ـ حسب ما يذهب إليه "ابن عاشور" ـ: "لو تذكرتم لما اتبعتم من دونه أولياء، ولما احتجتم إلى النهي عن أن تتبعوا من دونه أولياء، وهذا نداء على **إضاعتهم النظر والاستدلال** في صفات اللّه وفي نقائص أوليائهم المزعومين"[44]

إذن فالمشركون عدموا الاستدلال وهذا بين في الكثير من حوارات الرسل وأقوامهم، كما سنوضح فيما سيأتي.

مفهوم "ابن عاشور " للمعاني الصريحة والكنائية:

يقول ابن عاشور. في سياق شرحه للآية 44 من سورة الأعراف، في خطاب أصحاب الجنة لأصحاب النار: "يقول تعالى: "ونادى أصحاب الجنة أصحاب النار أن قد وجدنا ما وعدنا ربنا حقا فهل وجدتم ما وعد ربكم حقا": "والخبر الذي هو "قد وجدنا ما وعدنا ربنا حقا" مستعمل في لازم معناه وهو الاغتباط بحالهم وتنغيص أعدائهم بعلمهم برفاهية حالهم، والتورك على الأعداء، إذ كانوا يحسبونهم قد ضلوا حين فارقوا دين آبائهم، وأنهم حرموا طيبات الدنيا بالانكفاف عن المعاصي، **وهذه معان متعددة كلها من لوازم الإخبار والمعاني الكنائية لا يمتنع تعددها، لأنها تبع للوازم العقلية، وهذه جمع فيها بين المعنى الصريح والمعاني الكنائية، ولكن المعاني الكنائية هي المقصودة**، إذ ليس القصد أن يعلم أهل النار بما حصل لأهل الجنة ولكن القصد ما يلزم عن ذلك، **وأما المعاني الصريحة فمدلولة بالأصالة عند عدم القرينة المانعة**"[45].

ثمة جملة من المسائل الهامة يثيرها هذا القول:

1/ إن المعاني الكنائية تتعدد، وهذا ما يقول به "سبربر" و"ويلسن"، على أن سبربر يميز بين المعاني الكنائية القوية والضعيفة .

2/إن المعنى الكنائي أو الضمني يتوصل إليه من خلال عملية استدلالية، فهي تلزم عقليا، وقد رأينا أن الضمني من الحالات النموذجية للاستدلال غير البرهاني.

3/ إن المعاني الكنائية يجمع فيها بين المعنى الصريح والكنائي، وهذا ما يقول به سبربر، فالنتائج المضمنة خلاصة المنطوقات بالإضافة للفرضيات السياقية.

4/ المعنى الكنائي هو المقصود ولكنه لا يلغي المعنى الصريح، لأنه يدل عليه بالأصالة(ومن ثم فإن المعنى الصريح أيضا لا ينفك عن عملية الاستدلال).

التعريض حالة نموذجية للضمني:

إلى جانب تركيز "ابن عاشور" على الاستدلال، وبيان المقاصد، يتكرر في معجمه لفظ: "التعريض"، والتعريض ـ كما يعرفه ابن الأثير ـ: "اللفظ الدال على الشيء من طريق المفهوم لا بالوضع الحقيقي ولا المجازي (...) وإنما سمي التعريض تعريضا لأن المعنى فيه يفهم من عرضه أي من جانبه"[46] .

إذن فهو يندرج ضمن الضمني، وقد لا نبالغ إذا قلنا أن "ابن عاشور"، يجعل مساحة الضمني أوسع من مساحة التصريح في القرآن الكريم، ويجعل هذا الضمني متعددا، وهو في ذاته يجمع بين المعنيين الضمني والصريح.و هو بذلك يجعل التواصل ضعيفا. بالمعنى الذي يقصده "سبربر". ويحمل "ابن عاشور" التعريض بمقاصد، وباستدلالات قوية على جهالة وضعف المشركين، وعلى قوة المؤمنين.من ذلك تفسيره للآية 26 من سورة الأعراف: "يبني آدم قد أنزلنا عليكم لباسا يواري سوءاتكم وريشا ولباس التقوى".

يقول: "وهذا تنبيه إلى أن اللباس من أصل الفطرة الإنسانية والفطرة أول أصول الإسلام، وأنه مما كرم الله به النوع منذ ظهوره في الأرض، وفي هذا **تعريض** بالمشركين، إذ جعلوا من قربانهم نزع لباسهم بأن يحجوا عراة ....، فخالفوا الفطرة، وقد كان الأمم يحتفلون في أعياد أديانهم بأحسن اللباس، كما حكى الله عن موسى ـ عليه السلام ـ وأهل مصر: "قال موعدكم يوم الزينة"[47] فالآية تسجل على المشركين حجهم بالبيت عريانين ولكنها تعرض ولا تصرح.

ومثل ذلك أيضا قوله تعالى في الآية 35 من سورة الأعراف: "يبني آدم إما يأتينكم رسل منكم يقصون عليكم آياتي". ويعلق "ابن عاشور" على قوله تعالى: "منكم" أي من بني آدم، وهذا تنبيه لبني آدم بأنهم لا يترقبون أن تجيئهم رسل الله من الملائكة لأن المرسل يكون من جنس من أرسل إليهم، وفي هذا **تعريض** بالجهلة من الأمم الذين أنكروا رسالة الرسل لأنهم من جنسهم"[48] وقد يكون التعريض إيجابيا مثلما هو الشأن في هذه الآية التي يرى فيها "ابن عاشور" تعريضا بسخاء المؤمنين.

يقول تعالى في الآية 50: "ونادى أصحاب النار أصحاب الجنة أن أفيضوا علينا من الماء أو مما رزقكم الله قالوا إن الله حرمهما على الكافرين "ويقول" ابن عاشور".. فالفيض في الآية إذا حمل على حقيقته كان أصحاب النار طالبين من أصحاب الجنة أن يصبوا عليهم ماء ليشربوا منه، وعلى هذا المعنى حمله المفسرون.... ويجوز عندي أن يحمل الفيض على المعنى المجازي وهو سعة العطاء والسخاء من الرزق، إذ ليس معنى الصب بمناسب بل المقصود الإرسال والتفضل.... فيكون في هذا الحمل **تعريض** بأن أصحاب الجنة أهل سخاء".[49]

سيرورة استدلالية للوصول للضمني:

لقد عول "ابن عاشور" على سيرورة استدلالية للوصول إلى الضمني، فقد اعتمد في استخراجه لتعريض الله بالمشركين في الآية 26 من سورة الأعراف: "يبني آدم قد أنزلنا عليكم لباسا يواري سوءاتكم وريشا ولباس التقوى"، بحجهم بالبيت عريانين، على مضمون الآية الصريح بالإضافة إلى سياق السورة ككل، والمعلومات الموسوعية المتصلة بممارسات المشركين(الحج بالبيت عريانين)، وممارسات بعض الأقوام (التزين ولباس أفخر الثياب). ومثل ذلك أيضا قوله تعالى في الآية 35 من سورة الأعراف: "يبني آدم إما يأتينكم رسل منكم يقصون عليكم آياتي"، حيث استدل على التعريض من مضمون الآية الصريح وسياق السورة ككل (سياق الرسالات السماوية وتكذيب الأقوام لها)، والمعلومات الموسوعية المتصلة بأفكار وعقائد الأمم السابقة التي تستنكر أن يكون الرسل من بني البشر.ولم يذهب إلى المعنى الصريح في الآية 50: "ونادى أصحاب النار أصحاب الجنة أن أفيضوا علينا من الماء أو مما رزقكم الله قالوا إن الله حرمهما على الكافرين"، لأنه استدل من مضمون الآية الصريح والسياق العام للسورة المزكي لأهل الجنة، والمعلومات السياقية حول الجنة وأهلها، أن المقصود بالفيض التعريض بسخاء أهل الجنة.

فرضيات المعنى وتحقيق الملاءمة القصوى: ليس المعنى معطى سابق أو جاهز، يفرض سياقا واحدا لا غير، بل هو بلغة "ابن عاشور" جواز واحتمال، فهو يضع للآية الواحدة احتمالات متعددة أو جوازات متعددة .وقد يرجح معنى على معنى آخر من خلال عملية استدلالية (لنذكر معا أنه يجعل للبلاغة دورا أساسيا في ترجيح المعنى)، مثلما فعل في الآية 50 السابقة الذكر: "ونادى أصحاب النار أصحاب الجنة أن أفيضوا علينا من الماء أو مما رزقكم الله قالوا إن الله حرمهما على الكافرين" حيث رجح المعنى الضمني على المعنى الصريح، ولكنه قد يبقي على جميع الاحتمالات، ولكن ما يثير الانتباه هو أنه يعمد إلى تسويغ كل هذا الاحتمالات بتسويغ سياقاتها، وكأنه يقوم بعمليات حسابية تستوعب جميع السياقات، من ذلك قوله في الآية من سورة الأعراف: إني أخاف عليكم عذاب يوم عظيم".

الجواز الأول: "أن تكون الجملة تعليلا لمضمون قوله: "ما لكم من إله غيره". يقول: "بني نظم الكلام على خوف المتكلم عليهم، دلالة على إمحاضه النصح لهم، وحرصه على سلامتهم حتى يجعل ما يضر بهم كأنه يضر به، فهو يخافه كما يخافون على أنفسهم".

الجواز الثاني: أن تكون الجملة مستأنفة ثانية بعد جملة: "اعبدوا الله" لقصد الإرهاب والإنذار[50].

إن "ابن عاشور" يعتقد باستيعاب النص القرآني لجميع احتمالات المعنى، وإيقاعه بذلك للملاءمة القصوى. حيث يقول ـ معلقا على قوله تعالى على لسان قوم سيدنا صالح في الآية137 من سورة الشعراء: "إن هذا إلا خلق الأولين" ـ: "ولا شك أن قوم صالح نطقوا بجمل كثيرة تنحل إلى هذه المعاني، فجمعها القرآن في قوله تعالى: "إن هذا إلا خلق الأولين"، باحتمال اسم الإشارة، واختلاف النطق بكلمة خلق "[51] .

ثم إن طاقة استيعاب النص القرآني لمقاصد الأقوام تنصهر في مستوى أعلى، يتحقق من خلاله ملاءمة المقصد البلاغي. يقول "ابن عاشور في المقدمة العاشرة في سياق الحديث عن مبتكرات القرآن: "ومما يتبع هذا أن القرآن يتصرف في حكاية أقوال المحكي عنهم فيصوغها على ما يقتضيه أسلوب إعجازه، لا على الصيغة التي صدرت فيها"[52].

قصص الرسل وأقوامهم في سورة الأعراف:

نقص الكفاءة في التفكير / نقص الحجاج لدى الأقوام:

يظهر "ابن عاشور" بوضوح عدم كفاءة تفكير الأقوام، وذلك لنقص آلاتهم الحجاجية، مما يلجئهم إلى القوة، فقوم صالح "عجزوا عن المحاجة والاستدلال فعزموا على

المصير إلى النكاية والإغاظة لصالح عليه السلام ومن آمن به"[53] وقوم لوط "أفحموا عن ترويج شنعتهم والمجادلة في شأنها وابتدروا بالتآمر على إخراج لوط ـ عليه السلام ـ وأهله من القرية"[54] أما قوم شعيب فكان جوابهم عن حجة شعيب جواب المفحم عن الحجة، الصائر إلى الشدة، المزدهي بالقوة، المتوقع أن يكثر معاندوه، فلذلك عدلوا عن إقصاء شعيب وأتباعه عن بلادهم خشية ظهور دعوته بين قومهم"[55]

قوة التفكير / قوة الحجاج لدى الرسل

مقابل ذلك تظهر قوة تفكير الرسل من خلال قوة آلاتهم الحجاجية، مثال ذلك سيدنا شعيب الذي لا يترك أي شيء مما ذكره قومه دون جواب.يقول "ابن عاشور" ـ معلقا على إجابة سيدنا شعيب على قومه ـ في الآيتين 88 و89 من سورة الأعراف: "قال الذين استكبروا من قومه لنخرجنك يا شعيب والذين آمنوا معك من قريتنا أو لتعودن في ملتنا قال أو لو كنا كارهين (88) قد افترينا على الله كذبا إن عدنا في ملتكم بعد إذ نجانا الله منها وما يكون لنا أن نعود فيها إلا أن يشاء الله ربنا وسع ربنا كل شيء علما(89)": "وذلك التعجب (أي قول شعيب: "أو لو كنا كارهين" تمهيد لبيان تصميمه ومن معه على الإيمان، ليعلم قومه أنه أحاط خبرا بما أراد من تخييره والمؤمنين معه من الأمرين: الإخراج أو الرجوع إلى ملة الكفر شأن الخصم اللبيب الذي يأتي في جوابه بما لا يغادر شيئا مما أراده خصمه في حواره "56 ثم هو يؤكد قوة سيدنا شعيب مقابل حمق قومه، إذ يرى أن كلام سيدنا شعيب تعريض بحماقة خصومه (قومه)، إذ يحاولون حمله على ملتهم بالإكراه، مع أن شأن المحق أن يترك للحق سلطانه على النفوس ولا يتوكأ على عصا الضغط والإكراه"[57]

إذن فشعيب يسجل عليهم لجوءهم إلى الإكراه بدل ترك المجال لسلطان الحق، ثم هو يتابع قوة البناء الحجاجي لسيدنا شعيب، إذ لم يكتف سيدنا شعيب بالمجادلة، بل أدمج فيها تعليما لصفات الله لقومه، لذلك وسمه "ابن عاشور" بسمة الخطيب المنتهز للفرصة .

يقول "ابن عاشور" ـ معلقا على قوله تعالى على لسان سيدنا شعيب: "وسع ربنا كل شيء علما"ـ : "وفي هذه المجادلة إدماج تعليم صفات الله لأتباعه وغيرهم على عادة الخطباء في انتهاز الفرصة"[58]

لقد حرص "ابن عاشور" على إظهار فرادة وأصالة الحجة القرآنية وبلوغها الملاءمة القصوى، لذلك يسم ما ذكر في الآية 94 بأشهر قياس.يقول تعالى في الآية 94 من سورة

الأعراف: "وما أرسلنا في قرية من نبي إلا أخذنا أهلها بالبأساء والضراء لعلهم يضرعون" ويقول "ابن عاشور" ـ معلقا على هذه الآية: "عطفت الواو جملة" ما أرسلنا "على جملة" إلى مدين أخاهم شعيبا، عطف الأعم على الأخص، لأن ما ذكر من القصص ابتداء من قوله تعالى: "لقد أرسلنا نوحا إلى قومه" كله القصد منه العبرة بالأمم الخالية موعظة لكفار العرب، فلما تلا عليهم قصص خمس أمم جاء الآن بحكم كلي يعم سائر الأمم المكذبة على طريقة الاستقراء الناقص، وهو أشهر قياس يسلك في المقامات الخطابية"[59] وقد ختمت هذه القصص، بامتنان واستدلال.

يقول تعالى في الآية 101 من سورة الأعراف: "تلك القرى نقص عليك من أنبائها ولقد جاءتهم رسلهم بالبينات فما كانوا ليؤمنوا بما كذبوا من قبل "يقول "ابن عاشور" معلقا على قوله تعالى: "نقص عليك من أنبائها": "وجملة" نقص عليك من أنبائها "إما حال من القرى على الوجه الأول، وفائدة هذه الحال الامتنان بذكر قصصها، والاستدلال على نبوءة محمد ـ صلى الله عليه وسلم ـ إذ علمه الله من علم الأولين ما لم يسبق له علمه"[60]

كما ختمت بتعريض، حيث عرضت الآية بالمعرضين عن الاتعاظ بأخبارها"[61]

تتضح إذن أبجديات الملاءمة القصوى التي تتحقق في خطاب الله للناس المباشر، أو من خلال الرسل، بالاستدلال والتعريض اللذان يزيدان من الآثار السياقية ومن ثم من الملاءمة، فالاستدلال قوام التفكير السليم، القوي المبني على مقدمات تفضي إلى التسليم بالنتائج، وهو إذ يمتزج بالموعظة أو الامتنان أو مشاعر أخرى يخاطب عواطف الناس وعقولهم في آن واحد، فيزيد تمكنه من تبليغ المقاصد للمخاطبين، وإقناعهم بمعقولية وصدق الخطاب.

والخطاب القرآني يعرض لأن خطاب المشركين المباشر بعدم اتعاظهم لا شك لن يكون له الأثر السياقي نفسه، الذي يكون للتعريض، لأن التعريض إذ يندرج ضمن الضمني، يحرك آلة الاستدلال والتفكير في المقدمات المفضية إلى النتائج السيئة (من سفاهة وعدم اتعاظ)، وقد تفضي إلى تغيير أو على الأقل تعديل أفكارهم ومعتقداتهم.

قصة سيدنا موسى عليه السلام في سورة الأعراف:

يقرأ "ابن عاشور" قراءة دقيقة، استقرائية أفكار وافتراضات وتوقعات الرسل والأقوام (طرفا الخطاب)، معولا على المكون اللساني بوصفه مؤشرا عليها، ويقرأ تمثلات المتخاطبين بعضهم لبعض، فهو يقرأ توقعات السحرة، كتوقعهم الغلبة من خلال قوله تعالى على لسانهم في الآية 113: "إن لنا لأجرا إن كنا نحن الغالبين"، فالقول ككل، وضمير النحن خاصة،

مؤشر لغوي لتأكيد توقعهم. ويقول "الآية هنا على الاستفهام بقرينة الجواب الذي ورد في الآية 114: "قال نعم"، وأكد شعورهم بعظم ما يفعلونه وقرينة ذلك تنكير "أجرا"، فهو حسبه تنكير تعظيم لمقام الملك وللعمل، و"نحن" قرينة لتوقعهم الغلبة. يقول: "وتنكير أجرا" تنكير تعظيم بقرينة مقام الملك وعظم العمل، وضمير "نحن" تأكيد لضمير "لنا" إشعارا بجدارتهم بالغلب، وثقتهم بأنهم أعلم الناس بالسحر"[62]. ثم إن تخييرهم لسيدنا موسى عليه السلام بين أن يلقي أولا، أو يلقوا مؤشر آخر على ثقتهم بغلبتهم .

قال تعالى على لسان السحرة: "قالوا يا موسى إما أن تلقي وإما أن نكون نحن الملقين". ويقول "ابن عاشور": "ابتدأ السحرة موسى بالتخيير في التقدم إظهارا لثقتهم بمقدرتهم وأنهم الغالبون"[63]. وهم مع ذلك أرادوا أن يسبروا مقدار ثقة موسى عليه السلام بمعرفته مما يبدو منه من استواء الأمرين عنده أو من الحرص على أن يكون هو المقدم، فإن لاستضعاف النفس تأثيرا عظيما في استرهابها وإبطال حيلتها"[64].

يظهر "ابن عاشور" بحذق استيعاب موسى لهذه التوقعات التي دلت عليها القرائن اللغوية، حيث وقف على سبب سماح سيدنا موسى للسحرة أن يتقدموا عليه. يقول: "ولكنهم خيروه في التقدم أو يتقدموا، فاختار أن يتقدموا لحكمة إلهية تزيد المعجزة ظهورا، ولأن في تقديمه إياهم إبلاغا في إقامة الحجة عليهم"[65]. فكأن سيدنا موسى قرأ إيقانهم بالغلبة، ومكن لهم هذا الشعور بتقديمهم، ثم كر عليهم بالإبطال وهو آخر الملقين.

الاسترهاب منبه قوي:

بادر السحرة بإلقاء ما عندهم من السحر، ولكنهم لم يكتفوا بذلك، بل "عززوا تخيلات السحر بأمور أخرى تثير خوف الناظرين، لتزداد تمكن التخيلات من قلوبهم، وتلك الأمور أقوال وأفعال توهم أن سيقع، شيء مخيف، كأن يقولوا للناس: "خذوا حذركم، وحاذروا، ولا تقتربوا، وسيقع شيء عظيم، وسيحضر كبير السحرة، ونحو ذلك من التمويهات، والخزعبلات، والصياح، والتعجيب"[66]. وهذا ما أفاده قوله تعالى في الآية 116 "واسترهبوهم". يبدو أن "ابن عاشور" يعتني عناية خاصة بالمنبهات وما يراد لها من شد انتباه المخاطبين، وتمكين مقاصد بعينها في أنفسهم. إن قوام الاسترهاب هو التخويف بجملة من الأقوال والأفعال الخارجة عن التواصل العادي، فثمة رفع للصوت (صياح)، وشاكلات مخصوصة من الأفعال، تثير الحواس (بخاصة حاستي البصر: التمويهات والخزعبلات)،

والسمع (الصياح)، بل وتثير الأعصاب جميعا، لأنها قائمة على الإيهام، وبناء مشهد مثير عجيب.

ثمة تنبيه عالي المستوى، موجه لقلوب الحاضرين لإيقاع الرهبة فيهم، وتمكين معنى غلبة وقوة وجبروت السحرة، وعلو شأن سحرهم. قول تعالى في الآيات الموالية 117. 119: "وأوحينا إلى موسى أن ألق عصاك فإذا هي تلقف ما يأفكون، فوقع الحق وبطل ما كانوا يعملون، فغلبوا هنالك وانقلبوا صاغرين" .

إبطال مفعول المنبه (منبه الاسترهاب):

وبقدر عناية "ابن عاشور" بإظهار قوة المنبه الذي استعمله السحرة، وجه عنايته للآيات الموالية وما تفيده من إبطال مفعول هذا المنبه، اعتمادا على القرائن اللغوية، وبخاصة في قوله تعالى: "فإذا هي تلقف ما يأفكون".

يقول "ابن عاشور": "والتعبير بصيغة المضارع في قوله: "تلقف"، و"يأفكون" للدلالة على التجديد والتكرير، مع استحضار الصورة العجيبة، أي: فإذا هي يتجدد تلقفها لما يتجدد ويتكرر من إفكهم. وتسمية سحرهم إفكا دليل على أن السحر لا معمول له وأنه مجرد تخييلات وتمويهات"[67].

ويأتي سجود السحرة بوصفه أقوى منبه، وجه الحاضرين لمقاصد أساسية:

1/ ظهور معجزة سيدنا موسى عليه السلام .

2/ إعلان السحرة إيمانهم بالله رب العالمين لا بفرعون.

وهذه المقاصد هي التي قررها "ابن عاشور" بدقة، مشيرا في كل مرة إلى أن السجود مكن مقصد سجود السحرة لرب العالمين، وصرف عقول الناس عن التوهم بأنهم سجدوا لفرعون كما هي عادتهم، بقولهم: "رب موسى وهارون" لئلا يعتقدوا أنهم بالغوا في وسم فرعون بالربوبية (بوسمه برب العلمين)[68] وهذه الإشارات في غاية الأهمية، لأن شأن المنبه أن يوجه المخاطب إلى مقاصد بعينها، ويقصي مقاصد أخرى قد يتوقعها المخاطب، وبهذا يوقع الملاءمة. وقد كان السجود في غاية الملاءمة لأنه أحدث قلبا تاما للمحيط المعرفي المشترك لدى الحاضرين (الذي كان قائما على أن السجود يكون لفرعون بعنوان أنه الرب المستحق للعبادة والطاعة).

موسى واليهود (بعد الخروج):

قال تعالى في الآية 138 من سورة الأعراف: "وجاوزنا ببني إسرائيل البحر فأتوا على قوم يعكفون على أصنام لهم قالوا يا موسى اجعل لنا إلها كما لهم آلهة" انتبه "ابن عاشور" إلى مزية النداء، وما يوقعه من مقاصد هامة، للنظر إلى ما يقوله في نداء اليهود لسيدنا موسى عليه السلام مع أنه معهم، يقول: "ونداؤهم موسى وهو معهم مستعمل في طلب الإصغاء لما يقولونه، إظهارا لرغبتهم فيما سيطلبون"[69]

إذن فالنداء مراد لتوجيه انتباه موسى نحو مقصد اليهود، ولولا أن مقصدهم هام، لما لجأوا للنداء وهو معهم، وقد كان طلبهم هو أن يتخذوا إلها صنما مثل القوم الذين مروا بهم، حين جاوزوا البحر، وقد عززوا النداء بالإشارة إلى القوم الذين كانوا يعكفون على عبادة الأصنام، الحاضرين في الفضاء أو المجال الفيزيائي نفسه لتمكين مقصدهم.

إجابة سيدنا موسى عليه السلام :

قال تعالى: "قال إنكم قوم تجهلون (138) إن هؤلاء متبر ما هم فيه وباطل ما كانوا يعملون (139) قال أغير الله أبغيكم إلها وهو فضلكم على العالمين (140).

كانت إجابة سيدنا موسى عليه السلام، بتوبيخ ومبالغة في الإنكار، ثم تذكير بنعمة الله، وقد جعل "ابن عاشور" هذا الانتقال بمثابة الارتقاء في الاستدلال.

يقول "ابن عاشور. في سياق توضيحه لسبب إعادة "قال" في الآية 140 .: "والذي يظهر أنه يعاد في حكاية الأقوال إذا طال المقول، أو لأنه انتقال من غرض التوبيخ على سؤالهم إلى غرض التذكير بنعمة الله عليهم، وأن شكر النعمة يقتضي زجرهم عن محاولة عبادة غير المنعم، وهو من الارتقاء في الاستدلال على طريقة التسليم الجدلي، أي: لو لم تكن الآلهة باطلا لكان في اشتغالكم بعبادتها، والإعراض عن الإله الذي أنعم عليكم كفران للنعمة ونداء على الحماقة وتنزه عن أن يشاركهم في حماقتهم"[70].

يتأكد سعي "ابن عاشور" إلى إظهار فرادة الحجة القرآنية وقوتها، فقد وسم قوله تعالى: "وما أرسلنا في قرية من نبي" بأنه أشهر قياس، واعتبر انتقال سيدنا موسى عليه السلام من غرض التوبيخ إلى غرض التذكير بنعمة الله بمثابة الارتقاء في الاستدلال. إن في الاستدلال هذه الدلالة الهامة على أن الرسل مشغولون بتوجيه أقوامهم نحو التفكير العقلي في فكرة الله الموجد المنعم، مقابل الأصنام غير القادرة على الإنعام فضلا عن الإيجاد، وتوجيهم نحو محيط معرفي جديد (أو على الأقل تذكيرهم بمحيطهم المعرفي السابق، فقد كانوا على

التوحيد، لولا طور العبودية الذي جعلهم يعتبرون فرعون إلها، بل والأصنام). واشتغال "ابن عاشور" على هذه الاستدلالات مراد ـ كما بينا مرات عديدة ـ لإبراز كفاءة تفكير الرسل، مقابل سفاهة الأقوام وعدم قدرتهم على الاستدلال. ويضم إليها إشارات متكررة إلى التعريضات القرآنية بسفاهتهم وحمقهم، فبعد رد موسى على طلب اليهود باتخاذ الأصنام آلهة، رد عليهم ـ تعريضا ـ على زعمهم بأنه هلك في الجبل حين تأخر عنهم بعد ثلاثين يوما .قال تعالى في الآية 143 من سورة الأعراف:

"ولما جاء موسى لميقاتنا وكلمه ربه قال رب أرني أنظر إليك قال لن تراني ولكن انظر إلى الجبل فإن استقر مكانه فسوف تراني فلما تجلى ربه للجبل جعله دكا وخر موسى صعقا فلما أفاق قال سبحانك تبت إليك وأنا أول المؤمنين".

لما كان ميقات التكليم، سأل موسى رِؤية الله، فكان الجواب بطريقة استدلالية فريدة، وكان الجبل هو العنصر الأساسي لبناء هذا الاستدلال، وإقناع موسى بأنه يستحيل أن يرى الله، "فالمقصود من نظره إلى الجبل أن يرى الله رأي اليقين عجز القوة البشرية عن رؤية الله تعالى بالأحرى من عدم ثبات قوة الجبل"[71].

فإذا كان الجبل بقوة وضخامة تكوينه قد دك دكا حين تجلي الله، فكيف بموسى. لقد ركز "ابن عاشور" على أهمية "الجبل" بوصفه منبها إشاريا هاما يوجه سيدنا موسى عليه السلام نحو مقصد بعينه هو استحالة الرؤية وقصور القدرة البشرية، وعظم القدرة الإلهية. وبين أن جواب الله على موسى قرن بالاستدلال، فلم يكن نفي الرؤية دون تعليل ولا إقناع. يقول "ابن عاشور": "والاستدراك المستفاد من (لكن) لرفع توهم المخاطب الاقتصار على نفي الرؤية بدون تعليل ولا إقناع، أو أن يتوهم أن هذا المنع لغضب على السائل ومنقصة فيه "[72].

ختام السورة أمر صريح وتعريض بالمشركين:

قال تعالى في الآيتين 205 و206 من سورة الأعراف: "واذكر ربك في نفسك تضرعا وخيفة ودون الجهر من القول بالغدو والآصال ولا تكن من الغافلين (205) إن الذين عند ربك لا يستكبرون عن عبادته ويسبحونه وله يسجدون (206). والمقصود بقوله: "الذين عند ربك" الملائكة، ووضح "ابن عاشور" سبب جعل الملائكة علة لأمر النبي صلى الله عليه وسلم بالذكر بأن مرتبة الرسالة تلحق صاحبها من البشر برتبة الملائكة. وقرن هذا الأمر الصريح بذكر الله، بضمنيين، نصل إليهما عن طريق الاستدلال وهما:

1/ مرتبة الرسالة تلحق صاحبها بالملائكة .

2/ التعريض وقد وجهه "ابن عاشور" إلى المشركين، فهم الذين استكبروا عن عبادة الله 73.

نخلص في خاتمة هذا البحث إلى النتائج التالية:

1/ سعى "ابن عاشور" لبناء علم تفسير موصول بعلوم أخرى تنضوي تحته.

2/ يقوم تفسيره على بيان المقاصد الكلية للسور، والمقاصد الجزئية.

3/ أولى عناية خاصة بالاستدلالات القرآنية، وبخاصة في سياق دعوة الرسل لأقوامهم .

4/ حرص على إبراز قوة الحجة القرآنية، بخاصة حجج الرسل، مقابل ضعف حجاج الأقوام .

5/ وسع من مساحة الضمني، وبخاصة: التعريض، وأوضح الآثار السياقية، والمقاصد التي يبلغها.

6/ للمنبهات شأن هام جدا في تفسيره، لما تضطلع به من توجيه المقاصد، وتغيير المحيط المعرفي .

7/ شغل بالأحوال الذهنية والنفسية للمتخاطبين، وقدم تحليلات ذكية لامعة لها.

8/ أبرز بوضوح تحقق مبدأ الملاءمة في النص القرآني عموما والقصص القرآني خصوصا.

9/ إن الملامح المعرفية التي نجدها في هذا التفسير ملامح جليلة، فهي تقارب بشكل قوي المقاربة المعرفية المقصدية الاستدلالية المتعددة التخصصات والعلوم.

الهوامش:

1-Dan Sperber ,Naturaliser l'esprit, Dans Roger – Pol Droit et Dan Sperber , Des Idées qui viennent , Odile Jacob , 1999, chapitre 1, pp .11-24, p13.

2- ibid .p14.

3/ ابن عاشور (محمد الطاهر)، التحرير والتنوير، الدار التونسية للنشر، تونس، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1984، الجزء الأول، الكتاب الأول، ص18.

4/ ابن عاشور، المصدر نفسه، ص18.

5/ ابن عاشور، المصدر نفسه، ص18.

6/ نفسه، ص18.

7/ نفسه، ص18.

8/ نفسه، ص19.

9 / نفسه، ص21.

10/ نفسه، ص21.

11/ نفسه، ص27.

12/ Deirdre Wilson and Dan sperber, Relevance Theory, in Horn, L.R . &Ward, G.(eds),The Handbook of Pragmatics. Oxford Blackwell, 2004, 607- 632, p607.

13/ Dan sperber et Deirdre Wilson, la Pertinence, communication et cognition. Traduit de l'anglais par Abel Gerschenfeld et Dan Sperber, les Editions de minuit, 1989, p79

14/ ibid. p191.

15/ ibid. p 214.

16/ ibid. p 228.

17/ ibid. pp 231-232

18/ ibid. p 107.

19/ ibid. p 109.

20/ ibid. p 111.

21/ Moeschler, Jacques. Reboul. A, Compréhension, pragmatique et argumentation, In sabah. G. ed, compréhension et langues et Interaction, paris, Hermès, chapitre 04, 117-146; p137.

22/ Moeschler, Jacques. Reboul. A, Compréhension, pragmatique et argumentation, In sabah. G. ed, compréhension et langues et Interaction, paris, Hermès, chapitre 04, 117-146; ….p139.

23/ Why do humans reason? Arguments for an argumentative theory, Hugo Mercier, Dan Sperber.p 01.

24/ Dan sperber et Deirdre Wilson, la pertinence, p272.

25/ ibid, p 290.

26/ ibid, p 301.

27/ Dan sperber and Deirdre Wilson, pragmatics, in F. Jackson and M. Smith eds, Oxford Handbook of Philosophy of language, 2006, p12.

28/ ibid, p10.

29/ Nathalie Blanc, Emotion et cognition, quand l'émotion parle a la cognition, IN PRESS EDITIONS. Paris, 2006, p11.

30/ ibid. p18.

31/ ibid. p20.

32/ ابن عاشور، التحرير والتنوير، الجزء 01، ص 41.

33/ نفسه، ص39.

34/ ابن عاشور، التحرير والتنوير، القسم الثاني من الجزء الثامن، ص 63.

35/ نفسه، ص 64.

36/ نفسه، ص 65-66.

37/ نفسه، ص 65.

38/ نفسه، ص 67.

39/ نفسه، ص 67.

40/ نفسه، ص 35- 36.
41/ نفسه، ص07-08.
42/ نفسه، الجزء 20، ص 12-13.
43/ نفسه، الجزء 19، ص 102.
44/ نفسه، الجزء 19، ص 10.
45/ ابن عاشور، التحرير والتنوير، الجزء 08، ص 136.
46/ عبد الله صولة، الحجاج في القرآن من خلال خصائصه الأسلوبية، جامعة منوبة، كلية الآداب، تونس، 2001، الجزء الأول، ص308، نقلا عن: ابن الأثير(ضياء الدين)، المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر. تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد. المكتبة العصرية. بيروت. 1990، الجزء الثاني، ص 186.
47/ نفسه، ص 74.
48/ نفسه، ص 108.
49/ نفسه، ص 148- 149.
50/ نفسه، ص 189ــ 190.
51/ نفسه، الجزء 19، ص 173.
52/ نفسه، الجزء 01، ص 120.
53/ نفسه، ص 224 ــ 225.
54/ نفسه، ص 234.
55/ نفسه، الجزء 09، ص 05.
56/ نفسه، ص 07.
57/ نفسه، ص 07.
58/نفسه، ص 11.
59/ نفسه، الجزء 09، ص 16.
60/ نفسه، الجزء 09، ص30.
61/ نفسه، الجزء 09، ص30.
62/ نفسه، الجزء 09، ص46.
63/ نفسه، الجزء 09، ص47.
64/ نفسه، الجزء 09، ص47.
65/ نفسه، الجزء 09، ص47 ــ 48.
66/ نفسه، الجزء 09، ص 48.
67/ نفسه، الجزء 09، ص 49.

68/ نفسه، الجزء 09، ص 52ــ 53.
69/ نفسه، الجزء 09، ص 81.
70/ نفسه، الجزء 09، ص 83.
71/ نفسه، الجزء 09، ص93.
72/ نفسه، الجزء 09، ص92.
73/ نفسه، الجزء 09، ص 243.

إطار مقترح لتحليل الخطاب التراثي
تطبيقًا على خطب حادثة السقيفة

د/عماد عبد اللطيف

جامعة القاهرة

يسعى هذا البحث إلى تقديم إطار شامل لتحليل الخطاب التراثي. ولأن هذا البحث يدخل في دائرة المداخل المنهجية، فسوف أحرص على أن يتضمن خريطة واسعة لأدوات تحليل الخطاب التراثي، وطرق تشغيلها وتطبيقها. وهو ما يعني المزج بين التنظير للأداة وتطبيقها في الوقت ذاته.

يطبق البحث هذا الإطار التحليلي على سلسلة من الخطب التي تشكل حدثًا خطابيًا واحدًا ينتمي إلى التراث القديم، تُعرف تاريخيًا بحادثة السقيفة، التي وقعت يوم وفاة النبي (ص)، وشهدت أشكالا من التفاوض والمحاججة السياسية حول قضية التنازع على حيازة سلطة الحكم بين الأنصار والمهاجرين. ويتكون هذا الحدث الخطابي من سلسلة من الخطب المتتابعة، لبعض كبار الصحابة هم سعد بن عبادة (الأنصاري) وأبو بكر الصديق (المهاجري) والحباب بن المنذر (الأنصاري) وعمر بن الخطاب (المهاجري)، وبشير بن سعد (الأنصاري)، وأبي عبيدة بن الجراح (المهاجري)؛ رضي الله عنهم أجمعين. ويرجع اختيار هذا الحدث الخطابي على وجه التحديد - بالإضافة إلى أهميته التاريخية الحاسمة - إلى أنه يُتيح دراسة عدد من المسائل المهمة لمحللي الخطاب السياسي التراثي مثل مُشكل النوع أو التصنيف، والأفعال المادية للغة السياسة، ودورها في حسم النزاع السياسي المحتقن، وأساليب تداول الكلام بين المخاطبين، وطرق تمثيل الذات والآخرين. وذلك إضافة إلى الظواهر التقليدية في الخطاب السياسي مثل القيمة التأثيرية والإقناعية للاختيارات الأسلوبية بدءًا من الصوت مرورًا بالاختيارات الصرفية والمعجمية والتركيبية والدلالية، ودور طريقة الأداء في إنتاج الأثر الكلي

للخطاب. إضافة إلى ذلك، فقد كان من محفزات اختيار هذا النص وجود معرفة جيدة بسياق إنتاجه وتداوله، والآثار المترتبة عليه في وقت إنتاجه وتداوله، وفيما تلاه من أزمنة.

يشتمل البحث على مقدمة نظرية موجزة أعرض فيها بعض ملامح مقاربة عربية قديمة لدراسة الخطابة، هي مقاربة الجاحظ كما تتجلى في كتابه "البيان والتبيين"، ثم أتناول بعض أهم خصائص المعالجة الراهنة للخطابة السياسية. أما الشق التحليلي فيتضمن تأطيرًا لإجراءات شاملة في تحليل الخطاب التراثي، تطبيقًا على خطب السقيفة. والبحث من هذه الزاوية يضع إجراءات التحليل في صدارة البحث، بينما تقوم التحليلات الفعلية للخطب المدروسة بوظيفة التمثيل على الإجراء.

الإطار التراثي لدراسة الخطابة؛ نموذج الجاحظ في البيان والتبيين:

من بين البلاغيين العرب القدماء يظل الجاحظ أحد أبرز من عالجوا الخطابة العربية القديمة. فعلى الرغم من الإسهام المهم لفلاسفة مسلمين مثل ابن سينا وابن رشد في تلخيص كتاب الخطابة لأرسطو وشرحه، وتقديم تبصرات مهمة عن الخطب العربية في ثنايا هذه الشروح والتلخيصات، فإن خصوصية الجاحظ تكمن في أنه قدم مدخلا ثريًا لدراسة الخطابة استنادًا بالأساس إلى واقع النصوص الخطابية العربية [1].

لقد تناول الجاحظ الخطابة العربية في إشارات استطرادية في عدد من أعماله مثل كتاب الحيوان ورسائل الجاحظ، لكن كتاب "البيان والتبيين" يظل العمل الأكثر انشغالا بالخطابة في تراث الجاحظ. ونظرًا لهذه الأهمية الاستثنائية فسوف أقوم في الصفحات الآتية بتحديد أبرز الموضوعات التي رصدها وعالجها الجاحظ في مقاربته الأصيلة للخطابة العربية، التي يمكن تصنيفها ووضعها في خمس مقولات رئيسة.

1. **توصيف بعض عيوب الجهاز النطقي للخطيب وعيوب الكلام**:

فقد تعرض الجاحظ لبعض ما يعتري اللسان من ضروب الآفات مثل اللجلجة، والتمتمة، واللثغ، والفأفأة [2]، والصفير الناتج عن خلع الأسنان الأمامية [3]، واضطرابات مخارج الحروف [4]. إضافة إلى عيوب الكلام مثل العي والحبسة [5]، والاستعانة (تضمين حشو الكلام) [6]. كما تناول سمات الصوت مثل الجهارة والضآلة وسعة الأشداق[7].

2. **سمات الأسلوب الخطابي**:

مثل الإفراط في الكلام [8]، وضرورات تكرار الكلام ومحظوراته [9]، والقول في الإيجاز وبلاغته [10]. وعيوب أساليب الكلام مثل التشديق والتقعير والثرثرة [11]، والسلاطة والهذر والتكلف والإسهاب [12]. ودواعي الاستشهاد ومواضعه (مثل استحسان الاستشهاد بالقرآن في خطب الحفل) [13]. ومناقشة العلاقة بين مناسبة الخطبة وموضوعها من ناحية، وطولها (أي الزمن الذي يستغرقه إلقاؤها) من ناحية أخرى [14]؛ وسمات الكلام الحسن [15]، والاستعانة بالغريب [16]، وتخير الألفاظ [17]؛ والمقارنة بين أسلوب خطب الأعراب والمولدين [18].

3. **تقنيات الأداء الخطابي**:

فقد تعرض الجاحظ لقضايا الارتجال والبداهة والصنعة والبديه والتحبير والإعداد المسبق للخطبة [19]. وحال الخطيب أثناء الخطابة، كما تظهر في رباطة الجأش وسكون الجوارح [20]، والنظر في عيون الناس [21]، والنحنحة [22]، ومس اللحية [23]. كما عالج أثر ظواهر فسيولوجية مصاحبة لأداء الخطبة في كفاءة الخطيب، سواء أكانت ظواهر سلبية مثل الارتعاش والرعدة والعرق [24]، أم إيجابية مثل كثرة الريق [25]. كذلك تناول الجاحظ الظروف التي يتعين على الخطيب فيها الصمت عن الكلام [26]، وما يجب على الخطيب فعله إذا استعصى عليه القول وتلجلج [27]، وطقوس الأداء الخطابي العربي مثل الإمساك بالعصا والتوكؤ عليها [28]، والخطابة على صهوة الركائب [29]، وارتباط الوقوف أو القعود أو الجلوس بمناسبة الخطبة (على نحو ما كان العرب يخطبون جلوسًا في خطب النكاح، ويخطبون قيامًا في خطب الصلح بين المتخاصمين) [30].

4. **الموقف الخطابي**:

فقد تناول الجاحظ أبعادًا مختلفة لقضية مراعاة حال المخاطَب، مشيرًا إلى ضرورة مراعاة الخطيب لحال السامع (خاصة مكانته في السُلَّم الاجتماعي، ودرجة علمه) [31]، ومراقبة حاله من النشاط للاستماع أو الملل [32]، ومراعاة المقام [33]، وتقسيم مستويات الكلام والمعنى بحسب طبقات المستمعين (الخاصة والعامة وخاصة الخاصة) [34].

5. **العلاقة بين الخطاب والواقع**:

فقد أشار الجاحظ إشارات عابرة إلى مسائل مثل كراهة البيان بسبب الفجوة بين القول والفعل [35]، وارتباط الخطابة بحكم القيمة على الشخصية [36]، وأثر الخطابة في تغيير

إدراك الواقع [37]، والتأكيد على انتشار الخطابة في كل الأمم [38]، مع التعليل لتميز العرب بين الشعوب بها [39].

على الرغم من أن المسائل السابقة تغطي مساحة كبيرة من القضايا التي تُعالَج في دراسة الخطابة، فإن معالجة الجاحظ لها لا تؤسس معرفة منهجية منضبطة، بالقدر الذي يتيح الاعتماد عليها بوصفها أساسًا لإطار تحليلي للخطابة. وهو ما يرجع إلى الأسباب الآتية:

أولاً: على الرغم من اتساع مجال الظواهر التي تعرض لها الجاحظ، وتبصراته العميقة بشأن بعض المسائل المهمة في دراسة الخطابة - مثل أثر التغيرات الفسيولوجية على أداء الخطيب، والعلاقة بين الخطابة والواقع - فإن المعرفة التي قدمها الجاحظ في كتابه عن الخطابة جاءت في شكل ملاحظات جزئية متناثرة، ولم تنتظم في نسق تنظيري، كما هو الحال مع معالجة أرسطو أو أفلاطون لها [40].

ثانيًا: تنطوي ملاحظات الجاحظ على توصيفات دقيقة للأداء الخطابي؛ خاصة فيما يتعلق بالعناصر الثقافية التي أثارت مجادلات حضارية (كما يتجلى في شعيرة الإمساك بالعصا أو الخطابة من فوق الدواب)، وتقترن هذه التوصيفات بتعليلات ثقافية وتاريخية مفيدة للغاية من الزاوية الأنثربولوجية. كما أن البُعد المعياري يهيمن على عديد من ملاحظات الجاحظ؛ في سبيل الوصول إلى "خطابة نموذجية"، وبعض أفكاره المتناثرة حول ما يجب على الخطيب عمله أو قوله في سياق خطبته، يمكن اعتبارها نواة كتيبات إرشادية لاكتساب المهارات الخطابية. ومع ذلك - وربما بسبب ذلك - فإن البُعد النقدي يكاد يختفي من معالجة الجاحظ للخطابة؛ سواء من زاوية الفجوة بين اللغة والواقع، أو الوعد اللغوي والإنجاز، أو من زاوية الممارسات السلطوية من ترسيخ للامساواة الاجتماعية والتمييز والهيمنة والسيطرة وغيرها من ممارسات اجتماعية غير إيجابية تُنجزها الخطابة؛ خاصة السياسية منها.

ثالثًا: لا يقدم الجاحظ في تناوله للخطابة أدوات لتحليل الخطب أو إرشادات لمقاربتها، وتبدو فكرة منهجية التحليل أو إطار المعالجة شبه غائبة عن خطة تأليفه. ويبدو هذا أحد أكثر العيوب خطورة في المعالجة العربية للخطابة بوجه عام، ومعالجة الجاحظ لها بوجه خاص.

ولكن على الرغم من هذه الانتقادات فإن القائمة التي سبق أن عرضتها للموضوعات التي تناولها الجاحظ لا تخلو من فائدة كبيرة. إذ يُمكن التعامل معها بوصفها لائحة أولية

لأبعاد مختلفة للحدث الخطابي. كما أن ملاحظاته الثقافية تقدم معلومات ثرية للباحثين ذوي الاهتمامات الأنثربولوجية، المنشغلين بطقوس الشعوب في الخطابة، وتفسيرات هذه الطقوس.

نحو إطار معاصر لتحليل الخطاب التراثي:

على مدار العقدين الماضيين ظهر عدد كبير من أطر تحليل الخطاب ومقارباته ومناهجه. تتلاقى في مجموعة من الملامح المشتركة، لعل أهمها:

- الاهتمام الجذري بسياق إنتاج الخطاب وتداوله؛
- دراسة عمليات التفاعل بين المشاركين في إنتاج الخطاب وتداوله وتلقيه؛
- التركيز على ما تفعله اللغة أكثر من التركيز على ما تقوله؛
- التركيز على الآثار المعرفية والسلوكية للخطاب وعلاقتها بالأنشطة التفاعلية في سياق تداوله؛
- الاهتمام بالعلاقات المعقدة بين النص والنصوص الأخرى التي يتفاعل ويشتبك معها؛
- توظيف أدوات ومفاهيم من شبكة واسعة من العلوم الإنسانية في دراسة الخطاب؛ وهو ما يُضفي طابعًا بينيًا على دراسة الخطاب، ويفرض على الباحثين العمل ضمن فرق أو مجموعات بحثية.
- الميل إلى الاشتغال على مدونات كبيرة قد تصل في بعض الأحيان إلى مئات الآلاف من الكلمات؛
- الدمج بين دراسة اللغة ودراسة علامات أخرى في نفس الخطاب، من أهمها الصورة والصوت واللون والحركة.[41]

هذه الملامح بالطبع لا تتحقق كلها في دراسة واحدة، وإنما تمثل شكلا من أشكال الطموح البحثي الذي تقيده شروط المادة المدروسة، والحدود الزمنية والاقتصادية للبحث، والظروف الخاصة التي يشتغل فيها كل باحث أو فريق بحثي على نحو منفرد. وعلى سبيل المثال فإن دراسة الآثار الفعلية لخطاب ما قد تكون متعذرة إذا كان هذا الخطاب قد أُنتج وتدوول في حقبة غابرة، لم يتسن فيها تسجيل الآثار التي أحدثها في المخاطبين الفعليين. كما أن طموح دراسة مدونات كبيرة قد تواجهه عقبة عدم الإلمام الكافي بكيفية عمل برامج تحليل المدونات اللغوية الكبيرة، أو عدم القدرة على الحصول على هذه البرامج، أو عدم تطويع برامج فعالة لمعالجة اللغة التي يشتغل عليها، كما هو الحال في كثير من التطبيقات التي تخص اللغة العربية.

هذه الملامح المشتركة بين معظم مقاربات تحليل الخطاب ومناهجه لا تُخفي واقع تنوع هذه المقاربات والمناهج وتباينها، وهو ما يظهر على نحو جلي في تباين المنطلقات النظرية والخلفيات المعرفية، وقوائم الظواهر التي تخضع للدراسة في إطار كل مقاربة ومنهج، وأسئلة البحث الأثيرة التي يطرحها كلٌّ منها، وإجراءات التحليل التي يتبناها. وفي الحقيقة فإن هذا التباين يصل إلى حد الاختلاف في التحديد المفاهيمي للمصطلحات الأساسية في حقل تحليل الخطاب وفي غاية الحقل ووظائفه، وهو اختلاف يصل إلى حد أن المقاربات التي تعمل في إطار توجه واحد من توجهات تحليل الخطاب، تتبنى تصورات متباينة لمفاهيم مركزية بما فيها مفهوم الخطاب ذاته، وهو ما يجعل معظم دارسي الخطاب حريصين على تحديد تصوراتهم الخاصة للمفاهيم المحورية في تحليل الخطاب في كل ما يكتبون [2 4].

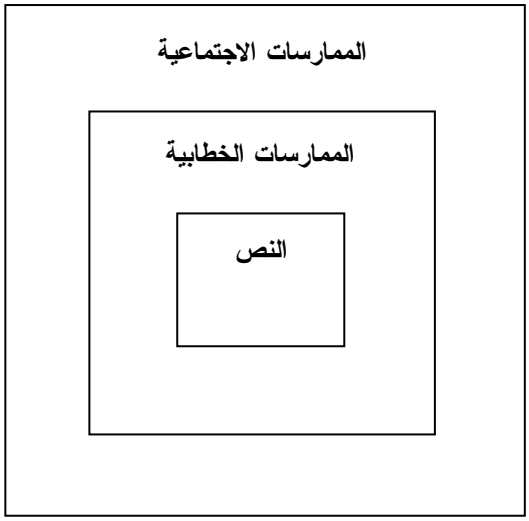
إنني أنظر إلى هذا التنوع والاختلاف على أنه من أكثر الظواهر إيجابية في حقل دراسات الخطاب. فهو يعني أن ثمة جدلاً وتطورًا دائمين؛ فحين يتحول حقل دراسي ما إلى قائمة مغلقة من الإجراءات والمفاهيم والأفكار فإن هذا يكون علامة أكيدة على تكلسه وجموده، كما رأينا على نحو واضح في الدرس العربي للبلاغة ما بعد السكاكي. وعلى الرغم من أن بعض دارسي الخطاب - خاصة الباحثين الناشئين - ممن يتعاملون مع بعض مقاربات تحليل الخطاب بوصفها وصفات جاهزة كاملة، ويقصرون عملهم على إعادة تطبيقها بقضها وقضيضها، فإن كثيرًا من دارسي الخطاب يسعون باجتهاد لمساءلة المصطلحات والمفاهيم والإجراءات، بل والممارسات والغايات أيضًا.

هذا الحرص على أهمية البصمة الفردية لمحلل الخطاب، لا تنطلق من تصور مثالي بأهمية إسهام كل دارس للخطاب في مراجعة مقولات العلم النظرية والتحليلية فحسب، بل تنطلق بالأساس من إدراك أن كل شاهد من شواهد الخطاب - بل كل ملفوظ- إنما يمثل حدثًا خطابيًا فريدًا في ذاته، ومن ثمَّ يحتاج إلى معالجة تُراعي هذا التفرد، وتستكشفه. وتزداد أهمية هذا الوعي بضرورة مساءلة النظرية والممارسة في إطار تحليل الخطاب، إذا وضعنا في الاعتبار أن دراسات الخطاب نشأت في سياق ثقافي وحضاري مغاير، أمريكي- أوروبي تحديدًا. وهو ما يعني أن هذا الحقل المعرفي مُحمَّل بانحيازات ثقافية وحضارية، وربما أيديولوجية أيضًا. كما أن اللغات التي استُنبطت منها الأطر النظرية لهذا الحقل المعرفي، وإجراءات دراستها، هي اللغات الأوروبية، والإنجليزية بخاصة. وهي لغات مُغايرة في أنساقها الصوتية والصرفية والتركيبية للغات أخرى، مثل اللغة العربية. ومن المؤكد أن دارسي

الخطاب العرب يحتاجون إلى الوعي بخصوصية اللغة التي يشتغلون عليها، لكي يستطيعوا مقاربتها على أفضل نحو ممكن [3 4].

إن القول بأهمية مراعاة خصوصية الحدث الخطابي المدروس، وخصوصية اللغة والثقافة التي ينتمي إليها هذا الحدث الخطابي، لا تحول دون تقديم أطر تحليلية للباحثين الناشئين. لكن يجب التأكيد دومًا على أن هذه الأطر ليست نماذج كاملة مغلقة، بل هي مجرد أطر استرشادية تعريفية، لا يجب الالتزام بها، والثقة التامة بها، بل تجب في الحقيقة مساءلتها ونقدها وتكييفها وتطويرها. والإطار التحليلي الذي أشغله هنا لا يشذ عن ذلك.

هناك منظورات مختلفة للتعامل مع الحدث الخطابي، ومن الطبيعي أن يؤثر تغير المنظور في صياغة الأطر التحليلية المختلفة للخطاب. فمقاربة فيركلوف للخطاب (Fairclough, 1992, 2003, 2007) تحدد ثلاثة أبعاد للحدث الخطابي؛ هي كونه نصًا text، وكونه ممارسة خطابية discursive practice، وكونه ممارسة اجتماعية social practice. وذلك كما يتضح في الشكل الآتي(2):



أبعاد الحدث الخطابي عند فيركلوف

يكشف الشكل السابق عن علاقة الاحتواء المتبادل بين النص والممارسات الخطابية والاجتماعية؛ فالنص يمثل جزءًا من الممارسات الخطابية من ناحية والممارسات الاجتماعية الأوسع من ناحية أخرى. كما يكشف عن أهمية الممارسات الخطابية، بما فيها عمليات إنتاج

الخطاب وتلقيه، في صياغة النص والممارسة الاجتماعية في الوقت ذاته، ولابد أن يتجلى الوعي بالأبعاد المختلفة للحدث الخطابي أثناء عملية التحليل.

لقد وضع فيركلوف إزاء كل بُعد من هذه الأبعاد مستوى من مستويات التحليل. المستوى الأول هو مستوى تحليل النص، ويدرس الملامح اللغوية للخطاب وتنظيم مكوناته الملموسة مثل المفردات والتراكيب والتماسك النصي وبنية النص. أما المستوى الثاني فهو تحليل الممارسات الخطابية؛ أي تحليل الخطاب بوصفه شيئًا يُنتَج ويُوزَّع ويُستهلك في المجتمع. ويرى بلومارت وبولكن أن مقاربة الخطاب بوصفه ممارسة خطابية يعني أنه أثناء تحليل المفردات والتراكيب والتماسك النصي وبنية النص يجب أن يتوجه الاهتمام إلى أفعال الكلام والتماسك المعنوي والتناص؛ وهي عناصر تربط النص بسياقه. وأخيرا، يقوم المستوى الثالث بتحليل الممارسات الاجتماعية؛ أي المؤثرات الأيديولوجية وعمليات الهيمنة التي يُعد الخطاب مظهرًا لها [44].

في المقابل، فإن مقاربةً لباحث آخر مثل توين فان دايك لتحليل الخطاب تركز على البُعد المعرفي للحدث الخطابي، ومن ثمَّ يُعطي أهمية كبيرة لما يحدث في الذهن البشري أثناء معالجة الخطاب، وفي سياق التفاعل. وفي الحقيقة فإن الفهم المتباين للحدث الخطابي عند محللي الخطاب ينعكس بوضوح على تفضيلاتهم للظواهر المدروسة من ناحية ولأدوات تحليلها من ناحية أخرى [45].

الإطار الذي أقدمه في هذا البحث - وأفيد فيه من مقاربات عديدة في تحليل الخطاب - يتعامل مع الحدث الخطابي بوصفه سلسلة من التفاعلات التواصلية بين البشر. ومن هذه الزاوية، فإن العناصر اللفظية والعلاماتية يكون لها نفس أهمية المكونات المادية في إنشاء الحدث الخطابي، ومن ثمَّ فلابد أن يتوجه التحليل إليها جميعًا. وعلى سبيل المثال فإن تحليلا لخطب السقيفة، لا يجب أن يُغفل أثر العوامل غير اللفظية في توجيه الحدث الخطابي؛ مثل الصراع القديم بين قبيلتي الأوس والخزرج اللتين تشكلان معًا جبهة الأنصار، إضافة إلى الحالة الصحية لزعيم الأنصار "سعد بن عبادة" (زعيم الجبهة التي كانت تتنازع على السلطة مع الجبهة التي يمثلها أبو بكر وعمر)؛ فقد كان مسجى على سرير، لا يستطيع أن يُسمع الناس صوته، ويحتاج إلى من ينقل عنه، وغير قادر على الاشتباك مع أقاويل الخصوم [46]. وغير بعيد عن هذا تأثير القوى المادية الصلبة؛ كما تجلت - على سبيل المثال - في الاستعراض الحشدي الذي قامت به قبيلة "أسلم" تأييدًا لأبي بكر؛ في مواجهة منافسيه [47].

يتشكل الإطار التحليلي الذي أقترحه هنا من عدد من العمليات المتتابعة تبدأ بعمليات فهم وتأسيس عناصر السياق بمعناه الشامل؛ لكشف العوامل المؤثرة في صياغة النص وأدائه والتفاعلات التي انطوى عليها الحدث الخطابي، ثم تحليل النص للكشف عن الطريقة التي يَبني بها النصُّ والأداء وعمليات التفاعل الواقعَ وتمثيلاته، وعلى نحو أكثر دقة، يستكشف الباحث في هذا الجزء كيف تمارس الاختيارات اللفظية والأدائية وأشكال التفاعل بين المتكلم والمخاطَب دورًا في تغيير علاقات السلطة، وإنتاج تمثيلات للواقع وسيناريوهات للمستقبل، من خلال تتبع عمليات الإقناع والتأثير التي ينجزها المشاركون في الحدث الخطابي. وأخيرًا تأتي مرحلة دراسة الاستجابات الفعلية التي يُنتجها المشاركون في الحدث الخطابي؛ وهي استجابات إما آنية (مثل مبايعة بعض الحاضرين لأبي بكر بالإمارة) أو لاحقة (مثل رحيل سعد بن عبادة عن المدينة نتيجة للحدث). وقد تكون الاستجابات في شكل أفعال مادية أو في شكل استجابات خطابية، لكنها على أية حال تُدرس من زاوية العلاقة بين الاستجابة والعناصر التشكيلية والأدائية للخطاب من ناحية، والعمليات التفاعلية والإدراكية المرتبطة به من ناحية أخرى.

تتضمن المرحلة الأولى تأسيس فهم تاريخي للحدث الخطابي، وتأسيس فهم جيد للفاعلين المشاركين في الحدث. ويسعى الباحث في سياق ذلك إلى بلورة معرفة جيدة بالمتكلم والمخاطَب وطبيعة العلاقة بينهما، والجماعات أو الكيانات التي يمثلها كلٌّ منهما، أو يدافع عن مصالحها. والسياق المكاني لتداول الخطاب، والشروط النصية التي قد يفرضها (مثل الافتتاح بالحمد والاختتام بالدعاء في خطب المساجد، وبروتوكولات المخاطبة في خطب المحافل الدولية، وقيود الوقت في خطب الاحتفالات..إلخ)؛ وزمن إلقاء الخطاب، وتأثيره في صياغته وإنجاز آثاره (مثل اختيار بعض السياسيين مخاطبة مواطنيهم في أوقات متأخرة من الليل، والخطب المناسباتية في أوقات متكررة مثل الأعياد القومية)؛ ووسيط توزيع الخطاب ودوره في صياغة الرسالة، وفي تقييد استجابات الجماهير أو إتاحتها (مثل الفرق بين البيان المتلفز المبثوث عبر الهواء مباشرة، والخطبة الحية التي تُلقى أمام جمهور فعلي، وتُبَثُّ وقائع إلقائها مباشرة عبر التلفزيون، مصحوبة باستجابات الجماهير).

أما المرحلة الثانية فتتضمن دراسة تشكلات الخطاب، بدءًا من المستوى الصوتي والصرفي والمعجمي والتركيبي، وانتهاءً بالمستوى الدلالي والتداولي. كما تُدرس أفعال الكلام التي يُنجزها الخطاب، أو يسعى لإنجازها، والتضمينات والافتراضات التي يتأسس

عليها أو يرسِّخها ويُفعِّلها، والتشكلات المجازية التي تقدم تمثيلات محددة للذات والآخرين، والموضوع والعالم، وطرق المحاججة وأنواع الحجج التي يستخدمها منشئ الخطاب، وعمليات التفنيد والمساءلة التي يمارسها على الحجج المناقضة، والعلاقات النصية التي يؤسسها النص مع النصوص السابقة عليه والتداخلات الخطابية التي يوجدها، وعمليات إعادة إنتاج النص في سياقات أخرى عبر الزمن، وغيرها من الظواهر المرتبطة بتحليل تشكلات النص والخطاب.

وفي المرحلة الثالثة يسعى الباحث لتأسيس فهم جيد لوظائف الخطاب وآثاره المحتملة والفعلية في الجمهور، ويتحقق ذلك من خلال محاولة الباحث رسم خريطة للاستجابات الفعلية التي أنتجها متلقو الخطاب في لحظة التلقي الأولى للخطاب، وعلى مدار تاريخ تلقيه اللاحق، مجتهدًا في تصنيف هذه الاستجابات وتقديم قياسات دقيقة لها. كما تتوجه عناية الباحث إلى الكشف عن العلاقة بين متغيرات السياق وتشكلات الخطاب واستجابات الجمهور من ناحية، ومحاولة تفسير هذه العلاقة من ناحية أخرى.

وفيما يأتي سوف أتناول بإيجاز بعض أهم الإجراءات التي يتضمنها هذا الإطار التحليلي، مدركًا أن دراسة كل تجليات الخطاب في مراحله الثلاث أمر عسير في سياق دراسة محدودة كميًّا مثل هذه الدراسة. ومن ثمَّ، فقد اخترت أن أدرس الإجراءات والظواهر الأكثر فاعلية في مقاربة النص التراثي الذي اخترته موضوعًا للتحليل - خطب السقيفة - مدركًا أن هذا الاختيار يُضحي بدراسة بعض أهم ملامح الخطابات الراهنة مثل ظاهرة التهجين العلاماتي Semiotic hybridity، ويفوت فرصة تقديم دراسة وافية للاستجابات الفعلية للمتلقين، وهو ما كان من المحتمل أن تتيحه دراسة تسجيل مرئي لحدث خطابي راهن. ومع ذلك فإن التأثير الهائل الذي مارسه حدث السقيفة، وتعدد الروايات التي سردت خبره، وتفصيلها يُمكن أن يكون تعويضًا مناسبًا.

المرحلة الأولى: دراسة عمليات إنتاج الخطاب وسياقات إنتاجه وتداوله

1. تأسيس فهم تاريخي للحدث الخطابي

الأحداث الخطابية متجذرة في التاريخ؛ فكل حدث خطابي هو حلقة في سلسلة من الأحداث التي تتأثر على نحو شامل بمعطيات السياق التاريخي الذي أنتجت فيه. وحادث السقيفة يتجاوز كونه مجرد حدث خطابي إلى كونه حدثًا تاريخيًا بارزًا في تاريخ العرب والمسلمين.

لقد وقع حادث السقيفة ظهيرة يوم الاثنين الموافق 12 ربيع الأول عام 11 هجرية، الموافق الثامن من يونيو 632 ميلادية، بعد نحو ساعة أو أكثر قليلا من وفاة النبي (ص)، واستمر - بحسب الروايات المتوافرة - طوال ظهيرة وعصر نفس اليوم. وعلى الرغم من ذلك، فإن الخطب والمحاورات التي وصلت إلينا لا تستغرق في أطول الروايات أكثر من ربع الساعة (ما يقرب من 700 كلمة بحسب أطول الروايات لكل خطيب (انظر ملحق البحث)، بمعدل نطق 50 كلمة في الدقيقة، وهو مُعدل بطيء للغاية لسرعة نطق الكلمات، أخذًا في الاعتبار عوامل التشويش). وهو ما يعني أن ما وصلنا من هذا الحدث الخطابي - الذي سُجل بعد ما يقرب من قرنين من وقوعه - ربما يكون نسخة شديدة الإيجاز من الحدث الخطابي الفعلي. ومن الشيق لمحلل الخطاب، تتبع الروايات المختلفة للحدث، بهدف الكشف عن المسكوت عنه في كل رواية، وما وضِع في الصدارة وما تم المرور عليه مرور الكرام، وتفسير عمليات الحذف والإضافة التي تقوم بها كل رواية للحدث.

ثمة روايات شديدة التمايز لوقائع السقيفة؛ الأولى تُركز على الفاعلين الحاضرين في ساحة السقيفة، وتتعامل مع الأحداث بوصفها محاولة لتأسيس شورى إسلامية لتداول السلطة، يتم فيها دفع الحجة بالحجة بهدف الوصول إلى حل وسط يضمن للدولة الإسلامية البازغة الاحتفاظ بوحدتها وقوتها بعد وفاة رمزها ومؤسسها؛ النبي (ص). أما الرواية الثانية فتراوح بين مشهد السقيفة وما كان يحدث في بيت النبي، حيث كان علي بن أبي طالب وعمه العباس مشغولين بجنازة النبي (ص)، غير مشاركين فيما يدور في السقيفة من محاولات لتسوية النزاع على السلطة. وكل رواية من الروايتين تُنتج فهمًا مختلفًا للأحداث، وأَنتجت بالفعل مواقف شديدة التباين، ظلت مؤثرة على الساحة الإسلامية حتى الوقت الراهن.

إضافة إلى ذلك فإن فهم حادث السقيفة يحتاج إلى معرفة وثيقة بتاريخ الإسلام المبكر، في قريش والمدينة؛ فثمة إشارات نصية، لا يمكن الإحاطة الكافية بها دون معرفة جيدة بهذه الفترة التاريخية، مثل الإشارات إلى واقع الحياة القاسية التي كان المهاجرون يحيونها في مكة قبل الهجرة، مقارنة بما قدمه لهم الأنصار بعد ارتحالهم إلى المدينة. وليست المعرفة بعادات وتقاليد القبائل العربية في نقل السلطة بأقل أهمية من ذلك، وبعض الحجج التي يحتج بها أبو بكر وعمر على أحقية المهاجرين بالحصول على السلطة تستند إلى هذه التقاليد والعادات، مثل شرعية نقل السلطة على أساس قبلي.

2. تأسيس فهم جيد للفاعلين المشاركين في الحدث الخطابي

أتبنى هنا فهمًا للفاعل بوصفه كل من يمارس دورًا في عملية إنتاج الخطاب وإلقائه وتداوله والتأثر به. وبذلك لا يقتصر مفهوم الفاعل في الحدث الخطابي على المتكلم (المخاطِب) بوصفه وحدة غير قابلة للتجزيء. وربما كان الأكثر ثراءً تبني التمييز الذي وضعه إيريك جوفمان - في دراسته لتشكيلات الإنتاج الكلامي - بين صانع الحركة animator والمؤلف author والفاعل الأصلي principal، وهم قد يكونون أو لا يكونون ذات الشخص [48]. ففي إطار الخطابة السياسية - نقلاً عن ميشيل دون - فإن "صانع الحركة أو ما يُطلق عليه جوفمان <آلة الكلام>، هو الشخص الذي يقرأ بصوته شواهد الخطاب؛ وهذا سوف يكون عمومًا المتكلم أو المتكلمة نفسها. والمؤلف هو "الشخص الذي انتقى المشاعر التي يتم التعبير عنها، والمفردات التي تمَّ تشفير المشاعر بواسطتها [49]"، الذي لا يكون في - حالة الخطبة السياسية - مجرد كاتب أو كُتَّاب الخطبة (..) بل جماعة الممارسة المنخرطة في صياغة الخطبة. أما الفاعل الأصلي فهو الشخص الذي "يتم ترسيخ موقفه من خلال الكلمات التي قيلت (..) وهو شخص ملتزم بما تقوله الكلمات" [50]. وفي الخطبة السياسية فإن هذا الشخص قد يكون المسئول الرسمي، أو قد يتجاوز ذلك، كما هو الحال على سبيل المثال عندما يمكن أن تُفهم كلمة < نحن> المجلس الوزاري على أنها تقرر مسئولية رئيس الدولة أو إدارة بأكملها عن خطابه" [51].

بناء على هذا التقسيم، فإن أبا بكر حين كان يتحدث في سقيفة ساعدة، فإنه كان صانع الحركة والمؤلف معًا؛ بينما كان الفاعل الأصلي هم جماعة المهاجرين التي يُدافع عن سعيها للسيطرة على السلطة. أما في حالة سعد بن عبادة، فإن صانع الحركة هو الشخص الذي كان يتلقى عنه كلامه ويُسمعه للحاضرين ممن كان سعد غير قادر على إسماعهم صوته بسبب مرضه، في حين يظل سعد هو مؤلف الخطبة، والفاعل الأصلي هم الأنصار ممن ارتأوا أحقيتهم في حيازة السلطة.

لا يقتصر مفهوم الفاعل الخطابي على منتِج الخطاب وحده، بل يتعدى ذلك إلى متلقي الخطاب (المخاطَب) بوصفه فاعلاً رئيسيًا في تشكيل الحدث الخطابي؛ سواء أكان هذا المُخاطَب مقصودًا أم غير مقصود، نصيًّا أم متخيلاً، مثاليًّا أم فعليًّا، مباشرًا أم غير مباشر [52]. وفي حالة خطب السقيفة نلاحظ أن المتحدثين من المهاجرين كان المخاطب النصي في خُطبهم هو الأنصار؛ كما يظهر في نداء أبي بكر للأنصار في خطبته (يا معشر الأنصار)،

أو الناس في العموم، كما في قوله في مفتتح خطبته "أيها الناس" وفق رواية أخرى للخطبة [53].
أما خطباء الأنصار فقد توجهوا بخطابهم إلى الأنصار فقط، غالبًا بصيغة: "يا معشر الأنصار"، وهي الصيغة التي استخدمها سعد بن عبادة والحباب بن المنذر وبشير بن ساعد في مخاطبة المتلقين في السقيفة [54].

يتطلب فهم الحدث الخطابي البحث المعمق في القوة الاجتماعية للفاعلين (متكلمين ومخاطَبين)، ومحاولة الكشف عن طبيعة علاقات السلطة القارة بينهم، والتجليات الخطابية لهذه العلاقات. فسوف نلاحظ مثلا كيف استخدم أبو بكر جملا اقتراحية في خطابه مع الأنصار كما في قوله "فنحن الأمراء وأنتم الوزراء لا تفتاتون بمشورة ولا نقضى دونكم الأمور"، في حين استخدم الحباب بن المنذر - أحد سادة الأنصار ممن رأوا أحقية الأنصار في الاستحواذ على السلطة - لغة أمرية في مخاطبته لبني قومه؛ كما في قوله "يا معشر الأنصار املكوا على أيديكم ولا تسمعوا مقالة هذا وأصحابه فيذهبوا بنصيبكم من هذا الأمر، فإن أبوا عليكم ما سألتموه فاجلوهم عن هذه البلاد وتولوا عليهم هذه الأمور [55]"، في حين استخدم عمر بن الخطاب جملا تهديدية في مخاطبته للأنصار كما في قوله "من ذا ينازعنا سلطان **محمد** وإمارته!! ونحن أولياؤه وعشيرته إلا مدلٍ بباطل، أو متجانف إثم، ومتورط في هلكة" [56].

المرحلة الثانية: دراسة تشكلات النص، وتركيب الخطاب

يوفر فهم الباحث لسياق إنتاج الخطاب وتداوله تبصرات مهمة حول النص الذي يشكل المادة العلاماتية للخطاب، ومن ثمَّ، يأتي دور عملية التحليل الفاحص للنص، التي يدرس فيها الباحث عن قرب تشكلات النص في مستوياته المختلفة، ويربطها بالمعطيات التي تكونت لديه من دراسة الأبعاد المختلفة لسياق إنتاجه وتداوله. ويمكن أن يشتمل تحليل النص على عدد كبير من الظواهر سوف أتوقف أمام بعضٍ منها، لأهميته على نحو خاص في حدث السقيفة.

1. نوع النص

يُمكن النظر إلى الأحداث التواصلية التي تشكل حدث السقيفة على أنه سلسلة من "الخطب السياسية political speech"؛ حيث تتضمن كل خطبة سلسلة من الملفوظات المتتابعة يلقيها شخص معين أمام جمهور فعلي، حول موضوع سياسي في لحظة تاريخية محددة. ويتعزز إدراج هذه الأحداث في نوع "الخطبة السياسية" حين يتم تفكيك الحدث التواصلي إلى

وحدات صُغرى، كل وحدة تشكل خطبة من الخطب المنفصلة. ويفيد فهم حدث السقيفة على أنه سلسلة من الخطب في توجيه الاهتمام إلى أبعاد العلاقة بين الخطيب والجمهور. لكن حدث السقيفة يمكن النظر إليه من زاوية أخرى على أنه ينتمي إلى نوع "التفاوض السياسي political negotiation"، نظرًا لأن الحدث يأخذ شكل حوار بين طرفين يتنازعان حول قضية سياسية ما، وغايته الوصول إلى تسويات وحلول للتنازع بينهما. وهذا الفهم للحدث بوصفه "تفاوضًا" يوجه الاهتمام إلى آليات تسوية النزاع، وتكتيكات التوصل إلى الحل. وعلى نحو مشابه يمكن النظر إلى حدث السقيفة على أنه ينتمي إلى نوع "الحوار السياسي political dialogue"، لكونه يتضمن سلسلة متواصلة من تداولات الكلام بين مجموعة من المتحدثين؛ وهو ما يوجه الاهتمام إلى الطابع التفاعلي والحواري للحدث.

هذه الإمكانيات المتنوعة للتصنيف تضعنا أمام حقيقة أن بعض الأحداث الخطابية لا يُمكن الإحاطة بأبعادها إلا بواسطة الاعتراف بطبيعتها عبر النوعية. وهو ما يؤكد أن مقولة النوع الخالص قد تفرض قيودًا معوِّقة لدراسة شواهد الخطاب. وعلى سبيل المثال، فإن تصنيف الحدث التواصلي في السقيفة على أنه تتابع من الخطب المنفصلة، سوف يقود إلى إخفاء الطابع الحواري فيها، وهو ما يؤدي بدوره إلى إهمال دراسة ظاهرة شديدة الأهمية هي ظاهرة تبادل أدوار الكلام.

2. تبادل أدوار الكلام turn-taking

لقد نقلت لنا الروايات التاريخية صورة شبه حية لخُطب السقيفة. وهو ما يتيح لنا دراسة ظواهر مهمة في تحليل الخطاب مثل طرق افتتاح الكلام وتبادله بين المتكلمين، والمقاطعة والصمت، واستراتيجيات إنهاء الكلام، وغيرها [57]. ومن المثير للاهتمام أن بعض الروايات تُظهر أن الطرفين المتنازعين - وهما يدافعان عن أحقية كل منهما في السلطة - كانا يتبادلان أدوار الكلام دون اللجوء إلى المقاطعة أو التشويش المتعمد أو الإكراه على الصمت. فحين توقف أبو بكر عن الكلام، بدأ الحباب في الدفاع عن وجهة النظر المضادة، وحين توقف عن الكلام شرع عمر في تفنيد مقالة الحباب، فرد الحباب بدوره مفنِّدًا رأي عُمر، واستمرت نفس آلية أخذ الدور في الكلام مع أبي عبيدة وبشير بن سعد [58].

يمكن تفسير هذه الأريحية النسبية في تداول أخذ الدور في الكلام - كما تعكسها هذه الرواية - على أنها علامة على الطابع التفاوضي لهذا الحدث الخطابي. فلم

يكن الطرفان يسعيان إلى أخذ الأمور إلى مداها باتجاه الصدام. وكان من الجلي أن الأنصار هم من أوجدوا منذ البداية مساحة للتفاوض، أتاحت هذا النوع من تبادل الأدوار. فقبل وصول أبي بكر وعمر وأبي عبيدة إلى السقيفة، كان الأنصار قد انتهوا إلى إمكانية قبول التشارك في الحكم "منا أمير ومنهم أمير". وهو موقف تفاوضي، لا مبدأي. وقد أدرك سعد بن عبادة أن هذه البداية غير الحاسمة، تمثل علامة ضعف في التفاوض مع المهاجرين، وتوقع أن انتقالهم من موقف الاستئثار بالسلطة إلى موقف القبول بتقاسمها قبل أن يبدأ التفاوض هو علامة على الهشاشة، مؤكدًا أن: "هذا أول الوهن". ويبدو أن هذا الوهن ارتبط بالأساس بالوهن الجسدي، الذي كان يُعانيه سعد أثناء الحدث. فمرضه الذي أثَّر في قدرته على الكلام حال دون نقل الحدث من دائرة التفاوض إلى دائرة الحرب الكلامية أو الفعلية، كما نفهم من قوله - مُخاطبًا عُمر - بعد أن رأى الأنصار الذين نصبوه أميرًا عليهم، يبايعون أبا بكر بالإمارة: "أمَا واللّٰه لو أن بي قوة على النهوض لسمعت مني في أقطارها وسككها زئيرًا يجحرك وأصحابك" [59].

ثمة ملاحظة أخرى تتعلق بتداول الدور في الكلام، هي عملية التوزيع المخطط للأدوار. وهي ظاهرة شديدة الشيوع في الخطابات المعاصرة. فعادة ما يلجأ الأشخاص ذوو الموقف الواحد إلى توزيع مهام الكلام فيما بينهم، بحيث يدعم كلٌّ منهم الآخر، ويحققوا أغراضهم المشتركة من الكلام. وينتشر مثل هذا التوزيع للأدوار في المؤسسات والمنظمات التي تحتاج إلى مستويات متباينة من الأقوال تعبر عن تفاوتات مقصودة في التعبير عن المواقف؛ كما نرى على سبيل المثال في ثنائية الصقور والحمائم في إسرائيل.

يمكن التعامل مع حادث السقيفة على أنه نموذج جيد لتوزيع الأدوار بين فريق متناغم. فقد طلب أبو بكر من عُمر أن يصمت حتى ينتهي هو من الكلام ثم يقول ما عنَّ له. وحين انتهى أبو بكر من خطابه، وبدأ الحباب في الرد مُنتجًا خطابًا صارمًا، رافضًا للتنازل، تصدى له عُمر، في المرتين الأولى والثانية، وأنتج في المرتين خطابًا لا يقل صرامة وحديَّة. وحين بدا أن الأفق مسدود في الوصول إلى حلول للموقف المتأزم، تدخل أبو عبيدة ليعيد توجيه مسار الكلام نحو التفاوض؛ بسبب خطابات الحباب وعمر المتصادمة. وتبدو أهمية توزيع الأدوار بين أبي بكر وعُمر ذات مغزى في هذا السياق، بسبب طبيعة أسلوب كلٍّ منهما، فقد كان عُمر معروفًا بالشدة والغلظة، في حين كان أبو بكر معروفًا باللين والحُلم. ويبدو أن ثنائية الصقور والحمائم كانت فاعلة بشدة في تحييد بعض الأنصار عن النزاع على السلطة بواسطة خطاب

أبي بكر الرفيق، ومواجهة البعض الآخر ممن أصر على مواصلة النزاع عليها بواسطة خطاب عمر الغاضب المهدد، كما حدث مع خطاب الحباب.

3. الموضوع topic

يحتاج الباحث في تحليل الخطاب إلى تحديد الموضوع الرئيس والموضوعات الفرعية التي يتناولها الحدث الخطابي المدروس، وذلك من خلال رصد الانشغال العام المهيمن على مجمله. وبعد هذا التحديد لموضوع النص تُدرس قضايا لا تقل أهمية مثل كيفية الانتقال بين الموضوعات الرئيسية والفرعية داخل النص، وطبيعة الموضوعات المسكوت عنها، وعلة هذا السكوت.

خطب السقيفة من النصوص ذات الموضوع الواحد، وهو احتجاج طرفين متخاصمين لأحقية كلٍّ منهما بتولي السلطة. ولم يدخل المتحاجون في نقاش أوسع حول ماهية السلطة التي يتنازعونها، ولم تُطرح في النقاش أيَّة بدائل أخرى لحل التنازع على السلطة بخلاف الأسلوب الذي اتبعوه؛ أي التفاوض عبر الخطابة. ولم يُشر أيٌّ من الطرفين إلى أحقية أطراف أخرى بالوضع في الاعتبار في هذا التنازع على السلطة، مثل الهاشميين (بني عمومة النبي "ص")، والمسلمين من خارج قبائل قريش والأوس والخزرج، وهم يشكلون الشطر الأكبر من المسلمين في ذلك الوقت. وينطوي السكوت عن هذه الموضوعات على تضمينات implicatures متنوعة، لعل أهمها هو إدراك المتحاجين لأهليتهما، وكفايتهما لحسم النزاع على السلطة؛ كلٌّ لصالح نفسه أو الطرف الذي يُمثله.

4. تقنيات الاستمالة appeals

توظِّف الخطابات السياسية عادة حزمًا من تقنيات الاستمالة، الموجهة إلى نفوس المخاطبين ومشاعرهم بهدف التأثير عليها. ومن الطبيعي أن فهم آليات عمل الخطاب السياسي لا تكتمل دون الكشف عن هذه التقنيات وتحليلها. وقد تضمنت خطب السقيفة عددًا من الاستمالات النفسية، خاصة في خطبة أبي بكر الصديق الافتتاحية. وسوف أتوقف هنا أمام أحد أبرز هذه الاستمالات، وهي ما يُعرف بالاستمالة بالتقريظ.

تقريظ الجمهور الحقيقي أو المستهدف أحد أكثر الاستمالات شيوعًا وتأثيرًا في الخطاب السياسي بوجه عام [60]. فبواسطة تقريظ المتكلم للجمهور، يستطيع الحصول على تأييدهم لأقواله وأفعاله، واستمالة نفوسهم إليه، وكسر شوكة معارضتهم له, استنادًا إلى أن النفس البشرية مجبولة على حب التقريظ. وقد استعان أبو بكر بهذه التقنية في تعامله مع

قرار الأنصار بالاستحواذ على السلطة. فبعد أن ذكر فضل المهاجرين السابقين إلى الإسلام، قرَّظ الأنصار قائلاً: "أنتم يا معشر الأنصار من لا يُنكر فضلهم في الدين، ولا سابقتهم العظيمة في الإسلام، رضيكم الله أنصارًا لدينه ورسوله، وجعل إليكم هجرته، وفيكم جلة أزواجه وأصحابه؛ فليس بعد المهاجرين الأولين عندنا أحد بمنزلتكم؛ فنحن الأمراء وأنتم الوزراء لا تفتاتون بمشورة ولا نقضي دونكم الأمور [61]".

يُنجز تقريظ الأنصار في هذا السياق وظائف عملية، منها تهدئة مخاوف الأنصار من احتمال انفراد القرشيين بالسلطة، إذ تضمنت عبارات أبي بكر وعودًا قاطعة للأنصار بشراكة في الحكم، وقرب في المنزلة. كما أن هذا التقريظ يُنجز وظيفة تأسيس تراتبية بين المهاجرين والأنصار؛ فقد جاء تقريظ الأنصار بعد تقريظ أبي بكر للمهاجرين في ترتيب الكلام، واستغرق ثلث المساحة التي استغرقها تقريظ أبي بكر للمهاجرين (44 كلمة في مقابل 130). هذه التراتبية الخطابية تعكس تراتبية هيكل السلطة الذي يقترحه أبو بكر، كما تتجلى في عبارة (نحن الأمراء وأنتم الوزراء).

5. مستويات اللغة

عادة ما تتكون الخطابات المعاصرة من هجين من مستويات اللغة، فقد تمزج بعض النصوص بين مستويات الفصحى المتنوعة، بما يؤدي إلى تنوع أسلوبي داخل الخطبة style variation، في حين تمزج نصوص أخرى بين الفصحى والعامية أو مستويات العامية المختلفة فتنتج ظاهرة المزج اللغوي diglossia، وقد تمزج نصوص أخرى بين اللغة القومية بمستوياتها المتنوعة ولغة أجنبية أو أكثر، بما يؤدي إلى تحويل الشفرة اللغوية code-switching. هذه الظواهر مؤثرة في الكفاءة الإقناعية والتأثيرية في الخطاب، وتُسهم في تأسيس العلاقة بين المتكلم والجمهور، وفي تأسيس صورة معينة للمتكلم وغيرها من الوظائف [62].

من المؤكد أن دراسة التنوع الأسلوبي بمستوياته في النصوص القديمة تواجهها بعض العوائق؛ حيث يندر وجود تحولات من الفصحى إلى العامية أو من اللغة الوطنية إلى لغات أجنبية. والظاهرة الوحيدة التي يمكن أن نصادفها هي وجود تنوع في مستويات الفصحى. ومع ذلك يصعب الوصول إلى استنتاجات مهمة من هذه الظاهرة؛ لأنها قد ترجع إلى آثار تحول النص من نصٍّ شفاهي إلى نص مكتوب. نظرًا لأن معظم النصوص التي تنتمي إلى العقود الأولى من الهجرة سُجلت كتابة بعد حدوثها بعشرات - وربما مئات - السنين، وهو ما يعني

أن أسلوب معظم هذه النصوص خضع لأشكال عديدة من التغيير على يد الرواة الشفاهيين. وهي معضلة تجعل الدراسة الأسلوبية للنصوص المبكرة في صدر الإسلام موضع تساؤل في مجملها.

6. طرق الأداء

كما هو الحال مع السواد الأعظم من الأحداث الخطابية القديمة، فإن المعلومات التي وصلت إلينا عن طُرق أدائها محدودة. فباستثناءات قليلة للغاية [63]، ليست لدينا معلومات شاملة موثقة حول هيئة الخطباء القدماء وحركات أجسادهم وتنويعات أصواتهم أثناء أداء الخطب. وهو ما يتناظر مع نقص آخر في رصد الاستجابات الآنية المباشرة للمخاطَبين أثناء تلقي الخطب. كذلك نادرًا ما تتوافر معلومات حول ما إذا كان الخطيب يستعين بنص مُعدٍّ سلفًا ويستدعيه من الذاكرة أم يتحدث بداهة وبعفوية. ولم تشذ خطب السقيفة عن هذا الأمر. ومع ذلك، يمكن تلمس بعض المعلومات عن أداء الخطب من خلال الأخبار التي وردت حولها. فقد ذكر عُمر بن الخطاب أنه قد أعد خطبة ليلقيها في الأنصار، لكن أبا بكر طلب منه أن يبدأ هو بالكلام، يقول: "أتيناهم (يقصد هو وأبا بكر وعبيدة) وقد كنت زوَّرت كلامًا أردت أن أقوم به فيهم. فلما أن دُفعت إليهم ذهبت لأبتدئ المنطق، فقال لي أبو بكر: رويدًا حتى أتكلم ثم انطق بعد بما أحببت. فنطق، فقال عمر: فما شيء كنت أردت أن أقوله إلا وقد أتى به أو زاد عليه" [64].

يمكن، على نحو مشابه، أن نستنتج من الأفعال التي استُخدمت في رواية الحدث هيئة الحاضرين من الوقوف والرقود والقعود. فمن المؤكد أن الخطيب الأول (سعد بن عبادة)، كان يرقد فوق سريره لمرضه، أما الحباب بن المنذر فقد استخدم رواة الحدث تعبير "فقام الحباب فقال"، في المرتين اللتين ينسب إليه فيهما الكلام. وعلى خلاف ذلك يستخدم تعبير "فقال" في المرات التي تكلم فيها أبو بكر وعمر وعبيدة بن الجراح (وهم المهاجرون الثلاثة الذين تكلموا في الحدث) [65]. ويمكن أن نستشف من ذلك أن بعض الأنصار كانوا جالسين في السقيفة، بينما كان أبو بكر وعمر وأبو عبيدة واقفين أثناء مخاطبتهم. وتبدو ثنائية القعود والجلوس مهمة في ضوء التجليات الخطابية للسلطة في ذلك العصر. فقد اعتاد المتحدثون الوقوف بين يدي ذوي السلطان أثناء حديثهم معهم، أما الأنداد فإما يقفون جميعًا، أو يجلسون جميعًا. وهكذا فإن جلوس الأنصار علامة خطابية على امتلاك السلطة، وعلى

نحو مقابل يمكن النظر إلى قيامهم لمبايعة أبي بكر على أنه إيحاء من طريق غير مباشر بتغير علاقات السلطة بين المهاجرين والأنصار.

7. تمثيل الذات والآخرين

الخطاب السياسي لا يصف العالم بل يُنشئه ويغيره. ومن بين الأدوات التي يستخدمها رجل السياسة في إنشاء العالم وتغييره تأتي عمليات تمثيل representation الذات والآخرين والأحداث في الصدارة. تتعدد الأدوات التي تُستخدم في إنتاج التمثيلات، منها أدوات تركيبية مثل الضمائر، ومعنوية مثل النعوت والصفات، وعلاماتية مثل الحركات الإشارية، وحجاجية، مثل نوع الحجج ومصادرها. وتزداد أهمية عمليات التمثيل في خطابات الاشتباك على خلفية الهوية الفردية أو الجمعية، وهي خطابات تقوم عادة على ثنائية "أنا" في مقابل "أنت أو هو"، و"نحن" في مقابل "أنتم أو هم"؛ حيث يسعى المتكلم لبناء تمثيلات إيجابية للذات أو الجماعة في مقابل الآخر/الآخرين، بهدف الحصول على السلطة أو تبرير حيازتها والتحكم فيها، أو الاستئثار بممارستها أو مقاومتها.

يمكن النظر إلى خطب السقيفة على أنها مباراة في براعة التمثيل الإيجابي للذات في مقابل الآخرين. فسعي الأنصار للاستئثار بالسلطة - الذي تحركه دوافع مادية ومعنوية- يجد غطاءه الخطابي في التمثيل الإيجابي للأنصار بوصفهم جماعة، وهو تمثيل يستمد مادته من مساندتهم النبي ونصرته. وليس من الغريب أن خطبة سعد بن عبادة التي يبرر فيها أحقية الأنصار بالاستئثار بالسلطة تتكون بأكملها من سلسلة من التمثيلات الإيجابية للذات الجمعية (الأنصار) (87 من مجمل 133 كلمة، بنسبة تقرب من 65٪ من حجم الخطبة) وسلسلة أقل من التمثيلات السلبية للآخر (المهاجرين) (46 من مجمل 133 كلمة 87، بنسبة تقرب من 35٪ من حجم الخطبة).

وإذا نظرنا إلى موقع تقريظ الذات الجمعية في نص خطبة سعد فسوف نجد أن سعدًا قد بدأ خطبته بتقريظ الأنصار (مركزًا على دورهم في نصرة الرسول)، ثم انتقل إلى إشارات سلبية بشأن المهاجرين (مركزًا على ضعفهم قبل الهجرة عن نصرة الرسول)، ثم فقرة طويلة في تقريظ الأنصار. وهو ما يعني أن التمثيل السلبي للآخر، يجيء بين مطرقة وسندان تمثيلات إيجابية للذات الجمعية. وقد عزز سعد أثر هذه التمثيلات الإيجابية للذات الجمعية بواسطة سلسلة من التراكيب اللغوية التي تعتمد بالأساس على التقديم والتأخير. فهو - على سبيل المثال- يقول: "أثخن الله عز وجل لرسوله **بكم** الأرض، ودانت **بأسيافكم** له العرب؛ وتوفاه

الله وهو **عنكم** راض؛ **وبكم** قرير عين. استبدوا بهذا الأمر فإنه **لكم** دون الناس". وتتضمن الجمل سلسلة من تقديم الجار والمجرور - المميز ببنط ثقيل- ، وفقًا لبنية ثابتة هي: حرف الجر _ اسم أو ضمير (كم)، يشير إلى الأنصار. وهدفها وضع الأنصار وأفعالهم الإيجابية في صدارة النص foregrounding. ولم يكن من الغريب أن يكون رد فعل الأنصار على هذه الخطبة بتمثيلاتها الإيجابية للذات أن قالوا "جميعًا" لسعد: "قد وفِّقت في الرأي، وأصبت في القول، ولن نعدو ما رأيت، ونوليك هذا الأمر؛ فإنك فينا مقنع، ولصالح المؤمنين رضًا" [66]. وهو ما يشير إلى أن التمثيلات الإيجابية للذات الجمعية قد دفعت الأنصار ليس إلى موافقة سعد في رأيه حول الاستئثار بالسلطة فحسب، بل إلى اختياره أميرًا عليهم في حال النجاح في الاستحواذ على السلطة أيضًا.

وربما كان من قبيل المصادفة الدالة أن أبا بكر قد أنتج بنية معاكسة لبنية خطبة سعد، وإن كانت متوافقة مع تمثيلاته الإيجابية للذات الجماعية التي يمثلها (المهاجرين). فقد قرَّظ أبو بكر المهاجرين في جمل مجموع كلماتها 60 كلمة، بينما قرَّظ الأنصار في جمل مجموع كلماتها 26 كلمة، بنسبة 30٪ إلى 70٪، من مجمل النص. ولكن المثير للاهتمام أن أبا بكر لم يقدم تمثيلات سلبية للأنصار. وفي حين استخدم أبو بكر ضمير المخاطَب "أنتم" للإشارة إلى الأنصار، فإنه استخدم ضمير الغيبة (هم) - وليس "نحن" - للإشارة إلى المهاجرين. وهو اختيار أسلوبي يُلمح إلى سعي أبي بكر لكسر حلقة المواجهة بين "نحن" و"أنتم"، بهدف تأسيس شكل من الإدماج بين الطرفين. ويبدو هذا مفهومًا بالنظر إلى سياق الخطبة، التي أُلقيت في حشد من الأنصار وسط بيوتهم وأهلهم، وبالنظر إلى غاية أبي بكر من الخطبة، وهي الوصول إلى تسوية لمشكلة التنازع على السلطة، بما يضمن للمهاجرين السيطرة عليها.

8. العلاقات النصية:

تتضمن هذه العلاقات "التناص intertextuality"، الذي يشير إلى تضمين النص كلمات أو تراكيب أو تعبيرات تنتمي إلى نص آخر، أو استلهام أسلوبه وطرقه في التعبير؛ كما هو الحال حين يقتبس خطيب ما نصًا قرآنيًا، ويضمنه في خطبته، أو يحتذي تركيبًا أو أسلوبًا من التراكيب أو الأساليب المائزة لشخص ما، أو الاشتباك معه نقدًا وتلخيصًا أو شرحًا وتعليقًا. كما تتضمن هذه العلاقات "التضفير الخطابي interdiscursivity"، الذي يشير إلى المزج بين خطابين متباينين أو نوعين مختلفين، كما يحدث حين يبدأ خطيب سياسي خطبته

بآيات من القرآن الكريم، ويختتمها بالدعاء، وهو ما ينطوي على مزج بين الخطابين السياسي والديني من ناحية، ونوع الخطبة الدينية والخطبة السياسية من ناحية أخرى. كذلك تتضمن هذه العلاقات ما يُعرف بـ"إعادة بناء السياق re-contextualization [6 7]" الذي يشير إلى ظاهرة إعادة إنتاج الخطاب في سياقات أخرى غير سياق إنتاجه الأصلي، كما يحدث مثلا عندما يُلقي سياسي خُطبة ما، في محفل ما، ثُم يُعاد إنتاج الخطبة أو أجزاء منها في مانشيتات الصحف وعناوين الأخبار في التليفزيون وصفحات الفيس بووك ومقالات الرأي وبرامج التوك شو وجدران الحوائط واللافتات.

فيما عدا آيتين قرآنيتين تتحدثان عن ممارسات الشرك لدى الجاهليين في خطبة أبي بكر، لم يتناص أيٌّ من المتكلمين الأربعة الرئيسيين مع القرآن الكريم، أو الحديث النبوي الشريف. وهو ما قد يُفهم منه أن النزاع بين المهاجرين والأنصار على حيازة السلطة لم يكن نزاعا على خلفية دينية، وقد أُنجزت عملية تسوية الخلاف بواسطة عمليات حجاج مكثفة، كانت تقع في قلب الخطاب السياسي، بما فيها حجج تنتمي إلى التلويح باستخدام القوة (كما يتجلى في خُطبة عمر بن الخطاب)، وضرورة تطبيق الأعراف القبلية المستقرة (مثل حجة نقل سلطة المتوفَّى لشخص من نفس قبيلته، كما صاغها أبو بكر).

على الرغم من أن اللغة البشرية لا تعرف الخطابات النقية فإن درجة التهجين في الخطاب تتفاوت من حدث خطابي إلى آخر. وفيما يتعلق بحدث السقيفة فإن الخطاب السياسي يهيمن على الحدث، ويعطي مساحة محدودة للغاية للخطاب الديني. وهو أمر شديد الدلالة في هذا الحدث المؤثر على نحو حاسم في التاريخ الإسلامي.

لقد أعيد بناء سياق حدث السقيفة مئات المرات في شكل مرويات تاريخية أو قصص محكية، ومؤخرًا في شكل أفلام كرتون ودروس في الفضائيات الدينية. ومن المؤكد أن هذه الأشكال المتنوعة من إنتاج الحدث الأصلي تقدم تمثيلات متباينة لنفس الحدث، وتزداد أهمية دراسة هذه التمثيلات إذا وضعنا في الاعتبار حقيقة أن حدث السقيفة ما يزال عاملا من عوامل الخلاف السياسي- المذهبي؛ كما يتجلى في الخلاف بين الشيعة والسنة في الوقت الراهن.

إضافة إلى التناص والتضفير الخطابي وإعادة بناء السياق، توجد أشكال من التفاعل النصي بين خطب السقيفة، يمكن وضعها تحت مظلة ما أطلق عليه ميخائيل باختين "تعدد الأصوات". فخطب المتحدثين الأساسيين في السقيفة يتجلى فيها على نحو واضح ما يُطلق عليه

باختين الحوارية dialogicality بنوعيها المباشرة والمستترة. فكل خطبة تستجيب على نحو مباشر أو غير مباشر لما ورد في الخطبة السابقة عليها. ولأننا أمام خطب حجاجية بالأساس فإن ما يُطلق عليه باختين أيضًا الانتقاد المباشر overt polemic والانتقاد المستتر hidden polemic ينتشران بكثافة في خطب المتحدثين الرئيسيين [68]. وعلى سبيل المثال فإن عبارة عُمر التي يقول فيها "من ذا ينازعنا سلطان محمد وإمارته ونحن أولياؤه وعشيرته إلا مدل بباطل، أو متجانف إثم، ومتورط في هلكة"، تدخل في إطار الانتقاد المباشر لاقتراح الحباب بتقاسم الأنصار السلطة مع المهاجرين (منا أمير ومنهم أمير). أما عبارة أبي عبيدة "يا معشر الأنصار إنكم أول من نصر وآزر، فلا تكونوا أول من بدَّل وغيَّر" فتنطوي على انتقاد مستتر لتهديد الحباب باستخدام القوة لحسم النزاع على السلطة.

المرحلة الثالثة: دراسة أغراض الخطاب وآثاره والاستجابات المرتبطة به

السلوك اللغوي بوجه عام سلوك نفعي غائي. فوراء كل تلفظ تكمن حزمة من الأغراض التي يسعى المتكلم إلى تحقيقها بتفاعله مع المخاطَب، ووراء كل تلقٍ هناك أغراض يسعى المخاطَب إلى تحقيقها بتفاعله مع المتكلم. ودارس الخطاب عليه أن يجمع من المعلومات الوفيرة عن سياق التلفظ والتلقي، والعلاقة بين المتكلم والمخاطَب، وطبيعة القول، ما قد يُمكنه من الإمساك بالأغراض التي قد يسعى كلٌّ من المتكلم والمخاطَب لإنجازها بواسطة تفاعلهما اللفظي.

لقد كان البحث في أغراض الخطاب يختلط عادة بتخمين النوايا الكامنة لدى المتكلم فحسب [69]. لكن فهمًا أفضل للخطاب يتطلب الانتقال من البحث في النوايا الدفينة إلى البحث في الأهداف التي توجد مؤشرات عليها، في النص وفي السياق. كما يتطلب الانتقال من التركيز على أغراض المتكلم من التواصل إلى وضع أغراض المخاطَب من التواصل في الاعتبار. إذ يمكِّننا هذا الانتقال من إدراك شبكة العلاقات المعقدة التي يمكن أن تنشأ بين أغراض المتكلم والجمهور؛ فما بين التطابق الكامل والتعارض التام توجد سلسلة طويلة من العلاقة بين أغراض الطرفين، تدفع المتكلم والمخاطَب إلى الدخول في عمليات مكثفة من التفاوض التي تترك آثارها على كل تجلٍ من تجليات الخطاب.

تتزايد أهمية دراسة أثر التفاوض حول الفجوة بين أغراض المتكلم والمخاطَب ومقاصدهما في الخطابات الحوارية التي يتبادل فيها المتكلم والمخاطَب الأدوار، كما هو الحال في أنواع مثل المناظرة والمقابلة. وقد أوجدت الوسائط الإلكترونية واقعًا تواصليًّا جديدًا،

يتيح بشكل دائم للمخاطَبين أن ينتجوا خطاباتهم الخاصة ردًا على كل ما يتلقونه. كما يتجلى - على سبيل المثال - في تعليقات الجمهور على الصحف الإلكترونية أو مواقع القنوات التلفزيونية على الإنترنت. وهكذا فإننا أمام حواريات تفاعلية، يكون الجميع فيها متكلمين ومخاطَبين في الآن ذاته.

في إطار الحدث الخطابي الذي جرت وقائعه في سقيفة بني ساعدة، كما نقلته الروايات المتباينة للحدث في كتب التاريخ الإسلامي، يمكن رصد أربعة متكلمين رئيسيين يشكلان فريقين ذوي غايات متعارضة هم؛ أبو بكر وعمر من ناحية وسعد بن عبادة والحباب بن المنذر من ناحية أخرى. كل فريق يدعمه مجموعة من الحاضرين، في سعيه للاستحواذ على السلطة. فالتفاوض على السلطة، بهدف الاستحواذ عليها وإنهاء النزاع المشتبك بشأنها، يبدو هو الغرض النهائي للفاعلين الأساسيين في هذا الحدث الخطابي. ويمكن فهم كل تجليات الخطاب وتفسيره من زاوية هذا التفاوض، كما اتضح من خلال دراسة تشكلات النص والأداء.

دراسة الأثر الخطابي مكون جوهري من مكونات تحليل الخطاب. يتجلى هذا الأثر في النواتج المادية والخطابية التي تنشأ نتيجة الحدث الخطابي. وتتضمن استجابات الجمهور المصاحبة لتلقي الخطاب، والتغييرات في القيم والاتجاهات والسلوكيات التي يُسببها الحدث الخطابي، والتغييرات المادية على أرض الواقع، بسبب هذا الحدث. وفي إطار ذلك تُدرس قائمة ضخمة من الاستجابات الخطابية (مثل المقاطعة والتشويش وإعادة نفس الخطاب حرفيًا أو بصياغات مختلفة، أو إنتاج خطاب مضاد، وهي جميعًا ظواهر تحققت في خطب السقيفة [70]) وغير الخطابية (مثل إقدام المتلقين على مبايعة أبي بكر، وتغيير ولاءاتهم وانتماءاتهم الأولية في نفس الحدث).

يبدو للوهلة الأولى أن دراسة آثار الحدث الخطابي أسهل متناولا من دراسة أغراضه، ومقاصده. غير أن هذا أقرب لأن يكون انطباعًا خادعًا. فأحد التحديات المهمة لدراسة الأثر الخطابي هو خطورة الربط الآلي بين الحدث الخطابي والتغيرات الحادثة في الواقع، بالتزامن مع تداول الخطاب. فكثيرًا ما نفشل في التمييز بين علاقة التزامن وعلاقة العلية. أما التحدي الثاني فهو ميل محللي الخطاب إلى الربط الحصري بين الخطاب وتغيرات الواقع، بمعزل عن العوامل غير الخطابية التي لا تقل أهمية في تغيير الواقع.

وعلى سبيل المثال، فإن إقدام بشير بن سعد على مبايعة أبي بكر فور اقتراح عُمر مبايعته، لا يمكن رده إلى الكفاءة الإقناعية والتأثيرية لخطاب أبي بكر وعمر فقط، وهو أمر سوف يكون غير دقيق تمامًا لأنه يُغفل علاقة التنافس التي كانت موجودة بين بشير وسعد بن عبادة (الشخص الذي اختاره الأنصار للإمارة)؛ وهما أبناء عمومة، وهو ما جعل الحباب يقول لسعد: "أنَفِست على ابن عمك الإمارة؟" [71]. والأمر نفسه يصدق على الأوس، الذين كان قلقهم من تولي خزرجي الإمارة حافزهم الأساس على مبايعة أبي بكر. وقد تمثلت براعة أبي بكر - وفق إحدى الروايات - في اتكائه على استثارة تاريخ العداوة بين الأوس والخزرج، واستدعاء هذا التاريخ إلى الذاكرة الآنية للأنصار، في محاولة لتفتيت جبهتهم، بواسطة تأليب الأوس على الخزرج الذين اختاروا سعد بن عبادة أميرًا، قائلا: "إن هذا الأمر إن تطاولت له الأوس لم تُقصِّر عنه الخزرج. وقد كان بين الحيين قتلى لا تُنسى، وجرحى لا تُداوى، فإن نعق منكم ناعق فقد جلس بين لحيي أسدٍ، يضغمه المهاجري ويجرحه الأنصاري [72]". ويبدو أن حيلة أبي بكر في نكئ جراح الجاهلية التي أفلح الأوس والخزرج في مداواتها بفضل دخولهم في الإسلام، فقد استجاب الأوس لاستثارة ذاكرتهم التاريخية بتبني طرح أبي بكر، فقال لبعضهم: "والله لئن وليتها الخزرج عليكم مرة لا زالت لهم عليكم بذلك الفضيلة ولا جعلوا لكم معهم فيها نصيبًا أبداً فقوموا فبايعوا أبا بكر. فقاموا إليه فبايعوه [73]". ونظرًا لفعالية هذه الحيلة في تفتيت جبهة الأنصار، فقد علق أحد رواة الأخبار على عبارة أبي بكر بقوله: "فرماهم والله بالمُسكتة" [74]. والخلاصة أن دراسة آثار الكلام وما يحدثه من تغييرات في الواقع يبدو أمرًا شديد الأهمية مع الوضع في الاعتبار أن الخطاب لا يعمل بمفرده، وأن المصاحبة لا تعني العلية.

خاتمة

حاولت على مدار هذا البحث تقديم إطار استرشادي لتحليل الخطاب، مستفيدًا من أطر أخرى قدمها محللون ناقدون للخطاب، مثل نورمان فيركلف. يستند هذا الإطار على إدراك للحدث الخطابي بوصفه حدثًا تواصليًا تفاعليًا غرضيًا، يستهدف إحداث تغيير في الواقع. وحاولت تطبيق بعض إجراءات التحليل التي يقترحها الإطار على حدث خطابي محوري في التاريخ الإسلامي هو "حادثة السقيفة". واستنادًا إلى تحليل هذا الحدث يمكن الخروج ببعض النتائج العامة؛ من أهمها:

أولاً: إن دراسة السياق لا يمكن أن تنفصل عن دراسة تشكلات النص وتقنيات الأداء واستراتيجيات التفاعل بين المتكلمين والمخاطَبين. ومن ثمَّ، فإن السياق - في هذا الإطار- حاضر دومًا في كل مستويات التحليل، وهو لا يشكل مستوى منعزلاً أو مستقلاً عنها.

ثانيًا: أن دراسة التفاعلات الخطابية تُعد أمرًا حاسمًا في فهم كيف يعمل الخطاب؛ سواء على مستوى التفاعلات بين المتكلم والمخاطَب، أو على مستوى التفاعل بين النص والنصوص الأخرى التي يشتبك معها.

ثالثًا: أن أي حدث خطابي يتيح دراسة كم هائل من الموضوعات؛ سواء على مستوى تشكل النص أو الأداء أو التفاعلات الخطابية. ولذا فإنه يقع على عاتق الباحث الاختيار من بين هذه الموضوعات وفق قدرتها على الإفصاح والإبانة عن أسئلة البحث؛ التي يضعها الباحث - طوال الوقت- نصب عينيه.

رابعًا: أن كل حدث خطابي هو حدث فريد في ذاته، يتطلب خصوصية في المعالجة والتحليل. وبناءً على ذلك، فإنه لا توجد أطر تحليل قابلة للتطبيق على مجال واسع من النصوص دون تغيير. بل على العكس من ذلك، فإن كل تلفظ يتطلب خصوصية في المعالجة تتوازى مع خصوصيته في التكوين. ومن ثمَّ، فإن أي إطار تحليلي سوف يكون ناقصًا وقاصرًا، مهما بلغ اتساعه وتعقده.

الهوامش:

1 – لعرض مستفيض، وتبصرات نافذة حول الكتابات العربية عن مؤلف أرسطو حول الخطابة، يمكن الرجوع إلى: أرحيلة، عباس. الأثر الأرسطي في النقد والبلاغة إلى حدود القرن الثامن الهجرى، نشر جامعة محمد الخامس كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط، 1999.

2 – انظر، الجاحظ، عمرو بن بحر. (ت 255 هـ). البيان والتبيين، تحقيق عبد السلام هارون، طبعة الهيئة العامة لقصور الثقافة، القاهرة، 2003، ج1، ص 12.

3 – المرجع نفسه، ج1، ص 58–59.

4 – نفسه، ج1 ص 62.

5 – نفسه، ج 1، ص 12.

6 – نفسه، ج1 ص 113.

7 – نفسه، ج 1، ص 120–127.

8 – نفسه، ج1، ص 101–102.

9 – نفسه، ج 1، ص 103–105.

10 – نفسه، (ج1، ص 108).

11 – نفسه، ج1 ص 13.

12 – نفسه، ج1 ص 191.

13 – نفسه، ج1 ص 117–120.

14 – نفسه، ج1 ص 116.

15 – نفسه، ج1، ص 83.

16 – نفسه، ج1، ص 44.

17 – نفسه، ج1 ص 44.

18 – نفسه، ج2 ص 8–9.

19 – نفسه، ج 1، ص 24، و ج1 ص 204.

20 – نفسه، ج1، ص 92.

21 – نفسه، ج1، ص 44.

22 – نفسه، ج1، ص 41.

23 – نفسه، ج1، ص 44.

24 – نفسه، ج1 ص 133.

25 – نفسه، ج1، ص 176.

26 – نفسه، ج1 ص 104.

27 – نفسه، ج1 ص 138.

28 – نفسه، ج1 ص 370.

29 – نفسه، ج2 ص 269.

30 – نفسه، ج3 ص6–7.

31 – نفسه، ج1، ص 100.

32 – نفسه، ج 1 ص 104.

33 – نفسه، ج1 ص 116.

34 – نفسه، ج1 ص 136، وص ص 138–139.

35 – نفسه، ج 1 ص 395.

36 – نفسه، ج3 ص 10.

37 – نفسه، ج2 ص 268.

38 – نفسه، ج3 ص 12–13.

39 – نفسه، ج3 ص 28–29.

40 – انظر، أرسطو. *كتاب الخطابة*. ترجمة عبد الرحمن بدوي، دار الشئون الثقافية العامة، بغداد، (1986).

وعبد اللطيف، عماد. (2008). موقف أفلاطون من البلاغة من خلال محاورتي جورجياس وفيدروس، مجلة *جامعة الشارقة للعلوم الاجتماعية والإنسانية*، مجلة علمية محكَّمة، مجلد 5، عدد 3 (2008)، ص 227–244.

41 – انظر: روث فوداك، وجريج مايرز. (2012). مناهج التحليل النقدي للخطاب، ترجمة عزة شبل وحسام فرج، مراجعة وتقديم عماد عبد اللطيف، المركز القومي للترجمة، مصر، ص 22–48. وكذلك: van Dijk, T. (Ed.). (2007). *Discourse Studies*. London: Sage, pp xiii-xxxvii.

42 – فعلى سبيل المثال، يتضمن كتاب "مناهج تحليل الخطاب النقدي Methods of Critical Discourse Analysis" الذي يقدم مدخلا نظريًا وتطبيقيًا لبعض المقاربات التي تعمل في إطار ما يُعرف بالتحليل النقدي للخطاب ثماني مقاربات، ويتبنى مؤلفو كل مقاربة مفهومًا خاصًا للخطاب، وهو ما يعني أن كتابًا واحدًا يستعرض حالة توجه واحد من توجهات تحليل الخطاب في لحظة تاريخية مشتركة، يتضمن ثمانية مفاهيم متباينة لما يعنيه مصطلح "خطاب".

43 – لمزيد من الأفكار حول الاعتبارات التي يجب على دارسي الخطاب العرب أخذها في الحسبان أثناء إفادتهم من الدراسات الغربية في تحليل الخطاب يمكن الرجوع إلى مقدمة عماد عبد اللطيف للترجمة العربية لكتاب "مناهج التحليل النقدي للخطاب".

44 – انظر، Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. UK; Cambridge, MA: Polity Press، ص 71، و: Blommaert, J. and C. Bulcaen. (2000). "Critical Discourse Analysis". *Annual Review of Anthropology* 29, 447-66، ص 448–449.

45 – انظر على سبيل المثال: فان دايك، توين. (2007). الدراسات النقدية للخطاب: مقاربة معرفية– اجتماعية. ضمن كتاب "مناهج التحليل النقدي للخطاب"، مرجع سابق، ص 150–189.

46 – يذكر الطبري أن سعد بن عبادة لما رأى الأنصار يتفرقون عنه تحت تأثير خطب أبي بكر وعمر قال: "أما والله لو أن بي قوة ما أقوى على النهوض لسمعت مني – أي يا عُمر– في أقطارها وسككها زئيرًا يجحرك وأصحابك". انظر، الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير. (ت 310 هـ). تاريخ الطبري (تاريخ الأمم والملوك). نشر دار الكتب العلمية، بيروت، 1978، ج2، ص 244.

47 – يقول الطبري: "حدثنى أبو بكر بن محمد الخزاعي أن أسلم أقبلت بجماعتها حتى تضايق بهم السكك فبايعوا أبا بكر، فكان عمر يقول: ما هو إلا أن رأيت أسلم فأيقنت بالنصر." انظر: تاريخ الطبري، مرجع سابق، ج2، ص 244.

48 – انظر، Goffman, Erving. 1981. Forms of Talk. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. pp 144– 45.

49 – جوفمان، مرجع سابق، ص 144.

50 – نفسه، نفس الصفحة.

51 – انظر، دون، ميشال. (2011). ***الديمقراطية في الخطاب السياسي المصري المعاصر***". ترجمة عماد عبد اللطيف، نشر المركز القومي للترجمة، مصر. ص 38–40.

52 – تتعدد اقتراحات تصنيف الجمهور، ويمكن الرجوع إلى تصنيف تطبيقي في بحث طلال وهبة. (2010). قرائن المخاطبة والاقتباس في خطاب الوسيط الديني المعاصر. مجلة فصول عدد 77، 2010، ص 2011–234. وقد أحدثت وسائط الاتصال المعاصرة تعقيدًا شديدًا في أنواع الجمهور الذي يتلقى الخطاب، إضافة إلى التعقيد الأولي الناتج عن تباين التصور الذي يؤسسه المتكلم لمخاطَبه إما على المستوى المثالي أو النصي أو الفعلي، عن واقع التلقي ذاته، وبسبب إعادة إنتاج الخطابات في سياقات جديدة لمتلقين جدد عبر وسائط متنوعة.

53 – انظر، جمهرة خطب العرب، مرجع سابق، ج1، ص 175.

54 – نفسه، ج1، ص 173–177.

55 – نفسه، ج1، ص 177.

56 – نفسه، ج1، ص 176.

57 – لاستعراض واسع لأهم ظواهر تحليل المحادثة يمكن الرجوع إلى: Sidnell, Jack and Tanya Stivers (2012) (eds.). Handbook of Conversation Analysis. Boston: Wiley-Blackwell.

58 – انظر الرواية الأساسية التي أوردها الجاحظ لحادث السقيفة في كتاب البيان والتبيين، ج3، ص 296–298. والرواية التي قدمها أحمد زكي صفوت، في جمهرة خطب العرب، ج 1، ص 173–178.

59 – يُمكن النظر إلى الملاسنة الكلامية بين عمر والحباب على أنها كانت بداية نشوب هذه الحرب الكلامية، خاصة حين تغيرت إستراتيجية الكلام لدى كليهما من مخاطَبة الأنصار إلى المواجهة المباشرة بين شخصيهما، وهي المواجهة التي وصلت إلى حد التهديد الرمزي بالقتل؛ حين قال عُمر للحباب "إذن يقتلك الله"، فرد عليه الحباب "بل إياك يقتل". (انظر، جمهرة خطب العرب، مرجع سابق، ج1، ص 177). وهناك رواية أخرى للأحداث يتراجع فيها دور الكلمة لصالح السيف، حيث يذكر الطبري أنه "لما قام الحباب ابن المنذر انتضى سيفه، وقال: أنا جذيلها المحكك وعذيقها المرجب أنا أبو شبل في عريسة الأسد. فحامله عمر فضرب يده! فندر السيف فأخذه ثم وثب على سعد ووثبوا على سعد، وتتابع القوم على البيعة وبايع سعد، وكانت فلتة كفلتات الجاهلية قام أبو بكر دونها". (انظر، الطبري، مرجع سابق، ج2، ص 244). وخلاصة هذه الرواية أن سلطة السيف هي التي حسمت النزاع على السلطة، وأن بيعة الأنصار كانت تحت تهديد القتل. وهي رواية تقوض كليَّة النتائج التي تترتب على الرواية الأكثر شيوعًا لحدث السقيفة، التي تصورها بوصفها لحظة تاريخية، مورس فيها شكل بالغ التحضر من التفاوض على السلطة بين فاعلين سياسيين أحرار، استنادًا إلى منطلقات عقلية.

60 – انظر، يونان، كلود. (2009). طرق التضليل السياسي، المؤسسة الجامعية للنشر، بيروت، ص 56–62.

61 – انظر جمهرة خطب العرب، مرجع سابق، ج1، ص 175.

62 – لدراسة موسعة حول وظائف التنوع الأسلوبي في الخطاب السياسي يمكن الرجوع إلى: Mazraani, N. (1997). *Aspects of Language Variation in Arabic Political Speech-making*. Richmond, Surrey: Curzon Press.

63 – من بين هذه الاستثناءات خطبة الحجاج بن يوسف الثقفي إثر توليه السلطة في العراق، انظر: الجاحظ، كتاب البيان والتبيين، مرجع سابق، ج2، ص 307–308.

64 – انظر، جمهرة خطب العرب، مرجع سابق، ج1، ص 174.

65 – نفسه، ج 1، ص 174–177.

66 – انظر، جمهرة خطب العرب، مرجع سابق، ج1، ص 174.

67 – للتمييز بين التناص والتضفير الخطابي وإعادة بناء السياق يمكن الرجوع إلى: Abdul-Latif, Emad. Interdiscursivity between political and religious discourses in a speech by Sadat: Combining CDA and addressee rhetoric. *Journal of Language and Politics* 10:1 (2011), 50–67. Amsterdam: John Benjamin's.

68 – لعرض مستفيض لمفاهيم تعدد الأصوات والحوارية المباشرة والمستترة والانتقاد المباشر والمستتر، يمكن الرجوع إلى: Bakhtin, Mikhail. (1984). *Problems of Dostoevsky's Poetics*. Edited and translated by Caryl Emerson. Minneapolis: University of Minnesota Press.

69 – لعرض مستفيض لأنواع المقاصد في الخطاب، يمكن الرجوع إلى: الشهري، عبد الهادي. (2004). استراتيجيات الخطاب. دار الكتاب الجديد، بيروت.

70 – وفقًا لإحدى الروايات فإن المقاطعة والتشويش أثناء خطب السقيفة كانت شديدة، ويصف عُمر بن الخطاب الموقف بقوله: "فارتفعت الأصوات وكثر اللغط، فلما أشفقتُ الاختلاف، قلت لأبي بكر: ابسط يدك أبايعك". نقلا عن تاريخ الطبري، مرجع سابق، ج 2، ص 234.

71 – انظر، تاريخ الطبري، مرجع سابق، ج2، ص 243.

72 – انظر، البيان والتبيين، مرجع سابق، ص 298.

73 – انظر، تاريخ الطبري، مرجع سابق، ج2، ص 243.

74 – انظر، البيان والتبيين، مرجع سابق، ص 298.

الصورة وتحليل الخطاب البصري في العالم العربي من اللغة إلى المرئي

د. فريد الزاهي
المعهد الجامعي للبحث العلمي
الرباط

بالرغم من أننا نعيش منذ أكثر من عقدين في مجتمع عربي بصري يطغى في التواصل بالوسائط البصرية الجديدة فإن الصورة في العالم العربي لا تزال موضوعا هامشيا في الممارسة الفكرية كما في الدراسات الأكاديمية. والحقيقة أن العربي ظل يتعامل مع الصورة والتصوير، بعد أن "تحرر من تحريم التصوير"، من منطلق استعمالي محض. وهذا التاريخ الاستعمالي نابع بالأساس من تاريخ أطول يتمثل في الخوف من الصورة والتصوير ومن التمثيل عموما، بحيث إن ظهور الفن التشكيلي منذ نهاية القرن التاسع عشر والسينما والتصوير الضوئي منذ بدايات القرن العشرين ظل مجالا صناعيا ولم يتحول إلى مجال فني إلا بشكل بعدي. ولا أدل على ذلك من أن ظهور النقد التشكيلي والسينمائي وغيره أمر حديث جدا مقارنة مع مولد هذه الفنون.

ففي الوقت الذي تطورت فيه المقاربات الأدبية منذ الخمسينيات في العالم العربي، لا تجد في المكتبات العربية، حتى حدود السبعينيات إلا كتابات نقدية باهتة عن السينما وعن تاريخ السينما العربية وأقلها عن الفن التشكيلي.

ومن ثم فإن هذا التخلف الذي يعيشه الخطاب النقدي على الخطاب البصري يتأتى من عدم الاهتمام أصلا بنظريات الصورة، فلسفية كانت أو أنثربولوجية أو وصفية، من جهة، وعدم بلورة خطاب نقدي بصري ينزاح عن الخطاب النقدي الأدبي ونمذجاته. ففي العقود الأخيرة أمطرتنا دور النشر بدراسات وترجمات أدبية ونقدية ونظرية يفوق عددها ما ننتجه من إبداع أدبي، وصار عدد النقاد والمحللين الأدبيين أكثر مما تفرزه الساحة من أدباء. هذا في

الوقت الذي أهملت فيه العلوم الاجتماعية والفلسفة والجماليات، من حيث إنها هي التي تطرح القضايا المتصلة بالصورة والأسلوب الاجتماعي وصورة الذات....

إذا كانت اللغة مفهوما قابلا للتحديد، فإن الصورة "مفهوم" يستعصي على التحديد لأنه مجال تلتقي فيه اللغة والجسم والنفسي والعضوي، والذهني. إنها تقع في الفاصل والرابط بين المرئي واللامرئي، وبين المعقول والمحسوس. ولعل هذه التذبذبات الدلالية هي ما يجعل مستعمليها يتعاملون معها بصيغ عديدة من الحصر الاعتباطي، قصد بناء خطابهم. فإمكانية الخطاب هنا تتأسس على ضرب من العسف. بيد أنه بالإمكان البحث عن "بنية" ممكنة للصورة من حيث وظيفتها وموقعها. فالصورة تمثيل مباشر وهجين يمكن دائما من الربط والفصل أو المعارضة بين كيانين متباينين.

سلطة الصورة

يحكي ريجيس دوبريه في مستهل كتابه عن الصورة وموتها [2] عن أحد أباطرة الصين أنه أمر كبير رسامي القصر بمحو الشلال الذي رسمه في لوحة جدارية لأن خرير الماء كان يمنعه من النوم. ويسمي دوبري هذه القوة التشخيصية وعيدا آتيا من بعيد، أي من آخر الغرب. ومثلما ينصح ليون باتيستا ألبيرتي أحد كبار معماريي النهضة الفلورنسية المصابين بالحمى الكبرى أن يتأملوا رسوما تتأمل للمنابع والأنهار والشلالات[3]، يعمد العديد من المعالجين النفسانيين اليوم إلى التطبيب بالصور وبالفن التشكيلي، هذا الفن الذي اعتبره رائد التحليل النفسي تطبيبا ذاتيا عبر المساماة، والذي سوف يجعله أيضا من خلال تحليله لغراديفا ينسن سببا في رهاب لن تنقذ منه بطل الرواية سوى زوي (الفتاة التي تسمى الحياة) في أنقاض مدينة بومباي الأثرية.

في الإطار نفسه تحضرني تلك الحكاية التي يسوقها غاستون باشلار عن حلم اليقظة، والتي تتمثل في سجين يرسم قطارا، فما إن انتهى من رسمه على جدار زنزانته، حتى رمى بقلمه وفتح باب إحدى عربات القطار وانطلق معه في انسيابه بين الجبال والوديان والغابات. من ثم فإن الصورة هنا تتحول إلى وسيط، متجاوزة حدود مهمة التشخيص أو التمثيل للمرئي. إنها هنا تستحضر العياني كي تربطه بما يتجاوزه. ما الذي يمنح للصورة هنا هذا الوقع والأثر؟ هل هي طبيعة الصورة نفسها أم ذاتية المتلقي أم هما معا. إن الطبيعة العلاقية والتفاعلية للصورة تخترق صورتنا وجسدنا وتغدو بذلك جزء مكونا لنا بحيث إنها تؤثر فينا

من داخلنا، لا لأننا ننساق معها طواعية ولكن أيضا لأنها تشتغل كضرورة لمخيلتنا وجسدنا وآلياتهما الباطنة.

في أحد المهرجانات التي أقامها جان روش عن الفيلم الإثنولوجي سمعته يقول معلقا عن أحد أفلامه التسجيلية : حين شاهد سكان القرية الشريط لم ينتبهوا إلى صورهم، لكنهم لما رأوا الإوزة تفرد جناحيها للسماء وسط ساحة القرية نهضوا كلهم يتجارون وراءها. وفي تجربة أحد السينمائيين الأمريكيين الأوائل عن أكلة لحوم البشر، استطاع أن يصور أفراد القبيلة الخطيرة، وحين ظهرت صورة أحد زعمائهم خروا ساجدين للسينمائي. أن لا يتعرف "البدائي" على صورته الفوتوغرافية أو السينمائية، فهذا أمر أثبتته الدراسات الأنثربولوجية. أما التعرف على الآخر فهو أمر لصيق بالصورة. وكأن الذات بالنسبة له تغدو آخر مجهولا. وبالرغم من أن صورة المرآة "نرجسية" وتشكل بمعنى ما انعكاسا يساعد على التعرف على الذات، فإنها ظلت في الفكر الكلاسيكي مهمشة لأنها لا تعكس الذات وإنما الجسد أي صورة الذات.

وربما كان هذا بالضبط وراء ما سمي في بيزنطة بفتنة (صراع) الصور بين المدافعين عنها والمناوئين لها. بل إن هذا بالضبط ما جعل الكثير من الأحاديث النبوية تمنع من استعمال الصور لأنها تذكر بالآخر وتخلده ومن ثم تغدو سلطتها مضاهاة للخلق الأصلي للصور[4].

ما هي البنية الذهنية إذن التي تقف وراء هذا المنع وذلك الصراع؟ لا يتعلق الأمر هنا فقط بما يعرف في بلاغة الصورة بالتناظرية التي تجعل من الصورة محاكاة للمرجع. إن الأمر هنا يتعلق بالتمثيل représentation، أي بتشخيص الغائب والحاضر واستحضاره الدائم في صورته الرمزية مهما كان بعدها عن الواقع. إن هذه القوة الابتكارية قابلة للمقارنة بالقدرة الخلاقة démiurge، ومن ثم تمَّ الاعتماد في الخطاب الكلاسيكي (في مضمونه وطابعه الميتافيزيقي) على الحديث عن الفن والفنان والمصور والرسام بالألفاظ نفسها التي يتم إطلاقها على الخالق الإلهي. إضافة إلى ذلك، فإن الصورة تملك القدرة على المطابقة بين التمثيل والممثل، وذلك بخاصيتها التكرارية[5]. وليس من قبيل العبث أن الديانات كلها اعتمدت على قوة الكلمة باعتبارها الآلة التي بمقدرتها محاربة الصور أو على الأقل تدجينها واستعمالها الاستعمال الأخلاقي المناسب. بل ليس من قبيل الصدف أن يكتب سيرج موسكوفيتشي وهو

مؤرخ للعلوم قائلا: "لقد فضل الناس دائما الصور عن العلامات الأخرى. فبما أنها مجال للوهم فهي تحتضن القوة الأساسية الضرورية للسحر والرغبة في الخلود"[6].

وإذن فإن الصورة أكثر من الكلمة اقترابا من الرغبات الدفينة للإنسان، وأهمها الرغبة الميتافيزيقية في الخلود ومقاومة الموت. فالعلاقة بين التصوير والموت والخلق علاقة "أنطولوجية" يستعيدها التفكير الإنساني بلا كلل. لنستحضر هنا الرواية الرائعة لصديق بورخيص بيوي كازاريس: "اختراع موريل"، حيث عمد العالم العاشق لزوجته إلى تخليدها بالصورة والوهم، بأن صنع آلة تعرض صورتها كل مساء وهي جالسة على صخرة أمام البحر وعيناها مشدودتان للأفق. بيد أن التخليد هنا يغدو مضاعفا، إذ يزور الجزيرة المعزولة التي كان يرغب العالم الاستفراد فيها بصورة معشوقته "الخالد"، شاب يأخذ الصورة على أنها حقيقة فيسقط صريع عشقها، بيد أن سحر الصورة ما لبث أن انهار حين اقترب منها ولامس "جسدها" فوجده من نور فقط.

الصورة والخيال والسحر

يعرف الأنثربولوجيون السحر بأنه ممارسة تغير الشيء من حالة إلى أخرى. وبما أنه فن التحولات فإن جوهره ومهمته تكمن بالضبط في الآثار التي يخلقها[7]، من ثم، قياسا على ذلك يمكننا القول بأن الصور وجود عيني (إذ هي مرئية وملموسة)، بيد أن جوهرها يكمن في الأثر الذي ينجم عن ذلك الوجود، باعتباره لا في ذاته وإنما لأجل شيء ما.

إن علاقة اللغة بالسحر علاقة قديمة (إن من البيان لسحرا) مثلما أن علاقة الخيال بالصورة علاقة أكيدة، فهي سليلة اللغة أولا (الصورة التصور- image-imaginaire)، بيد أن ما يبدو محتاجا للتوكيد هو علاقة الخيال بالسحر والوظيفة السحرية للخيال بجميع أنواعه (الذهنية والبلاغية الحلمية وغيرها). يقول سارتر بهذا الصدد: "إن فعل الخيال ... فعل سحري. فهو دعوة موجهة إلى استظهار الموضوع الذي يفكر فيه المرء، والشيء الذي يرغب فيه، بشكل يمكنه معه امتلاكه"[8]. فالسحر إذن وظيفة توسطية تجمع بين نشاط ذهني تصوري هو الخيال، ونشاط عملي هو التصوير، وفي النتيجة يتآلف السحر والخيال من حيث هما فتنة تنجم عنها سلطة تستمد قوتها من قوة التأثير والتحولات التي تفضي إليها.

لكن ما الذي يمنح للصورة هذه القوة الفاتنة؟ إن جسمنا بدوره صورة. وجسمنا قدرنا كما قال فرويد، فهو الذي يشكل مظهرنا ومصيرنا النفسي والعقلي والغريزي[9]. من ثم

فالصورة تفتن لأنها تشكلنا باعتبارها صورتنا من جهة وباعتبار حاسة النظر التي ما تفتأ يوميا تختزن الكم الهائل من الصور التي تتشكل من علاقتها بالنور. ومن ثم أيضا من غير الممكن الحديث عن علاقنا بالصورة من غير إدماج الصورة العينية (الإدراكية) والصور الذهنية في مجال هذا، ذلك أن الانتقال من إحداها للأخرى يتم بشكل يتجاوز التصور. بل إن الصورة الذهنية تعتمد في غالب الأحيان على صور حسية تلتقطها العين وتختزنها الذاكرة في أعماقها ليتم "ترجمتها" وتحويلها إلى صور ذهنية.

إن الكلمة الإغريقية التي تعين الصورة (أيقونة: eikon) تحيل على التجربة البصرية التي تقدم لنا العالم في شكل فضائي ملون وذي أبعاد. من ثم فإن العين تشكل (على الأقل في التصور الغربي) محورا أساسيا في تشكيل الصور. في اللغة العربية، تحيل كلمة صورة على الجسم مباشرة وكذا على الوجه (انظر لسان العرب، مادة صور)، وهي بذلك، قبل أن تعين الصور المتخيلة أو المرسومة، تؤكد على الطابع الإدراكي من جهة وعلى المظهر الذي به يعيش الكائن الإنساني علاقته بالآخرين وبالعالم. وقد أكدت الدراسات العلمية[10]، على أن الجسم كله يساهم في تشكيل الصور وثرائها الحسي لدى الإنسان. فلا وجود لتمثيل تصويري لشيء ما من غير وساطة الجسد والحواس. وعن ذلك تنجم تعددية الصور، تبعا للحواس.

الطبيعة اللامتحددة للصورة

إن الطابع الملتبس للصورة، باعتبارها كيانا "برزخيا" (ابن عربي) وبينيا وهجينا، وذا تخوم غير واضحة هو ما جعل الفلسفة والفكر الكلاسيكيين يرميان بها في عتمة الخطأ والوهم. والحال أن هذا الالتباس هو ما يشكل وجود و"هوية" الصورة من حيث هي كذلك، أي باعتبارها دائما تتجاوز دلالتها في ذاتها، أو تكون قابلة لأن تكون شيئا آخر غير ذاتها. وفي هذا بالضبط تكمن قوتها التي قد تغدو في نظر الحقيقة الأحادية خطرا. وتلبيس الصورة شيء تعرضت له الكتابات القديمة، من حكاية جودر في ألف ليلة وليلة الذي يجد نفسه أمام صورة "مزيفة" لأمه فيضطر لقتل الصورة وكأنه بذلك لم يقتل الأم رمزيا لتحقيق مساره السردي والفعلي، إلى حكاية تمثال مريميه المشهور وصولا إلى قصة "الدمية لعبد الفتاح كليطو[11].

لهذا فإن صفة الزيف (أو الخيال) التي تلصق بالصورة تخضع بدورها لكون قوتها وجوهرها (كما يشير هيدغر غير ما مرة) في إظهار شيء ما للنظر. إن الصورة بهذا المعنى كشف للكائن ولحريته من خلال التصوير (شعريا كان أو بصريا). وهنا بالضبط يكمن طابع المفارقة الذي تحتوي عليه الصور: فهي تتموقع بين المحايثة والتعالي (ميرلوبونتي)، وبين تعيين اللامرئي والإمساك بالمرئي. وهي من ثم صيغة مثلى للعرض الحسي الأشياء والكائنات، بيد أنها ما إن تمثل المحسوس حتى تنفلت من كل امتلاك وتغدو سلطة في ذاتها. إن سلطة الصورة تكمن بالأساس في الاعتقاد الإدراكي فيها (وهي العملية التي تتحول في أقصاها إلى وثن وصنم).

هذا الموقع البرزخي هو الذي يجعل من الصورة "غير ذات علاقة لا مع الوجود ولا مع اللاوجود، ؛ إنها الصيغة الخصوصية لتمظهر الوجود من حيث عدم مثوله. فالصورة تربط بين الحاضر والغياب، بل إنها تجعلنا حاضرين إزاء الغياب الذي يجعلها بينة باعتبارها علاقة"(10).

من الصورة إلى البصري

إذا كانت الصورة كما عرفتها القرون السابقة تشتغل وفقا لمبدأ التناظر والمرجعية، من غير أن تفقد التباسها، فإن الصورة في الوقت الحالي، أي في زمن الشاشة والعولمة والصور الرقمية قد بدأت تشتغل وفق مبدأ جديد هو مبدأ اللذة[12]. لا يعني هذا أن الصورة قد غيرت من "طبيعتها والتباسها وتلبيسها"، ولكن الأمر يتعلق فقط بإذكاء لقوتها وفتنتها. فالصورة التلفزيونية مثلا تعتمد على منطق خلق الأحداث وإعادة تركيبها وتوليفها تبعا لمنطق اليومي والعرضي، بغية "الإمساك" المستحيل بجوهرها. والحال أن صانعي الصورة التلفزيونية ضحايا أوفياء ومقتنعون مازوخيون بابتلاعها لرغبتهم في امتلاكها. إنها ترمي بهم في خضم الحضور المطلق (البرامج المباشرة) وفي الحسية المبالغ فيها وفي آلية إنتاج الإثارة والعواطف والأهواء. لذا فإن الصورة التلفزيونية، مثلها مثل الصورة التركيبية لا ذاكرة لها[12]، فهي تلتصق بمرجعيتها إلى درجة محوها. بالشكل نفسه، ترغب الصورة الرقمية التركيبية إلى السير بتفاعلية الصورة إلى حدودها القصوى. وبما أن الصورة (كل صورة، حتى الصورة العتيقة) تفاعلية، فإن حجب الجوانب الالتباسية الأخرى لها يجعلها صورة مطلقة، قابلة لإعادة خلق نفسها (وطابع الخلق وهم من الأوهام التي تحدد "هوية" الصورة)، وترجمة نفسها بنفسها وتحويل

نفسها بنفسها. من ثم يمكن القول بأن ما تسير نحوه الصورة هو استبطان تلك الفتنة وتحويلها إلى خاصية لا تمايز فيها بين صانع الصورة والصورة ذاتها. وكأن عملية المسرحة وإعادة الإخراج هذه تنبع من إعادة بنية وهيكلة المكونات المحدد للصورة في طابعها البيني.

ولأن الصورة كيان مربك، بل ومخيف أحيانا، فإن كثرة الصور التي تنتجها الآليات التلفزيونية وغيرها في عصر العولمة تحول المشاهد إلى بالوعة للصور وتصيبه بالعمى، أي بالانمحاء التام للفرشة الدقيقة النقدية التي تمتلكها كل صورة في ذاتها. فترويض الصورة بالكثرة ينجم عنه تضخم بصري نغدو معه مدعوين إلى غض البصر.

إن عالم الصور الحالي يحول الكائنات إلى ذريعة، أي إلى مجرد علامات يتم تأليفها وتوليفها تبعا لمنطق الحجب والكشف، وتبعا للعبة كبرى هي الاستمتاع بالصورة والالتذاذ بها في حضورها، بحيث إن كل شيء يخضع لمنطق الحضور، وتتحول الصورة إلى حجاب لواقع تدعي أنها المعبرة الحقيقية عنه.

من العلامة إلى الصورة

في فصل بعنوان: الخوف من الصورة من كتاب تأمل العالم، يطرح مشيل مافيزولي هذا الأمر الذي يبدو للوهلة الأولى عبارة عن مفارقة بالشكل التالي: "إن الخوف من الصورة، مثله مثل ثعبان البحر، يعود للظهورحين تترك طريقة للعيش الجماعي المكلان بشكل تدريجي لطريقة أخرى، مع الخوف والقلق اللذين يصاحبان ذلك. ثمة لحظة اضطراب كامل أمام هذا الشيء الجديد الذي يبين عن طابعه الملغز المستعصي على الإمساك الجيد والذي لن يجد توازنه إلا تدريجيا: إنها الصورة في استقرارها وفي اندحارها وفي ولادتها"[13]. إن مافيزولي يتحدث طبعا عن العالم الغربي الذي استوطنت فيه الصورة التمثيلية المجال الثقافي منذ قرون وقرون، فما بالك بالعالم العربي الذي عرف إنكارا للصورة والتصوير منذ صدر الإسلام. يستقي مافيزولي هذا الطرح من أستاذه جلبير دوران. غير أننا يمكن أن نجد تحليلا وافرا لهذا الموضوع في الثقافة اليهودية المسيحية كما في تطور الفن من تمثيل العالم إلى التجريد وتمثيل بواطن الفنان، في الكتاب المؤسس لألان بوزنسون: الصورة المحرمة[15].

لنطرح السؤال التالي: لماذا ظل المجال الثقافي العربي متمركزا حول اللوغوس يبلور خطابا نقديا على مجالات الإبداع اللغوي، فيما ظل الخطاب حول المجال البصري سجين الأولويات النقدية والتحليلية والمتابعات العابرة التي لا تصل إلا نادرا إلى مستوى التحليل.

يكفي في هذا المضمار إلقاء نظرة سريعة على الجوائز العربية الكبرى، فلا تجد فيها في مجال الكتابة عن الصورة والفنون إلا النزر اليسير الذي لا يتعدى في كثير من الأحيان المونوغرافيات عن الفنانين والكتابات التأريخية والكتابات التجميعية. ففي مجال الفنون مثلا، حتى أعطي مثالا وحيدا معبرا عن فقرنا في هذا المضمار، وفي جائزة الشيخ زايد للسنة الماضية فاز كتاب بعنوان "الفن والغرابة" لشاكر عبد الحميد وهو عبارة عن مراكمة للمصادر الإنجليزية في هذا المجال ولا تجده يتحدث ولو لصفحة واحدة عن الغريب والعجيب في الثقافية العربية الإسلامية وعن أشياء كثيرة تحب لبها في الموضوع. بحيث لو كتبت عليه كتاب مترجم لما استغرب أحد لذلك.

إن عدم تطور خطاب حول الصورة في العالم العربي يعبر في نظرنا عن أمرين:

- استمرار إنكار الصورة في الوعي العربي بحيث لا يزال الشرخ حاصلا بين اللغوي والبصري، خاصة مع تركيز الترجمات والكتابات والأبحاث على السند اللغوي لا البصري، وغياب أو قلة الشعب المتخصصة في البحث في الصورة؛

- الاكتفاء بعيش الصورة والعيش معها واستهلاكها باعتبارها وسيلة وباعتبارها فرجة (مجتمع الفرجة) في اليومي واعتبار العلامات الوحيدة الجديرة بالبحث والتنظير.

وفي هذا الإطار سنتطرق لإحدى التجارب الفكرية الأكثر تميزا التي توضح لنا مفارقة الباحث والمثقف العربي في علاقته الملتبسة بالصورة، والتي تمثل في نظري استمرارا بشكل أو بآخر لهذا الخوف من الصورة المتغلغل في أوصال المجال الفكري والثقافي العربي.

يعتبر الخطيبي أن الحضارة العربية حضارة العلامة، وقد كتب قائلا: "هذه الحضارة هي حضارة العلامة التي تغدو صورة celle du signe qui fait image ، بينما الحضارة الأوروبية، ومنذ الإغريق، قد منحت استقلالا معينا للصورة بالعلاقة مع العلامة ومع سلطتها، كما فعل ذلك بشكل رائع مصر الفرعونية"[16]. لا غرو في أن هذا التحليل من الوجاهة والعمق ما يجعلنا نفهم تلك العلاقة المركبة في الحضارة العربية الإسلامية بين الصورة المجسمة الغائبة والصورة التي تخلقها العلامات الزخرفية والهندسية والخط. فحين يقول لنا مشيل هنري "كل لوحة تشكيلية هي لوحة تجريدية"[17] نتفهم جيدا كيف أن الصورة مهما كانت درجة قربها من المرجع vraisemblable تجرد المرجع من واقعيته وتجعل الممارسة الفنية ممارسة فهم وتأويل للواقع (غادامير). الصورة كما يفهمها الخطيبي هنا صورة تجريدية

يكون سندها وفحواها العلامة. وهذا الارتباط بالعلامة من حيث هي هوية الفن العربي سوف يجر الخطيبي إلى تعميم يجعل من العلامة مدخلا مطلقا للصورة. لنقرأ من كتابه حضارة العلامة: "تخيلوا معي الآن رجلا جالسا في عتمة قاعة سينما يكتب في كناشه مستعملا مصباحا صغيرا. تارة هو يشاهد الفيلم، وتارة يدون ملاحظاته. ما الذي يسعى الرجل إلى التقاطه؟ هل هو يسعى إلى ربط الصورة بالعلامة؟ أتراه باحثا عن ذكرى غارت في ذاكرته؟ عن حكاية يشكلها قبل أن يدونها؟ أم أنه يقوم بتمرين كتابة سريعة يرغب من خلالها تدريب حياته وتربيتها؟"[18].

هل لأننا كنا حضارة العلامة سوف نظل مشدودين لهذا الإرث نسعى من خلاله إلى ترويض الصور وتحويل العلامات إلى صور؟ إن هذا المنظور يجعل الخطيبي، أي أحد المفكرين الأوائل للصورة والجسد في العالم العربي، يظل حبيس المقدمات العلامية التي بنى عليها تصوره للحاضر. وهذا الطابع الهوياني للعلامة في ارتباطه بالجسد وبالمتخيل العربي الإسلامي هو ما يجعل الخطيبي يفكر في هذا "الجوهر المفترض" من خلال الكتابة عن الخط العربي. بل إنه حتى في دراساته للتشكيل يعلي من شأن العلامة ويبني عليها تصوره للفن التشكيلي. والحال أن حركة العلامة والخط التي ظهرت في الستينيات كانت حركة يتيمة جاءت استجابة لمعطيات معينة، وانمحت معها. ولا أدل على ذلك أن ما يعرف بتيار الحروفية صار يخدم في بلدان الخليج وحتى في البلدان الأخرى إيديولوجيا الهوية الإسلامية في بعدها السطحي والتبسيطي والدعوي.

نحن نتعامل مع الصورة بإدراكاتنا. إنها أشبه بكيان خام يمر بالإحساس ويثيره. بيد أن الوعي بالصورة يحتاج دوما إلى اللغة كي تأخذ معناها الأيقوني. وفي ذلك تقول الباحثة الفرنسية ماري جوزي موندزان: "الصورة لا توجد إلا على هوى الحركات والكلمات التي تمنحها صفة، وتلك التي تبنيها كما تلك التي تمنح عنها أي ميزة أو تهدمها"[19]. من ثم فإن الخطاب حول الصورة هو تأويل للبصر regard من حيث هو أيضا منتج للصور الذهنية التي تمر باللغة كي تتمظهر. لذا كتب ابن عربي في هذه الجدلية الرابطة بين الصورة واللغة قائلا:

الأذن عاشقة والعين عاشقـــة شتان بين عشق العين والخبـــر
فالأذن تعشق ما وهمي يصوره والعين تعشق محسوسا من الصور
...ألا هوى زينب فإنه عجب قد استوى فيه حظ السمع والبصر[20].

هذا الاستواء يجعل الصورة، بما هي صورة ذهنية وصورة محسوسة في الآن نفسه، صورة تدخل في مجال الخيال. وعلينا هنا أن ننتبه إلى أن هذا الربط بين النمطين من الصور أي الأيقون والصورة الذهنية يفتحنا في عالم منكر للتصوير iconoclaste نحو بناء وعي ومبحث لا يفصل بين النمطين بل يبنيهما معا في المتخيل البصري منه والذهني.

هذا بالضبط هو ما جعل ابن عربي يقسم العالم تقسيما ثلاثيا ليمنح للبرزخ مكانة بين الحق والخلق، أي بين المحسوس والمتعالي وليجعل من الصور وسيطا بينهما. فالبرزخ هو موضع حضرة الخيال imaginal أي موطن الصور وموطن الخيال الخلاق. وقد صار هذا المفهوم اليوم في الدراسات الصورية مفهوما مفتاحيا خصبا يمكن من بلورة تصور ميديولوجي مغاير للصورة.

من ناحية أخرى فإن هذا الطابع البيني للبرزخ ولعالم الصور وللصورة نفسها يندرج لدى ابن عربي في تصور مزدوج للكون. يقول في هذا المضمار:

فللواحد الرحمن في كل موطن من الصور ما يخفى وهو ظاهر
فإن قلت ها الحق تكن صادقا وإن قلت أمرا آخر أنت عابر
وما حكمه في موطن دون موطن ولكنه بالحق للخلق سافر
إذا ما تجلى للعيون تردده عقول ببرهان عليه تثابر
ويُقبَل في مجلى العيون وفي الذي يسمى خيالا والصحيح النواظر[21].

من ثم فإن تجلي الحق في الصور يتطلب رد الرمز إلى المرموز؛ وبذلك فإن هذا الازدواج مدعاة للتأويل. فالعالم في نظر ابن عربي خيال (أي صور) وهو خيال يتطلب التأويل مثله في ذلك مثل الأحلام[22].

ومن غير أن نأخذ هذا التصور حرفيا لنطبقه على الصورة عموما فإننا نشير هنا إلى تلك العلاقة التي ينسجها التأويل الصوري البصري بين المرئي واللامرئي. فالصورة المرئية ليست دائما مرئية. من ثم تتحدث ماري جوزي موندزي عن "لامرئية invisibilité الصورة "[23]. فيما يتحدث فيلسوف الصور عن حدود الصورة بالشكل التالي: "بالرغم من أن الصورة كيان نموذجي في أرضية الرؤية، فإنها تجد حدّها فيه. ومع أنها تمارس السيادة في مجال الإظهار monstration فإنها لا يمكنها أن تظهر كل شيء؛ فلا يمكنها أن تظهر إلا ما هو قابل للإظهار، في حدود العيانية visibilité"[24].

المفارقة الكبرى التي نضع عليها اليد هنا هي أن حدود الصورة تكمن في ما سميناه قبلا بالتباسها وسلطتها وفتنتها وسحرها. إنها تكمن في تلك المسارب التي تربط فيها بين المرئي واللامرئي. فالتعالي transcendance، كما يوضح ذلك ميرلوبونتي، هو الذي يجعل المرئي لامرئيا[25]. واللامرئي ليس مرئيا آخر إنما يجعل من حدود المرئي تشذيرا للعالم، يفتح أبعاد جديدة لهذا العالم ولنظري نحو اللامرئي. ومن ثم تكون مهمة اللغة هي خلق هذا التعالي الذي يخرج الصورة من محسوسيتها ومن طابعها اللامفكر فيه أو غير القابل للتفكير، كي تغدو فكرا[26].

هوامش

1- حين نشرت من عشر سنين ترجمتي لحياة الصورة وموتها تخاطفها المهتمون. وقد جاءت مبيعاتها في معر القاهرة في 2002 في المرتبة بعد كتاب إسلامي. ث بحيث إن جمال الغيطاني قال لي حينها إن النسخة التي أهديتها إياه قد صورها منه العديدون وأن المهتمين ينسخون عن النسخ... مما يفهم منه تعطش الثقافة العربية لكتابات وأبحاث في مجال تشكل فيه الصورة عضد اليومي والمعيش.

2- ريجيس دوبري، حياة الصورة وموتها، ت. فريد الزاهي، أفريقيا الشرق، 2000، ص. 9.

3. نفسه، ص. نفسها.

4. انظر بهذا الصدد كتابنا، الجسد والمقدس والصورة في الإسلام، ط. 2، 2010، ص. 121.

5. انظر بهذا الصدد: Gille Deleuze, Différence et répétition, PUF, p.

6. عن: Maurice Mourier, in Comment vivre avec l'image (ouv. Collectif), p.277.

7. Marcel Mauss, sociologie et anthropologie, pp 54 et 53

8. Sartre, L'Imagination, p. 240.

9. François Chirpaz, Le Corps, p. 102

10. حسب: Jean-Jacques Wuneburger, Philosophie des images, Puf, 1997, p. 9.

11. انظر التحليل الذي قمنا به لهذه القصة في: الحكاية والمتخيل، أفريقيا الشرق، 19991.

12. M.-J Mondzain, L'image naturelle, Le nouveau commerce, 1995, p. 210.

13. ر. دوبري، مرجع مذكور، ص. 241/

14. مشيل مافيزولي، تأمل العالم، الصورة والأسلوب في الحياة الاجتماعية، ترجمة فريد الزاهي، المجلس القومي للترجمة، 2005، ص. 102.

15. Alain Besançon, L'Image interdite, Fayard, 1994

16. A. Khatibi, L'Art arabe contemporain. Prolégomènes, IMA, 2001, p. 10
17. ألان بوزنسون، م م، ص. 628.
18. *Un été à Stockholm*, Fayard, 1990, p. 19
19. M.-J Mondzain, L'image peut-elle tuer, Bayard, Paris, 2002
20. ابن عربي، الفتوحات المكية، دار صادر، بيروت، ب ت، ج. 1، ص. 307.
21. ابن عربي، فصوص الحكم، ص. 88.
22. هنري كوربان، الخيال لخلاق في تصور ابن عربي، ت. فريد الزاهي، منشورات مرسم، 2006، ص. 179.
23. موندزان، أيمكن للصورة أن تكون قاتلة؟، ص. 40.
24. Dominique Château, *Sémiotique et esthétique de l'image, théorie de l'iconicité*, l'Harmattan, 2008, p. 9
25. ثمة، كما يشير إلى ذلك جاك رانسيير صورة مفكرة: "فالصورة ليست مطالبة بالتفكير. إنها مطالبة فقط بأن تكون موضوعا للتفكير. إن صورة مفكرة هي إذن صورة تنطوي على الفكر غير المفكَّر فيه، أي فكر غير قابل لربطها بمقاصد من ينتجها والذي يمارس التأثير على من يراها من غير أن يربطها بموضوع أو شيء محدَّد". Jacques Rancière, Le Spectateur émancipé, la Fabrique Editions, 20908, p. 115.

وقد قمنا بترجمة هذا الكتاب الهام للعربية، وسوف يصدر عن دار الكتاب بالدار البيضاء قريبا.

مساءلة النص بهدف تحصيل *الملكة النصيّة*

ـ مقاربة تعليمية مِن زاوية *اللسانيات المعرفية* ـ

د. يوسف مقران
بوزريعة ـ الجزائر

مقدمة:

يُمكِن ضبطُ إشكاليّة المداخلة ضمنَ هذا التساؤل المبسَّط: إلى أيّ مدى يُوفَّق التّعليميّون (المعلّمون والمبرمجون) في صياغة الأسئلة المراد بها ***مساءلة النصّ التّعليمي*** (الأدبي وغيره) وهم يرومون ***تحصيل المَلَكَة النصيّة*** عند المتعلّمين ؟ وفي سياق هذه الإشكالية الخاطفة ينبغي أن نذكّر بأنّ الملكة النصية ـ إذا ما ربطناها بالقارئ ـ نجدها ترتبط بالصناعة، أي المعرفة الإجرائية، ويصبح الحديث عمّا يُدعى بالفرنسية (Savoir-lire) على قياس (Savoir-faire). من هنا يمكن تجزئة هذه الملكة إلى عدة كفايات يُسعى إلى تطويرها مع التدريب بما يشكّل لاحقاً الخبرة الشخصية في التعامل مع النصوص. ذلك أنّه تمّ وضع تصوّرٍ للملَكة النصيّة في ظلّ تعليميّة النصّ الأدبي ـ أوّلَ مرّة ـ من زاوية **إنتاج النصّ**، أي تحديد سمات النصيّة التي يكون منتِج النص قد تحلّى بها بعد المراس والتكريس، وهو ما يرجع إلى انطوائه على نوعٍ من ملكة خوّلت له كتابة النصّ. ولكن يمكن التكفّل هذه المرّة **بزاوية التلقّي**، وأهمّ ما في **التلقّي الفهمُ والاستيعابُ** وقبل ذلك كلّه **الاستماع والإصغاء والإنصات**، أو القراءة (بتداعي الأفكار وما يمكن أن يُستوحى) بدءاً مِن التعرّف على الأصوات والكلمات والجمل والفقرات وقضايا الاتّساق ..الخ ـ مما علّمنا إياه علم النص، وهو ما يمكن أن يُدرج في كلّ ما يدور في فلك ملكة الفهم عن طريق مثل هذه المفردات المترادفة (المتفاوتة). علماً أنّ **الملكة النصية** تنفع في تعلّم لغات ثانية. بيد أنّه ينبغي التفريق ما بين النصّ (الأدبي) ـ الذي نقيم به جسراً ما بين الأدب والتعليمية وتعلّم اللغات وتعليمها ـ وبين الوثيقة النصيّة كسند تعليمي. وبالتالي يجدر الانطلاق ـ في المداخلة وكما جاء في إشكاليّة الملتقى ـ من الواقِع الذي يتمثّل في البحوث الاختباريّة التي ترفَق بها عمليّة القراءة فالتأويل وإدراك معالم النصيّة التي ستدمج ضمن الهموم التعليميّة. كما يقتضي الأمر التركيز أكثر على دور المعلّم في إكساب تلكم الملكة التي تهمّ المتعلّم مدى الحياة، كون القراءة عدّة لا يمكن

حصر منافعها. وكذلك تفرض المقاربة التي نأمل انتقاءها معالجة المسألة مِن زاوية تعليمية النص (الأدبي وغيره)، التي يمكن أن تنهض بأعباء الإجابة على أسئلة من نوع: ماذا يهمّ تعليمه، هل: النص ذاته أم اللغة أم العمليات المرفِقة للفهم والمساعدة له والتي يُرادُ تطويرُها لدى المتعلِّم ؟ وكذلك هنا تسترجع التساؤل الأبدي: كيف يمكن بَنْيَنَة الفكرة نصّاً وكذا تأويلُها بفعل القراءة ؟ وما هي المدخلات الذهنيّة والمخرجات التي تسمح بتلقّي المعلومة كما قصدها صاحب النصّ ؟

هذا وقد جاء التفكير في الموضوع جراء ما لاحظناه من فرط الاهتمام بالنتائج وتكريس المضمون على حساب المسارات والعمليات المعرفية (Processus et opérations cognitives). ثمّ إنّ هناك من يَرى أنّ مناهج التعليم تهتم بتمرير المحتويات ولا تقف كثيراً عند المسارات الإدراكية المعرفية المؤدية إلى تطوير ملكة الفهم سواء على المستوى الشفاهي أو المستوى الكتابي [1]. ومِن بين الأضرار التي قد تُصاحِب هذا الإهمال ضياع المعلومة ذاتها.

1. **الملكة النصيّة:**

1.1 في التعريف:

تتشكّل الملكة النصيّة من تجميع العناصر اللغوية والعناصر الدلالية التي تكون قد التقت داخل النص. والانتباه إلى معانٍ ربّما لم تكن لتتأسّس لولا مجيئها ضمن نسيج نصيٍّ معيّن [2] وفق البنية والأجناس النصيّة والقوالب الأسلوبية التي تتحكم هي الأخرى في شأن التأويل. ألا يلح النقاد على حقيقة قيام الدلالة بمجرّد الاطلاع على جنس النص وأنواعه بل هذا رأي المهتمين بمثل هذه النقطة من المنظور المعرفي النفسي على غرار برونكار. ذلك أنّ ذلك أنّ المعنى الذي كثيراً ما يُستهدف على حساب اللغة ـ ينبع من التراتب وليس الترتيب. من هنا فإنّ تعيين النصّ كوحدة ينمّ عن شيء من الغرور، ذلك أنه لا يمكن التعويل في تناوله على البعد الخطي بقدر ما تتراتب عناصره، وبالتالي تتداخل تلكم العناصر ما يُسفر عن تداخل الدلالات، حيث يتمّ الانتقال من وصف الجملة إلى تأويلها داخل النص.

لقد اعتبر روك Rück أنّ الملكة النصية مجموع القدرات التي تسمح بتحقيق الاتساق في النص [3]. مِن هنا فالملكة النصية تمسّ بطريقة أو بأخرى القدرات الحجاجية التي تتسرّب من لدن الممارسات الشفاهيّة المكينة في الفرد، والتي يكون هذا الأخير قد أخذ في تكوينها أو أخذت تتكوّن عند هذا الأخير منذ المنشأ. وبالتالي تتّصل حتماً بلغة الأمّ. وتتطوّر كذلك

عن طريق الممارسة الفعليّة المؤدية إلى تخزين الاستعمالات على شكل أنماط يتضافر فيها الشفاهي والكتابي. بمعنى يتمّ إسقاط أحدهما على الآخر بما من شأنه أن يبني ملكةً نصيّة ليست هي بشفاهية صافية ولا هي بكتابية مكتمِلة. بحيث تتداخل سمات الشفاهي بسمات الكتابي وفق مساراتٍ ليس من السهل استكشافُها بدون الترشيد بالرّصيد المعرفي الذي تُفيده تعليمية النصّ.

2.1 - التعامل مع النص في ضوء تعليميّة اللغة الثانية:

ولما كان المتعلّم - أثناء تكوينه - معرَّضاً للتعامل مع أنواعٍ عديد من النصوص قراءةً وتلخيصاً وتحليلاً وتعليقاً بل حفظاً وتعلّقاً واقتداءً ومحاكاةً، فقد جاز القولُ إنّ لهذا المتعلّم عهداً بعشرات النصوص التي - علاوةً على ذلك - يكون قد سبق له أن احتجّ بها بل وقاس على منوالها، فبالتّالي يمكن تقويم درجتُه ووجاهتُه وإقامة أوجه الفروق القائمة بينه وبين غيره فيما يخصّ إمكانيّة الفهم والتأويل ثمّ الإنتاج على المنوال المقروء والمحلّل والمدروس والمحتجّ به. فالملكة النصية بهذا المفهوم وفي ضوء **تعليمية النص الأدبي** هو ممارسة القراءة والكتابة معاً، وهو ما قد يبادر المرء (الفرد المتعلّم) إلى تعلّمه ذاتياً. فلذلك كلّه استوجب القيام بثورة على مستوى الذهنيات التي تتولّى التكوين الذي يصاحبه التقويم بالمساءلة لاستظهار الملكة النصية لدى المتعلّم وهو بمثابة استظهار للمحفوظات والمخزونات.

2. القراءة التفاعليّة الإفهاميّة:

1.2 بُعد الاستيعاب:

إنّ الاستيعاب مرتبط بالذاكرة، في الحقيقة تنامى الاهتمام بالفهم في ظلّ إشكالية التعلّم عن طريق الحفظ على ظهر القلب أم الفهم من أجل التعلّم، أي هل تعزَّز الذاكرة عن طريق التكرار والحفظ أم عن طريق الفهم ؟ في الحقيقة عندما نرجع إلى تحليل أنواع الذاكرة سنجد أنّ الطريقتين مفلحتين.

من هنا فقراءة النصّ - أو إقراء النصّ - يستدعي ردودَ فعلٍ يمكن تقسيمها على أربعة أنواعٍ يهمّ استحضارُها لمعرفة ما ينبغي على المعلّم أن يحتفظ به لحسن التعامل معها:

1. **رد فعل لفظي**: يمكن ملاحظته ومتابعته وبالتالي تقويمه. وهنا أهمية الانطلاق من النص والرجوع إليه كلَّ مرّة.
2. **ردّ فعل غير لفظي**: يمكن ملاحظتُه ولكن لا يمكن متابعته ولا تقويمه.

3. **ردّ فعل يتمثّل في تمثّلاتٍ ذهنيّة**: لا يمكن ملاحظتُه ولكن يمكن توقّعه (أي حمل المتعلّم على التعبير عنه) ثمّ تقويمه. محاولة إسقاط التمثّلات.

4. **ردّ فعل يتمثّل حركات جسمية بادية تصل إلى حدّ إفرازات خفية**: تعلن عن مدى التجاوب الذي لا يمكن للفرد أن ينظّمه تعبيراً.

فتسخير ردود الأفعال هذه تعليمياً هو ما يحدّد أبعاد تعليمية النص التي نحاول الإمساك بها طالما يمكن استخلاص ما هو مطّرد بتمييزه عما هو غير مطرد.

2.2 الملكة النصيّة والملكة التواصليّة:

بيد أنّه ينبغي الربط بين الملكة النصيّة والملكة التواصليّة، باعتبار أواصر القرابة القائمة بينها، إذ كثيراً ما تتلازم المعاني الدائرة في فلك مفهوم الملكة محيلةً إلى وجود قارئ نموذجي يملك القدرة الضمنية الماثلة في قواعد اللغة التي يعرفها ضمنيا وممارساتياً، بحيث يمكن له أن يفهم الملفوظات المقروءة ويُحسن تأويل محتواها عندما يقف عند العلاقات الداخلية للنص، ويبادر إلى إنتاج سلسلة من الملفوظات يمكن الحكم عليها بكونها تُشكّل نصّاً وفق المعايير التي سبق له أن استنجد بها حينما كان في مواقف الحكم على نصيّة غيره من المؤلّفين [4]. فكلّما أنتج المتعلم جواباً تسنى للمعلم أن يقوِّم العمليات المعرفيّة (Opérations cognitives) التي تمنح له القدرة على التحليل والتبرير والتركيب والنفي والإيجاب والتأكيد والتشكيك ..الخ. إنّ التسليم فرضاً بتواجد تلك العمليات المعرفيّة ـ أو عمليات بناء المعرفة ـ ناتِج عمّا أصبح يُقتنَع به من أنّ « المعارف تُبنى ولا تُلقَّن » « Les savoirs se construisent et ne s'injectent pas ».

هكذا فإنّ الهدف من طرح الأسئلة في ضوء الاجتهاد على ترسيخ الملكة النصية لم يعد مراقبة المعرفة وتحصيلها لدى المتعلّم، فلم تعد المعرفة هدفاً في حد ذاته، بل الأهم من تحصيلها، هناك القدرة على الوصول إلى مصادرها الأصلية وتوظيفها لحل المشكلات. ذلك أنّ الطالب متواجد في عالم متغير وزاخر بالاحتمالات والبدائل، لذا أصبحت القدرة على طرح الأسئلة تفوق أهمية القدرة على الإجابة عنها، ذلك أنّه إذا حدث أن يكون تحصيل المعرفة وإتقانها هدفاً لم يُدرك بعد، فإنّ طرح الأسئلة الحسنة والمدروسة والمناسِبة والتي تفتح المجال للبحث هو ما يجدر التوفيق في القيام به والسعي إلى التوصّل إليه. ثم هناك نوع من الأسئلة تعد *تشخيصيّة* تنطوي على فائدة عظمى، وذلك بوصفها محدِّدة لمَلَح الدخول في أيّ مؤسّسة

تحديداً دقيقاً ومشخِّصة للنقائص التي يُتكفَّل بها بعد ذلك. وهو ما ينمّ عن تعظيم دور الدوافع والاتجاهات وحب الاستطلاع والتفاعل الاجتماعي باعتبارها عوامل معرفية: فهي بذلك ذات توجّه مؤسّساتي واجتماعي.

لكن، وعلى الرغم مِن ذلك، يمكن للمعلم أن يُسخِّر بعض أسئلته من أجل التحكّم في وضعيات الإدماج التي يُطالَب بأن يُنشِّطها، ذلك أنّ تعيين الطلبة الذين يشكون نقصاً في الاستيعاب والاستجابة والمتابعة يساعِد المعلم في مهمّة التوجيه، لهذا لا بدّ أن تأتي الأسئلة التشخيصيّة مرفوقة بمقدِّمات واضِحة وموضِّحة وبتعليمات صارخة سيتضِح جراء إهمالها أنّ ثمّة مشكِل يجب المبادرة إلى معالجته.

3. **وقوف عند أهمّ المسارات <u>المعرفيّة (الإدراكية) المؤدية إلى تطوير ملكة الفهم</u>**:

نقصد بالمسارات نسبياً، المراحل التي يمرّ عبرها التفكير أو التصرّف العقلي النفسي الذي يُبلغ حدَّ الفهم، وهي كذلك المحطّات الضروريّة التي قد لا تُراعى كلّها ولكن قد تُختزَل. هناك من يَرى أنّ مناهج التعليم تهتم بتمرير المحتويات ولا تقف كثيراً عند المسارات الإدراكية المؤدية إلى تطوير ملكة الفهم سواء على المستوى الشفاهي أو المستوى الكتابي [5]. ومِن بين الأضرار التي قد تُصاحِب هذا الإهمال ضياع المعلومة ذاتها. هذا، مع العلم أنّ ملكة الفهم مرتبطة أيّما ارتباط بالتجريب. بيد أنّ الانغماس الذي قالت به المقاربات التواصلية قد لا تنفع كثيراً هي الأخرى. وهذا جان جاك روسو يُحمِّل جميع مؤسّسات التعليم والتربية بما فيها المدرسة العامّة مسؤوليات التسطيح الذي يظهر في ملء الذهن بالكلمات الفارغة التي لا تحيل كثيراً إلى العالم الخارجي ولا تساعد على نقل التجربة الشخصيّة للفرد المتعلِّم، ما أدّى به إلى اقتراح نموذج تعليمي تربوي يقوم على فتح أبواب العالم المحسوس على مصراعيها، وترجم ذلك في كتابه *إميل* المشهور [6]. أو ما يُدعى بشفافيّة التجارب والخبرات السابقة [7]، أو ما يسمّى بالطريقة الطبيعيّة في اكتساب اللغة (Méthode naturelle de l'acquisition).

ثمّ إنّ مشكلات الفهم الناجمة عن الإبهام اللغوي ـ أي التركيبي أساساً وليس الأسلوبي ـ والذي تُحدِثه أسماء الإشارة على وجه الخصوص هي متواجِدة ـ تقريباً وافتراضاً ـ في كلّ اللغات، وإذا اكتفينا بالإشارة إلى اللغتين الإنجليزية والفرنسية سنجد أنّ ما يُدعى (deictics= déictiques =) [8]. ولاسيما إذا عرفنا أنّنا في عصر تشابك العلامات اللّغويّة وغير اللّغويّة. حيث تستحيل العلامات والأدلّة بكلّ تنوّعاتها ومساحاتها المكرَّسة مِن

كونها أدوات تبليغ بسيطة إلى موضوعات تأمّل ومواقع الانعكاسات اللّغويّة الكلاميّة المعقّدة [9]. فعلى الرغم من ميل الأنظِمة السياسية والمجتمعات والأسر إلى آيات النَّمْذَجة والتوحيد باسم الاحتفاظ على الهويات الوطنية والأممية والعرقية والقومية، وفي سبيل تحقيق نوع من التوازن والأمان والانسجام في ظلّ الدولة والنظام الأسري ـ كما تعلِن جوليا كريستيفا [10]، فإنّ الرسائل التبليغيّة تستمرّ تُمرَّر ولكن ليس على الطريقة المعهودة بل يُعمَد من خلال هذا التصرّف إلى تخصيب قناة التواصل.

4. مقاربة الملكة النصية:

1.4 - النصّ والنُّقلة التعليمية:

إنّ الحديث عن النصّ هو حديثٌ عن مجالٍ تتداخل فيه علومٌ كثيرة ولا تزال تتوافد عليه مشارب فكرٍ مختلفة. من هنا تستدعي تعليمية النصّ عامةً والنصّ الأدبي على الخصوص الالتفات إلى تلكم العلوم التي تتفاعل وتتناصر ويستوجب اعتبارها طالما تستقي منها التعليمة عموماً وتعليمية النص الأدبي خصوصاً زادَها المعرفي، وكلّ نصٍّ إلى المجال الذي استوفد منه المعرفة أقرب في ما يخصّ تعليميّتها.

ولكن لا تتمّ هذه العمليّة إلاّ تحت وصاية عمليّة أخرى متجذِّرة في حقل التعليميات وهي ما يُدعى النُّقلة التّعليميّة (Transposition didactique). أي تحويل المعرفة من كونها معرفة عالمة على معرفة مدرسيّة قابلة للتعليم. وذلك بإعمال أنواعٍ من التكييف والتطويع بذره في أرضيّة مدرسيّة يتطلّب جملة من تحويلات ومراعاة جملة من آليات ومسارات تختلف من معرفة إلى أخرى، ومن نصٍّ إلى آخر، فالنص الشعري يستسلم لتحليل يضطلع أكثر فالتزكية التي تتلقّاها المادة المعرفيّة في ضوء النّقلة التعليميّة وينضوي المعرفي في التعليمي ويستقبل التعليمي ما يصدر عن المعرفي. ضمن نتائج مخبريّة، وبمقتضى النُّقلة التّعليميّة.

إنّ كلَّ معالجة تدّعي الانتماء إلى المقاربة المعرفية تستوجب العمل على ثلاث جبهات: اللغة والفكر والعالم (الموجود والواقع المحسوس والمجرد)، باعتبار التّقليد الذي سبق لهومبولت ـ اللساني الألماني المفكّر الفقيه ـ أن رسّخه في غضون القرن التاسع عشر واستتبعه في ذلك التوجه الانثروبولوجي اللساني بزعامة كلٍّ من وولف وسابير، ثم ما أعقب ذلك في القرن العشرين وما تلاه حديثاً (الحادي والعشرين). علماً أنّ هومبولت قد تعرّض لهذه العلاقة (اللغة والفكر والعالم (الموجود)) في إطار وصف اللغات وصفاً بنويّاً. ثم صارت العلاقة تُبحث

بين أقطاب ثلاثة هي اللغة والعقل والذهن. والنصّ بوصفه كينونة اختبارية تتجلّى فيه الأنشطة اللّغوية ويحيل إلى الواقع ويستمر في التدليل عليه ويشهد على جملة من العمليات الذهنيّة التي أنتجته والتي ستتولّى تأويله [11]، هو في حاجة إلى الاستكناه من قبل القارئ، وليس هذا فحسب، بل يُعمَد إلى تحليله ومساءلته، هنا يتجلّى أهمية السؤال أو مساءلة النص، ولاسيما إذا اعتبرنا قيام الفرد المعالِج على نوعٍ من ملكة أصبحت تسمى ـ مع رواج نظرية الملكات ـ بالملكة النصية.

لذا فإنّ **التكوين في ضوء كل مقاربة معرفية** يضع سؤالاً من نوع: كيف تعرف لا ماذا تعرف ؟ وهذه إحدى الركائز التي تتيحها مساءلة النص لغرض بناء ملكة نصية. لقد ركّز التعليم في الماضي على «ماذا تعرف» لا «كيف تعرف»؛ ومع ظاهرة الانفجار المعرفي انقلب الوضع حيث أصبحت الأولوية للكيفية التي نحصل بها على المعرفة، وكيفية إتقان أدوات التعامل معها وإكساب كفاءات وخبرات، لا ماذا تتضمنه هذه المعرفة من معلومات فحسب. من هنا يجري التّفكير حالياً في سبل التحسين في عدّة مجالات المعرفة البشرية نكتفي فيما يخصّنا بمجال المقاربة المعرفية.

هذا، مع العلم أنّ ملكة الفهم مرتبطة أيّما ارتباط بالتجريب. بيد أنّ الانغماس الذي قالت به المقاربات التواصلية قد لا تنفع كثيراً هي الأخرى، وهذا جان جاك روسو كان يُحمِّل جميع مؤسّسات التعليم والتربية بما فيها المدرسة العامّة مسؤوليات التسطيح الذي يظهر في ملء الذهن بالكلمات الفارغة ـ حسب رأيه ـ والتي لا تحيل كثيراً إلى العالم الخارجي ولا تساعد على نقل التجربة الشخصيّة للفرد المتعلِّم، ما أدّى به إلى اقتراح نموذج تعليمي تربوي يقوم على فتح أبواب العالم المحسوس على مصراعيها، وترجم ذلك في كتابه *إميل* المشهور [12]. أو ما يُدعى بشفافيّة التجارب والخبرات السابقة [13]، هكذا ما يسمى بالطريقة الطبيعيّة في اكتساب اللغة (Méthode naturelle de l'acquisition). بيد أنّه لا يمكن الادعاء أنّ الأشياء يمكن الإمساك بها. فهي لا معنى لها خارج العلاقات التي تربط بينها، واللغة تعمل على وصف تلك العلاقات. فتكتسب الأشياء معانيها ضمن الخطاب أو النصّ الذي يتناولها. فالأشياء توجد حقا، ولكن المعرفة التي تتعلّق بتلك الأشياء هي ما يجب الاهتمام بتعبئتها. فتنشأ عن ذلك علاقاتٌ من نوع السببية حيث تُشغَّل آلية التعليل، الاستباق أو التأجيل.

ومِن بين المعارف التي نتزوَّد بها حينما نحتكم إلى المقاربة المعرفية بغضّ النظر عن مدى موافقة الواقع لنتائجها أو ابتعادها عن ذلكم الواقع في حدود انطلاقها من علاقة الفرد بالمعرفة وتغليب هذه العلاقة على حساب استمدادها الزاد العلمي من انفتاحها على اللّسانيات، هو أنّ تطوير آليات الفهم وأنماطه واستراتيجياته أصبح ضرورة ملحّة، من أجل إدراك كل أو جلّ ما ينظم الوجود، علماً أنّ بنى اللغة تصف ذات العلاقات. من هنا فإنّ الغوص في المعلومات التي يتوفّر عليها النصّ من اللّغوية (المعجميّة، الصرفية والتّركيبية)، المعرفيّة الموسوعيّة، الموضوعاتيّة، لا يمكن استجماعُها في ظروف ولحظات القراءة الأوليّة أي لا يتمّ استخلاصها بمجرَّد قراءة واحدة، ولاسيما إذا كانت سريعة، وعلى الرغم مما يقال عن فضل القراءة السريعة على تكوين الفهم.

ويستدعي الأمر في ظل هذا التوجه مداومة اكتساب المعرفة والتعلم مدى الحياة، وهو ما يسانده ويُكرِّسه العمل في ظلّ اللّسانيات العرفانية التي يحدث على ضوئها التفريق بين المعرِفة والكفاءة باعتباره أحد الأدوات والمطالب البيداغوجيّة لتلكم اللسانيات [14]. وكذلك هو ما يتطلب التخلص من النزعة السلبية في التعامل مع المعرفة. ويعني ذلك الانتقال من سلبية الاستقبال إلى إيجابية البحث والاستكشاف ومتابعة تطبيق المعرفة واقعياً؛ وكذلك الاحتفاء بالمعرفة الجديدة ومتعة استخدامها بدلاً من الفتور واعتبار المعرفة الجديدة حملاً ذهنياً زائداً فقط.

5. تقويم الملكة النصية:

1.5 - التقويم ومبدأ التفاعل:

كما رأينا أعلاه في (**1.1 القراءة التفاعليّة الإفهاميّة**) فإنّ مجال التواصل (الاتصالات) كبير جدّاً، وسيركّز هذا العنصر على تقديم تعريف للتفاعل يستند في المقام الأول على تعليمية النص بمفهومها الواسع والبحث التعليمي الذي أخذ يشهد تطوّراً ملحوظاً في شقّه التطبيقي، لهذا يصعب القيام بعمليّة التقويم على جميع الأصعِدة [15]. فاللّغة ترتبط بالتواصل بينما يتأسس الأدب على ما هو خيالي إبداعي ولكن لا يمنع ذلك أن يتداخل فيه اللّغوي في الشّعري. نعرف الآن أنّ الأدب بمثابة تجليات اللاوعي، أي اللغة الضمنية التي لا تتطابق دائماً مع الواقع ولا يمكن فرض عليه قوانين الصدق والكذب المسجَّلة في صنافة البلاغيين فيما يتعلّق بتقسيم الكلام إلى ما هو خبري وما هو إنشائي.

من هنا تستأثِر المقاربة التعليمية المنتقاة مِن زاوية *المقاربة المعرفية* بالبعد التفاعلي الذي تُسبغه الأسئلة على الدّرس في الصفّ المدرسي علماً أنّ هذه الأخيرة تُشكِّل خطاباً تعليمياً يمكن تناوله بالدراسة كغيره من الخطابات ضمن سلوك التفاعل الصفي وتحديد ردود فعل المتعلم. ثم إنّ النص عند برونكار هو نتاج تفاعلات اجتماعية [16]، ما يستدعي نظرة كلٍّ من سابير وولف الداعية إلى اعتبار الأبعاد الثقافية. مع العلم أنّ التفاعل إجراءٌ متبادل يهدف إلى تغيير السّلوك. وتقوم التّفاعلات التّواصلية أيضاً على التّأثير والتأثّر. وكذلك يُعدّ البعد التفاعلي بمثابة دراسة العلاقة المركّبة والمتغايرة (غير المتجانسة) التي تقوم في الصفّ المدرسي بين المعلّم والمتعلّم والوسائل التعليميّة. فهذه العلاقة التي ـ حسب رأينا ـ ليست بدون نتائج على مسار التعلّم، تستمدّ فعاليتها بتركيزها على المكوِّنات الثلاثة السابقة (المعلّم والمتعلّم والوسائل)، فالهدف الرئيس من هذه الورقة هو تبيان كيف تلعب الخبرات السابقة للتعلّم والتعليم مادة (هنا اللغة العربية) ـ وكذا الجوانب الثقافية عند المعلم ـ الدور المطلوب في تيسير التفاعل في الصفّ المدرسي، وكيف يستقبل المعلّم ردود أفعال المتعلّم. علماً أنّطرح الأسئلة بكيفيّة صحيحة، ذلك يمكّن المتعلّم من مفاتيح الدرس الذي يُراد فهمه في آخر المطاف. كما نحصر اهتمامنا في التقويم التّكويني لأنّه داخلي وليس خارجي ولا يُسعى منه إلى التصنيف القيمي.

2.5 - التقويم ومبدأ الانسجام والاتساق:

ثمّة مَن يُعرِّف انسجام النصّ بذلك المنطق الذي يتواجد في ذهن الكاتب قبل أن يشرع في تأليف نصِّه [17]. فيشمل الأفكار التي سرعان ما يشرع في صوغها فيقدِّم لها ـ بناء على نصِّه الذي لم يشرع بعدُ في كتابته ـ شكلاً معيّناً يسمى الاتساق في علاقاته الداخليّة والانسجام في علاقات البنية النصيّة مع العالم الخارجي الذي ستحتويه تلك البنية التي يفضي إليها المنتوج الفعلي والنهائي، أي الأفكار التي ترتبط في ذهن الكاتب وفق منطق معيّن. كما يتشكّل الانسجام من قناعاتٍ قد يُعمَد إلى الإفصاح عنها في النصّ أو تتوارى وهي قابلة للاستنتاج..الخ. وذلك حسب مَقدِرات الفهم التي ينطوي عليها المتعلّم القارئ أو السّامِع [18].

فكافّة منظِّري اللّغة أعجِبوا بالقدرة الخلاّقة التي تنطوي عليها اللّغة [19]، فبالتالي ليس من الغرابة أن تُوظَّف في النصوص بطرق يحار عندها المتكلّم والمستمع معاً. لعلّ ذلك يرجع إلى مبدأ الاتساق المحرِّك الأساسي للنص، وما بالك بالقدرة على العقلنة والحجاج ونقل

الأفكار بطريقة أمينة. من هنا لاحت ضرورة تعهّد النصوص بما يسمى المعرفة التقريرية التي تنتجها العلوم في مقابل المعرفة الإجرائية التي إذا وجد الواحد صعوبات في تطبيق الأولى في إطارها لإظهار مدى انسجامها مع الواقع فعلى الأقل تكتسب الدلالة ضمن علاقات اتساقية داخلية [20].

3.5 مساءلة النصّ:

فالاهتمام بالسؤال يحيل على الاهتمام بالأهداف، من هنا أهمية الاستضاءة ببيداغوجية الأهداف التي ظهرت مع تنامي الاهتمام بعمليّة التعليم والتعلّم ذاتها، فطرح السؤال يُعتبر هو الآخر القوّة الحركيّة (Force motrice) التي لابدَّ أن تستولي على أذهان القائمين بعملية التعليم والساهرين على إنجاحها. وتقبع وراءَها حتماً عمليّة أخرى هي عمليّة البحث والاستقصاء. وهذه تُشكِّل معاً ما يمكن يبعث الحماس في التعاطي مع النشاط والذي نحتفظ على التسمية القديمة دراسة النص، وتنشيطه، والتحقّق من الانتباه، والتحفيز ..الخ.

وتأتي المساءلة مطبَّقة في إطار نظريّة الملاءمة التي تفعِّل الاستدلال والحجاج (Argumentation et inférence). مع العلم أنّ أحدهما عقلي بحت والآخر سياقي نصي. وبالتالي يتم العمل رفقة القرائن، وتصبح المجازات النصية من الاستعارات التي تُفعَّل ضمن النسيج النصي والكنايات التي تُفعِّل خارج السياق وبعيداً عن النصّ.

ولما كان بناء المعنى ـ من منظور علم الدلالة المعرفي (Sémantique cognitive) ـ بمثابة بناء تصوّرات أو ما يُدعى المفهمة (Conceptualisation)، صار النص وسيلة عاكسة لهذه العمليّة الذهنيّة.

1.3.5 ما هي صنافة الأسئلة وفق معيار التفاعل ؟

لقد دأب المصنِّفون على وضع صنافة للأسئلة التي يعتمدها المعلِّم في تسيير صفّه، وهم يردِّدون كثيراً مصطلح الأسئلة الهادفة، كأنّ هناك أسئلة غير هادفة، ثمّ أليس كلُّ الدرس الذي يشتغل عليه المعلِّم في صفّه هادِفاً ؟ فمثل هذا المصطلح فضفاض لا قيمة له في منظومة المفاهيم التي تقوم في تعليمّة اللغة. فمتى كان الدرسُ غير هادف بكامله أو في جزئه ؟ فكلّ ما في الدرس ـ أو جلّه ـ يجب أن يستهدف أهدافاً ما. وبدون ذلك لا يمكن أن تقوم قائمة له، كما أنّ الأهداف أدنى شروط المذكِّرة التي يُعدّها المعلِّم وهو يسترشِد بها.

إنّنا نعتمد ههنا صنافة من الأسئلة تقوم على وضع هذه الأخيرة في محكٍّ مع التفاعل. لذا فقد قسّمنا الأسئلة أوّلاً إلى صنفين أساسيّين، هما: *الأسئلة التكوينيّة والأسئلة التقويميّة*. ثمّ وقفنا عند الصنف الأول من حيث استخرجنا نوعين أساسيّين أيضاً هما: *الأسئلة التعليميّة والأسئلة التواصلية*. وتركنا الأسئلة التقويميّة بدون معالجة، لأنّها لا تهمّ كثيراً موضوع مداخلتنا.

إنّ الفرق الكبير بين الصّنيفين الأخيرين هو أنّ الأسئلة التعليميّة تأتي من دافِع تعليمي مجرّد تسعى إلى تحقيق أهداف تعليميّة محدَّدة مسبقاً وتنشد تزويد المتعلّم بمفاهيم ومعلومات وبيانات تعليميّة يكون المنهاج (وكلّ المخطّطات) قد أقرّها بمسطرة تقويميّة (أي ترجع حتماً في التقويم الاختباري) ولا مجالَ للتصرّف فيها ـ فما بالك في إلغائها ـ وهو هدفٌ يكاد يتجاوزها، وعلى الرّغم مِن تسميّتها بهدف بيداغوجي فهو وليد بيداغوجيّة تعليميّة تعلُّمية معيّنة، يستتبع المراقبة والمرافقة. ولا بدَّ أنّ الأسئلة كلَّها مستقاة من تصوّر المعلّم لمحتوى درسه وللوقت الذي تستغرقه حصّتُه. وحينما يدخل المتعلّم في خطّ المناقشة (القناة) يستحضر مبدأ يقول بأنه مجعول عرضةً للأخطاء والانتقادات وتصويبات المعلّم، إن لم نقل انتقادات زملائه المتعلّمين، وهناك ينبغي على المعلّم أن يقوده ليس فقط إلى الجواب السليم ولكن إلى التفكير السليم. يمكن بعد هذا تحسين مستوى التفاعل الصفي ولاسيما بعد مشاهدة التصرّفات التي تنتج عن طرح أسئلة دون أخرى.

1.1.3.5 - الأسئلة التعليميّة:

قد يُثبِّط الواحِدُ فينا العزيمة دون مواصلة البحث في هذا الموضوع بحجّة أنّ طبيعة الأسئلة تفاعليّة كلّها وكذلك هي تعليميّة في قسمها الأكبر، كما أنّ قسطاً كبيراً آخر منها يُعدّ تواصليّاً. ولكن ورغم ذلك فلا بدّ أنّ هناك فائدة ومتعة في دراسة التفاعلات التي تحدث أثناء الحصّة التدريسية. من هنا فقد تحصّلنا، من ضمن سلسلة الأسئلة التعليمية، على أسئلة مصنَّفة كالآتي وفق الوظيفة والهدف:

أ. **أسئلة ميسِّرة:**

تيسير الفهم أثناء التعلّم والتعليم. قد يقال إنّ كلَّ **وضعيّة تلفُّظيّة** (تطلب الجواب وتنتظره = سؤال) للمعلّم تجاه المتعلّمين تصبو نظرياً إلى تسهيل الفهم والاستيعاب وجعل الدرس أيسر فهماً واستيعاباً، فعلى الرّغم من قرب هذه المقولة من الحقيقة، فإنّ لإطلاق مصطلح

الأسئلة الميسِّرة على مجمل الأسئلة التي من شأنها أن تؤدّي وظيفة التيسير أي تيسير الفهم. فيُصبح الفهم ميسَّراً. فتأثيرها يمارس أكثر على الأفهام، وكذلك تيسِّر على المعلِّم أمر فهم قضيّة عدم الفهم التي يعاني منها المتعلِّم ويُواجَه بها المعلِّم بدوره. ثمّ هي التي تكون قد وُضِعت من أجل ذلك، لا بدّ من التسطير تحتها أنّها تأخذ بيد المتعلِّم وتسمح له بفهم الدرس.

ب. **سئلة منشِّطة:**

أسئلة تقوم بوظيفة تنشيط الصفّ، لكي لا تخبو إرادة العمل والتفكير والاجتهاد لدى المتعلِّمين ولا تنطفئ الشّعلة الوقّادة في نفوسهم وأذهانهم. علماً أنّ نشاط الصفّ يعود بالفائدة على المعلِّم أيضاً، ذلك أنّ حينما يكون المتعلِّم في صدد الإجابة على أسئلة المعلِّم فإنّ ذلك يمنح له الوقت للتفكير في بعض المسائل التي يمكن أن يراجعها أو يعيد النظر فيها وهذا نوع من التأثير الذي يوقعه المتعلِّم على المعلِّم، وهذا الوضع يتطلّب من هذا الأخير أن يتحلّى بالتسامح ويقوى على قبول النقد الذي يأتيه من المتعلِّم. ولكي لا تتسع الفجوة بين الاثنين ولا يسود الجفاء. وهو ما يسمح بمواصلة العمل وتحديد ملامح المتعلِّم. كما يبدأ الحوار في ظل التفاعل وبواسطة الأسئلة التنشيطيّة بوفاق قد ينتهي إلى صراع أو يُشرع فيه بصراع قد يحلّ محلَّه وفاق، وهو ما يُحيل على التّبادلات اللّفظيّة البنّاءة.

ج. **أسئلة محقِّقة:**

وهي أسئلة تنبيهيّة أو انتباهيّة؛ الغرض منها التحقّق من مدى الانتباه، ومراقبة تواصل المعلِّم مع المتعلِّم، وقد لا يهم الجواب إن كان سليماً أو لا لأنّ الغرض هو إبقاء المتعلِّم مشدود الانتباه إلى الدرس الذي يكون المعلِّم في صدد تقديمه. تتحرّى مدى التجاوب والعمل، مثلها مثل التطبيقات، عدم الانشغال عن الدّرس. وهي التي تمثِّل الوظيفة المسندة إلى القناة ضمن الوظائف الستّ التي تحدّث عنها رومان ياكوبسون [1 2].

فهكذا يمكن اعتبار الحوار الذي ينجرّ عن تمازج هذه الأنواع من الأسئلة حواراً اصطناعيّاً، لأنّه موجَّهٌ بناءً على أهدافٍ تعليميّة محدَّدة مسبقاً ومحصورة على قدر ما يُعدّه المعلم وفق وسائله التعليمية المستنجَد بها، سواء فيما يخصّ المادة الخام (البيانات والمعطيات المقصودة لذاتها) أو اللغة (الأداة والموضوع في آن). وهو ما يجسِّده الدّرس حول قواعد اللغة تجسيداً واضِحاً، حيث يتناقش المعلِّم مع المتعلِّمين حول نقطة معيّنة هي من شأنها أن تسرِّب المعلومات حول الموضوع المعالج. وأولئك المتعلِّمون يتنافسون فيما بينهم من أجل الحصول على

رضى المعلّم الذي يعمد إلى ضبط قاعدة لغويّة ما بمعيّة هؤلاء المتعلّمين وهو يعضدهم في ذلك، حيث يلعب كلٌّ مِن المعلّم والمتعلّم الدّورَ المنوط بهما رسميّاً (ليس طبيعيّاً) أي: الوزارة، المدرسة، المنهاج، البرنامج، الكتاب المدرسي، المعلّم ..الخ، وذلك على قدر الدرجات المتفاوتة وبمراعاة المسافة العلميّة التي تقف حائلاً بين الطّرفين. وذلك باعتماد النقاش القائم على تفريع الكلام من بعضه البعض، وتوليد الدلالة عن طريق تمحيص الكلمات (المفاهيم) في حدّ ذاتها بمقتضى الحجاج الذي ينبني على تبريرات وأدلة من أجل الدفاع عن رسالة ما [22]، وذلك بمقدار ثراء الموضوع وعناصره الفرعية والأفكار المعالجة كلّها في ذلك النص. ولاسيما إذا قمنا بمقارنتها بالأسئلة التواصليّة ـ المعالجة أدناه ـ أين يتولّد الحوارُ بطريقة عفويّة يغلب عليه الطابع التفاعلي الحقيقي حيث يسود مبدأ (التأثير والتأثّر)، ويلعب كلٌّ مِن المعلّم والمتعلّم الدّورَ المنوط بهما طبيعيّاً هذه المرّة ستُصبح بالتّالي ذات هالة أميل إلى الواقعيّة منها إلى الخيال والاصطناع أي ما هو شبه متطابق مع المحيط الواقعي.

هذا هو جوهر الأسئلة التّعليمية. فهي أسئلة إقناعيّة (أو اقتناعيّة باعتبار ما سيكون عليه المتعلّم)، وتتّخذ مساراً حجاجيّاً يكاد يكون ثابتاً، ففي هذه الحالة فإنّ السائل الذي ليس إلاّ المعلّم يعرف الجواب على الأسئلة المطروحة معرفة مسبقة.

ثمّ إنّ التّيسير يعني هنا إمكان المتعلّم من التحكّم في المفاهيم المقدّمة ليس في شكلٍ إخباريٍّ بل في صيغ طلبيّة الغرض منها التنبيه والتيسير والتنشيط وليس الاختبار والتفحيم والتعجيز كما يحلو لبعض المعلّمين ـ سامحهم الله تعالى ـ أن يفعلوا مع المتعلّمين وحتى مع ذوي الصفحة البيضاء من الأطفال الصغار، هم أصلاً لا يفقهون أسباب طرح الأسئلة.

2.1.3.5 الأسئلة التواصلية:

بينما يندرج الصنف الثّاني من الأسئلة فيما يحدث خارج أسوار القسم، تقترب بالحوارات التواصليّة التي تقع خارج الصفوف الدراسيّة، بين أفراد لا يقرّ أحدٌ منهم بجهله بالموضوع على خلاف الأسئلة التعليميّة التي يُفرَض فيه أنّ المتعلّم يجهل نصيباً كبيراً من الأجوبة المتوقّعة منه للأسئلة المطروحة عليه، وإن كان سنلاحظ لاحِقاً أنّ ليس كلّ الأسئلة التعليميّة تنتظر الجواب أو تهدف إلى التلقين أي توصيل المعرفة، ولا يتحدّد مسبقاً السائل ولا المسؤول المراد به أن يجيب، قد يتحوّل هذا الأخير إلى سائل والأول إلى من يُراد به أن يجيب على الأسئلة المطروحة.

ليس الغرض مِن هذا النّوع من الأسئلة هو قياس المعرفة لدى المتعلّم، ولكن هو تنمية القدرات التعليميّة والتعلّمية لدى هذا الأخيرة، ولكن يهمّنا كذلك إرشاد المعلّم إلى كيفية إدماجها في ممارساتٍ لرفع مستوى التعليم في الصفّ المدرسي.

هذا، مع العلم أنّ مجال التواصل (الاتصالات) كبير جدّاً، وستركّز هذه المداخلة على تقديم تعريف للتفاعل يستند في المقام الأول على علوم اللّسان بمفهومها الواسع والبحث التعليمي الذي أخذ يشهد تطوّراً ملحوظاً في شقّه التطبيقي، لهذا يصعب القيام بعمليّة التقويم على جميع الأصعِدة [2 3]. وكذلك يُتيح السؤال التواصلي للمعلّم فرصة الخروج من المحتوى المنهاجي إلى معارفه التي تقع ما بين المواد التعليمية المتعدِّدة. يحول تفكيك آليات التّعبير الذي يُشير إلى التواصل وفقاً لهذا المفهوم. لهذا كمقاربة أولية يمكن إدراج مفهوم التفاعل ضمن مفهوم التواصل ويتسنى بالتالي شرحه من منطلق تفاعل ثلاثة مجالات: اللسانيات، علم النفس والتعليميات حيث يمكن كذلك التركيز على الممارسات التفاعليّة اللغوية وغير اللغوية كالإشارات والحركات والهندام ..الخ. وهكذا تتضافر جهود هذه المجالات الثلاثة بغرض فهم الآليات النفسية والاجتماعية التي تؤدي إلى زيادة المعرفة، وكذلك الإحاطة بالمهارات التي تعمل في سياق تفاعليٍّ. ونشير في ÷ذا الصدد تاريخ تعليمية اللغة قد شهد حركات تأرجح مستمرّة فيما يتعلّق بالفائدة من التحدّث باللّغة التي هي موضوع التعلّم والتعليم، تتفاوت تلك الحركات بين تقديم المعرفة اللغوية من قواعد اللغة ومعجمها وبين استعمالها مباشرة في الواقع المصطنع (الصف المدرسي).

فهكذا يندرج في إطار التفاعل التواصلي عدّة معايير منها تعاطف المعلّم مع المتعلّمين، وطريقة التدريس الفعّال وكذلك راحة البال لدى المتعلّم أو عدم تقبل المعلّم للمتعلّمين داخل الصفّ، فكلّما كانت معاملة المعلّم سليمة اتجاه المتعلّمين نتج عن ذلك الارتياح النّفسي لديهم، وكذلك سوء التفاهم وقلة الاستيعاب في الدّراسة والشعور بالملل، كما يظهر المتعلّم مجموعة من السلوكات غير المؤسَّسة مثل مشاعر الكره اتجاه المعلّم واتجاه المادّة الدراسيّة، خاصة وأنّ المتعلّم قد يعرف عدّة تغيرات في شخصيته بحكم المرحلة العمريّة الّتي يمر بها. فالمعلّم الفعّال هو الّذي يستطيع أن يتعامل مع كل هذه المواقف والظروف، إذ كثيرا ما يتم

التركيز على مرحلة المراهقة باعتبار أنّ المتعلّم يكون فيها أكثر حساسية وغموضا وتأثر من المراحل الأخرى، لذا فهو أحوج ما يكون إلى الرعاية والعطف التربوي، فالمعلّم الفعّال هو الّذي يستطيع أن يتعامل مع كل هذه الظروف والمواقف الّتي يمرّ بها المتعلّم في هذه المرحلة الحسّاسة.

2.3.5 - الأسئلة والمسارات (إجراء) المعرفية للتعليم والتعلّم:

يمكن وصف مسار (إجراء) تعليم ـ تعلّم، وفق مرسومة تحوي ثلاثةَ عناصر هي:

- الأهداف البيداغوجية: بوصفها معدّلات السلوك يسعى المعلّم إلى تحفيزها لدى المتعلّم.
- الإستراتيجية التربوية: باعتبارها السبل والوسائل المسخَّرة لتحقيق تلكم الأهداف.
- التقويم: الإجراء الانتظام الذي يهدف إلى تحديد مدى استيفاء الإستراتيجية التعليمية بالأهداف البيداغوجدية.

ونحن نجد أنّ الأسئلة لا تندرج في التقويم فحسب، ولا في الإستراتيجية لوحدها ولا في الأهداف بمفردها، بل في الثلاثة مجموعةً وجمعاء. ذلك أنّ طرح الأسئلة على المتعلّمين كان دائماً في صلب الاستراتيجيات التي ينبغي على المعلم أن يطوِّرها دوماً ويسعى إلى تحسينها، فليس هناك تعلّما ثابتاً في هذا الشأن، فما بالك إذا عرفنا أنّه ثمّة بعض المتعلّمين قد يوضَعون أحياناً وجهاً لوجه مع التجربة الأولى في التفكير حول موضوع جديد. لذلك فأوّل خطوة عندهم للتأمل في ذلك الموضوع الجديد هي المساءلة أو طرح أسئلة ذاتية (Se poser des questions)؛ ما يشكّل لديهم فرصة الاكتشاف.

خاتمة

هذا، وإن كان يمكن الحديث عن الأسئلة التكوينيّة في مقابل الأسئلة التقويميّة، بحيث يتّم النظر إلى الأولى على أساس أنها جزءٌ من التكوين في حدِّ ذاته، وذلك بعدم التّغاضي عن التواشج الكائن بينها وبين ما يُسايرُها مِن العناصِر الأخرى المُدعِّمة لِحُضورِها في النّص، بحيث يجعل منها الطارِح لها امتداداً لهذا الأخير وبحثاً في انشغالاته.

يظهر من خلال ما تقدّم أنّ التّمييز بين تعليميّة اللغة بتسخير النص الأدبي ـ وهو ما يُدعى النص الأدبي في صفّ اللغة ـ وبين تعليميّة النص الأدبي لذاته ولا يُمنع أن يكون كوسيلة تعليمية أيضاً. كما أنّ تطوير آليات الفهم وأنماطه واستراتيجياته أصبح ضرورة ملحّة. ويجري التّفكير حالياً في سبل التحسين في عدّة مجالات المعرفة البشرية وقد اكتفينا فيما يخصّنا بمجال الملكة النصية في ضوء تعليميّة النص.

هوامش ومراجع

1- يُنظَر: Claudette Cornaire & Claude Germain, La compréhension orale, Ed. CLE International (Coll. Didactique des langues étrangères), Paris, 1998, p.165.

2- يُنظَر: Sophie Moirand, Enseigner à communiquer en langue étrangère. Ed. Hachette, Paris, 1982, p. 36.

3- يُنظَر: H. Rück, Linguistique textuelle, Ed. Hatier (Coll. LAL), Crédif, paris, 1991, p.65..

4- نقلاً عن: RÜCK, H., Linguistique textuelle et enseignement du français, Ed. Hatier (Coll. LAL), Crédif, paris, 1980, p.52.

5- يُنظَر: Claudette Cornaire& Claude Germain, La compréhension orale, Ed. CLE International (Coll. Didactique des langues étrangères), Paris, 1998, p.165.

6- نقلاً عن: Patrick Anderson, D'un savoir utile à une absence de savoir, in Pourquoi apprendre des langues?: orientation pragmatique et pédagogiques (éd.Gerhard Bach &GisèleHoltzer), Ed. Peter Lang, Bruxelles, 2006, (p.193-199), p.197.

7- نقلاً عن: Philippe Geneste, Politique, Langue et enseignement, Ed. Ivan Davy éditeur, 1998, p.158.

8- يُنظَر: Francis Cornish, Anaphora, discourse and undersdanding: evendencefrom English and Freznch, Ed. ClarendonPress (Coll. Oxford Linguistics), oxford, 1999, p.64-65.

9- يُنظَر: Jacqueline Authier-Revuz, Le fait autonymique: langage, langue, discours (quelques repères), in Parler des mots: le fait autonymique en discours (Textes réunis par Jacqueline Authier-Revuz, Marianne doury& Sandrine Reboul-Touré), Postface de Josette Rey-Debove, Ed. Presses Sorbonne Nouvelle, Paris, 2003, (p.67-96) p.70.

10- يُنظَر: Julia Kristeva, Pratique signifiante et mode de production, in La traversée des signes, Ed. du Seuil (Coll. "Tel Quel"), Paris, 1975, (p.11-30), p.12.

11- يُنظَر: BRONCKART, J.-P.. Activité langagière, textes et discours. Delachaux et Niestlé, Lausanne, Paris, 1997, p.39.

12- نقلاً عن: Patrick Anderson, D'un savoir utile à une absence de savoir, in Pourquoi apprendre des langues?: orientation pragmatique et pédagogiques (éd. Gerhard Bach & Gisèle Holtzer), Ed. Peter Lang, Bruxelles, 2006, (p.193-199), p.197.

13- يُنظَر: Philippe Geneste, Politique, Langue et enseignement, Ed. Ivan Davy éditeur, 1998, p.158.

14- حسني عبد الباري عصر، قضايا في تعليم اللّغة العربيّة وتدريسها، المكتب العربيّ الحديث، الإسكندريّة، 1999، ص.49.

15- يُنظَر: Dominique Bétrix-Köhler et Anne-Marie Piguet, Ils parlent, que peut-on évaluer?, inParole étouffée, parole libérée. Fondements et limitesd'une pédagogie de l'oral, sous la direction de Philippe Perrenoud, Martine Wirthner et Daniel Martin, Paris, Delachaux et Niestlé, 1991, p.171-182.

16- يُنظَر: BRONCKART, J.-P.. Activité langagière, textes et discours : pour un interactionnisme socio-discursif, Delachaux et Niestlé, Lausanne, Paris, 1997, p.39.

17- يُنظَر: Martin Riegel, Cohérence textuelle et grammaire phrastique, in Cohérence et discours (dir. Frédéric Calas), Ed. Presses de l'Université Paris-Sorbonne (Coll. Travaux de Stylistique & de la Linguistique Française: Série Études Linguistiques), paris, 2006, (p.53-64), p.53.

18- يُنظَر: Sylvie Mellet, Cohérence de dire: axe syntagmatique et axe paradigmatique, in Cohérence et discours (dir. Frédéric Calas), Ed. Presses de l'Université Paris-Sorbonne (Coll. Travaux de Stylistique & de la Linguistique Française: Série Études Linguistiques), paris, 2006, (p.65-72), p..

19 - يُنظَر: Daniel Laurier, Introduction à la philosophie du langage, Ed. Mardaga (Coll. Philosophie & Langage), Liège (Belgique), 1993, p.113.

20 - أي (savoir procedural et savoir déclaratif)، يُنظَر: Bernard Laks, Langage et cognition, Ed. Hermes (Coll. Langue, Raisonnement, Calcul), Paris, 1996, p.101.

21 - ينظَر: Roman Jakobson, Essais de linguistique générale : Les Fondations du langage, T.1, Trad. de l'Anglais par Nicolas Ruwet, Coll. Arguments, Ed. Minuit, Paris, 1963, p.214.

22 – ينظَر: رضوان الرقبي، الاستدلال الحجاجي التداولي وآليات اشتغاله، عالم الفكر، م.40 ــ ع.2 (عدد خاص بالحجاج)، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، أكتوبر ــ ديسمبر 2011، (ص.67 ــ 91)، ص.73.

23 – يُنظَر: Dominique Bétrix-Köhler et Anne-Marie Piguet, Ils parlent, que peut-on évaluer?, in Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral, sous la direction de Philippe Perrenoud, Martine Wirthner et Daniel Martin, Paris, Delachaux et Niestlé, 1991, p.171-182.

الازدواجية اللغوية من منظور العلوم العصبية المعرفية

د. فاطمة الزهراء أغلال – بوكرمة

د. بلخير عمر – جامعة تيزي وزو

الملخص:

استنادا إلى ما توصلت إليه الجهود والدراسات المعاصرة في مجال العلوم العصبية المعرفية باستعمال التكنولوجيا الرقمية والتصوير الدماغي، نجد أن النظرة اتجاه العلوم المعرفية وكيفية اكتساب اللغات تغيرت تغيرا جذريا، حيث كشفت هذه الوسائل المتطورة عن وجود حقائق تكاد تكون ملموسة ويصعب التشكيك في صحتها. ولقد تبين أن تعلم اللغة في الواقع، يعتمد على ملكات تكون لها القدرة على التطور إلى قدرات ذهنية عن طريق الممارسة والخبرة. لقد بينت التجارب في مجال العلوم العصبية المعرفية، أن الاكتساب اللغوي أحادي، ثنائي أو متعدد، تكون مناطق متخصصة في الدماغ مسؤولة عنه. ولما كان موضوعنا يهتم بالازدواجية اللغوية من المنظور العصبي المعرفي سنحاول في هذه الاجابة على الاسئلة الآتية:

- ما الفرق بين الثنائية والازدواجية اللغوية؟
- ما علاقة ظاهرة الازدواجية اللغوية بالعلوم العصبية المعرفية ؟
- ما هي المناطق الدماغية المتخصصة في اكتساب اللغة ؟

– مقدمة

تتفق النظريات على أن اللغة، مهما كانت طبيعتها، تمثل وسيلة تعبير عما نفكر فيه أو ما ندركه من مثيرات توجد في البيئة الخارجية التي نعيش فيها. فالإنسان يستعمل اللغة كأداة للتواصل والتفاهم مع الآخر، قصد نقل آراءه وأفكاره. وهو ما يجعل اللغة تنمو وتتطور بالممارسة اليومية للارتقاء اللغوي الذاتي. حيث يسمح هذا الارتقاء للفرد المتعلم من أن يكتسب أكثر من لغة غير اللغة الأم التي تعتبر الأساس. فالمتعلم يمكنه أن يكون أحادي، مزدوج أو متعدد اللغات، وذلك حسب البيئة التي يعيش فيها وحسب الفروق الفردية. فلكل منا

دماغ يمثل السند المادي، تجرى على مستواه العمليات العقلية (المعرفية)، استجابة للمثيرات الخارجية كسماع اللغة وقراءتها أو إنتاجها، شفهيا أو كتابيا.

يتفق المختصون في اللسانيات وعلم النفس وعلم الأعصاب المعرفية على أن الانسان يولد مفطورا بملكات مختلفة (السمع، البصر، الكلام...) يمكنها أن تنمو وتتطور عن طريق الخبرة إلى قدرات تسمح له باكتساب كفاءة الكلام والتخاطب، أي أن يكتسب الفرد لغة البيئة الذي نشأ فيها. ونذكر على سبيل المثال : من نشأ في بيئة أحادية اللغة، فلا يمكنه أن يمارس غيرها، ومن نشأ في بيئة متطورة اللغات نجده إما ازدواجي اللغة (bilingue)، أو ثنائي اللغة(diglossique) أو متعدد اللغات (plurilingue). حيث يبين هذا، أنه لطبيعة البيئة اللغوية دورا هاما في تعلم الطفل في مراحله الأولى من حياته، وذلك لكون الطفل يكتسب اللغة بأخطائها وصوابها عن طريق التقليد والمحاكاة مع أفراد الجماعة التي يعيش فيها من أولياء وأخوة ...

وقد ساعد التصوير الدماغي والبرمجيات المتطورة للتكنولوجيا الحديثة في الكشف عن المناطق المخية التي تتفاعل فيما بينها لوضع خصائص متعددة للكلمة، حيث أصبح أساس التعلم اليوم يتوقف على المرونة العصبية التي تحدث نتيجة تنشيط الشبكات العصبية القائمة في الدماغ. وهو ما جعل معرفة وتحديد كيفية نشاطات المخ لتطوير اللغات المختلفة أمرا ضروريا في الوقت الحالي. وذلك لكون هذه النشاطات الدماغية وسيلة من وسائل فهم ومعرفة عمليات تعلم المهارات اللغوية. ولقد توصل المختصون في علم الأعصاب المعرفي عن طريق التصوير الدماغي إلى توضيح عدة نظريات كان في السابق يصعب اثباتها في مجال التعلم اللغوي. وهو ما سنحاول توضيحه فيما يلي.

1 – الفرق بين الثنائية والازدواجية اللغوية

يرجع تعدد تحديد مفهوم ظاهرة الازدواجية اللغوية إلى اتجاهات الباحثين و ميولهم. حيث تبين أدبيات الموضوع أن هناك من يخلط في تعريفه بين الثنائية والازدواجية. وهو ما يستلزم منا التعرض إلى المفهومين بشيء من الشرح قصد التوضيح وإزالة اللبس الذي يمكنه أن يخلط الأمور على القارئ.

إن الثنائية اللغوية أو ما يسمى باللغة الاجنبية (diglossie)، تعني في الوطن العربي حسب الخولي " أن يتكلم الناس في البلد لغتين. الأولى العربية التي تستخدم في المجالات الرسمية، كالحياة والتعليم والإعلام والبرلمان وكتابة القوانين. أما الثانية ، فهي لغة محلية

يستخدمها مجموعة من المواطنين للتواصل فيما بينهم، بينما تستخدم اللغة السائدة للتواصل مع الآخرين (الخولي، 1988، ص17- 18). وفي هذا الصدد، يذهب Abou إلى أن بعض الباحثين يرفضون استعمال مصطلح "الازدواجية" الذي يستخدمه الكثير من اللغويين للدلالة على شكلي اللغة العربية، أي الفصحى والعامية. ذلك لأن العامية والفصحى فصيلتان من لغة واحدة (Abou,1962,P223) . وبناء على هذا يمكننا القول إن الثنائية اللغوية، يقصد بها معرفة الفرد للغتين من أصل واحد كاللغة الأم واللهجة المحلية ويكون متحكما فيهما مما يسمح له بالتخاطب بهما بكل بساطة .

أما فيما يخص تحديد الازدواجية، فيرى (Dubois، 2000) أن الازدواجية اللغوية أو (bilinguisme)، يقصد بها وجود لغتين مختلفتين عند الفرد أو الجماعة في آن واحد. وفي هذا الصدد، يشير Abou إلى أنه لسنا بحاجة للدخول في بحث المعايير التي بوساطتها لا نستطيع أن نؤكد أو ننفي وجود الازدواجية بين لغتين معينتين، حيث يرجعها بعضهم إلى ثلاثة معايير: لغوية ونفسية واجتماعية (Abou ,1962 ,P3-7). وفي نفس السياق، يذهب Monteil إلى أنه "لا تكون الازدواجية إلا بين لغتين مختلفتين كما هو الحال بالنسبة للفرنسية والعربية، أو الألمانية والتركية. أما أن يكون للعربي لغتان إحداهما عامية والأخرى عربية فصيحة، فهذا أمر لا ينطبق عليه مفهوم الازدواجية " (Monteil, 1960 , P69) . وعلى هذا الأساس، يمكننا استنتاج أن الفرد المزدوج اللغة، هو الذي له القدرة على التكلم باللغتين مختلفتي الأصل وبطريقة جيدة. الأولى هي اللغة الأم؛ أما اللغة الثانية، فيكتسبها الفرد إما عن طريق المحيط الغني باللغات أو عن طريق الزمالة بالتقليد والممارسة.

2 - علاقة ظاهرة الازدواجية اللغوية بالعلوم العصبية المعرفية

تتفق نتائج الأبحاث العلمية على أن للدماغ البشري استعداد بيولوجيا لاكتساب اللغة في وقت مبكر من حياة الطفل، حيث يمثل هذا الاستعداد "جميع الأنشطة الثقافية والعمليات التي تتصل بالمعرفة وبالوظيفة التي تحققها" (Larousse, 2007, P172). فحتى يتمكن المختصون من دراسة العمليات المعرفية التي يقوم الدماغ بمعالجتهما، كان لزاما عليهم تحديد افتراضات من هذا القبيل: النظام المعرفي معالجة فعالة للمعلومات

- يعالج الدماغ الرموز ويحولها إلى تصورات عقلية
- النظام المعرفي نظام رمزي نشط.

- تتم معالجة المعلومات خلال سلسلة من العمليات المعرفية (ترميز وتخزين واسترجاع) تنفذها أنظمة خاصة تكون مستقلة عن بعضها البعض إلى حد ما.
- تتطلب كل عملية معرفية بعض الوقت لمعالجة المعلومات
- تحليل الوقت يخبرنا عن وجود هذه العمليات وخصائصها.
- الهدف من العملية هو تحديد التصورات والعمليات العقلية التي تعمل على تأكيد أداء المهام الإدراكية للموضوع .
- يشكل النظام المعرفي بنية معرفية تضم عناصر عديدة من الإدراك العام البشري (Lemaire, 1999, P 42).

ومما لا شك فيه، أنه لا يمكننا إثبات العلاقة بين ظاهرة الازدواجية اللغوية والعلوم العصبية المعرفية إلا من خلال التجارب التي أجريت في هذا المجال، حيث نجد تطور علم الأعصاب المعرفي الذي اهتم بطبيعة ازدواجية اللغة عند الطفل، سمح لنا بالإطلاع على العديد من آليات الظواهر التي كان يصعب ادراكها أو دراستها بدون استعمال الوسائل التكنولوجية المتطورة لتصوير الدماغ آليته وبرمجياته المتطورة الخاصة بمدركات الصبيان في مراحلهم الأولى للتعلم. وفي هذا الصدد يشير (DALGALIAN, 2000) إلى أن ازدواجية اللغة للطفل ليست جمع بين لغتين في دماغه، وإنما الازدواجية هي بناء القدرات اللغوية ذات شقين. لأن بنية دماغ الأطفال الصغار مرنة، بحيث تمكنهم هذه المرونة من تعلم لغتين أو ثلاثة بسهولة حتى سن السابعة، شريطة أن يكون تعلم اللغات في الطفولة المبكرة التي تزدهر فيها المرونة العصبية. مما يسهل على الطفل اكتساب اللغات عن طريق الاحتكاك بها، وهذا ما بينته الأبحاث المختلفة.

لقد أثبتت تجربة Weikum التي أجراها على عدد من الصبيان " بأن الصبي يمكنه أن يميز بين اللغة والأصوات التي تحيط به، كما يميز بين لغة ثانية غير اللغة الأم، خاصة بين 6 و18 شهرا. ويشير الباحث إلى أنه في " هذه الفترة من الحياة يمكن للصبي أن يتعلم أي لغة. ففي حال ما إذا كان إدراك الصوت غير واضح، يستعين الصبي بتعبير وجه الأم لتمييز لغتها عن اللغات الأخرى. أما في حال ما إذا كان المحيط مزدوج اللغة، فيسمح له ذلك بالتمييز بين اللغة الأم واللغة الثانية؛ أما في حال ما إذا كان الطفل يسمع لغة واحدة فقط، فمهارة الازدواجية تتراجع عنده من 3- 5 سنوات أما إذا كان في محيط متعدد اللغات، فتتكون لديه القدرة على التمييز بين الأصوات لإدماجها وإنتاجها " (Weikum et al, 2007, P11).

كما أظهرت الدراسة (Lem, 2011) التي اهتمت بالتمثلات (représentations) الذهنية عند الفرد البالغ المزدوج اللغة، بأن المناطق العصبية التي يتم تنشيطها عند معالجة اللغة الأم (L1) هي نفسها عند معالجة اللغة الثانية (L2). لهذا، عند دراسة الأفراد مزدوجي اللغة فلا بد من الأخذ بعين الاعتبار العوامل التالية: سن اكتساب اللغة الثانية ومهارة الوصول إليها .

وبين التصوير الدماغي الذي أجري على أشخاص تعلموا اللغة الثانية في سن مبكرة وآخرون تعلموها في سن متأخرة أن منطقة بروكا هي التي يتم تنشيطها في كلتا الحالتين، غير أن المنطقتين المنشطتين في دماغ الأشخاص الذين يتقنون اللغتين ظهرتا غير متمايزتين، أي أن التصوير العصبي أظهر منطقة واحدة منشطة في دماغ هؤلاء. أما بالنسبة للفئة الثانية فقد أظهر التصوير العصبي تنشيط منطقتين متمايزتين على مستوى منطقة بروكا، مما يعني أن الإنسان الذي يتعلم لغة ثانية تتكفل بها منطقة مخالفة للمنطقة الأولى وبمرور الزمن، وبالتحكم في اللغة الثانية، تقترب المنطقتين ويظهر أن المنطقة الواحدة هي التي تتحكم في تسيير اللغتين (Palier et Argenti, 2003). وفي تجربة أجراها Palier (2012) على 70 شخصا تم فيها تعليم 70 شخصا فرنسيا مقاطع من اللغة الهندية. وبعد تصوير أدمغة هؤلاء بعد العملية، تمت ملاحظة أن العشر المتفوقين في تعلم تلك المقاطع لديهم القشرة السمعية في الجانب الأيسر من الباحة السمعية أكثر تطورا مقارنة بنفس الظاهرة لدى العشر المتأخرين. هذا ما جعل الباحث يؤكد على أن الأشخاص الذين يتعلمون اللغات بسهولة فائقة يمتلكون استعدادات بيولوجية تسمح لهم بتعلم أكثر من لغة بسهولة. وفي تجربة أخرى قام Palier بتصوير أدمغة أطفال كوريين فصلوا عن محيطهم الكوري في السنة الثالثة من عمرهم، وبعد تبنيهم من قبل أزواج فرنسيين. فعند إسماعهم لكلمات كورية أثناء التصوير العصبي لم يلاحظ تنشيط أي منطقة من مناطق الدماغ المتحكمة في اللغة. فحسب رأيه، يرجع هذا إلى المرونة العصبية التي قامت بمحو كل ما من شأنه أن يحيل إلى شيء في الدماغ له علاقة باللغة الكورية. وذهب Palier إلى أن المرونة العصبية بإمكانها أن تمحي اللغة الأولى على حساب اللغة الثانية.

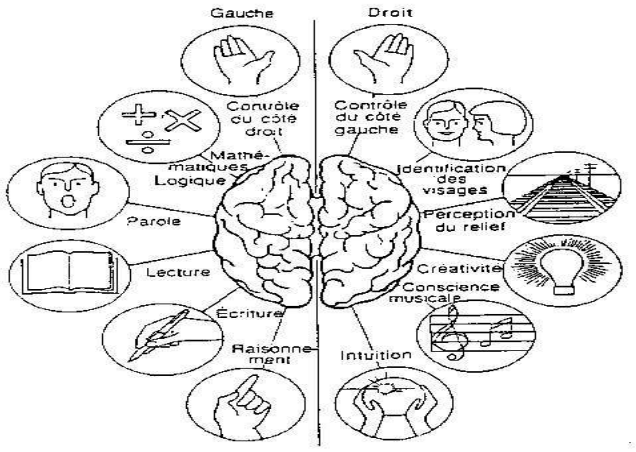
وعليه، تبين نتائج التجارب المختلفة التي اهتمت بازدواجية اللغة عند الأطفال وعند البالغين وباستعمالها تكنولوجيا الحديثة لتصوير الدماغ (EEG, PET، الرنين المغناطيسي الوظيفي IRM) أن للدماغ علاقة وثيقة بتعلم اللغة. وأن هذا الاكتساب اللغوي يرجع إلى المرونة العصبية التي تحدث كلما وجد مثير خارجي (الاستماع لما يقال أو قراءة ما هو

مكتوب). كما بينت التجارب أن اكتساب اللغات يبدأ في الطفولة المبكرة يستلزم توفير بيئة لغوية غنية، وذلك حتى يتمكن الدماغ من تخزين المادة الخام (الأصوات والأشكال) لمختلف اللغات والتمرن على التصورات اللغوية، قصد تطويرها عن طريق المعالجات الذهنية المختلفة التي تحدث على مستوى المناطق الدماغية المتخصصة في التعلم اللغوي .

3 - المناطق الدماغية المتخصصة في اكتساب اللغة

يتفق المختصون في اللسانيات على أن "اللغة هي القدرة الخاصة بالنوع البشري على التواصل، وذلك عن طريق منظومة من الأدلة الصوتية تأخذ بعين الاعتبار تقنية جسدية معقدة. ويقتضي ذلك وجود وظيفة رمزية ومراكز دماغية متخصصة وراثيا لذلك" (Jean Dubois, 2002). مما جعل من اللغة أداة أساسية لبناء تعبيرات لغوية تتميز بخصائص محددة ومحكومة بطبيعة العقل الذي أصبح معروفا اليوم أن سنده المادي هو الدماغ الذي يتركب من عدة أجزاء. حيث يمثل الدماغ البشري نظام تشريحي معقد يدخل في تركيبه أجزاء متفاعلة متعددة، أحدها يمثل ما يسمى "بالملكة اللغوية" المقصورة على النوع الإنساني.

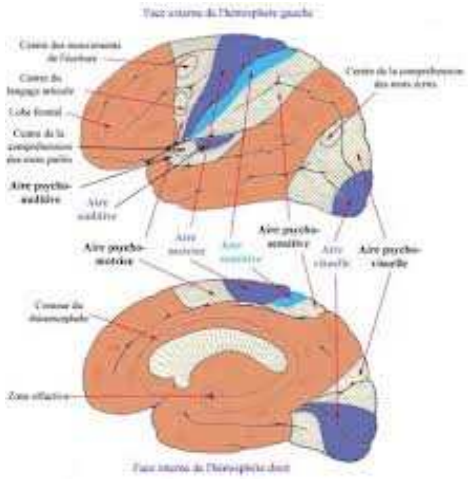
وتبين أدبيات الموضوع، أن الدماغ البشري يتكون من نصفي كرتين مخيتين (الأيمن والأيسر) يتصلان (الشكل 1) فيما بينهما بواسطة الجسم الجاسي ولكل منهما وظائف خاصة حيث نجد المخ الأيمن يتحكم في الطرف الأيسر من الجسم، في حين يتحكم المخ الأيسر في الطرف الأيمن. ومن الناحية التشريحية، تبين الدراسات العصبية المعرفية أن وظيفة المخ الأيمن تتمثل في معالجة الأفكار المنطقية (الرياضيات) ونطق اللغة والقراءة والكتابة وكذا الاستدلال. أما وظيفة المخ الأيمن، فتتمثل في تحديد معنى الأوجه المختلفة وإدراك الأشكال والإبداع والوعي الموسيقي وكذا الحدس.



- الشكل (1) وظائف المخ الأيمن والأيسر

3- 1- مناطق تخصص المخ الأيسر في اللغة

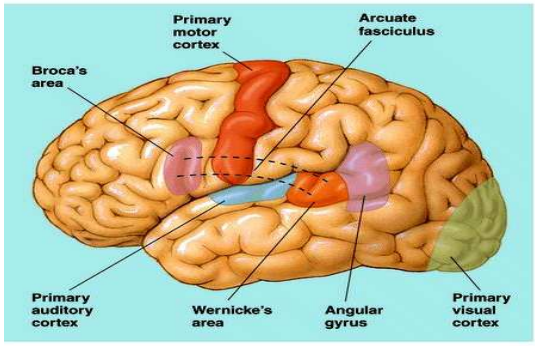
كما تبين الدراسة التشريحية أن المخ الأيسر للدماغ يتضمن أغلب المناطق المسؤولة عن اللغة على مستوى القشرة المخية، حيث تتضمن القشرة المخية مناطق حسية. وتتمثل هذه في الفصوص الجبهية والفصوص الصدغية، والفصوص الجدارية والفصوص البصرية (القحفية)،كما تتضمن مناطق رئيسية مسؤولة عن اللغة وتعلمها، وكل منطقة من مناطق القشرة المخية (الشكل 2) للدماغ متخصصة في صنف معين من المعالجة المعرفية الخاصة باللغة (Sherwood, 2008.)



الشكل (2) المناطق اللغوية للقشرة المخية

3- 2 - المناطق الرئيسية للغة ووظائفها

إن اكتشاف الدماغ الأحادي اللغة وبالتالي المزدوج اللغة، قد تم نتيجة الدراسات التي أجريت على المصابين بالأفازيا Aphasie. وهو ما ساعد في تحديد مناطق اللغة في نصف الكرة المخية الأيسر (Paradis, 2004). بمعنى أن نفس المناطق اللغوية تنشط عند الأحادي والمزدوج اللغة. أما المناطق الرئيسية المتخصصة في اللغة (الشكل3) فهي كالآتي (Marieb, 2007) :



الشكل (3) يمثل المناطق الرئيسية للغة

- **منطقة بروكا** (l'aire de Broca): من أهم المناطق العصبية اللغوية تقع في الفص الجبهي للمخ. تعمل هذه المنطقة على تحويل التصور للكلمات إلى تسلسلات النطق. أي تقوم

بتنفيذ عملية الكلام حركياً (النطق). وصفها العالم بروكا ب "مركز نطق اللغة". وهي تقوم أيضا بتشكيل وبناء الكلمات، والجمل. وكذا استخدام علامات الجمع وشكل الأفعال، واختيار الكلمات الوظيفية كحروف الجر والعطف وتعيين المعاني للمفردات التي نستخدمها. وتفسر هذه الوظائف بقرب منطقة بروكا من المنطقة المسؤولة عن التحكم في حركة الجسم والتحكم في عضلات الوجه والفك واللسان والحنجرة. ألا وهي المنطقة الحس – حركية الموجودة بالفص الجداري .

- **منطقة فيرنيك** (l'aire de Wernicke): تقع منطقة فرنيك من الناحية التشريحية بالقرب من منطقة السمع الرئيسية في الجزء الخلفي للفص الصدغي بنصف المخ الأيسر وترتبط هذه المنطقة بالذاكرة القصيرة المدى. ومن وظائفها: استقبال المدخلات السمعية وفهم وتفسير الكلام وتعيين معناه. وكذا تفسير المفردات واختيارها بهدف إنتاج الجمل. وغالبا ما تعرف منطقة فرنيك بمنطقة "استيعاب اللغة" أو منطقة التعامل مع اللغة الواردة إلى الدماغ سواء أكانت مكتوبة أو مقروءة أو محكية. فالتمييز بين الكلام واللغة هو المفتاح لفهم دور منطقة فرنيك في اللغة. وعليه، إذا كانت منطقة فرنيك تعالج المثيرات اللغوية الواردة، فمنطقة بروكا تعالج الكلمات الصادرة. وتسيطر منطقة فرنيك أيضا على الكلام المحكي والمكتوب وعلى إنتاج لغة الإشارة أيضا. وتتصل منطقة فرنيك بمنطقة بروكا بواسطة "الحزمة المقوسة "Faisceau arqué" التي تتكون من حزمة ألياف عصبية وهي تمثل المنطقة الثالثة من العناصر الأساسية لتعلم اللغة.

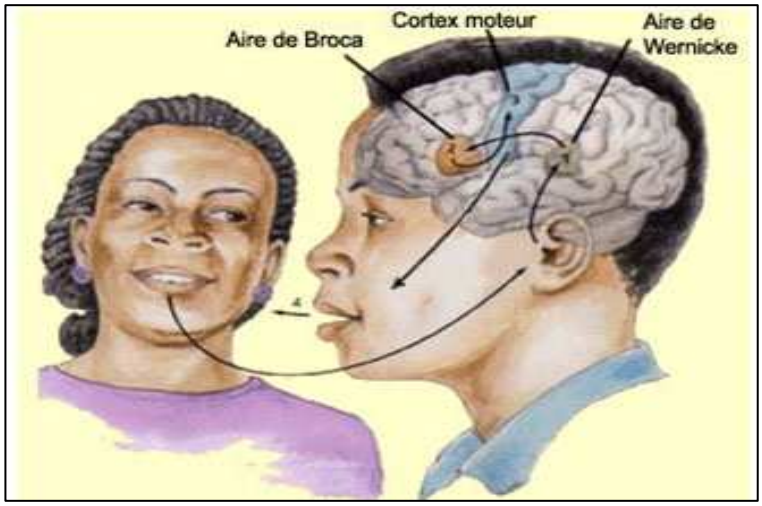
- **التلفيفة الزاوية** (gyrus angulaire): تقع هذه المنطقة في أسفل الفص الجداري خلف منطقة فيرنك وأمام مناطق الاستقبال البصرية وهي المنطقة المسؤولة عن تحويل المثير البصري إلى رسالة عصبية سمعية، وتسهل وظيفة القراءة البصرية وكل ما يحتاج إلى الربط بين المثيرات البصرية ومناطق الكلام. كما تلعب هذه المنطقة، دوراً هاماً في التوصيل بين الشكل المحكي من اللغة وصورتها المدركة وتسمية الأشياء واستيعاب الشكل المكتوب للغة.

وعليه، يمكننا استنتاج أن القشرة الدماغية هي العضو الرئيسي بالمخ المسؤول عن أي نشاط نفسي معرفي، وذلك لانتشار المراكز العصبية بها. أما تعلم اللغة فهو يستدعي تدخل

عدة مناطق من القشرة المخية كالمناطق الجبهية والصدغية والجدارية والبصرية. إضافة إلى مناطق بروكا وفرنيكي اللذان يتصلان فيما بينهما بواسطة الحزمة المقوسة، تتدخل التلفيفة الزاوية على مستوى المخ الأيسر الذي يقوم بتدبير اللغة، في حين يتدبر المخ الأيمن الوظائف المكانية. أما قطب الإدراك، فيتمركز في الفص الصدغي. وقطب الحركة ينتمي إلى الفص الجبهي. هذان القطبان ينشطان في نصف المخ الأيسر كما يتم في هذين القطبين التمييز بين مناطق معالجة الأصوات والمعاني وبين التخطيط والانجاز، وبين الانجاز الفهمي للكلام (زغبوش، 2008).

- **كيفية معالجة الدماغ للغة**

عند معالجة المعلومات في الدماغ ، غالبا ما تستقبل المناطق الوظيفية للقشرة المخية في المخ الأيسر المعلومات الواردة من أعضاء الحس أو أعضاء الحركة. فعند معالجة اللغة، تستقبل الكلمات المسموعة في صورة أصوات (المدخلات الحس- سمعية) في الفص الصدغي وبالضبط في منطقة القشرة السمعية الأولية (الشكل 4)، وبعد ذلك ترسل نتائج تحليل الأصوات إلى منطقة فيرنيك أين يتم إدماج المعلومات الإدراكية والدلالية . فإذا كانت المهمة تستلزم نطق كلمة مسموعة (أي تكرارها / نطقها). "تبعث الرسالة السمعية عبر ألياف الحزمة المقوسة من منطقة فرنيك إلى منطقة بروكا المسوؤلة عن التخطيط لإنتاج اللغة. وبعد معالجتها، ترسل المعلومة من منطقة بروكا إلى القشرة الحركية التي ستسمح بالانجاز الفعلي للكلمة. علما أن منطقة بروكا تنشط مسبقا للتوليد الصامت للكلمات" (Géraudel , 2004 ,P50).



الشكل (4) يمثل معالجة الدماغ للغة

أما معالجة قراءة الكلمات فهي تتم خلال المسارات اللغوية التي تربط نظام الوحدة البصرية بنظام الوحدة السمعية. حيث يكون نظام الوحدة السمعية مسؤولا عن الوعي الفونيمي (صوت الحروف) وهو يتضمن فرعين: منطقة نطق الكلمات، ومنطقة الفونيمات phonèmes. ويمكن تنمية الوعي الفونيمي بتعلم أصوات اللغة المنطوقة وممارستها لبناء كلمات جديدة. أما نظام الوحدة البصرية، فهو مسوؤل عن الوعي الخطي graphèmes . ويتضمن هذا النظام فرعين: منطقة شكل الكلمات / صورة الكلمة كلها، ومنطقة شكل الحروف. أما تطوير الوعي الخطي، فيتم عن طريق فهم الكلمات الذي هو مزيج من الحروف (Duncun, 2010). أما معالجة قراءة الكلمة على الشفاه، فتستخدم المدخلات الحسية البصرية، حيث تدرك الكلمة المقروءة من طرف القشرة البصرية الأولية أين يتم الاستقبال المركزي للغة المبصرة على شفاه المتكلم. وتنتقل الرسالة العصبية بعد ذلك إلى القشرة البصرية الثانوية، مقر إدراك اللغة، ومنه إلى المجال الثلاثي مقر تفسير اللغة. حيث يتم تنشيط العمليات المسؤولة عن معالجة الكلمة بتنشيط كل من الفصوص الصدغية والجدارية والبصرية (Sherwood, 2008).

أما معالجة توليد الخطاب بصوت مرتفع، فتستدعي تنشيط كل من: منطقة بروكا المنطقة السمعية والمنطقة الحركية والمنطقة ما قبل الحركية، وكذا المنطقة القاعدية للغة.

وهو ما يسمح للفرد بنطق كلمات أو جمل تم توليدها انطلاقا من مؤشرات (الذاكرة) مسموعة. فعند المقارنة بين مهمة الانجاز الفعلي (المنطوق) والانجاز الصامت للغة عند نفس الفرد، يبين تصوير الدماغ نشاطا قويا في المنطقة ما قبل الحركية للغة أثناء الإنتاج الداخلي للكلمات. أما المنطقة الحركية فتتدخل في الانجاز الفعلي للغة وفي الانجاز الخطي (الكتابة) للحروف والكلمات. فإذا تعلق "الأمر بتوليد كلمة تطابق موضوعا تمت ملاحظته، فسيتم توليد الكلام بفضل تحويل المعلومات البصرية التي تم إدراكها من قبل القشرة البصرية إلى التلفيفة الزاوية، بحيث تحول هذه المنطقة المعلومات، الخاصة بالمنقطة السمعية للكلمة الواجب نطقها، نحو منطقة فرنيكي. وتحول بعد ذلك المعلومات عبر الحزمة المقوسة إلى منطقة بروكا التي تسمح بتلفظها " (Géraudel, 2004 ,50). حيث يؤكد ذلك أن تعلم اللغة يتطلب تدخل كل المناطق العصبية بدون استثناء.

- **استنتاج واقتراحات**

لا شك أنه مهما كانت طبيعة اللغات التي نكتسبها من المحيط أو نتعلمها من خلال القراءات المختلفة، فهي تستلزم المعالجة الدماغية لها. مما يؤكد أن للنشاطات اللغوية علاقة وثيقة بالمناطق العصبية وتنشيطها عن طريق المثيرات الخارجية، سواء أكان المتعلم في مرحلة الطفولة المبكرة أم في مرحلة الرشد. ولما كان تعلم اللغات يتوقف على تطوير العمليات العقلية المجسدة في تطوير المرونة التي يتم من خلالها نقل الرسائل اللغوية مدى الحياة نقترح ما يلي:

- البدء بالتعليم المبكر (في مرحل الصبا) للغات المختلفة.
- وضع المتعلم في بيئة غنية لغويا، يسمح له بالاحتكاك بها.
- لا بد أن يكون التعلم اللغوي يتراوح بين المسموع والمقروء.
- اعطاء المتعلم فكرة عن علوم الأعصاب المعرفية ما يساعده في إدراك كيفية تعلمه للغات ويدرك تطوير الملكة إلى كفاءة عن طريق الممارسة.

المراجع:

- محمد علي الخولي، (1988)، *"الحياة مع لغتين"*، ط 1، جامعة الملك سعود، الرياض.

- زغبوش بنعيسى، (2008)، الذاكرة واللغة، كلية الآداب والعلوم الانسانية –ظهر المهراز، فاس.

- Abou.S, (1962), *le Bilinguisme arabe français au Liban* ; P.U.F. Paris.

- Saint-Pierre. M, (1976), *Bilinguisme et diglossie dans la région*, Cahier de linguistique, n° 6, PP 179-198 montréalaise.

- Monteil. V, (1960), *L'arabe modern*, Librairie C.Kinckseick; Paris.

- Lem .J, (2011), *fonctionnements langagiers et dysfonctionnements linguistiques, l'inhibition verbale chez l'adulte bilingue*, mémoire pour l'obtention du master 2 en sciences du langage.

- Dubois .J et al. (2002) .*Dictionnaire de linguistique*, Larousse, Paris.

- Larousse, (2007), *Grand dictionnaire de la psychologie*, Cedex, Paris.

- Lemaire. P, (1999), *psychologie cognitive*, De Boeck université, Paris, Bruxelles. SCHERWOOD, (2008), Physiologie Humaine, 2eme édition, traduction Alain Lockhart, nouveaux horizon, De Boeck université, Bruxelles.

- Géraudel. A.R, (2004). *Les circuits de la parole*. Sciences et Vie (hors série : 227 (48-53).

- Weikum et al, (2007), DOSSIER SPÉCIAL RECHERCHE, PAR TRACEY ARIAL, *Les bébés écoutent aussi avec les yeux*, Weikum WM, Vouloumanos A, Navarra J, Soto-Faraco S, Sebastian-Galles N, Werker JF. Visual language discrimination in infancy. Science 2007; 316 (5828): 1159. BULLETIN DU CENTRE D'EXCELLENCE POUR LE DÉVELOPPEMENT DES JEUNES ENFANTS - PAGE 11, VOLUME 7, NO 2- DÉCEMBRE 2008.

- Dalgalian.G, (2000), *Enfances plurilingues. Témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue*, Paris, L'Harmattan,Paris.

- Paradis, M. (2004). *A neurolinguistic theory of bilingualism*. Amsterdam : John Benjamins

- Pallier C, Argenti, A. M, (2003). *Imagerie cérébrale du bilinguisme*. Dans. Olivier Etard and Nathalie Tzourio-Mazoyer, editors, Cerveau et Langage. Traité de Sciences Cognitives. Hermès Science, Paris.
- Marieb. E. N, (2007), *Anatomie Et Physiologie Humaine* - 2ème Édition de Elaine- N Marieb, Pearson.

البلاغة بوصفها تفكيرا في قضايا الخطاب

د.مصطفى الغرافي

المغرب

يتوخى هذا البحث الدفاع عن فكرة أساس مؤداها أن البلاغة لم تفتأ تطرح نفسها باعتبارها تفكيرا في الخطاب وقضاياه رغم التحول الذي طرأ على هذا العلم العتيق في بعض مراحل تطوره وكاد يحصره في دراسة صور الأسلوب. سنحاول الاستدلال على هذه الفكرة انطلاقا من واقع الدرس البلاغي الحديث من خلال محورين اثنين؛ يتناول الأول علاقة البلاغة بعلوم الخطاب فيما يفحص الثاني قضية النظر إلى البلاغة بوصفها نظرية في الخطاب.

1- البلاغة وعلوم الخطاب:

يمكننا التمييز في تسمية "بلاغة" بين معنيين متعارضين يدل الأول على الخطاب الذي يستهدف الإقناع، أي البعد الحجاجي للخطاب والذي يصب في التداوليات الحديثة، ويحيل ثانيهما إلى الخطاب الذي يتنصل من مهمة الإقناع؛ أي البعد الجمالي في الخطاب والذي يصب في الأسلوبية. ينزع المعنى الأول إلى أن يلحق البلاغة بالحجاج عبر قناة الجدل، في حين ينزع المعنى الثاني إلى إلحاق البلاغة بالأسلوبية عبر الشعر. ويطمح التوجه البلاغي الثالث إلى تجاوز التعارض بين المنزعين عن طريق إدراج الخطاب ضمن المجال التواصلي بشكل عام. وقد مكنته هذه الصيغة من الجمع بين المنزع الحجاجي الإقناعي، والمنزع الأسلوبي الجمالي في إطار بلاغة سيميائية عامة يتوحد فيها البعد التداولي والبعد الأسلوبي.

1.أ البلاغة والحجاج:

لقد ارتبطت البلاغة عند المفكرين الأوائل أمثال أفلاطون وأرسطو وشيشرون بـ"فن الإقناع"، وإلى هذا التراث في "البلاغة الحقة" كانت عودة طائفة من "علماء الحجاج" أمثال شايم بيرلمان وأولبريشت تيتيكا وأوليفي روبول، الذين طمحوا إلى بلورة "بلاغة جديدة" انطلاقا من البلاغة الكلاسيكية عامة، والاجتهادات الأرسطية في الموضوع خاصة، وهي المرجعية التي شكلت إطارا نظريا ومنهجيا صاغ في ضوئها علماء الحجاج أنموذجا بلاغيا جديدا هو "البلاغة الحجاجية".

لقد عمل أصحاب هذا التوجه على وصل البلاغة بأصولها الفلسفية والاستدلالية في الإبستمولوجيا الأرسطية. وقد ترتب عن ذلك أن تحددت البلاغة، عندهم، بوصفها "صانعة الإقناع" و"كافلة التصديق" في مقامات التخاطب المختلفة.

لقد حدد أوليفي روبول، مستلهما بيرلمان وتتيكا، خمسة ملامح للحجاج رئيسة هي:[1]

1 ـ يتوجه إلى مستمع.

2 ـ يعبر عنه بلغة طبيعية.

3 ـ مسلماته لا تعدو أن تكون احتمالية.

4 ـ لا يفتقر تقدمه (تناميه) إلى ضرورة منطقية بمعنى الكلمة.

5 ـ ليست نتائجه (خلاصاته) ملزمة.

وقد استخلص روبول أن هذه الملامح إن ميزت الحجاج عن "البرهان"، فإنها تصله بـ"البلاغة"، وبهذا الاعتبار يكون الحجاج عند أصحاب هذا التوجه مرادفا لـ"لبلاغة"، كما يمكن أن نستبين من عنوان الكتاب المشترك بين بيرلمان وتتيكا:

traité de l'argumentation, la nouvelle rhétorique..

إذ ما ليس حجاجا (بلاغة) بالمعنى الذي يرتضيه علماء الحجاج سيكون إما "برهانا" أو "سفسطة".

إن انبناء الحجاج على مقدمات احتمالية منفلتة من الضرورة المنطقية، يجعل الخطاب الحجاجي متميزا من التفكير المنطقي الذي تنتظم فيه الحجج وفق تراتب منطقي، بحيث يغدو موصولا بالتفكير البلاغي المنبني على "الاحتمال" بما هو "ممكن إنساني"، تتأسس فيه سيرورة الإقناع والاقتناع على حجج "شبه منطقية".

إن فصل الحجاج عن المنطق في أفق التأسيس لحقل جديد ونوعي هو "البلاغة الجديدة" لم يكن ليتيسر لعلماء الحجاج إلا بنقد المنطق والقطع مع مقولاته الصورية الصارمة والجامدة، لضمان استقلال السجل الحجاجي عن الممارسة المنطقية، وهو ما اضطلع به عالمان من علماء الحجاج مرموقان هما بيرلمان وتتيكا في مؤلف مشترك ظهر في الخمسينات (1958 م) وحمل عنوانا دالا هو: "مصنف في الحجاج: البلاغة الجديدة"[2]. فقد غير هذا العمل فهم الممارسة الحجاجية؛ "إذ بفضل بيرلمان حدثت قطيعة لا يخلو رهانها من أهمية. يتعلق الأمر بالقطيعة مع التقليد العقلاني الذي أدى، وبالضبط منذ ديكارت، إلى منح الامتياز للمنطق وإلى تبعية الحجاج لهذا الأخير، من منطلق أن كلا منهما موسوم بالضرورة والبداهة

الاستدلالين، غير أن بيرلمان يؤكد أن الطبيعة ذاتها للتداول والحجاج تتعارض مع الضرورة والبداهة. لأننا لا نتداول هناك حيث يكون الحل ضروريا ولا نحاجج ضد البداهة. فحقل الحجاج هو حقل الممكن التصديق والجائز والمحتمل، وذلك بالقدر الذي ينفلت فيه هذا الأخير من دقة وصرامة الحساب"[3].

لقد سعى صاحبا "مصنف في الحجاج، البلاغة الجديدة" إلى إخراج الحجاج الذي هو عندهما سليل الخطابة والجدل معا من دائرة الخطابة عامة والجدل خاصة، الذي ارتبط عبر تاريخ طويل بالمنطق حتى عد رديفا له، وهو سعي قد يبدو من قبيل المفارقة كما أشار عبد الله صولة: "فالباحثان قد عملا من ناحية أولى على تخليص الحجاج من التهمة اللائطة بأصل نسبه وهو الخطابة، وهذه التهمة هي تهمة المغالطة والمناورة والتلاعب بعواطف الجمهور وبعقله أيضا، ودفعه دفعا إلى القبول باعتباطية الأحكام ولامعقوليتها. وعمل الباحثان من ناحية ثانية على تخليص الحجاج من صرامة الاستدلال، الذي يجعل المخاطب به في وضع خضوع واستلاب. الحجاج عندهما معقولية وحرية، وهو حوار من أجل حصول الوفاق بين الأطراف المتحاورة، ومن أجل حصول التسليم برأي الآخر بعيدا عن الاعتباطية واللامعقولية، اللذين يطبعان الخطابة عادة، وبعيدا عن الإلزام والاضطرار اللذين يطبعان الجدل"[4].

لقد عملت الصياغة العميقة لمعطيات نظرية الحجاج الكلاسية على النحو الذي جسدتها جهود علماء الحجاج المعاصرين عامة، وأعمال بيرلمان خاصة، على تقريب الشقة بين البلاغة والفلسفة، بحيث غدا "البلاغي" منسربا، بالضرورة، فيما هو "فلسفي" بالنظر إلى البعد الإشكالي الحجاجي الذي يسم كل خطاب فلسفي. وبوحي من هذا التقارب بين التفكير البلاغي والتفكير الفلسفي في مشروع بيرلمان، فقد وصفت بلاغته الجديدة بأنها "فلسفة بلاغية"[5]؛ ذلك أن تمفصل الحجاج والانزياح في القول الفلسفي أفضى، عند أصحاب هذا التوجه، إلى تعويض الإحالة المنطقية بالإحالة البلاغية. ومن هنا قرر بيرلمان "أن كل تفكير فلسفي، حتى وإن كان بدرجة عقلانية ديكارت، لا يمكنه الاستغناء عن التمثيل. إن التمثيل بالنسبة للفيلسوف ليس مجرد ترويح عن النفس، ولا مجرد معين للفكر الذي يبحث عن نفسه، يمكن للفيلسوف مثل العالم أن يستغني عنه حين يحصل على النتيجة التي كان يتوخاها، إنه بالعكس من ذلك، ما به يصور الفيلسوف حجاجه، وما إليه ينتهي في استدلاله"[6]. بل إن بيرلمان ليذهب أكثر من هذا في تقديره لأهمية التمثيل في الدرس الفلسفي، حيث دعا إلى "تجديد كتابة تاريخ الفلسفة كله بالتركيز، لا على بنية الأنساق، ولكن

على التمثيلات التي توجه تفكير الفلاسفة، وعلى الكيفية التي تتجابه به وتتبادل التعديل، وعلى الطريقة التي بها يوافق الفيلسوف بينها وبين آرائه الخاصة، خصوصا وأنه يوجد جهاز تمثيلي واحد ينتشر عبر القرون ويوظفه كل فيلسوف بطريقته الخاصة"[7].

ومن هنا كانت "الثورة التي فجرها بيرلمان تتمثل في التعديل الذي أحدثه في النظام الأرسطي وبالخصوص في التمييز بين الحجج المنطقية logos، والحجج المرتبطة بطبائع الخطيب ethos، والمتلقي pathos وبين الأساليب الخطابية. لقد أدرج الفيلسوف الاستاجيري الحجج القائمة على المقارنة والتمثيل والشاهد ضمن مبحث الكتاب الأول من الخطابة وعاد في الكتاب الثالث الذي كرسه للأساليب لكي يتحدث عن الاستعارة [...] هذا التصور التمييزي الذي احتفظت به كل البلاغة العتيقة بين المقومات الحجاجية والمقومات الأسلوبية الزائدة أو التزيينية هي التي تفرغ لها شايم بيرلمان. لقد سهل عليه المهمة تبنيه لأطروحة أساسية وهي تسليمه بأن كل المقومات التي اعتبرت عند المتقدمين مجرد محسنات هي عنده مقومات حجاجية[8]."

وإذا كان من مزية لهذا التوجه في تحليل الأعمال الأدبية فإنها ناشئة من تطويعه منهجا في التحليل البلاغي له القدرة على وصف المقومات الحجاجية في النصوص الأدبية، بما هي تأثيرات فعلية، انطلاقا من مستويات خطابية كانت قد أسقطت من البلاغة في خضم الحماس الشديد للوظيفة الشعرية والبنيات الأسلوبية كما هي الحال بالنسبة إلى الإيجاد والترتيب مثلا. وقد ترتب عن هذه الوجهة في وصف النصوص وتفسيرها أن غدا التحليل البلاغي منحصرا في الخطابات ذات المقصدية الإقناعية، التي تضطلع بوظائف تأثيرية عملية وإنجازية مثل الخطابة والمناظرة والإشهار والشعر السياسي ورواية الأطروحة. أما التأثير الجمالي الخالص المتنصل من كل وظيفة أو مقصدية، فقد ظل معتاصا على هذا الصنف من التحليل.

لقد كان "الفتح المبين" الذي أنجزه بيرلمان وقبيله في مجال البلاغة الحجاجية "توريطه" الدراسات البلاغية لأول مرة في شراك تحليل ووصف أجناس من المخاطبات لم تكن قد وضعت من قبل في دائرة التأمل البلاغي، بدءا من الخطاب الفلسفي وصولا إلى الخطاب اليومي، مرورا بالخطاب الأدبي والسياسي والتاريخي والقضائي والإشهاري والاجتماعي والديني. وقد نجم عن شساعة المدونة الخطابية التي أصبحت، في مقترح بيرلمان، موضوعا للدراسات البلاغية أن ولج التفكير البلاغي لأول مرة حظيرة العلوم الإنسانية، التي كانت

إلى وقت قريب تحكم إغلاق أبوابها في وجه الدراسات البلاغية، بحجة خلو هذه القطاعات "العلمية" من "البلاغية". وبفضل أنموذج بيرلمان، الذي بدا قابلا للتطبيق على كل خطاب غير تجريبي أو برهاني، اعترف بعض علماء الإنسانيات أن هذه العلوم منطوية، هي الأخرى، على بذور بلاغية بل وشعرية، فقد جاء في كتاب "الاستعارات التي نحيا بها" لصاحبيه جورج لايكوف و مارك جونسن: "بما أن عددا كبيرا من التصورات المهمة لدينا هي إما تصورات مجردة أو غير محددة بوضوح في تجربتنا (مثل المشاعر والأفكار والزمن...إلخ)، فإننا نحتاج إلى القبض عليها من خلال تصورات أخرى نفهمها بوضوح أكثر (مثل التوجهات الفضائية والأشياء...إلخ) وهذه الحاجة تدخل الحد الاستعاري في نسقنا التصوري[9]".

لقد جرى توسيع البلاغة عند أصحاب التوجه المنطقي الحجاجي إلى حدودها البعيدة والقصية، وذلك عبر دمج الجدل والإنسانيات عامة والخطاب العلمي اليومي في أنموذج موحد دعاه بيرلمان "البلاغة الجديدة" .

"إذا كان الحجاج البلاغي قد تعدى نطاق الخطابة ليجد مكانته المنهجية في حظيرة العلوم والكتابة، فإنه مع ذلك قد بقي محتفظا بخصائصه الأصلية؛ كسب تأييد المتلقي في شأن قضية أو فعل مرغوب فيه من جهة، ثم إقناع ذلك المتلقي عن طريق إشباع مشاعره وفكره معا، حتى يتقبل ويوافق على القضية أو الفعل موضوع الخطابة- الخطاب[10]".

إن ما يطلق عليه اليوم "البلاغة الحجاجية" يمثل مسعى من مساعي هذه "البلاغة الجديدة" لوضع النصوص الأدبية ضمن نسق الخطاب التواصلي العملي، بغرض الكشف عن البنيات البلاغية التي يراها أصحاب هذا التصور متجذرة قي الأدب، كما في غيره من أنساق التواصل الأخرى. ومن هنا توجههم إلى تحليل الوظيفة البلاغية بما هي آثار فعلية في النص، أي نص، من زاوية نظر المتلقي، وهي وجهة في التحليل تمنح الواقعة الأدبية بعدا تداوليا يجعلها تلتقي مع بعض الاتجاهات النقدية الحديثة المرتكزة على "الأثر" مثل التداوليات وجمالية التلقي. وفي ذلك توكيد للفائدة الجلى التي تعود على نظرية الأدب من استرفاد إستراتيجية التحليل البلاغي الحجاجي.

1- ب البلاغة والأسلوبية:

يتوجب علينا بداية الإشارة إلى أن وصفنا لهذا التوجه البلاغي بـ "الأسلوبي/ الشعري" لا يجعله مرادفا لمصطلح "الأسلوبيات". إذ إن المحاولات التجديدية التي طبعت الدرس البلاغي في الثمانينات من القرن العشرين إنما هدفت إلى تجاوز الروح الاختزالية التي سادت الموروث

البلاغي، فأفضت إلى إنتاج "بلاغة مختزلة" في الاتجاهين:

اتجاه التفكير الفلسفي والمنطقي ذي النزعة التجريبية الذي يحصر البلاغة في "الحجاج"، واتجاه الأسلوبيات الحديثة الذي يحصرها في "أفانين التعبير"، فكان أن تبلور مشروع "البلاغة الجديدة" الذي سعى إلى هيكلة "البلاغة القديمة" وإعادة بنائها من جهة موضوعاتها ومنهجيتها على ضوء التطور المشهود في مناهج العلوم الإنسانية، في مسعى لتحويل الإرث البلاغي إلى نظرية جديدة في النص، تتجاوز المقاييس المعيارية إلى إعادة بناء البلاغة صرحا سامقا بحيث تعود، كما كانت، لغة واصفة لكل الخطابات، بعد فترة من الإهمال اعتبر خلالها مصطلح "بلاغة" سيء السمعة، ومحكوما عليه بالموت والازدراء بوصفه "أكثر القفار إيحاشا وأقلها فائدة[11]".

وقد شكلت البلاغة الحجاجية، كما سبقت الإشارة، محطة أساسا في مسار تجديد الدراسات البلاغية عبر وصلها بالتراث الفلسفي والمنطقي القديم في أفق التأسيس لمفهوم "البلاغة الجديدة"، كما تجسدت في أعمال شايم بيرلمان وأولبرشت تيتيكا وكبدي فاركا أبرز ممثلي هذا التوجه البلاغي.

وإذا كان أصحاب التوجه الحجاجي المنطقي في الدراسات البلاغية لا يعنيهم في الأدب إلا ما تبديه نصوصه من وظيفية أو مقصدية إقناعية، فإن توجها بلاغيا آخر يتميز بالتنصل من كل وظيفية أو مقصدية يختزل "البلاغية" في "مبدأ الانزياح". وقد كرس هذا الاتجاه نفسه بوصفه "بلاغة عامة" (أو "معممة" على الأصح)، حيث نجح في فرض تصور خاص للبلاغة، عبر تاريخ طويل امتد من القرون الوسطى إلى العصر الحديث، وهو توجه لم يزد على أن اختزل البلاغة والأدب عموما في "الأسلوب" أو "الصياغة". ولذلك كان أبرز نقد وجهه أصحاب البلاغة الحجاجية إلى أصحاب هذا التوجه اتهامهم بـ "تضييق البلاغة"، وهي التهمة التي رفعها أوليفيي روبول – أبرز علماء الحجاج في وجه جماعة مو ـ أبرز المنظرين لبلاغة الأدب. يقول:

"البلاغة تضم في نظرهم كل العناصر الأدبية في الخطاب؛ أي ما يشكل "انزياحا"، وهذا ينطبق على صور الأسلوب بوجه خاص. إن لهذا التعريف مزية تعيين العلاقة بين البلاغة والأدب على أقل تقدير، غير أنه ينطوي على اختزال كبير [...] ومن هنا أصل إلى مأخذي الأخير على هذا التعريف، وهو أنه يهمل الشيء المهم؛ أي العلاقة الحميمة بين البلاغة والإقناع"[12].

إن النقد الذي يوجهه أصحاب البلاغة الحجاجية إلى منظري بلاغة الأدب عندما ينعتون مقترحهم بـ "البلاغة الضيقة" نقد وجيه ولا ينطوي على أي تجن كما قد يتوهم البعض، ممن قد يدفع بـ "عمومية" المشروع البلاغي الذي يقترحه المنظرون للبلاغة الأدبية كما يشهد على ذلك عناوين كتبهم التي بسطوا فيها مشاريعهم البلاغية الموسعة ذات المنحى التجديدي، وعلى رأسها كتاب "البلاغة العامة" الذي اشترك في تأليفه أعضاء جماعة مو.

من جهتنا نعتبر أن شبهة (أو تهمة) "تضييق البلاغة" الموجهة إلى منظري بلاغة الأدب، وفي مقدمتهم جماعة مو لا تنقصها الوجاهة خاصة إذا استحضرنا سعة البلاغة القديمة المرتبطة بمقامات التواصل وسياقات التداول بما أهلها لأن تكون عن جدارة "نظرية في الخطاب"؛ فقد أشار بول ريكور إلى أن بلاغة أرسطو كانت تشمل مجالات عديدية هي:

- نظرية الحجاج - وتمثل فيها المحور الأساس.
- نظرية الأسلوب.
- نظرية تأليف الخطاب[13].

في حين يختزل أصحاب هذا التوجه "البلاغية" في "مبدأ الانزياح" مما يفيد أن ما يطلق عليه، عند هذه الجماعة، "البلاغة العامة" لا يعدو أن يكون، في نهاية التحليل، "بلاغة معممة (rhétorique généralisée) "كما أشار إلى ذلك جيرار جونيت في مقال له شهير عن "البلاغة المختزلة: (rhétorique rerstreinte) "

"عرفت الفترة الممتدة مابين 1969 - 1970 ظهور ثلاثة أعمال تواريخ نشرها متقاربة، ورغم تفاوت هذه الأعمال في الحجم، فإن عناوينها تشي بأمر لا يخلو من دلالة، يتعلق الأمر بـ: "البلاغة العامة rhétorique générale لمجموعة لييج groupe de liége الذي نعرف أن عنوانه الأصلي هو: "البلاغة المعممة rhétorique généralisée ومقال ميشيل دوكي "نحو نظرية لصور التعبير المعممة pour une théorie de figure généralisee "ومقال جاك سوشر "الاستعارة المعممة la métaphore généralisee "هكذا يتقلص المجال من البلاغة إلى صور التعبير إلى الاستعارة[14]."

لقد حصرت جماعة مو "البلاغة العامة" في صور التعبير مقصية بذلك مبحثي الإيجاد والترتيب بما جعل المركزي في البلاغة القديمة يتحول إلى الهامش، والهامش يحتل المركز، وتلك مفارقة تختزل "محنة البلاغة" التي قدر لتاريخها أن يكون تاريخ "اختزال معمم" كما استخلص جيرار جونيت: "إن تاريخ البلاغة من كوراكس إلى اليوم هو تاريخ اختزال معمم[15]".

لقد تم الدفع بالقيمة المجازية عند أصحاب "البلاغة العامة" إلى أقصى الحدود، وكانت نتيجة ذلك "تأميم" امبراطورية البلاغة التي تقلصت إلى أحد أجزائها المتمثل في الأسلوب أو العبارة Elocution وبذلك تحولت البلاغة، بعد أن فصلت عن جذورها الفلسفية وانحصرت في الشعر، إلى إشكال أدبي خالص. إذ "ما تقدمه لنا الكتابات المتأخرة في البلاغة لا يعدو أن يكون "بلاغة مختزلة"، بتعبير جونيت، فقد اقتصرت على نظرية الأسلوب ثم ضاقت أكثر عندما انحصرت في نظرية المجاز "[16].

وقد سخر جيرار جونيت، بعد تتبع دقيق لـ"محنة البلاغة" عبر مسار اختزالي طويل، من هذا التابع الذي يريد أن يصير متبوعا بعد عملية سطو طمح بعدها أن ينصب حاكما جديدا لأرض البلاغة.

"لعله من البداهة، فيما آمل، أننا لا نقترح هنا لا على الشعر ولا على الشعرية التوقف عن استعمال الاستعارة أو نظريتها، إذ الصحيح أن الاستعارية أو المجازية أو نظرية صور التعبير هي التي لا تتركنا وشأننا مع البلاغة العامة، وأكثر من ذلك فإن هذه "البلاغة الجديدة" هي التي تنقصنا (من بين أشياء أخرى) من أجل "التأثير في محرك الكون"، كما أنها هي التي ستكون سيميائية جميع أنواع الخطاب[17]".

ويمكن اعتبار البلاغة التي تبلورت في النموذج اللساني البنيوي، وظهرت ملامحها الأولى مع سؤال "الأدبية" الذي أثاره الشكلانيون الروس من أهم الأسباب التي عملت على تقوية المسير الاختزالي، الذي يركز "البلاغية" في مبدإ الانزياح ليعمل بعد ذلك على تعميمه باعتباره "بلاغة عامة" كافية لفهم الخطاب وتفسيره، فقد شكلت دراسة ياكبسون للاستعارة والكناية التي جاءت في سياق التأسيس لمفهوم "الوظيفة الشعرية"، انطلاقا من تصور يعتبر علم الأدب جزءا من اللسانيات[18]، أرضية لانطلاق مشروعات بلاغية موسعة من أبرزها كتاب "البلاغة العامة" لجماعة مو. فقد جاء الكتاب مطبوعا بالروح العلمية الشائعة في دراسات ياكبسون لبعض الوجوه البلاغية، وهو ما جعل المشروع البلاغي لجماعة مو متنزلا داخل أسلوبية النص التي يعتبر ياكبسون أبرز روادها. فمع تدقيقه الشهير لوظائف اللغة وتنظيراته المعمقة في إطار القيمة المهيمنة، فإن "أبحاثه وأبحاث الشكلانيين الروس الآخرين تتركز في المقام الأول على العناصر النصية، وعلى العلاقات المتبادلة بينهما، وعلى الوظيفة التي تؤديها في مجمل النص[19]".

إن "البلاغة" من منظور هذا التصور "التعميمي" منهج لوصف مختلف أنواع الخطاب

الأدبي من زاوية "البلاغية" التي هي صفة متعالية في الخطاب، تتساوى فيها مختلف المخاطبات الأدبية (الشعر والرواية والمسرح والسينما...) وإن بدرجات ونسب متفاوتة، وهو ما جعل الأنموذج البلاغي الأسلوبي الذي بلورته جماعة مو في كتابها "البلاغة العامة" يقترب، من نواح عدة، من أنموذج الشعرية البلاغية الذي بلوره ياكبسون، إذ البحث في خصوصية الخطاب الأدبي أس في كلا النموذجين، فـ"الوظيفة البلاغية" في نموذج جماعة مو يكاد يرادف "الوظيفة الشعرية" في إنشائية ياكبسون. إن نقطة الارتكاز في النموذجين واحدة تتمثل في السعي إلى ضبط الخصوصية الأدبية استنادا إلى الأنموذج اللساني، فـ"الوظيفة الشعرية" عند ياكبسون ليست وقفا على الشعر ولكنها صفة، عنده، لكل خطاب ينزع منزعا أدبيا يدخله في حدود "الفن". ونفس الأمر بالنسبة لـ"الوظيفة البلاغية" عند جماعة مو، فهذا المصطلح لا يحيل، في تشغيل الجماعة، على فن الإقناع وإنما يرتبط بـ"الوظيفة الأسلوبية" (الشعرية)، التي هي صفة لكل خطاب يتجاوز التواصل الوظيفي العادي إلى التأثير الفني والجمالي. والفرق الوحيد بين المصطلحين أن أصحاب البلاغة العامة كانوا قد صاغوا مفهومهم ليشمل جميع الخطابات لغوية وغير لغوية، في حين قصر ياكبسون مفهومه على الخطابات اللغوية لا غير.

إن اختزال "البلاغة" عند جماعة مو في قانون الانزياح الذي لا يخرج عن الإطار اللساني بثنائيته المعروفة: اللغة والكلام أفضى إلى "تضييق البلاغة" في مقترحهم ليس إلى بلاغة النص الأدبي فقط، وإنما إلى بلاغة الوظيفة الشعرية على النحو الذي حددها ياكبسون، بوصفها المقوم الذي ينقل الخطاب اللغوي من وظيفته التواصلية الإخبارية إلى وظيفته الجمالية التأثيرية[20].

وبهذا الاعتبار تكون "البلاغة العامة" التي بلورتها جماعة مو امتدادا نظريا لـ "بلاغة الشعر"، حيث يتم "تعميم" الوظيفة الشعرية على مختلف الخطابات، وهو ما بعث كثيرا من الصدع في النظرية البلاغية لهذه الجماعة، التي تطمح إلى صوغ أنموذج بلاغي عام (أو معمم) في الوقت الذي لا تستطيع فيه التخلي عن مفهوم أساس دافعت عنه البنيوية الشعرية هو "الانزياح"، وإن كان هذا المفهوم عند الجماعة يتخذ موقعه داخل "البلاغة العامة" التي بشرت بها باعتباره تحولا يقع داخل الخطاب الشعري أو الحكائي أو العامي- الشعبي، وإن بدرجات ونسب متفاوتة. و"البلاغة العامة" كما تنظر لها الجماعة، هي التي تمكن من معرفة النظرية العامة للتحولات التي تعتري لغة الخطاب، إذ تفترض أن اللغة في الاستخدام العادي، الذي يتغيا التوصيل، توجد في "الدرجة الصفر" من البلاغة، ولا يكون لها نصيب من "البلاغية" إلا

إذا توجه المتكلم إلى التصرف في اللغة المعيارية بإجراء تحويلات فيها انطلاقا من التقنيات التي يوفرها له "العتاد البلاغي". وبذلك يكون موضوع البلاغة، عند هذه الجماعة، متحددا في تحليل التقنيات التحويلية التي تكسب النص صفة "البلاغية".

لقد كشفت جماعة مو من خلال مشروعها البلاغي الموسع، الذي بسطته في مصنف "البلاغة العامة" عن طموحها المعلن إلى إحياء البلاغة القديمة، وإعادة صياغتها وفق أنموذج تصنيفي وتفسيري، يمكن من اكتشاف القوانين الضابطة للصفة البلاغية في كل الاستخدامات اللغوية. وقد جاءت تنظيراتهم لـ"لبلاغة البصرية" حلقة أخرى في سلسلة التوجه البلاغي العام الذي دأبت الجماعة على رسم معالمه.

وبهذا الاعتبار تكون جهود هذه الجماعة منضوية ضمن مشاريع "البلاغة الجديدة" الساعية إلى تثبيت دعائم "البلاغة العامة" بمفهومها الأرسطي القديم، لكن حصر الجماعة "البلاغة" التي أرادوها "عامة" في "مبدإ الانزياح" جعل مشروعهم لا ينقاد لأنواع أدبية أخرى غير الشعر، كما يشهد على ذلك التعثرات التي شابت مقترح هذه الجماعة عندما حاولوا تعميمه على "السرد" مثلا[21].

1.ج البلاغة والسميائيات:

لقد اكتشفت السميائيات الحديثة مدى الثراء الذي تنطوي عليه المعرفة البلاغية بوصفها منهجا للتفكير موضوعه اللغة، فسعت إلى الإفادة من الإمكانات التي توفرها الشبكة المفهومية للبلاغة، وإستراتيجيتها المعتمدة في وصف النصوص وتفسيرها، وهو ما أسهم في تخليص النظر البلاغي من الثنائية الحادة التي كانت قد حصرت نفسها فيها: نزوعها إلى المنطق والجدل من جهة، وميلها إلى الشعر وعبره إلى فن الكتابة من جهة مقابلة.

لقد أعطت السميائيات الحديثة دفعا كبيرا للبلاغة، فأعادت لها الروح من جديد بعد أن انكفأت على ذاتها انكفاء سلبها ديناميتها النصية وحصرها في "الصياغة". لكن البلاغة ستفلح، بوصفها تفكيرا، في أن تقاوم أسباب فنائها وتقاوم عاديات الزمن. إذ لم تعد حبيسة النظرة المعيارية الضيقة التي تحصرها في صور التعبير، بل أصبحت، وقد تخلت عن الروح المعيارية التي ألجمت جموحها الإبداعي، تقدم نفسها باعتبارها نسقا تحليليا، ونظاما واصفا له القدرة على استيعاب مختلف أنواع الخطاب، فألفيناها ترتاد تخصصات لم تكن قد اعتادت ارتيادها من قبل، مثل التحليل النفسي والأنثروبولوجيا والفلسفة واللسانيات، كما استطاعت أن تجدد نفسها ضمن المناهج النقدية المنضوية تحت القراءة النسقية، مثل النقد

الجديد والشعرية والتداوليات والنقد الثقافي، ساعية من كل ذلك إلى تأسيس مفهوم "البلاغة العامة"، الذي أسعفها في تحقيق طموحها لمجاوزة "نظرية الاستعارة" ودراسة الأسلوب، إلى "نظرية في الخطاب"؛ أي لغة واصفة تتوخى وصف وتحليل جميع الأنساق السميائية الدالة.

يشكل التوجه السميائي النصي مسعى رائدا لتحديث المعرفة البلاغية وتطويرها، وبذلك فهو ينضوي ضمن الجهود الحميدة التي يبذلها بلاغيون محدثون كبار لبيان مدى صلابة الأساس العلمي لقيام "بلاغة عامة" نسقية تجمع في ضفيرة واحدة بين فضيلتي التصديق (الإقناع) والتخييل (الإمتاع).

وقد اتخذ البحث الحديث عن علم شامل للخطابات تسميات مختلفة منها سميائيات النص الأدبي، و"علم النص" الذي صرح فون ديك بأنه الوريث الشرعي للبلاغة[22]. لكن انطلاق هذه الجهود البلاغية من مجالات معرفية خارجية (اللسانيات والسميائيات) يجعلها مرتهنة بالضرورة إلى نسق اصطلاحاتها، وهو ارتهان دفع ببعض المعاصرين إلى الارتياب في جدوى النتائج التي يمكن تحصيلها من مثل هذه المحاولات "التعميمية"، لأنها إن دلت على وجود موضوع لـ"بلاغة عامة"، فإنها "لم تقدم بديلا ملائما للموضوع يؤدي بالبلاغيين إلى الزهد في خدمات هذا العلم العتيق: البلاغة"[23].

لقد أصبح العزم معقودا عند أصحاب التوجهات البلاغية التعميمية على تجديد شبكة المفاهيم البلاغية، وتحديث اصطلاحاتها حتى تستوعب مختلف الأشكال الخطابية: السياسية والإشهارية والتربوية والقضائية والدينية والفلسفية. كما صحت عندهم النية على تطوير الإستراتيجية المعتمدة في التحاليل البلاغية، بحيث تمتد لتشمل أشكال التعبير الإيقوني بدءا من "الكتابة" ووصولا إلى "الصورة"[24]. وهو تعديل في التفكير البلاغي فرضته التحولات العميقة التي شهدها العصر الذي بات يعرف، بسبب الانفجار المهول الحاصل في التقنيات الرقمية الحديثة، بـ"عصر الصورة"[25].

وقد ترتب عن ذلك واقع جمالي جديد لم تعد السيادة فيه موقوفة على جلال العلامات اللسانية وحدها، بل أصبحت الأنساق السميائية الدالة جميعها موضوعا رئيسا وأثيرا للتحليل البلاغي السميائي، إذ "لم تخرج مقاربات البلاغة عن إطار التحليل السميائي للخطاب الذي يسعى إلى البحث عن كلياته وقوانينه وأنساقه ومعرفة أجزائه؛ بحيث يتم تقطيع الوحدات الخطابية تقطيعا يحاكي الإجراء اللساني الوصفي، ويتجاوزه في الآن نفسه، لأنه يتعدى حدود الجملة. ومن هذا المنطلق تم النظر إلى البلاغة على أنها فرع من الخطاب، إن لم تكن

نظرية للخطاب"[26].

لقد استطاعت البلاغة بانفتاحها على بعض الآليات المنهجية لتخصصات الجوار مثل اللسانيات والأسلوبيات والشعريات والسميائيات أن توسع من حقلها الإجرائي ليشمل جميع أفانين القول، فكان أن أصبحت "البلاغة، بهذا المفهوم، مرادفة للسميائيات من حيث هي هندسة ذهنية لعوالم اللغة والفكر"[27].

إن هذه الوجهة في التفكير البلاغي تذكر من وجوه عدة، وخاصة من زاوية المقاصد، بالمسار الذي قطعته اللسانيات في طموحها المعلن لتحقيق "نحو كلي" يختزل أنحاء جميع اللغات الطبيعية، وقد اقتدت البلاغة، على ما يظهر، باللسانيات في هذا المقصد الشريف فلم يعد طموحها وقفا على بلاغة لغة بعينها، وإنما أصبحت تتطلع إلى تشييد نسق بلاغي كلي، يشمل جميع الأنساق السميائية الدالة بوصفها "لغات"، وهو ما يجعل التحليل البلاغي السميائي، في نهاية المطاف، دينامية نصية حجاجية في منطلقها، شعرية في جوهرها، وعمومية في مفهوماتها. ولعل مقال هنريش بليث عن "البلاغة والأسلوبية" أن يكون أجرأ محاولة لتجاوز الثنائية الحادة التي تجاذبت تسمية "بلاغة"، عندما توزعت مباحثها ما بين قطب المنطق الذي يفردها لمجال الإقناع وآلياته، وقطب الأدب الذي يختصها بالبحث في صور الأسلوب.

لقد حاول بليث في هذا المقال المطول أن يبلور مفهوما نسقيا تغدو البلاغة بمقتضاه علما أعلى يشمل التخييل والحجاج على حد سواء، وقد شكل الإلحاح على منطقة التلاقي بين القطبين وتوسيعها مدخلا ساعد بليث على تحقيق هذه الغاية. فقد حدث خلال رحلة انشطار طويلة بدأها، وهنا المفارقة، أرسطو نفسه عندما فصل "الخطابة" عن "الشعرية" أن توسع البعد الأسلوبي الشعري في البلاغة على حساب البعد الفلسفي التداولي، وهو البعد الذي عمل على "تأميم" الأجزاء الشاسعة التي كانت تشكل "إمبراطورية البلاغة"، ليعلن نفسه – بعد ذلك- موضوعا وحيدا للبلاغة التي ضاقت بعد إجراءات "التأميم"، لتصبح "نظرية في الأسلوب"، وهي التي كانت "نظرية في تحليل الخطاب ."

وقد استلزم ذلك نهضة بلاغية ركزت جهودها على استرجاع الأجزاء المفقودة والمصادرة لتأسيس "بلاغة جديدة" تصهر القطبين (التخييل والتداول)، وتدمج بينهما في منطقة مشتركة يتم توسيعها وتهيئتها لتكون موضوعا لـ "بلاغة عامة نسقية"؛ فقد كان من مآخذ بليث التي سجل على التوجه الأسلوبي الشعري منزعه "التأميمي" الذي يعكس تطلعات

إمبريالية توسعية، تمثلت في مساع من أصحاب هذا التوجه رامت تضييق البلاغة ومصادرة أراضيها لحساب مكون من مكوناتها هو "العبارة"، ليجري بذلك إهمال البعد الحجاجي التداولي الذي طالما اغتنت به البلاغة القديمة قبل أن تختزل، في نهاية المطاف، إلى "نظرية في صور التعبير"؛ البعد الذي شدد عليه أصحاب هذا التوجه وعملوا على "تعميمه" ليصبح الممثل الوحيد للبلاغة إن لم يكن هو "البلاغة"، بعد أن كان مجرد منطقة من "إمبراطورية البلاغة" المترامية الأطراف. يقول بليث: "لقد اعترف منظرون محدثون مثل ج. ن. ليش وت. تودوروف ومجموعة لييج (ج. ديبوا و. ح. م كلانكبيرك وأل) بدقة فن العبارة القديم (Elocution) وأسلوبية الانزياح، وحاولوا إدماجها اعتمادا على اللسانيات البنيوية، كانت النماذج المحصلة بهذه الطريقة أحيانا أكثر تماسكا من البلاغة الكلاسيكية، غير أنها بخلاف الأخيرة تتخلى بشكل يكاد يكون تاما عن التوجه التداولي[28]."

يطمح هنريش بليث، كما يظهر من العنوان الفرعي لكتابه، إلى بناء "نموذج سميائي لتحليل النص"، وهو مقصد توسل بليث في تحقيقه بدرس "البلاغة" في القسم الأول، وفحص "الأسلوبيات" في القسم الثاني، ليخلص في القسم الثالث إلى اقتراح أنموذج أسلوبي جديد أطلق عليه "التحليل السميائي".

يستند مقترح بليث في أساسه النظري إلى مشروع سميائي قائم على أسلوبية الانزياح إلا أنه يشتغل، في الآن نفسه، على المستوى التداولي، كما يعيد تشغيل نسق الوجوه البلاغية القديمة المستند إلى مبدأين: الانزياح والأثر الانفعالي.

يمثل نموذج بليث في "التحليل السميائي النصي" مسعى صاحبه لتشييد نسق يتعامل مع الخطابات المختلفة حسب مقاماتها وتبعا لمقصديتها، بحيث يراعي في تحليل الخطاب ثلاثة أبعاد هي التركيب والدلالة والتداول، مدخله إلى ذلك الدمج بين فن العبارة (البلاغة القديمة) وأسلوبية الانزياح مع تطوير نتائجهما وتحسينها وتصحيحها إذا اقتضى الحال[29].

وزيادة على ذلك يضم مقترح بليث مكونا تداوليا يسمح بمعالجة التنوعات التي أنتجها النموذج الانزياحي بطريقة مختلفة وتبعا لمقصديتها[30]. ويستند التمييز بين الخطابات المختلفة (يومي وشعري وخطبي) في أنموذج بليث إلى مقامات التواصل التي يتنزل فيها الخطاب، كما تتدخل المقاصد في تحديد خصائص الخطابات استنادا إلى "القيمة المهيمنة" حسب مفهومها عند ياكبسون، وهو ما يجعل العلاقة بين الخطابات، تبعا لهذا الفهم، قائمة على التداخل والاتصال وليس على القطيعة والانفصال. يقول بليث راسما حدود التداخل والتخارج بين

الخطابات المختلفة "إذا مال التواصل البلاغي إلى التواصل الشعري فإن الصورة البلاغية تتحول إلى صورة شعرية. وهذا يتضمن تغييرا في الوظائف. ففي حين يرتبط التواصل البلاغي (مثل التواصل اليومي) بوظيفة مقصدية ملموسة لا بوظيفة لسانية، فإن الغرض من (ت ش)، بحسب ياكبسون، ليس إلا غرضا في ذاته (الغنائية الذاتية)، أي أن الدليل اللساني يحيل على نفسه، ومن هذه الزاوية فإن (ت ش) لا يرتبط بعناصر خارج اللغة، بل يكون نظامه التواصلي الخاص، ومع ذلك فإن هذه المعالجة لا تعني أن هناك رجوعا إلى تصور عتيق وعازل للأدب، بل إنها أكثر تعقيدا في الواقع، فالوظيفة الشعرية لا تلغي الوظائف الأخرى، بل تكتفي بالهيمنة عليها، فالواقع أن النص الشعري يحتوي عناصر شعرية وعناصر إخبارية، وإذا وقعت انزلاقات في تراتبية الوظائف النصية، تبعا لتغير في نمط التلقي، فقد ينتج عن ذلك شعرنة نص أو ضياع شاعريته[...] وينبغي ترتيب الصور اللسانية حسب الهيمنة الوظيفية، وبذلك ستنتمي حينا إلى تصور أسلوبي شعري، وحينا إلى تصور بلاغي، وحينا إلى تصور يومي"[31].

انطلق بليث في تشييد نسقه في "التحليل السميائي" من إقامة فرضية تعتبر الصورة البلاغية الوحدة اللسانية التي تشكل انزياحا، وبذلك يكون "فن العبارة" نسقا من الازياحات اللسانية. وقد اعتمد بليث نموذج موريس السميائي لتمييز ثلاثة أصناف من الانزياحات هي:

1/ انزياح في التركيب (العلاقة بين الدلائل)

2/ انزياح في التداول (العلاقة بين الدليل والمرسل والمتلقي)

3/ انزياح في الدلالة (العلاقة بين الدليل والواقع)

وحدد بليث الصور التداولية باعتبارها انزياحا بالقياس إلى معيار التواصل اللساني، حيث إنها تمثل نسقا من "أشباه أفعال الكلام"؛ أي من أشكال صورية للتواصل، معتبرا أن وضع هذه الصور في نسق يفترض تصنيف جميع أفعال الكلام الممكنة، وعلى هذه القاعدة يمكن إقامة "نحو ثان" للتواصل يولد جميع الصور التداولية[32].

إن "عمومية" البلاغة، عندما تتماهى بالسميائيات، تصبح مرادفة لـ "أنحاء الخطاب" وأشكال الصور، وهكذا "تهاوت البلاغة المعيارية وتفريعاتها المختلفة من عليائها، وانبثقت متصورات البلاغة الجديدة التي تتماهى مع السميائيات في كونها لغة واصفة لخطابات المجتمع"[33].

إن اعتماد البلاغة نظرية في تحليل النصوص مرتد، عند بليث، إلى سببين: تاريخي (يتعلق بإنتاج نصوص حسب قواعد بلاغية، واستعمال تلك القواعد يسعف في الكشف عن

تنظيم النصوص)، ومنهجي (يرجع إلى ما أظهر النسق البلاغي من قابلية للاستمرار عبر تاريخ طويل، ومرونة تسمح بالتمادي في تطبيقه على نصوص جديدة[34].

إن البلاغة التي يدافع عنها هذا التوجه لا تنحصر في البعد الجمالي، ولكنها تستثمر الأفق العام الذي تفتحه البلاغة في الاتجاهين الأساسين: الاتجاه الحجاجي المنطقي والاتجاه الأسلوبي الشعري لتتحول إلى "سميائية أنواع الخطاب"[35] كما وصفها جيرار جونيت أو "علم واسع للمجتمع" كما يريدها هنريش بليث: "يجب أن نسجل أولا أن البلاغة قد صارت علما، وأننا نهدف من جهة ثانية إلى إقامة نظرية بلاغية، وأن البلاغة من جهة ثالثة ليست محصورة في البعد الجمالي بشكل صارم، بل إنها تنزع إلى أن تصبح علما واسعا للمجتمع"[36].

2- البلاغة نظرية في الخطاب:

نستطيع من خلال فحص مختلف الدلالات التي تعاقبت على تسمية "بلاغة" أن نميز مفهومين اثنين: يدل المفهوم الأول على البلاغة الضيقة المستندة إلى مرتكزات تقنينية تصنف المباحث البلاغية في أبواب معروفة، وتضغطها في قواعد معلومة، يقتصر دورها على مد المتكلم بعناصر "الزينة" التي تمكن من "تنميق" الخطاب "وتحسين" الكلام. أما المفهوم الثاني فيحيل إلى البلاغة الرحبة المنفتحة على الخطاب بما هو تحقق إنساني، حيث تنتفي المعايير الجامدة والقواعد الضابطة المتحجرة، لتغدو البلاغة منهجا أو تقنية قادرة على استيعاب السياقات اللانهائية التي يولدها استعمال الكلام، الذي يقول عنه التوحيدي: "وأوسع من هذا الفضاء حديث الإنسان..." [37]

من المؤكد أن البلاغة التي يحدوها طموح إلى أن تكون "رحبة" لن تذعن للقواعد المألوفة التي أرهقت النظر البلاغي التقنيني، الذي استهلكته مفهومات من قبيل "البيان" و"الخرق" و"التحسين"، ذلك أن "حدود البلاغة أوسع مما يمكن تقنينه في أبواب أو نماذج، إنها تتسع لكل الإمكانات التعبيرية وتنفتح على مطلق الصنعات الأدبية، وشتى صيغ التصوير، وليس لها من ضابط سوى وظيفتها الجمالية والإنسانية المتمثلة في تشكيل النص، وتعميق الرؤية، والاستحواذ على المتلقي، واستجلاء القيم الإنسانية"[38].

وبذلك تتسع حدود البحث البلاغي لتشمل مختلف الاختيارات الإبداعية والتشكيلات الجمالية، بما هي إمكانات تعبيرية تنطوي على أبعاد إنسانية، يتطلب الوعي بها والكشف عن دينامية اشتغالها نظاما في الفهم والتفسير فسيحا ورحيبا، يستطيع الوفاء بوصف ودراسة جميع الأنواع الأدبية، شعرية ونثرية، قديمة ومحدثة، باعتبار ما تتقوم به من ممكنات تعبيرية

واختيارات جمالية خاصة بكل نوع على حدة. وهو تصور يوسع من دائرة البلاغة لتتخذ صورة فسيحة ورحبة أساسها التفاعل الحي والمباشر مع النصوص الأدبية بغرض الكشف عن الإمكانات التعبيرية والسمات البلاغية، التي تعتمل داخل النص الأدبي، فتمنحه فرادته الفنية وتكسبه خصوصيته الجمالية

إن البلاغة ليست أنموذجا تقنينيا يذعن للقواعد الدقيقة الجامدة، وينضبط للحدود الصارمة المرسمة سلفا، ولكنها "نموذج لا يسعى إلى الضبط والتقنين، بقدر ما يسعى إلى وضع حدود عامة، ومبادئ كلية يسترشد بها البلاغي في عمله"[39]، لأن الكشف عن بلاغية النصوص الأدبية لا ينبغي أن يرتهن إلى برنامج في الوصف أو أنموذج في التحليل معدين سلفا، إذ العبرة، في نظرنا، إنما تكمن في الخروج من الأبواب الضيقة لبلاغة التصنيفات والخانات إلى شمس السؤال البلاغي، الذي يعمد إلى مواجهة النص، بدلا من ذلك، ببلاغة رحبة فسيحة تستثمر الذوق (الخبرة الجمالية)، والواقع (التجربة الحياتية) في فهم النص وتفسيره، ذلك أن البلاغة إذ تلقي بنفسها في أحضان "النصوص"، بما تحوز من فنيات وجماليات، لا يمكن أن تنطلق من أي بلاغة عامة أو معممة، لتجعل وكدها ترسيم الحدود وتفصيل الضوابط من غير مراعاة للخصوصية "النوعية"، التي تدمغ فنون القول المختلفة (الأجناس والأنواع والأشكال) بسمات خاصة؛ وهو ما يجعل سمة "البلاغية" المتحققة في النصوص الأدبية مختلفة من نص إلى نص، ومن نوع إلى نوع، ومن شكل إلى شكل، وتلك مسألة يتطلب الوعي بها تضافر جهود البلاغيين المعاصرين من أجل "صياغة بلاغات نوعية خاصة لا يمكن أن تنوب عنها أو تتحدث باسمها بلاغة عامة، دون أن يفيد هذا القول بعدم ضرورة هذه البلاغة العامة التي ستظل قائمة مادام هناك جوهر مشترك بين جميع البلاغات النصية، أدبية وغير أدبية"[40].

إن البلاغة "النوعية" إذ تجعل غايتها الكشف عن سمة "البلاغية" في مختلف الأنواع الأدبية (الشعر والخطابة والترسل والمقامة والخبر والمناظرة والقصة والرواية...) لمطالبة باعتبار الفروق "النوعية" بين هذه الوقائع النصية المتباينة أنواعيا وبالتالي بلاغيا، ويكون ذلك، في تقديرنا، بمراعاة سياقات إن لم تكن من مرتكزات "البلاغة الضيقة"، فإنها في "البلاغة الرحبة" من صميم البلاغة، من قبيل وحدة النص، وسمات النوع، وسياق القراءة، وهو ما يؤذن بانفتاح البلاغة على الأدب بمدلوله الإبداعي والإنساني الرحب والفسيح، إذ "الإقرار باختلاف الأداة التعبيرية بين الأجناس الأدبية هو اعتراف بأحقية كل واحد منها في الوجود والتعبير عن الإنسان بقيمه الفنية وتصوير حالاته المتباينة، باعتباره كائنا تتوزعه أغراض وشروط تتجسد في هذا الاختلاف القائم بين وسائل التعبير في الأجناس الأدبية"[41].

إن قراءة العمل الأدبي بغرض الكشف عن بلاغته لا يمكن أن تستند إلى وصفة جاهزة أو برنامج محدد يترسمه الناقد، لأن القراءة الواعية بصفتها وأدواتها لا تشيد أنظمتها البانية لأنساقها إلا بالتفاعل الحي والمباشر مع النصوص، وهي، بمقتضى ذلك، معاناة تستلزم من القارئ المتهدي في مقاربة النصوص بالعدة التي توفرها له "البلاغة"، إرهاف السمع إلى نبض النصوص وحفيف الجماليات، كما تقتضي التوفر على بصيرة نافذة مأتاها الحدس القادح للسؤال الفني والجمالي، وليس القوانين المنهجية المقررة سلفا.

لعل أهم فكرة حاول البحث إثباتها أن تتمثل في ضرورة ربط الدراسة البلاغية بالأعمال الأدبية؛ فمنها يبدأ التفكير البلاغي وإليها يعود، وهو ما يجعل البلاغة تتحدد بوصفها أفقا مفتوحا للتأمل في مختلف أشكال التواصل الإنساني (ومنه التواصل الأدبي)، وليست منهجا ثابتا وقارا يترسمه الدارس في فحص النصوص واستنطاقها.

الهوامش:

1 ــ أوليفي روبول، "هل يمكن أن يوجد حجاج غير بلاغي"، مقال ترجمه محمد العمري وألحقه بكتابه: "البلاغة الجديدة"، ص: 220.

2 – يمكن الاطلاع على خلاصة لنظرية بيرلمان في البلاغة الحجاجية في المؤلف الجماعي الذي صدر عن جامعة منوبة بتونس، حمادي صمود (مشرف)، " أهم نظريات الحجاج في التقاليد الغربية من أرسطو إلى اليوم" ويشغل الحيز المخصص لبيرلمان ص ص 297– 351. وكذلك أطروحة محمد الولي، "الاستعارة في محطات يونانية وعربية وغربية"، القسم الثالث "بلاغة بيرلمان المحايثة والمعممة" ص ص: 346 – 480.

3 ــ مانويل ماريا كاريلو، خطابات الحداثة، القسم السابع عن "بلاغة بيرلمان الجديدة"، تر. إدريس كثير وعز الدين الخطابي، منشورات ما بعد الحداثة ــ فاس، ط 1 ــ 2001، ص: 79.

4 ــ عبدالله صولة، الحجاج: أطره ومنطلقاته وتقنياته من خلال "مصنف في الحجاج ــ الخطابة الجديدة" لبرلمان وتتيكاه ــ ضمن كتاب أهم نظريات الحجاج في التقاليد الغربية من أرسطو إلى اليوم، فريق البحث في البلاغة والحجاج، بإشراف حمادي صمود، منشورات كلية الأداب منوبة ــ 1988، ص: 298.

5 ــ مانويل ماريا كاريلو، خطابات الحداثة، القسم السابع عن "بلاغة بيرلمان الجديدة"، تر. إدريس كثير وعز الدين الخطابي، منشورات ما بعد الحداثة ــ فاس، ط 1 ــ 2001، ص: 111.

6 ــ شايم بيرلمان، التمثيل والاستعارة في العلم والشعر والفلسفة، تعريب،حمو النقاري، مجلة المناظرة، ع 1 ــ 1989، ص ص: 128 ــ 129.

7 ــ نفسه، ص: 135.

8 ــ محمد الولي، الاستعارة الحجاجية بين أرسطو وشايم بيرلمان، فكر ونقد، ع 61 ــ 2004، ص: 79.

9 – جورج لايكوف و مارك جونسن، الاستعارات التي نحيا بها، تر. عبد المجيد جحفة، دار توبقال للنشر– البيضاء ط2 – 2009 ص: 127.

10 – حبيب أعراب، الحجاج والاستدلال الحجاجي، عناصر استقصاء نظري. عالم الفكر ع 1 – 2001 ص: 109.

11 – ريتشادز، فلسفة البلاغة، تر. سعيد الغانمي وناصر حلاوة، افريقيا الشرق 2002 ص: 13.

12 – أوليفي روبول، "هل يمكن أن يوجد حجاج غبر بلاغي"، مقال ترجمه محمد العمري وألحقه بكتابه: "البلاغة الجديدة"، ص: 214.

13_ paul Ricoeur, la métaphore vive ,ed. seuil, 1975 p : 13.

14_ Gérard genette, la rhétorique restreinte. In figure 3, ed . seuil, paris 1972 p . 21.

15 _ Gérard genette, la rhétorique restreinte. In figure 3, ed . seuil, paris 1972 p . 21 _ 22.

16 _ Paul Ricoeur, la métaphore vive, ed. seuil, 1975 p : 13.

17 _ Gérard genette, la rhétorique restreinte. In figure 3, ed . seuil, paris 1972 p . 39 _ 40.

18 ــ رومان ياكبسون، اللسانيات والشعرية، ضمن قضايا الشعرية، تر. مبارك حنون ومحمد الولي، دار توبقال للنشر، ط 1، 1988، ص: 24.

19 ــ إلرود إيش وفوكيما، مناهج الدراسة الأدبية وخلفياتها النظرية والفلسفية، تر. محمد العمري، مجلة دراسات سيميائية أدبية لسانية، ع 2 ــ 1987 / 1988، ص: 22.

20 ــ رومان ياكبسون، اللسانيات والشعرية، ضمن قضايا الشعرية، تر. مبارك حنون ومحمد الولي، دار توبقال للنشر، ط 1، 1988، ص: 24.

21 ــ ناقش محمد مشبال تصور جماعة مو لبلاغة النص السردي في كتابه "أسرار النقد الأدبي"، منشورات مكتبة سلمى الثقافية ــ تطوان ــ 2002، ص: 42.

22 ــ "إن علم النص يدرس الأقوال اللغوية في كليتها كما يدرس الأشكال والبنيات الخاصة بها تلك التي لا يمكن وصفها بواسطة النحو، من هذه الزاوية يقترب علم النص من البلاغة بل يمكن اعتباره ممثلا عصريا لها" ــ فون ديك، النص بنياته ووظائفه، تر. محمد العمري، ضمن نظرية الأدب في القرن العشرين، إفريقيا الشرق ــ 1996، ص: 46.

23 ــ محمد العمري، البلاغة الجديدة بين التخييل والتداول، إفريقيا الشرق– البيضاء ط1 – 2005 ص: 20.

24 ــ وقد مثل ذلك مشروعا للنظرية السميائية وتحليل الخطاب كما تجسد في تطبيقات جماعة مو حول الخطاب البصري مثلا. وكان رولان بارت قد خصص مقالا لــ "بلاغة الصورة" حيث صارت البلاغة، عنده، "بلاغات" بعد أن جاوزت حدود الصور المجازية والأساليب البديعية لتشمل مختلف الإرساليات: لغوية وإيقونية ورمزية وثقافية يقول: "إذا كانت البلاغات تختلف حتما حسب مادتها التعبيرية (كلام، صورة،

حركة..) فإن شكلها لا يتغير بالضرورة، من الراجح ألا يكون هناك إلا شكل بلاغي وحيد مشترك بين العلم والأدب والصورة على سبيل المثال" ــ بارت، بلاغة الصورة، تر. علي تيزلكاد، الصفافة المغربية، ع 5 ــ 1992، ص: 39. وبالنظر إلى "العمومية" التي طبعت مصطلح "بلاغة" في تشغيل بارت باعتبارها نهجا نسقيا قادرا على وصف وتفسير مختلف الأنظمة السميائية الدالة فقد وصفها بأنها "لسانيات ذهنية عامة" مادامت تتعلق بـــ"كل اللغة" كما أنها "لغة الكل" ــ مقدمة عمر أوكان لكتاب بارت، قراءة جديدة للبلاغة القديمة، افريقيا الشرق، 1994 ص:6

لقد وسع بارت من مجال البلاغة ليشمل أنساقا سميائية غير لفظية مثل الموضة والصورة الفتوغرافية، والإشهار التجاري.

25 ــ توصيف للعصر أطلقه آبل جتنس عام 1926 ــ شاكر عبد الحميد، عصر الصورة، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب،ع 311ــ 2005، ص: 7.

26 ــ أحمد يوسف، السميائيات والبلاغة الجديدة، علامات (المغربية) ع 28 ــ 2007، ص: 112.

27 ــ نفسه، ص: 112.

28 ــ هنريش بليث: البلاغة والأسلوبية، نحو نموذج سيميائي لتحليل النص، تر. محمد العمري، إفريقيا الشرق – 1999

ص: 65.

29 – نفسه ، ص: 65.

30 – نفسه، ص: 66.

31 – نفسه ، ص: 102.

32 – نفسه، ص ص: 99–100 .

33 – أحمد يوسف: السميائيات والبلاغة الجديدة، علامات (المغربية) ع، 28، 2007، ص: 119.

34 – هنريش بليث: البلاغة والأسلوبية، ص: 23.

35 - Genette, la Rhétorique restreinte, figures III, Editions du seuil, p: 40.

36 – هنريش بليث: البلاغة والأسلوبية ، ص: 15.

37 – أبو حيان التوحيدي، الهوامل والشوامل، تحقيق سيد كسروي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط 1– 2001 ص: 216

38 – محمد مشبال، أسرار النقد الأدبي ص: 46

39 ــ محمد مشبال، البلاغة والأصول، ص: 10.

40 ــ نفسه، ص: 9.

41 ــ محمد مشبال، "البلاغة ومقولة الجنس الأدبي"، عالم الفكر، ع 1، مجلد 30 ــ 2001، ص: 52.

Boisvert Jacques, (1999) La formation de la pensée critique – théorie et pratique. De Boeck.

Bruner J.S., "The Relevance of Education", W.W. Norton & Company .Inc. New York 1971 Cambridge University Press.

Bruner, J. (1973) Going beyond the Information Given. New York: Norton in http://mvhs.edu/mvshproj/learningcycle/lcmodel.htmlparadigm shift.

Dewey, J., "My Pedagogical Creed" file:/G:\Dewey's Pragmatism and ethics\John Dewey 21/12/2008.

Dewey, J.," Democracy and Education/section 1: Experience in Education", retrieved from"http: /en.Wikisource.org/ wiki/ Democracy_ Education /Section_11"

Dewey, J., "Democracy and Education/section : Education as a Social Function", retrieved from"http:/en.Wikisource.org/wiki/Democracy_Education/Section_2" http:www.ncall.net/?id=202http://www.nwrel.org/Integrated %20Curriculum.htlm.

Hall, E.T. (1966). The hidden dimension. New York: Doubleday & Company.

London, Scott. (2000). Organic Democracy: The Political Philosophy of John Dewey.

Piaget, J. (1973). To understand is to invent. Grossman Publishers, a Division of the Viking Press, New York.

Piaget, J. (1926). "The Language and Thought of the Child". Harcourt, Brace § Company, Inc. London: Kegan Paul, Trench, Trubner § Co., LTD.

Piaget, J. (1965). "The Origins of Intelligence in Children". International University Press. Translated by Margaret Cook.

Piaget, J. (1958). "The Growth of Logical Thinking: from Childhood to Adolescence." Basic Books.

Piaget, Jean (1973), To understand is to Invent: The Future of Education, Grossman Publishers, a Division of the Viking Press, New York.

Tawil, S., (2006) Le défi de la qualité de l'éducation en Algérie: La qualité et la pertinence de l'éducation: un défi mondial. La réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie. UNESCO-ONPS p. 27-51. Retrieved on April 19, 2007 from «www.unesco.ma/IMG/pdf:Reform/ education. pdf".

Algerian teachers and learners have always been used to being imbued with the weak version of the communicative approach subsequent to the behaviorist and the situational-structural approaches that gained ground in the Algerian educational system in the 80's and 90's.

Conclusion

Having examined the learning process implemented in the *Listen and speak*, R*ead and write, Say it clear (Do the exercises and draw the rules)* sections of Spotlight on English Book Three, File one, though not exhaustive, we have revealed the designers' orientation as regards Pierce's retroduction process, the use of the first phases of the ICON model, and O'Malley and Chamot's (1990) paradigm of language learning strategies. There is some evidence that emphasis is put on hypothesis making on the basis of inferences, a strategy which has been widely used in the oral, writing, and grammar skills. The sharp distinction between the original ICON Model and the adapted model is that the former is overarched by process whereas the latter is under the banner of strategy.

To understand the full impact of the designers' choice, we must refer however to an additional feature of the ICON Model. To conclude, one may say that, Spotlight on English Book Three designers escaped the ICON Model as a whole entity, as they focused mainly on the use of cognition and metacognition processes (guessing, inferring, connecting pieces of information, using background knowledge, assembling cues, distinguishing between sounds and meanings…) to learn discrete points of language (grammar, information getting and giving).

Bibliography

Commission Nationale des Programmes, Document d'accompagnement du programme d'Anglais de 3eme année moyenne, Juillet 2004 :7-8) Ministry of Education, Third Year Middle School Syllabi 2005.

Ministry of Education, "Guide to the Algerian English Curriculum for Middle School Year 4" (MS4) 2008.

Riche, B. et al (2005) "Spotlight on English Book Three". Third Year Middle School. ONPS Algiers.

situation, through the same range of material by using the illustrations provided in the section. Then, learners check their hypotheses by using the self-evaluation strategy.

Discussion

The conclusion, to which we are led, as regard the use of cognition and metacognition in Spotlight on English Book Three, is that the learning process overarches learners' construction of the linguistic and communicative competencies. The significant findings indicate clearly that the designers have not borrowed the constructivist principle as a linear process; instead, they implemented it as a cyclical one. Accordingly, the ICON model has not been adopted on the basis of the set of graded phases, but adapted instead since the "hypotheses testing" phase has been put ahead of the "cognitive apprenticeship" phase. Said differently, the "formulating and testing hypotheses" phase is used, as a cognitive learning strategy at the service of the whole process. Clearly, three main motives are called in mind to explain the reason behind the choice made by the designers to adapt the model in the textbook:

-**First**, the syllabus gives prominence to predicting/ guessing/ setting and checking hypotheses, as learning strategies.

-**Second**, the designers' intention was arguably to choose a type of constructivist orientation that gives preference to guidance rather than autonomy from the start. In other terms, put in front of two alternative choices:

(1) to start the lesson from the outset by a presentation phase which paves the way for further learning stages, or

(2) making abstraction of the presentation phase to leave learners autonomous from the start, the textbook designers made the first choice.

In other terms, confronted to the sharp distinction between the BIG (Beyond Information Given) constructivist orientation, in which content and linguistic manipulations are presented to the learners, prior to knowledge construction, and the WIG (Without Information Given) constructivism which starts, at the outset, with knowledge construction, the choice was made for the second version. The choice of the weak version of constructivism made by the designers seems to be motivated by the fact that, as mentioned earlier in this article, the

c- reading skill: *Read the tips below and do the exercises that follow; Look at the picture, the table, the advertisement, the photos… fill in the table, , the blanks; correct the statement and do the task; read the letter and answer the questions Before you listen, look at these film announcements, then talk about today's TV programme; read and discuss*

d- writing skill: *Read the text and answer the questions, then read it again and say whether statements A-D below are true or false, correct the false ones; find in the text whose definitions are as follows.*

e- Grammar: *Mark the intonation with an arrow and justify your answer; Listen and cross out the word which does not have the vowel sound on the left; read the strong and weak forms in questions and do the exercises below. Write the correct pronunciation of the items in bold then listen to your teacher and check your answers; Do the exercises and draw the rule.*

We note from the start that the traditional skills and grammar have been used in an integrative way in asmuch as more than one skill have been combined to practice cognition and metacognition in one specific skill. The second remark lies in the combination of cognition and metacognition to construct strategies leading to learners' autonomy. They first **observe** before being asked to **interpret** the situation and give the correct or appropriate answer.

In the next stage, the designers provided further linguistic and communicative material to help learners to narrow their interpretations of the situation. It is not until stage that the teacher intervenes to facilitate learners' processes of observation, arguments construction, and interpretation. In the next stage, learners start collaborating with peers and get additional linguistic and communicative materials to trigger hypotheses. The collaboration phase has been conducted within what the designers have named Discussion, in the textbook.

In short, In the *Listen and Speak, say it clear, read and write* rubrics, the textbook designers have actually taken into account the (1) observation, (2) interpretation construction, (3) contextualization, and (4) cognitive apprenticeship phases. Learners are asked to predict language functions, the lexis related to the topic, and then to the

interpretation and argumentation. This strategy is used in the ICON third stage related to contextualization.

(5) Self-evaluations relate to a metacognitive strategy which serves for "checking the outcomes of one's own language learning against a standard after it has been completed" (ibid). This strategy is used in the ICON stage related to collaboration.

Results

The Third Year Middle School Education (MS3) syllabus expresses distinctly the underlying philosophy of the methodology adopted by the Algerian Ministry of Education which relies on cognition and leaning to learn.

The detailed study of the linguistic content reveals the place provided to critical thinking in Spotlight on English Book Three. The first distinguishing mark of Pierce's **retroduction** process and the ICON model is provided at the outset of the file which opens with the first instruction given to students: **Observe**, which prepares learners to start a thinking process which prepares the use of the elaboration strategy mentioned earlier, a strategy that helps students to link the new knowledge to the old (experience).

Then, learners begin to build interpretations and construct arguments. They use the Elaboration cognitive strategy to relate the new information presented in the Observation Phase to their prior knowledge by first connecting different parts of the new information to each other, and then by making meaningful personal associations to the information presented (O'Malley and Chamot (1990). The instructions used in the textbook are very explicit. Here is a sample of instructions used to help learners use cognition and metacognition strategies.

a- listening skill: *Listen and check your answer; Look at the picture, the table, the advertisement, the photos…*

b- speaking skill: *"Look at the picture, the table, the advertisement, the photos… and answer the questions; prepare a dialogue; fill in the speech bubbles Look at the TV announcements above. Which programme do you like? Why?*

implies a need to know the premise. Interpreting or inquiring is not much seeking the right answer but rather seeking appropriate resolutions to questions and issues. A course based on interpretations or inquiry learning implies emphasis on the development of inquiry skills for the sake of enabling learners to construct their autonomy to transfer abilities, attitudes and knowledge to everyday life. Lessard-Clouston (1997:3) states: "teachers who train students to use language learning strategies can help them become better learners".

To explicate more the process of hypotheses making, we resolve to refer to O'Malley and Chamot's (1990) paradigm for classification of language learning strategies: (1) Elaboration, (2) cooperation, (3) questioning for information, (4) self-monitoring, and (5) self-evaluation.

(1) Elaboration is classified as a cognitive strategy. It is defined by O'Malley and Chamot (1990:138), as "relating new information to prior knowledge, relating different parts of new information to each other; making meaningful personal associations to information presented. This strategy is used in the ICON second stage related to interpretation construction which appeals to the individual's experience. O'Malley and Chamot (1990:45) add that elaboration "may be a general category for other strategies such as imagery, summarizations, transfer and deduction".

O'Malley and Chamot (1990:139) define (2) cooperation as a social strategy which sets constructivist study support environment favorable for learners to work "together with one or more peers to solve a problem, pool information on oral or written performance, check a learning task, model language activity or get a feedback". This strategy is used in the ICON fifth stage related to collaboration.

(3) Questioning for information is a "socio-affective strategy" O'Malley and Chamot (1990:120). Learners use it for eliciting from a teacher or peer additional explanations, rephrasing, examples or verifications. This strategy is used in the ICON fourth and sixth stages related respectively to cognitive apprenticeship and multiple interpretations.

(4) Self-monitoring is a metacognitive strategy related to the checking of one's understanding during performance of the activity. (Ibid, 1990:119). This strategy is used when learners access prior experience and a diversity of contextual materials to facilitate

d'inclure la formation de la pensée critique, qui vise à favoriser le développement de l'autonomie de la pensée chez les élèves. ».

Fogarty and Mc Tighe (1993, cited in Jacques Boisvert, (1999:32) clear the ground of the critical thinking teaching process. They state that it followed a three phase evolution. The first phase started in the early eighties and focuses on thinking abilities related to classifications and comparisons. The second phase, which was set in the middle of the eighties, is in direct connection with problem solving, decision making, and creativity. The third phase, which started in the beginning of the nineties, represents the last phase of the learning process. This phase is concerned with the transfer of skills and thinking process from school to real life environments via metacognition (learning to learn) and reflection.

In this respect, it is worth mentioning Black and Mc Clintock's ICON Model which comprises seven elements: observation, interpretation construction, cognitive apprenticeship, collaboration, multiple interpretations, and multiple manifestations.

Our belief is that the four first steps of the ICON Model materializes the main steps that lead to the construction of metacognition to favor the development of learners 'autonomy. It is interesting at this point to describe how the ICON model is processed. At the outset, learners start encountering authentic situations in which authentic artifacts are observed for a given purpose. Then they begin to construct their arguments and propose interpretations. To refine their arguments and validate their interpretations, learners have access to their experience and a diversity of contextual materials. They are guided and tutored to master the processes of observation, interpretation, and contextualization, and they need to collaborate in observation, interpretation, and contextualization phases. By being exposed to multiple interpretations, collaboration, and cognitive apprenticeship, learners gain flexibility. Multiple manifestations of the same interpretation allow learners to gain transferability to other contexts and situations.

The model described above highlights the idea that effective learning necessitates putting learners in a recurrent process of generating hypotheses. Through this model, learners are immersed in a process of continuous quest for answers to the hypotheses they make when encountering problem-solving situations. The process of interpretation

To construct hypotheses, John Dewey highlights the role of the individual's experience. According to him, the connection between thinking and experience is built on the basis of interaction. He explicates that: "to 'learn from experience' is to make a backward and forward connection between what we do to things and what we enjoy or suffer from things in consequence. Under such conditions, doing becomes a trying; an experiment with the world to find out what it is like; the undergoing becomes instruction-discovery of the connection of things" ( ).

The process of "reflective inquiry" proposed by Dewey gave birth to inquiry learning explained by Sneldecker, (1974: 425) in the following words: "The discovery learning mode requires that the student participates in making many of the decisions about what, how, and when something is to be learned and even plays a major role in making such decisions." The "reflective inquiry" put forward by Dewey, which emphasizes the process rather than the product, gave birth to inquiry learning which involves students in the process of formulating a problem or question, researching the issue, formulating and testing hypotheses, and generating their solutions to other problems. Inquiry learning is not dissimilar to problem solving inasmuch as both processes start with the identification of a problem before dealing with research work to gather appropriate data. Next learners formulate hypotheses and test them. Finally, the tentative solution is to put into application convergent and divergent real life problems and questions.

A major characteristic of inquiry learning is this connection between experience, thought and problem-solving. Dewey touches on this very issue when he asserts that thinking occurs when things are uncertain or doubtful or problematic. Because the situation in which thinking occurs is a doubtful one, thinking becomes a process of inquiry, of looking into things, of investigating. Acquiring is therefore secondary, and instrumental to the act of inquiry.

Being rooted in discovery and inquiry-based learning, the construction of the intellectual competency represents, thus, the cornerstone of education. In an effort to explain the hardcore of inquiry learning in education, Jacques Boisvert, (1999:10) who refers to Reboul (1984), writes: "tout enseignement véritable se doit

education has always espoused the teacher-training model at the expense of teacher development, on the other hand.

The key concern of the this article is to clarify some major considerations tied to the present study, among which: the process of making hypotheses (generating and testing hypotheses) along with the way through which such a learning process develops students' cognition (understanding of grammar use) and students' construction of learning strategies through metacognition (learning to learn). We shall base our inquiry on a practical analysis of the textbooks learning process.

Our study will be made with reference to textbooks' activities related to grammar and the four traditional skills. We shall focus first on the textbook content which serves as a stimulus for learners to become thinkers who grasp and apply concepts. Then we shall try to examine the different instructions, techniques and processes that the learners are asked to follow to construct their autonomy.

Review of literature

It is generally admitted that active learning relies on trial and error. Practitioners argue that putting a learner in recurrent processes of generating hypotheses and relying on his background knowledge (experience) are the best ways for activating his/her mind. Brooks and Brooks (2000), for example, state that in effective teaching adequate materials, such as problem-solving activities are provided in the classroom to lead learners to reflection.

This learning process is well explicated by Charles Sanders Peirce, the father of pragmatism, who states: "If a man burns and sets himself to comparing his ideas with experiential results in order that he may correct those ideas, every scientific man will recognize him as a brother, no matter how his knowledge may be". Within this perspective, the author believes that the process of **induction**, should be referred to as a scientific method with its three phases. It starts with abduction which is a conjecture or hypothesis about what actually is going on. Then, by means of deductive inference, conclusions are drawn from the hypothesis. Finally, hypothesis-testing is performed by seeking experimentally to detect the result. The entire procedure of hypothesis testing is also called **retroduction**. In the same train of thought, J. Bruner (1973) defines learning as an active process in which learners select and transform information, construct hypotheses and make decisions relying on current/past knowledge.

The place of cognition and metacognition in the Algerian EFL Middle School Course in receptive, productive skills and grammar

Hamid Ameziane / Amar Guendouzi
Université Tizi-Ouzou

Introduction

The educational reform which has been launched in the 2000's brought a big shift in the Algerian educational learning process, a shift which has brought a focus on cognition, metacognition, critical thinking and knowledge construction. Among the competencies that have been given due concern, the intellectual competency is regarded as central in the recent educational reform movement.

In the present study, we shall attempt to give prominence to the way the process of inquiry learning is tackled in traditional receptive and productive skills (listening, speaking, reading and writing), and grammar lessons, in an EFL Algerian Middle School manual. We shall go over Spotlight on English book three, a textbook designed to the third college school classes, to illustrate how the discovery/ inquiry- based process is implemented. Our choice of MS3 textbook is determined by the belief that this manual is used in periods when learners are less affected by the need to adapt to a new subject (English) or exam stress (BEF exam).

Our hypothesis is that the Algerian designers will find it hard to make a sharp sweep from model teaching to the use of metacognition and cognition in language learning. This hypothesis has its basic premise in the fact that, during the period that preceded the reform, the Algerian syllabi and textbooks have always been rooted in a subject-centered orientation with a predetermined content and linear and cumulative procedure, on the one hand, and that the Algerian teacher

6 - KERBRART-ORECCHIONI C., *L'énonciation*, édition Armand Colin, Paris, 1980, p.185.
7 - SCHMITT M. P. et VIALA A., cité par NATUREL M., *Pour la littérature. De l'extrait à l'œuvre*, Clé international, Paris, 1995.
8 - KERBRART-ORRECCHIONI C. *L'Implicite*, Armand Colin, Paris, 1996. p.123.
9 - cité par Eluerd R., *La pragmatique linguistique*; Fernand Nathan; Paris; 1985, p.167.
10 - Genette G., *Fiction et diction*, Seuil, Paris, 1991, pp.50.52.
11 - *Ibid*, p.52.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BAYLON C. et MIGNOT X., *La communication*, éditions Nathan, Paris, 1994.
- BENVENISTE. E., *Problèmes de linguistique générale 1*; Gallimard; Paris; 1966.
- DJEBAR Assia, *Loin de Médine*, Albin Michel, Paris, 1991.
- ELUERD. R., *La pragmatique linguistique*; Fernand Nathan; Paris; 1985.
- GENETTE. G., *Fiction et diction*, Editions du Seuil, Paris, 1991.
- KERBRAT-ORECCHIONI. C., *Les interactions verbales; Approche interactionnelle et structure des conversations*; Armand Colin; Paris; 199O.
- // *L'Enonciation, De la subjectivité dans le langage*; Armand Colin; Paris; 1999; 4° édition.
- // *L'Implicite*; Armand Colin; Paris; 1998.
- MAINGUENEAU. D., *Eléments de linguistique pour le texte littéraire*; Dunod; Paris; 1993.
- // *Pragmatique pour le discours littéraire*, Nathan/Hers, Paris, 2001.
- J .MILLY, *Poétique des textes*, Ed. Nathan, Paris, 1992.
- NATUREL. M., *Pour la littérature. De l'extrait à l'œuvre*, éditions Clé International, Paris, 1995.
- PLATON, *Œuvres complètes*, Traduction et Notes par E. CHAMBRY, Flammarion; Paris, SDE.
- REBOUL. A., et MOESCHLER. J. *Pragmatique du discours*; Armand Colin; Paris; 1998.

1 - PLATON, *Euthydème*, note de lecture

2 - DJEBAR Assia, *Loin de Médine*, Albin Michel, Paris, 1991.

3 - Terme inspiré de la «*pseudo-énonciation*» de MAINGUENEAU Dominique*, Eléments de linguistique pour le discours littéraire*, édition Dunod, Paris, 1993, p.10.

4 - MILLY J., *Poétique des textes*, Ed. Nathan, Paris, 1992.

5 - Mainguenau Dominique, *Pragmatique pour le discours littéraire*, Ed. Nathan, Paris, 2001.

par une expression du texte « *J'imagine* » p.62.où le « je » n'est ni anaphorique, ni cataphorique mais c'est un déictique qui, pour nous, renvoie bien à l'auteur qui donne libre cours à son imagination pour combler les trous de la mémoire collective.

Conclusion

Au terme de cette analyse, il est à remarquer que le langage entre interlocuteurs est produit sous forme de micro-actes de langage. Le locuteur et l'allocutaire, lorsqu'ils sont en interaction, ne parlent pas uniquement pour informer, mais leur langage prend la valeur d'acte. Et dans le roman d'Assia Djebar, le langage employé par Dieu ou par notre Prophète a incontestablement une valeur d'acte. Le langage des interlocuteurs obéit aussi à ce principe. Pour ce qui est de la valeur perlocutoire de l'acte, elle dépend de l'allocutaire.

Quant au dialogue entre auteur et lecteur, il ne se fait pas de façon directe. La notion de contrat de lecture suppose que l'auteur prend en considération l'image qu'il se fait de son lecteur implicite et par conséquent son discours littéraire est déterminé par ce dernier. Cela ne peut s'accomplir d'ailleurs que virtuellement. Or, l'auteur ne peut deviner le besoin cognitif ou encore affectif (l'œuvre distrait son public) de son lecteur, il ne se fait en réalité qu'une simple représentation de lui. Ce qui nous permet de dire que la co-énonciation ne peut se faire qu'à un stade suppositif. Parce que dans la réalité, il s'agit d'un lecteur tout différent. Il pourra coïncider, ou pas, avec l'image que s'est faite de lui l'auteur. De même, il pourra interpréter convenablement ou faussement les intentions (s'il y a plusieurs intentions) illocutoires de l'auteur, véritable locuteur du discours littéraire. Mais en aucun cas, ce dernier ne peut prévoir les effets de son message.

expéditive et comme par décret : l'acte de fiction n'est donc plus ici une demande, mais plutôt ce que Searle appelle une « déclaration »[…] La différence entre une telle déclaration et les déclarations ordinaires est évidemment : le caractère imaginaire de l'événement « déclaré » […][10].

Nous constatons que Genette hésite entre l'acte déclaratif et l'acte directif pour définir l'acte accompli par le romancier et déterminer de ce fait le statut pragmatique de la fiction. Il tentera, par ailleurs, de réduire l'écart entre les deux notions

La différence entre la formulation directive (« Imaginez que… ») et la déclaration (« soit… ») est que la seconde présume (consiste à présumer) de son effet perlocutoire […].[11]

De toutes les façons, entre ces deux cas, la direction d'ajustement est la même et nous n'essayerons pas de contredire cet imminent théoricien. Nous nous contenterons plutôt de nous opposer à Moeschler et à Reboul lorsqu'ils affirment que le seul marqueur de la feintise ou de l'imagination est « il était une fois ». Ils oublient qu'il y a bien des récits qui commencent par une expression similaire à « il était une fois » est qui ne sont pas du tout imaginaires. Le cas du premier récit du roman de Assia Djebar est très explicite à ce sujet. Il commence par « *Il y avait une fois une reine à Sana'a ; une jeune reine.* » p.19. De même, ils semblent ne pas prendre en considération les éléments paratextuels et l'indication générique « roman » qui apparaissent sur la couverture et qui sont autant des marques de demande ou de l'acte déclaratif, ainsi que d'une intentionnalité littéraire.

Dès lors, il nous semble plus simple de dire que l'auteur, en vue de l'obtention d'un plaisir relevant avant tout de l'esthétique, déclare avoir créé un monde imaginaire ou demande d'imaginer un monde fictionnel dans lequel il se projette et inscrit de ce fait une intentionnalité tout à fait relevant de sa subjectivité qui lui est propre.

Les romanciers imaginent des mondes fictionnels. Assia Djebar ne fait pas exception à la règle. Seulement ce monde fictionnel repose sur des faits réels. D'ailleurs, elle le réclame elle-même dans son roman à travers un élément du paratexte « *Dès lors, la fiction, comblant les béances de la mémoire collective […]* » p.7.mais aussi

direction d'ajustement ». Dans l'acte assertif searlien, « *la direction d'ajustement va des mots au monde* »[9].

Appliquer Searle consiste donc à définir le roman comme ayant nécessairement une intention réaliste et les mots ne seraient là que pour décrire le monde. Or, un romancier éprouve parfois la nécessité d'agir sur le monde (séduire, émouvoir, révolutionner, subvertir, …). L'acte romanesque peut prendre par conséquent la direction inverse et le monde devra se conformer aux mots. Cependant, parfois, le romancier utilise la fiction comme une sorte de thérapie, l'acte d'écrire exclut la direction d'ajustement et relèverait des actes expressifs selon la taxonomie de Searle. Ainsi, il ne pourrait être admissible de regrouper l'acte fictionnel sous une appellation illocutoire unique.

Sur le plan artistique, écrire un roman consiste à faire de la littérature. Ainsi un écrivain qui prétend inscrire son texte dans le champ littéraire accomplit des actes performatifs parce que, à condition d'avoir le statut de l'écrivain, le simple fait d'écrire pose le texte comme littéraire. Et la fiction littéraire peut, comme toute œuvre d'art, se lire soit comme « un cadeau » ou comme « une insulte ». Ainsi G. Genette épouse parfaitement cette dernière idée. Sauf pour lui, l'univers fictif posé par l'œuvre romanesque s'applique uniquement aux récits impersonnels et exclut les autres formes. Il affirme

*[…] l'acte fictionnel pourrait être sans difficulté décrit dans les termes proposés par Searle dans Les actes de langage, au titre de la demande […], c'est-à-dire que l'énonciateur formule une demande destinée à obtenir un ajustement de la réalité au discours et exprimant son désir sincère que son auditeur (ou lecteur). **A** imagine un état de fait exprimé par la proposition **P**, à savoir : « il était une fois, etc. ».*

C'est une description possible de l'acte de fiction déclaré(e). Mais il semble qu'on peut en proposer une autre, aussi adéquate, et sans doute plus adéquate aux états de fiction que Strawson qualifie de « sophistiqués », où l'appel à la coopération imaginative du lecteur est plus silencieux, cette coopération étant présupposée, ou tenue pour acquise en sorte que l'auteur peut procéder de manière plus

dans l'arabe ! ». Prière qui a été couronnée par les conditions de « felicity », selon l'expression d'Austin, puisque Sirin « *ne parlait plus, devant son époux, que dans la langue arabe* ».p.195.

2. La fiction littéraire comme acte

Un dialogue d'une autre nature s'instaure entre l'auteur et son lecteur dans le cadre de l'écriture fictionnelle.

Searle considère qu'un auteur qui écrit une œuvre romanesque « feint d'asserter » sans pour autant avoir une intention trompeuse. En revanche, Moeschler et Reboul, se proposant de réaménager la théorie de Searle, affirment qu'il n'y a pas de différence entre les énoncés vrais et les énoncés faux à l'intérieur du discours de fiction et que tous ces derniers reçoivent le même traitement. Quant à Kerbrart-Orrecchioni, elle affirme « *le discours fictionnel transgresse la loi de sincérité (c'est un discours mensonger), dans la mesure non pas où c'est un discours fictionnel en tant que tel (lequel échappe par définition au jugement de vérité/fausseté), mais il se travestit en discours de vérité*. »[8].

Entre ces deux affirmations, nous décelons une contradiction dans leur prise de position pour ce qui est du statut pragmatique de la fiction romanesque. Or, dans le discours fictionnel, certains énoncés qui émanent du narrateur ou du personnage sont présentés comme vrais alors que d'autres ils sont présentés en discours mensonger. Par ailleurs, cela nous semble tout à fait évident si nous ne voulons pas postuler un langage de fiction différent du langage ordinaire. Cependant, cette vérité ou cette fausseté ne s'opère qu'à l'intérieur du monde fictionnel par rapport à l'univers de référence construit et qui a plus ou moins des similitudes avec l'univers réel. En outre, cette unicité dans le type d'énoncé ne peut aussi être valable dans un récit de fiction puisque Searle lui-même mentionne que Tolstoï et Nabokov parsèment leur roman de langage «sérieux », c'est-à-dire que ces auteurs emploient des énoncés vrais qui peuvent avoir leur assise dans le monde réel.

De là, nous nous rendons compte que le débat qui s'instaure entre linguistes tourne notamment autour de la condition de la réalisation de l'acte de langage qui est celle de vérité. Dans la théorie de Searle, l'aspect qui semble poser de problème est celui de « la

- *Est-ce contraire à l'Islam que de parler la langue de ses père et mère ?*

- *Certes pas, protesta-t-il, seulement si tu pouvais atténuer l'accent étranger que tu gardes dans l'arabe !* p 195.

Ce dialogue est rapporté par la narratrice dans le roman. Contrairement aux actes de langage rencontrés qui sont directs, l'acte qui régit cet extrait est plutôt indirect. Rappelons, toutefois, le contexte d'énonciation de ce discours. Sirin, sœur de Marya femme du Prophète, avaient été trouvée par son mari Hassan ibn Thabit entrain de « roucouler » dans sa langue maternelle. Cette situation déclenche alors un dialogue entre eux.

Le premier à prendre la parole pour provoquer l'interaction est le mari. Le discours qu'il adresse à sa femme se résume en un énoncé exclamatif qui fonctionne en réalité comme un discours interrogatif. Toutefois, l'emploi du verbe « croire » introduit une croyance qui est à vrai dire l'acte de « croire en quelque chose ». Il peut être compris aussi comme l'acte de s'étonner sur le fait que Sirin s'exprime dans la langue maternelle. A ce moment là, l'exclamation est de rigueur. Mais, comme il a été souligné précédemment, ce discours peut aussi être une interrogation que nous pouvons paraphraser « je te demande pourquoi tu parles dans cette langue puisque tu es islamisée ». Cette interrogation présuppose aussi l'acte de reprocher quelque chose à quelqu'un. Ce simple discours adressé à l'attention de l'allocutaire peut donc présupposer plusieurs actes.

En revanche, le langage qui lui sert de réplique est une interrogation directe qui demande une réponse par vrai ou faux. Elle est de l'ordre de l'injonction. Cette interrogation explique l'acte qui est exprimé par le locuteur. Il est, en effet, compris comme un reproche, donc comme l'acte de reprocher quelque chose à quelqu'un. Le langage de l'allocutaire sert de confirmation de l'acte énoncé. Dans notre cas, si l'intention du locuteur était autre qu'un reproche, sa réponse à la question de l'allocutaire aurait été autre que « *certes pas* ». Elle aurait pu être « ce n'est pas ce que je voulais dire », « ce n'était pas mon intention »…

Le langage du locuteur se fait entendre encore une fois mais sous forme de prière. « *si tu pouvais atténuer l'accent que tu gardes*

des phrases exclamatives qui donnent plus de conviction au langage utilisé. L'acte de langage qu'ils introduisent est l'ordre qui peut être classé dans les directifs selon la taxonomie d'Austin. Nous remarquons que cette parole n'est pas remise en cause par les fidèles. Les deux frères d'Oum Keltoum, par contre, vu leur paganisme, ne la prennent pas en considération puisque l'un deux continua à grommeler des insultes en direction de sa sœur. De même, il lança des crachats, signe de mécontentement. Cependant les deux infidèles ne remettent pas en cause l'ordre qui leur a été adressé de partir.

Le langage divin rend compte de la communication entre Dieu et le Prophète. Si l'on considère le premier comme locuteur et le second comme l'allocutaire, et que la relation dialogique s'est instaurée entre eux, nous pourrons apporter un éclaircissement sur la nature de ce dialogue. D'abord, il est tout à fait clair que Dieu sait toutes les réflexions des individus sur terre et le leur rappelle dans la même sourate « *Dieu connaît parfaitement leur foi* ». L'exclamation donnée à lire à la fin d'une affirmation ne fait que rappeler le pouvoir divin. En effet, même si la communication avec Dieu ne se fait pas d'une façon très directe, toujours est-il que celle-ci se fait par le biais du respect des préceptes coraniques. Il est à souligner que le discours coranique est régi par des actes de langage et le fidèle doit se conformer à cette parole.

En revanche, la communication entre le Prophète et les sujets se fait d'une manière directe. Nous venons de faire allusion à un exemple. Celui où le langage du Prophète se fait entendre, en guise de réponse, par les gens de Médine mais aussi par les frères d'Oum Keltoum. « *Dieu vient de rompre notre accord, du moins au sujets des femmes* ». Cette assertion fonctionne comme acte d'asserter quelque chose à quelqu'un. L'allocutaire est pluriel. Il y a les deux infidèles que nous considérerons comme allocutaires principaux, mais il y a les fidèles et Aïcha, sa jeune épouse. Ces derniers sont considérés comme des témoins. Un autre discours, se résumant à un énoncé impératif, suit la réplique « *partez* ». Celui-ci est un acte. Il exprime l'ordre.

Une autre séquence dialogale que nous analyserons est :

- *Je te croyais islamisée !*

Ainsi, pour marquer la spécificité du dialogue djebarien, nous analysons trois exemples de dialogue :

- celui qui émane de Dieu au Prophète par l'intermédiaire de l'ange Gabriel,
- celui du Prophète avec ses fidèles
- celui qui se déroule entre deux personnages.

Ceci dit, notre but est de nous concentrer sur ces exemples pour éviter le caractère fastidieux et assez redondant d'une étude linéaire systématique.

Le premier dialogue que nous considérerons est la communication de Dieu avec le Prophète. Nous parlons de dialogue car la sourate dont il s'agit est annoncée par un signe de ponctuation qui a remplacé les guillemets qui sont d'usage dans ce genre de citation. En effet, une séquence nous a été rapportée par la narratrice première. Celle-ci se résume au contexte d'énonciation de la Sourate de l'Epreuve. Lors de l'arrivée d'Oum Keltoum à Médine fuyant les siens pour vivre sous le ciel et la protection des musulmans, ses frères Walid et Omra l'avaient suivie en la menaçant. Force est de remarquer que le Prophète, au départ, avait décidé de la rendre aux membres de sa famille car il avait signé le traité de « Hodeiba » qui stipulait que si les mecquois venaient se réfugier à Médine, celui-ci devait les rendre aux siens. Après un moment, « *sentant les transes approcher, se dressa, franchit en quelques enjambées la distance qui le séparait de la chambre de Aïcha où, là, recouvert d'un manteau par son épouse attentive et émue, il laissa arriver à lui les versets, depuis connus de tous, de la sourate dite de l'Epreuve* ». p.168.

C'est dans ce contexte d'énonciation que la sourate a été énoncée et la narratrice la rapporte. La communication entre Dieu et le Prophète étant faite dans cette circonstance d'énonciation du verset. Par le biais de cette sourate, le Prophète prend une décision claire. Car Dieu interpelle les croyants et les appelle à prendre soin de cette femme et de toutes les femmes après elle. Ainsi, le langage déployé a un caractère interpellatif et exhortatif « *Ô vous, les croyants* ! » p.168.

Dans cette parole divine adressée d'abord au Prophète puis aux croyants, deux verbes au mode impératif sont employés « *éprouvez*, *renvoyez* ». Ils sont donc de l'ordre de l'injonction. S'ajoute à cela

La part réservée au dialogue dans ce roman est un peu particulière puisque les séquences dialogales au sens classique du terme n'y existent pas en tant que telles. Toutefois la narratrice, quelle soit narratrice première ou les narratrices diseuses et transmetetrices, rapporte(ent) le discours des personnages en employant les trois procédés de transposition du discours.

Or, à ce sujet, Genette distingue dans ce qu'il appelle « le discours de parole » le discours *rapporté*, le discours *transposé* et ses variantes (l'indirect et l'indirect libre), et le discours *narrativisé.* Ces trois types de discours se retrouvent dans le roman d'Assia Djebar. En effet, dans *Loin de Médine,* les propos des personnages sont marqués par des tirets ou suivis des « dit-on », « a dit », « interrogea-t-il », …avec un souci de variété dans le choix des verbes. Aussi, parfois les échanges sont marqués par l'utilisation assez particulière des guillemets, puisque, comme l'indique *Le bon usage 1986,* les guillemets cernent habituellement le dialogue : « *Dans les dialogues, on peut - soit placer les guillemets ouvrant au début de la première réplique et les guillemets fermant à la fin de la dernière réplique ; - soit se passer des guillemets et n'utiliser que des tirets [...]* ». A ce sujet, le roman abonde d'exemples, nous en citerons à ce titre la partie intitulée « *Voix* » p. 112-115.

Cette utilisation n'est le reflet que du souci d'Assia Djebar d'indiquer les limites de l'échange, voire parfois de la séquence (voir p.159.).Quant à la notion de séquence, il est utile de la définir dans notre travail étant donné que nous analyserons une partie du texte djebarien et non l'intégralité des dialogues. A ce titre, nous emprunterons la définition qu'en donnent M. P. Schmitt et A. Viala « *une séquence est d'une façon générale, un segment de texte qui forme un tout cohérent autour d'un même centre d'intérêt* ».[7]

Ce qui nous semble, toutefois, original dans l'écriture d'Assia Djebar, c'est l'utilisation particulière d'un discours narrativisé que l'on pourrait appeler une narration de conversation. En fait, la narratrice (première ou autre) dans le roman raconte une conversation annexe entendue ou perçue par un des personnages. Elle en dégage les traits pertinents de fonctionnement faisant apparaître ainsi le squelette de toute la conversation.

traversent l'ensemble des recherches qui ont affaire au sens, et à la communication »[5] quelle soit textuelle ou extra-textuelle.

1. Dialoguer : agir et interagir

Loin de Médine contient le dialogue. Celui-ci est à comprendre comme la «*conversation entre deux ou plusieurs personnages*». Il n'est pas à prendre au sens courant d'une interaction entre deux personnes. Il englobera toute situation d'échange entre deux ou plusieurs protagonistes. Ce dialogue met en scène des personnages qui parlent mais, ils ne parlent pas simplement pour informer ou affirmer quelque chose, leur langage a plutôt la fonction d'acte. *«Parler c'est sans doute échanger des informations, mais c'est aussi effectuer un acte*».[6] Nous nous proposons ainsi de savoir si le langage des locuteurs est tributaire de la présence des allocutaires. Verrons-nous aussi si son langage lui échappe au point de susciter des réactions inattendues de la part de son allocutaire.

Dans le roman, les dialogues recouvrent plusieurs thèmes qui, à première vue paraissent complètement indépendants les uns des autres, alors qu'en réalité, ils entretiennent une relation interne tissée par le langage. *Loin de Médine*, roman à plusieurs récits, met en scène des personnages à qui le narrateur cède la parole et les met en situation d'interlocution. Force est de constater aussi que la relation entre locuteur et allocutaire est basée sur le langage. Cette relation se tisse sur le langage et sans lui elle n'existerait pas. L'action réciproque de ces personnages ne se passe qu'entre le dialogue et le langage ; elle est un véritable véhicule de la relation.

Le roman d'Assia Djebar, vu sa structure en plusieurs récits, met en scène une narratrice qui substitue aux témoignages des autres transmetteurs sa propre version de l'histoire. Pour ce faire, elle entreprend de décortiquer leurs textes. Pour elle, les transmetteurs n'ont pas donné la place sied aux femmes. Pour exhumer les voix qu'elle pensait à jamais ensevelies sous les décombres de l'oubli, elle leur donne la possibilité de se dire dans son propre roman. Chacune de ces femmes devient narratrice à sa manière. Chacune s'empare de la narration en diseuse infatigable. Une certaine polyphonie s'inscrit dans le roman et le transforme en texte mettant en relief plusieurs « je » origines, plusieurs subjectivités, aussi nombreuses que variées.

Le dialogue, un discours en acte dans *Loin de Médine* d'Assia Djebar

Dr Aini BETOUCHE & Dehbia SIDI-SAID
UMMTO.

« *Parler, c'est à la fois agir et faire agir* »[1] disait Platon. Les Verbes « agir » et « faire agir » présuppose l'acte que l'on fait ou que l'on fait faire à autrui. Il en est de même pour « parler ». Or, dans un texte littéraire, *Loin de Médine*[2] par exemple, ne peut-on pas parler d'actes de parole ? L'interaction entre différentes instances de discours n'est-elle pas à considérer comme une parole littéraire où les différentes instances du discours agissent et interagissent entre-elles ?

Il est clair que la communication dont on parle dans la citation est la communication authentique, réelle. Or, dans notre travail, nous avons affaire à une communication littéraire qu'on appellera *«pseudo-communication ».*[3] Il faut entendre par communication littéraire cette situation d'échange entre locuteur et son allocutaire dans le texte mais aussi cette forme de communication entre l'écrivain et son lecteur.

Pour analyser ces deux types d'échange, nous recourons à la pragmatique des actes de langage. Et pour des soucis méthodologiques, nous retenons l'acception de la pragmatique donnée par J. Milly dans la mesure où celui-ci tient compte de la spécificité du texte écrit et s'éloigne de fait des situations authentiques de communication. « *L'écriture unit indissolublement forme et sens. Tel mot ou autre dans telle construction indiquant une interprétation de la réalité, une intention de l'émetteur, une situation sociale ou idéologique de communication. Elle répond à des buts, par elle on cherche à informer, à persuader, à entraîner, à mentir, à demander, à mettre en œuvre un échange. Tous ces aspects sont étudiés à l'intérieur du langage même, par la pragmatique* ».[4] Et à Maingueneau de rajouter que « *Les préoccupations pragmatiques*

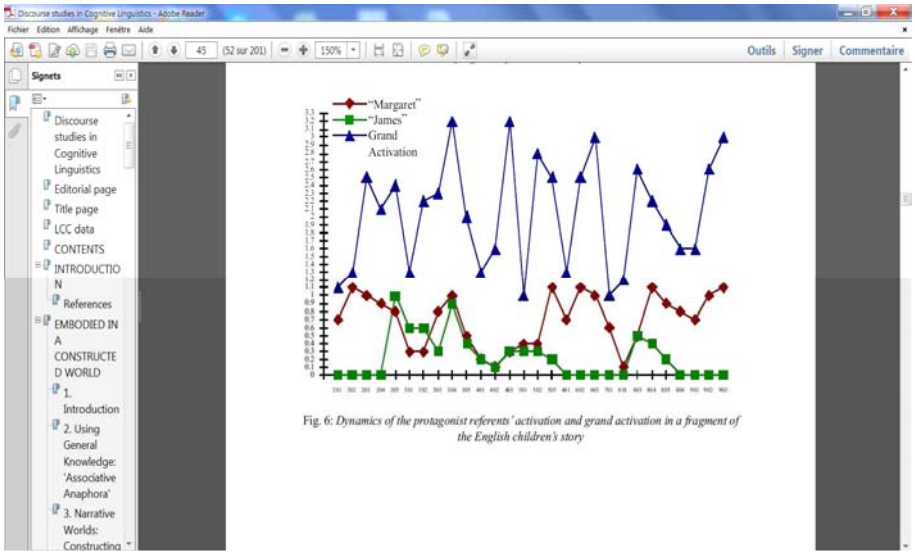
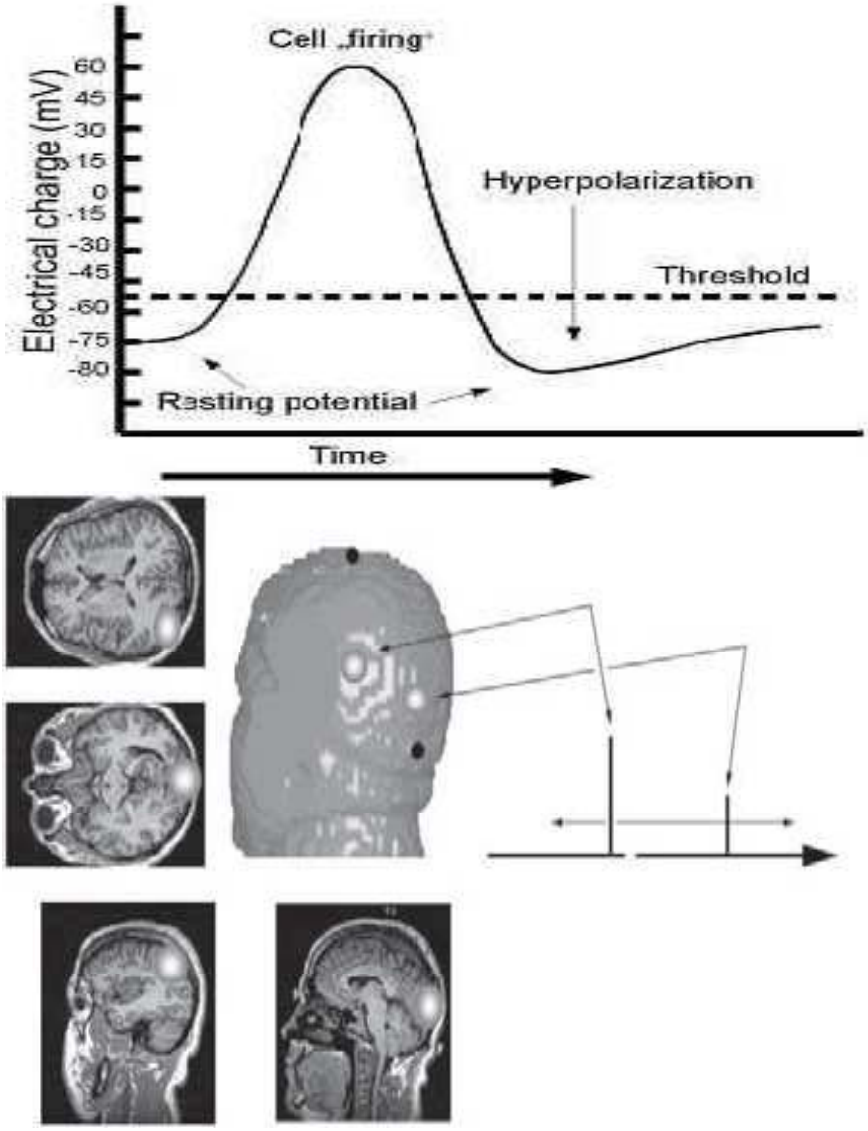


Fig. 6: *Dynamics of the protagonist referents' activation and grand activation in a fragment of the English children's story*

Appendices


Cell „firing"
Electrical charge (mV)
60
45
30
15
0
-15
-30
-45
-60
-75
-80
Hyperpolarization
Threshold
Resting potential
Time

· Mildner, V. (2008). The Cognitive Neuroscience of Human Communication. New York,
NY: Lawrence Erlbaum Associates.
· Moghaddam, Fathali M. (2006). Performance capacity and performance style: Looking back and moving forward in psychology. Theory and Psychology, 16, 840-846.
· Olivier Faure (Publié le 27/04/2011). Neuromarketing : Lire dans le cerveau. Le nouvelle
économiste.
· Schank, C. R. & Robert P. A. (1977). Scripts, plans, goals, and understanding: An inquiry into human knowledge structures. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
· Shweder, Richard A. (1991). Thinking through Cultures. Cambridge, MA: Harvard University Press.
· Ungerer, F. & Hans-Jörg Schmid. (2006). Cognitive Linguistics: An Introduction.
London: Longman.
· Uttal R. W. (2011). Mind and Brain: A Critical Appraisal of Cognitive Neuroscience.
Cambridge, MA: The MIT Press.
· Van Hoek, K. & Kibrik A. A., & Noordman L. (Editors) (2009). discourse studies in
Cognitive Linguistics: Selected papers from the fifth International Cognitive Linguistics
Conference-Amsterdam, July 1997. Philadelphia, PA: John Benjamins Publishing, CO.

· Bruner, J. S. (1986). Actual Minds. Possible World. Cambridge, MA: Harvard University Press.

· Cook, A. (2010). Shakespearean Neuroplay: Reinvigorating the Study of Dramatic Texts and Performance through Cognitive Science. New York, NY: Palgrave Macmillan

· De Beaugrande, Robert & Wolfgang U. Dressler. (1981). Introduction to Text Linguistics.

London: Longman.

· Debra L. Long. (February 2002). Discourse Representation in the Two Cerebral Hemispheres. Journal of Cognitive Neuroscience archive, Volume 14 Issue 2, February

2002, Pages: 228 – 242.

· Dromi E, ed. (1993). Language and cognition: a developmental perspective. Norword, NJ: Ablex.

· Edwards, Derek & Potter, Jonathan (1992). Discursive Psychology. London: Sage.

· Evans, V. and Melanie G. (2006). *Cognitive Linguistics. An Introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

· Evelyn C. Ferstl, (May 2005). Emotional and Temporal Aspects of Situation Model

Processing during Text Comprehension: An Event-Related fMRI Study. Journal of

Cognitive Neuroscience archive, Volume 17 Issue 5, May 2005, Pages: 724 – 739.

· Gumperz JJ and Levinson SC. (1996). Rethinking linguistic relativity. Cambridge University Press.

· Halliday, Michael H. & Ruqaiya Hasan. (1976). Cohesion in English. London: Longman.

· Harré, Rom (2004). Cognitive Science: A Philosophical Introduction. London and 1000

Oaks: Sage.

· Harré, Rom (2010). Hybrid Psychology: The marriage of discourse analysis with neuroscience. Athenea Digital, 18, 33-47. Disponible en

http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/665.

The human cognitive system represents information as connectivity in a network. It operates by means of widely distributed representations and parallel processing. As a consequence, linguistic forms can be recognized or produced by means of different structures operating in parallel. The brain thrives on redundancy and on multiplicity of strategies.

Many scholars share the belief that the application of cognitive science to the discourse studies will work best in a collaborative spirit—creating not a master theorist but a diverse group of scholars asking different questions using a similar (and rigorous) interdisciplinary methodology. Here at the start of the twenty-first century, the integration of science and the humanities could provide the next century's big bang.

12. Works Cited

· Aitchison, Jean. (2007). The Articulate Mammal: An Introduction to Psycholinguistics.
London: Unwin Hyman.

· Aitchison, Jean (1994). Words in the Mind. An introduction to the mental lexicon.
Oxford: Blackwell.

· Angela M L. (September 2006). Cognitive Neuroscience in Education: Mapping neurocognitive processes and structures to learning styles, can it be done? Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, University of Warwick, 6-9.

· Asp, D. E. & de Villiers Jessica. (2010).When Language Breaks Down: Analysing Discourse in Clinical Contexts.Cambridge University Press.

· Ballmer, T. T. and Wolfgang W. (eds.), 1987. Process Linguistics, Niemeyer, Tübingen.

· Bennett, M. R. & Hacker, P. M. S. (2007). Philosophical Foundations of Neuroscience.
Malden, MA: Blackwell.

narrative speech and auditory sentence comprehension following left hemisphere aphasic stroke.

There is simply too much evidence to disregard the idea of preexisting conditions in our brain which govern our language abilities. Until we better understand the brain and the neuronal basis of language, however, the debate is still widely open. To borrow Chomsky's very own words, "it remains to be seen in what respects the system that develops is actually shaped by experience, or rather reflects intrinsic processes and structures triggered by experience."

Educational neuroscience is generating valuable new knowledge to inform educational policy and practice. If the scientific community decides not to develop arguments of relationality between neurophysiology, cognitive development and learning within the educational context then it will remain an unmapped area of knowledge.

It is apparent that neurocognitive and analytical approaches to language have different concerns from each other. What I call analytical linguistics is concerned with analyzing linguistic data, utterances, sentences, and the like, and with finding patterns in such data, often guided by theoretical concerns that have little cognitive basis and usually no neurological basis at all. In neurocognitive linguistics, by contrast, while such data is still examined, the object of study is the neurocognitive system of the individual. This difference of focus has a number of consequences, not least of which is the recognition and acceptance that the system of every individual is different from that of every other.

More important for the concerns of this paper is that by taking the natural operation of the human brain into consideration we recognize that linguistic information, like other kinds of information, is often represented redundantly in the neurocognitive system. The tendency of analytical linguists to seek out the most economical possible means of handling a given body of data is seen to be lacking any neurocognitive motivation.

· Does a one-to-one mapping of neuro-physiological levels of brain activity to cognitive behavioural levels really enhance educational pedagogy?

· What is the relationship between double-loop learning, reflexive practice, learning styles and neurophysiology?

· Does human cognition rely on structured internal representations?

· How should theories, models and data relate?

· In what ways might embodiment, action and dynamics matter for understanding the mind and the brain?

We can turn to examine ways in which the Person-based discourse, the Organism-based discourse and the Molecule-based discourse are related to one another.

The idea that cognitive tasks often require the use of material tools introduces the metaphor of "brain-as-tool". A certain electronic device is a "calculator" only in relation to the task it is used to perform. Similarly a certain region of the brain is the organ of calculation only in relation to the task we use it to perform. Finally there are cognitive tasks for which we use cognitive or symbolic tools, for instance reasoning carried on with propositions. To produce a statement, expressing a proposition, which is to serve as a tool in the task of solving a problem, is to engage in a task using a material tool, one's brain.

11. Conclusions

The objective in this paper has been to give some indication of the multidisciplinary range of discourse analysis, to identify and describe some of its gradually emerging landmarks (the “ways and means,” the “focusing”. Having shifted focus of our enquiries from the misconceived puzzle about how two wholly disjoint substances could interact, and avoiding the complementary pitfall of the attempt to build a human science on the basis of one or other Crinion and Price (2005) investigated (by means of fMRI) narrative speech activation in left-hemisphere stroke patients and normal controls. Their results support the role of the right temporal lobe in processing

that are active during sentence comprehension also support the comprehension of connected text. When listeners encode sentences, left hemisphere language mechanisms are involved in perceiving words, encoding their meanings, parsing the sentence, and integrating the meanings across sentences. The resulting integration of information is realized at two levels: (1) coherent semantic representations of successive clauses and sentences that are subject to verbatim memory loss at clause and sentence boundaries and (2) a situation model based on the updating of information as the text proceeds.

10. Implications

Investigations of neuropsychological functioning in multiple language users offer much promise in answering questions originating from cognitive as well as biological approaches to language. For example, organizational structure reduces processing load in the prefrontal cortex during discourse processing of written text, which may have implications for high-level reading issues after TBI.

One key challenge for future work will be to reconcile contradictory evidence on the role of the right hemisphere in establishing coherence in discourse comprehension. Another topic that is ripe for future research concerns the nature of syntactic processes, and their interactions with communicative processes. Also, neuroimaging studies of discourse comprehension may add to our understanding of individual differences. We further suggest for future research to tackle any of the following questions:

· How can the ambiguity of such nonce compounds be controlled? Are they able to create a richer field of possible interpretations?

· Will the hearer/reader be able to reconstruct the cognitive pathway of the author or will he at least come to a similar experience?

· How will the space of solutions to the problem of interpretation be coordinated with the interpretation of the words, phrases and sentences which stand in the context of the compound; i.e. will the compound properly contribute to the global meaning of the text?

The restrictions in a poem, on logical or force-dynamic and spatial consistency are not the same as in argumentative or narrative texts. Therefore the possible divergence between results of the construction intended by the author and reconstructed by the reader/hearer does not dramatically endanger the poetic text. On the contrary, Celan cites Pascal, a very geometrically minded French philosopher of the 17th century, who said: "Ne nous reprochez pas le manque de clarté, car nous en faisons profession » (translation: Do not reproach us the lack of clarity, because we intend it). Nevertheless the poet does his best to be precise, to come the nearest he can to his expressive goal. The lack of clarity is just the consequence of the fact that the poetic text is not argumentative and thus does not have to follow the rules of logic; it is not narrative, and thus the spatial/temporal/causal unity is not its primary goal.

Understanding discourse requires the comprehension of individual words and sentences, as well as integration across sentence representations to form a coherent understanding of the discourse as a whole. The processes that achieve this coherence involve a dynamic interplay between mental representations built on the current sentence, the prior discourse context, and the comprehender's background (world) knowledge. In this chapter, we outline the cognitive and linguistic processes that support discourse comprehension and explore the functional neuroanatomy of text and discourse processing.

Many linguistic theories have addressed the relationship between language and thought (e.g., Talmy 2000, 2007; Evans and Green, 2006; Langacker, 2000; Tomasello, 2003). In particular, lexicogrammatical structures in language appear to be systematically related to cognitive structures and processes. This structural fact carries over to principles of language in use: the way we think is related to the way we talk. This is true both generally in terms of what we can do with language, and specifically with respect to what we actually do.

Evidence from the cognitive neuroscience of text and discourse processing generally supports the assumption that areas of the brain

widespread meaning activation over an extended period of time, thus monitoring the coherence. Xu, Kemeny, Park, Frattali, and Braun (2005) found the right hemisphere to be increasingly active as contextual complexity increased.

Kuperberg et al. (2000) used fMRI on healthy subjects to study neural activity during listening to correct spoken sentences and compared it with the activity recorded during listening to sentences that were pragmatically, semantically, or syntactically anomalous. All three contrasts revealed robust activation in the left inferior temporal and fusiform gyrus. Studies using PET and fMRI techniques have shown that written language relies on the same neural substrate at its input level as other visual stimuli. In other words, the first steps in visual processing of words will be identical to those in processing any other form; words will be analyzed one feature at a time (curvature and slant of the lines, etc.).

The process of writing proceeds through several stages: planning, sentence generation, and revision (usually in that order). On average, the planning stage takes about 30% of the time, sentence generation about 50%, and the revision stage the remaining 20%. More knowledgeable individuals write with less effort, but not necessarily better than those with less knowledge. Good writers use longer sentences (on average 11.2 words), or longer segments, than average writers (7.3 words). Skillful writers spend more time on text revision than average or poor writers, and their interventions are related to content rather than to individual words or phrases (Hayes & Flower, as cited in Eysenck & Keane, 2000).

Despite the importance of the planning and revision stages, the sentence generation stage has been the most extensively studied. Many authors agree that writing depends on internal speech to a great extent. This means that writers actually produce the words before they write them down. According to this hypothesis, writing would rely on the same neural structures that are involved in speech, in addition to those that are related to the actual motor activity associated with writing.

linguistics that depicts a linguistic system based on profound creativity and instability.

The engagement between the disciplines has already provided exciting work and promises to continue to reshape scholarship in the academy. The movement across disciplines comes from an urge to answer questions unanswered in one's own; the questions being asked at the intersection of literature and cognitive science seem to be: how does a new concept of how language and thinking work alter our understanding of classic plays? What can a study of linguistic processing tell us about a historical period or the brain of the person who wrote the language? Along this interdisciplinary coastline there are different research agendas and questions. What the scientists want to know is how did Shakespeare write a soliloquy that could and would be quoted by all English-speaking high school graduates? How do we remember it and why does it interest us? How is it that a change of brain created a change of mind? How we process and express information could be traced to what was inside and how the parts worked to make up the whole.

9. Some Empirical Evidence

Caplan, Dapretto, and Mazziotta (2000) have shown in fMRI studies of healthy subjects that different neural networks are involved in different aspects of discourse coherence. Logic is controlled by the left hemisphere, primarily by the middle and superior temporal gyrus, but also by the inferior frontal gyrus and anterior cingulate. Aparticularly high activation was recorded when the responses were illogical, whereas in logical ones it was somewhat more evenly distributed in both hemispheres.

On the other hand, maintaining the topic of conversation is controlled by the right hemisphere, primarily by the inferior frontal gyrus, superior temporal gyrus, and the cerebellum. Responses that deviated from the topic increasingly activated precisely these areas. These results confirmed earlier observations of brain-injured patients. Faust, Barak, and Chiarello (2005) also found that the right hemisphere contributes to discourse comprehension by maintaining

contexts include the following: 1) when humans use language, they do so primarily for the purpose of communicating with other human beings; 2) communication always occurs in a context; and 3) language is shaped by its social-cultural nature; and 4) language is inevitably shaped by the nature of human cognition.

8. Benefits of merging disciplines

This study integrates empirical methodology from fields of neuroscience and cognitive psychology into questions of discourse-comprehension previously considered not empirically verifiable and even "non-scientific." The answer to any and all of my questions should do two things: provide new tools for practitioners and open new doors of research and conversation within the academy.

I believe that we have only just begun to understand ramifications of language in other fields, based on the fact that thinking and language attempt to capture and represent. This privileging of imagination, creativity, and the body is part of the reason I find the integration of cognitive science into discourse studies so productive. While I believe that such interdisciplinary travels require rigor and caution, I do also believe that cognitive linguistics operates to open up new horizons of research questions and answers. Until the debate is settled, any application of cognitive science to the humanities should foreground the paradigm in which it operates to explain the aesthetic, emotional, and cognitive experiences that matter the most to us (p. 16).

The separation between the "two fields" is invented and unproductive. Many scholars allude to literature and art as involved in a relationship with the human biology, psychology, or neurology, yet few put pressure on how this might work or what it might mean given historical or contemporary scientific epistemology (Cook 2010, p. 42). This is not to say that the disciplinary walls should come crashing down or that all work is most fruitfully done at or on the wall. We should know whether our idea of how language works (cognitively as well as culturally) matches the evidence collected within cognitive

7. Assumptions on language use in context

The primary purpose of language is to communicate with other humans; thus, an accurate understanding of the properties of language requires understanding how language is used to create meaning. In terms of Cognitive Linguistics, the commitment to analyzing extended text is perhaps most apparent in Mental Space Theory and Blending Theory, which attempt to model the complexities inherent in human knowledge representation and linguistic processing, with particular focus on shifts in viewpoint and perspective in naturally occurring discourse. However, many other strands of Cognitive Linguistics have also been driven by observations of contextualized language use.

Another key area of convergence is the shared recognition of the central importance of organized background knowledge in human cognition generally and in creating and interpreting language in particular. Certainly discourse analysts have long recognized schema in relation to interactional routines and scripts. While discourse analysts clearly recognize the centrality of schema in interpretation of the 'ideational,' much of their concern has been on the affective, interpersonal, and actional. In contrast, Cognitive Linguists have focused more on the nature of cognition and how it is reflected in the linguistic code and rather less on the interpersonal and interactional realms. In particular, they have emphasized that language is a reflection of human cognition which stems from a language user who is endowed with a particular physical and neurological architecture that includes rich, complex cognitive capacities, including richly structured memory, as she interacts with the external, social-physical world. Basic to the perspective is the idea that humans do not have direct, objective access to the external world; rather what humans have direct access to their conceptualization of the world.

Cognitive Grammar, Mental Space and Blending Theory, Construction Grammar, ethnomethodology, and interactional sociolinguistics are just some of the frameworks used by the researchers within a usage-based approach to language. There implied a set of shared tenets concerning language as it occurs in natural

correct level at which to examine brain function depends on what one wants to know, and what one wants to know depends on what is already believed. Each of these different techniques can best be thought of as inhabiting a distinct problem space. Some known limitations include being aware that 1) faster or smaller spatial sampling isn't always better; 2) brain activations may be misleading; 3) TMS effects may be due to secondary activations; techniques shouldn't necessarily give converging evidence.

6. Principles, Theories and Models of the Nervous System Structure

On the basis of systematic characteristics, the principles of structure, development, and functioning of the nervous system are established. Mildner (2008) detailed in this respect that these principles serve as starting point for the design of theories and models. Empirical and experimental tests and evaluations of theories and models complement existing knowledge. This, in turn, enables us to develop new principles or modify them in such a way that we come to have new models or new versions of the old ones.

Due to this obvious interactivity, it seems reasonable to discuss the principles of structure and functioning of the central nervous system in the same chapter with the theories and models that refer to them. The four principles are:

1) Hierarchical organization, higher levels provide greater precision. Neurons respond to increasingly abstract aspects of complex stimuli as the distance, measured by the number of synapses from the source, increases (reflex arc)

2) Parallel processing, bits of information do not travel along a single pathway. Various aspects of the same sensation are processed in parallel ways (visual stimuli).

3) Plasticity: This is the ability of the central nervous system to adapt or change under the influence of exogenous or endogenous factors.

4) Lateralization of functions: both parts of the brain are anatomically and functionally asymmetrical.

2003; Bornkessel and Schlesewsky 2006a, for a discussion of the problems involved in establishing correspondences between ERPs and eyetracking).

Nevertheless, on the basis of the research conducted during the last years, we have come a long way in understanding how different experimental methods work and how they are related to one another. This is also an important step with respect to the question of how different data types might serve to inform linguistic theory. For example, systematic crossmethod comparisons have revealed that linguistic judgments incorporate a range of different influences, thus questioning whether this data type – at least when considered in isolation – is indeed suited to revealing linguistic competence in an ‘‘unadulterated’’ manner (for discussion, see Bornkessel-Schlesewsky and Schlesewsky 2007). However, independently of the type of data under consideration, psycholinguistic and neurolinguistic methods cannot decide which data types are important for linguistic theory-building. This is rather a matter of choice for the developers of each individual theory: if a theory does not seek to be ‘‘psychologically adequate’’ (in the sense of Dik 1991), it needn’t – and shouldn’t – concern itself with processing facts.

The continued evolution of cognitive neuroscience is mainly driven by innovative applications of particular techniques. Many of these new neuroscience approaches clearly require, and have only been made possible in later years by, a dramatic increase in computing power. Senior, Russell, and Gazzaniga (2006) confirm that the many different ways one can now investigate human brain function allow one to take snapshots of structure and function from different perspectives. They explain further the particular snapshot one sees as determined by the temporal and spatial resolution of the technique being used and by whether one is recording activity from the brain or trying to interfere with or stimulate the brain to change stimulus processing or behavioral responses.

The relative spatial and temporal resolutions of various neuroimaging and recording techniques at one’s disposal are vast. The

3. Wada Test
4. Neuroradiological Methods
4.1. Computerized (Axial) Tomography—C(A)T
4.2. Magnetic Resonance Imaging (MRI)
4.3. Functional Magnetic Resonance Imaging (fMRI)
5. Recording of Activity
5.1. Electrophysiological Methods
5.2. Single-Unit or Single-Cell Recording
5.3. Electroencephalography (EEG)
5.4. Event-Related Potentials (ERP)
5.5. Cortical Cartography
5.6. Magnetoencephalography (MEG)
6. Radioisotopic Methods
6.1. Positron Emission Tomography (PET)
6.2. Single-Photon Emission Computed Tomography (SPECT)
7. Ultrasound Methods
7.1. Functional Transcranial Doppler Ultrasonography (fTCD)
8. Behavioral Methods
8.1. Paper-and-Pencil Tests
8.2. Word Association Tests
8.3. Stroop Test
8.4. The Wisconsin Card Sorting Test (WCST)
8.5. Priming and Interference
8.6. Shadowing
8.7. Gating
8.8. Dichotic Listening
8.9. Divided Visual Field
8.10. Dual Tasks
9. Aphasia Test Batteries

Bornkessel-Schlesewsky & Schlesewsky (2009) claim that ascertaining the precise relationship between neurocognitive methods and behavioral methods is essential for several reasons. Firstly, only a more precise understanding of these correspondences will allow for a ‘‘unification’’ of psycholinguistic and neurolinguistic research. This is by no means a trivial matter (see, for example, Sereno and Rayner

weaknesses. For this reason, investigators believe that true insights into the language processing architecture can only be gained from an integrative perspective, in which a variety of methods are compared and contrasted.

The unveiling of the brain through methods such as functional magnetic resonance imaging and positron emission tomography has satisfied a scientific quest to depict the neural activity associated with specific types of language processing. Today we stand at a remarkable confluence of information, including behavioral experiments on normal language functioning, clinical descriptions of neurogenic speech and language disorders, and neuroimaging of language processes in the intact living brain. But the profound potential of this synthesis is difficult to realize because the knowledge is spread across a huge number of journals and books.

1 Methods with a high temporal resolution
1.1 Electroencephalography (EEG)
1.2 Magnetoencephalography (MEG)
2 Methods with a high spatial resolution
2.1 Functional magnetic resonance imaging (fMRI)
2.2 Positron emission tomography (PET)
2.3 Transcranial magnetic stimulation (TMS)
3 Correlations in neurocognitive data
3.1 Correlations between time and space
3.2 Correlations between neurocognitive patterns and functions: The one-to-one mapping
problem
4 The output: Behavioral methods
4.1 Judgments
4.2 Speed–accuracy trade-off (SAT)
4.3 ‘‘Online’’ methods

1. Clinical Studies
1.1. Studies of Split-Brain Patients
2. Cortical Stimulation
2.1. Transcranial Magnetic Stimulation (TMS)

events and actions in the real world. He adds: “It is creative and banal and works to reveal and shape our thought; therefore, a study of language is a study of how we think” (p. 150). The categories we use to organize information can be changed, both linguistically and cognitively, and often have to be, when new information or ideas arrive, which prove them inadequate or inaccurate.

It became clear that the brain is for more than thinking and that it is not a whole discreet organ but an organism with parts. To understand a production/reception of any discourse requires an extraordinary cognitive and biological feat. An obvious example is how theater audiences process extraordinarily complex information without getting lost. Because the seemingly simple ability to watch, understand, appreciate, and be moved by a theatrical production involves elements of our biology, an investigation into these questions will encounter research in science.

The conceptual metaphor theory of George Lakoff (and others) and the conceptual blending theory of Gilles Fauconnier (and others) suggested a rereading of how reading is about manipulating symbols and meaning. If this is not how we make meaning, then we have an obligation to reinvestigate our old assumptions and readings of texts. One of the important consequences of understanding that we create linguistic and conceptual categories is seeing how categories can slip, expand, constrict, and change. In other words, processing the metaphoric sentences required more of the brain to participate. These sentences require a different idea of meaning creation and categorization.

5. Neurocognitive Methodological Prerequisites

There is no single ‘‘perfect’’ method for the examination of psycholinguistic and neurolinguistic questions. Neither are behavioral methods superior to neurocognitive methods because they have been available to the field for a longer period of time, nor do neurocognitive methods provide definitive answers to processing questions simply because they are ‘‘closer’’ to the brain. Rather, all methods are associated with their own particular strengths and

Cognitive science is the term that gets blanketed over various fields that look at the interaction between the mind, brain, body, language, and environment. It includes research from neurology, psychology, computer science, linguistics, and philosophy. Despite an effort to communicate and unify across the disciplines, there are major rifts within cognitive science stemming from different foundational assumptions as well as methodological differences. Of course the neurosciences are focused at the level of neurons while linguists are focusing on behavior, so a lack of connection between such areas might be unsurprising.

By the second decade of the 20th century it has become clear that the nervous system was built of dynamically polarized nerve cells, whose axons and dendrites were organized into groups, and made specific neural connections by means of synapses (Mildner, 2008). In the 1930s the first motor and sensory maps were produced, and it became obvious that each sensory modality has more than one of those maps.

After WorldWar II different methods of imaging and quantifying these connections were designed (more on that in chapter 4, this volume). The obtained results and techniques ensured better understanding of brain physiology and changed the approach to speech and language. However, the key question—does the brain function as a whole or as a set of independent parts—continues to be debated.

According to Kosslyn and Andersen (1992), it seems plausible that simple processes are localized, whereas complex functions such as perception, language and others are more widely distributed (as cited in Gazzaniga et al., 2002).This simple distinction does not solve the problem, of course. Rather, it moves it to a different plane: to the question of the level of complexity at which a process is localized, or at what point it becomes complex enough to warrant wider distribution.

Cook (2010) assures that language does something; it is not just a system of signs and signifiers that we use to narrate and describe

neurolinguistics, to name a few, the problem of the brain and language is now addressed especially by the vigorous interdisciplinary specialty of cognitive neuroscience. This specialty seeks to understand the neural systems that underlie cognitive processes, thereby taking into its intellectual grasp the dual complexities of neuroscience and cognition.

Science is a procession of technology, experiment, and theory. From early work that relied on "accidents of nature" (brain damage resulting in language disorders) to modern investigations using sophisticated imaging methods, the path to knowledge has been diligently pursued. As we noted above, in the last thirty years, a profoundly different view of how we compose and understand language has taken shape: the metaphor of the brain as computer has shifted to an embodied and creative brain. An application of the cognitive sciences to discourse studies, then, has much to offer.

Cognitive science has been influential in literature, music, and creativity for some time. There are books recently published or forthcoming that use cognitive theory to rethink the medieval period for example, or that situate the early modern period within a material framework that includes the materiality of the brain. Perhaps the greatest value of this interplay is in the avenues for research it opens up. Some of the avenues of research have already been called for: as discussed elsewhere in this book, F. Elizabeth Hart has called for a materialist linguistics; Bruce McConachie argues for the value of cognitive studies in historiography; Rhonda Blair has called upon cognitive science to inform acting theory. And more work remains.

In large part, the generative theory of language has been replaced by the cognitive linguistic theories applied here. Cognitive linguists broke away from the generative grammar theory because it failed to answer how meaning was made in poetry. The paradigm shift between seeing the brain as a computer, with input undergoing algorithmic processing, and viewing it more as part of an organism, shaping and being shaped by its environment, is beginning to have a profound impact on various fields.

recently, the distance between them has drawn more attention than their possible convergence (Franchi and Guzeldere 1994). A number of literary theorists and critics, however, have steadily been producing work that finds its inspiration, its methodology, and its guiding paradigms through a dialogue with one or more fields within cognitive science: artificial intelligence, cognitive psychology, post- Chomskian linguistics, philosophy of mind, neuroscience, and evolutionary biology.

Reuven Tsur (1992) has been developing his ‘‘cognitive poetics’’ since the 1980s; the prominent psychoanalytic critic Norman Holland (1986: 6) demonstrated the advantages of attending to the ‘‘more powerful psychology’’ emerging from cognitive neuroscience in 1988; Mark Turner (1991: viii) advanced his far-reaching project of a ‘‘cognitive rhetoric’’ in 1991_; and Ellen Spolsky (1993: 4) trenchantly brought a theory of ‘‘cognitive instability’’ to bear on literary interpretation in 1993.

While this insight is not new, linguistic knowledge about systematic principles of language structure and use has not yet been integrated sufficiently in cognitive science research. In this field, questions about human concepts and thought processes are often addressed by using various kinds of unconstrained verbalizations. The method Cognitive Discourse Analysis (CODA) provides a framework for utilizing linguistic insights for the analysis of such data, by investigating patterns of language use in relation to the situation in which language is produced. Relevant studies involve situations or tasks that highlight central aspects of *mental representation* and *problem solving processes*. Both of these relate to and enhance well established research traditions in distinct ways.

4. Towards new method of inquiry

One of the greatest fascinations—and most challenging problems—is to know how our brains create and use language (Mildner, 2008). After decades of earnest study in a variety of disciplines e.g., neurology, psychology, psycholinguistics,

drawing to a close, as cognitive scientists begin to deliver on the promise of a truly interdisciplinary approach to understanding the mind-brain.

By 2000, the cognitive linguistics movement had grown into an enduring subfield, but it has remained outside the mainstream of linguistics. While some cognitive linguists have remained focused on specific linguistic questions, others have addressed questions in an interdisciplinary manner, drawing on experimental psychology, brain science, and category induction by artificial neural networks.

The field of cognitive neuroscience emerged from work in neuroscience and cognitive science. Cognitive neuroscience differs from basic neuroscience by having the goal of explaining complex cognitive abilities, but rejects the tradition of artificial intelligence (and much of cognitive science) that one can understand cognition abstractly, without reference to its neural underpinnings. In the 1990s some cognitive neuroscientists argued that basic aspects of the language cognition relationship, such as the autonomy of syntax hypothesis and the innateness and modularity of language, could be evaluated from neuro-scientific point of view.

Neurobiologists noted that developing neural tissue is very plastic. Like other aspects of cognition, language acquisition is heavily dependent on experience. The neurobiological evidence thus may run counter to what would be expected under the autonomy of syntax hypothesis. There is no known way that genes could encode for concepts like subject-and –verb. Cognitive neuroscientist share a view of language that resonates with cognitive linguists: they emphasize the joint-development of language and perceptu-motor processes, with language acquisition understood to be semantically driven and embodied.

Literary studies and the cognitive sciences, pursuing common interests in language, mental acts, and linguistic artifacts, have developed markedly different approaches to similar phenomena of reading, imaginative involvement, and textual patterning. Until quite

Discourse analysis emerged as a new transdisciplinary field of study between the mid-1960s and mid-1970s in such disciplines as anthropology, ethnography, microsociology, cognitive and social psychology, poetics, rhetoric, stylistics, linguistics, semiotics, and other disciplines in the humanities and social sciences interested in the systematic study of the structures, functions, and processing of text and talk (for details, see the contributions in van Dijk, 1985b).

In the first half of the twentieth century the main question about the relationship between language and cognition was whether the grammatical structure or vocabulary of our language influenced thought processes. Cognitive science introduced a new question: are language and cognition similar or distinct human abilities? The last 50 years have seen considerable controversy on this question, mirroring the development within cognitive science of two fundamentally different conceptions of the cognitive architecture. The tradition of artificial intelligence emphasized general-purpose problem solving abilities, while the tradition of linguistics and philosophy let to an emphasis on distinctive modules.

There are four different theoretical perspectives on the language –cognition relationship. The view at the beginning of the twentieth century appears to be best captured by the idea that cognition and language have complex similarities and differences, and both develop over the human span from genetic factors constrained by environmental input and cultural learning. It may be possible to set aside the question of whether language is distinct from cognition and whether the brain is composed of distinct mental modules. The theorist Howard Gardner has noted a growing consensus about the importance of a new set of questions about how to divide up the grand areas of mind and brain. Scientists are emphasizing the distinction between areas of human ability that are available to all humans and played a part in the evolution of our species (such as language and basic number use), and areas requiring cultural elaboration (such as algebra and the ability to play musical instruments). The era of simplistic statements about the language-cognition relationship is

investigation in verbal instruments, meaning that language is used evaluate language itself.

Despite its importance to cognitive neuroscience and to this subarea of neuropsychological assessment, language appears not to be one of the most studied cognitive processes by neuropsychologists. In the 1970s, relevant psycholinguistic models emerged, including pragmatics and discourse processing theories, which proposed an analysis of language beyond its basic structural facets. For example, speech acts model, proposed by Searle (1969), and the text organization model, proposed by van Dijk and Kintsch (1978), served as the basis for theories on pragmatics and discourse adopted today. Although these models could be an important theoretical basis for the assessment of language production and comprehension, language remains a topic scarcely studied by neuropsychologists compared with other cognitive processes.

Among the sources of knowledge about language processing are experiments, quasi-experiments, and case studies that use healthy samples and neurological or psychiatric subjects that provide behavioral data from standardized general cognitive or language evaluation tools and neuroimaging data from structured discourse contexts.

People use symbolic systems of various kinds as instruments for thought. However, many philosophers and psychologists have believed that thought exists independently of the symbolic forms in which it is clothed and by means of which it is expressed. Language, though of great importance, is not the only medium of cognition. Sometimes a cognitive act, such as deciding which dish to choose from the menu, is achieved by manipulating symbols of other kinds, such as images and mental pictures. Sometimes symbols have a material embodiment in compasses and maps. Language use is not only public, as in conversation, producing an interpersonal realm of meanings. But there is also a private realm of human experience, and private uses of symbolic systems that play a key part in its production.

Accordingly, our objectives in the present study are to: (a) Relate Neurocognition and Linguistic Architecture; (b) find links between Linguistic Theory and Neural Activity; (c) map between linguistic operations and neurocognitive processes; (d) Explain how language structure and neurocognitive organization can meet; (e) Provide some background on current approaches ; (f) Present a number of issues on which current discussions focus; and finally (g) Fundamentals of Linguistics against a neurocognitive background.

3. Background: the cognitive neuroscience movement

There has been considerable interest in recent years in whether, and if so to what degree, research in neuroscience can contribute to philosophical studies of mind, epistemology, language, art and discourse. This interest has manifested itself in a range of research in the philosophy of marketing, language, and visual art that draws on results from studies in neuropsychology and cognitive neuroscience.

Cognitive neuroscience is concerned with the scientific study of biological substrates underlying cognition, with a specific focus on the neural substrates of mental processes, and addresses questions of how psychological functions are produced by the brain. It is a branch of both psychology and neuroscience, overlapping with disciplines like physiological psychology, cognitive psychology and neuropsychology. Cognitive neuroscience relies upon theories in cognitive science coupled with evidence from neuropsychology and computational modelling.

Cognitive neuroscience comprises a wide field of investigation, encompassing an array of complementary domains. Among these domains is neuropsychology, which emerged from lesion studies, and its relationship language, first reported in 1861 by the French neurologist Paul Broca. This field has been increasingly developed worldwide. A very important field of research in neuropsychology is neuropsychological assessment. This research domain has a strong interface with neuropsycholinguistics, because of the fact that language is both the vehicle to convey the assessment and the focus of

2. Aims and methods

This paper explores important and fruitful links between cognitive neuroscience and discourse. By adopting a non-reductive approach to literary and other cultural artifacts as records of high-level cognitive functioning evoking complex responses in their audiences, it seeks to contribute towards a more explicit and candid discussion of the methodologies that employ linguistic insights and analysis procedures in order to address cognitive representations and processes. Particularly, its goal is to eventuate, not in a set of answers, but in a set of pointed and provocative questions for further consideration and research. Our framework aims at three things: completeness, expandability/flexibility, and justifiability.

The specific research questions addressed in this article are the following:

3) How can cognitive processes be accessed and understood sufficiently to enable reliable models to discourse analysis?

4) What practical problems challenge the design of a good discourse-relevant neuro-imaging study, or to develop a theory of discourse comprehension that takes into account what we know about language, about cognition, and about the brain?

People have been analyzing discourses, in some sense, for as long as they have been speaking.

They have done so without the help of linguists, literary critics, or their theories. But a theoretical framework can still perform a service in making explicit what is normally implicit. In this paper, I will attempt to illustrate some frameworks for classifying and cataloguing everything that goes on in the production and comprehension of discourses from a neurocognitive perspective. With minor modifications, the same framework should also be applicable to nonverbal human behavior. It will thus be interest to semioticians as well as literary theorists, though its roots are primarily in linguistics. In this paper, I also intend to outline the mapping of neurophysiology to learning styles as a unification of theory and practice, a synthesis that is essential for effective teaching and learning.

Historically, research on language is at the roots of cognitive science. In the 1970s, relevant psycholinguistic models emerged, including pragmatics and discourse processing theories, which proposed an analysis of language beyond its basic structural facets. For example, speech acts model, proposed by Searle (1969), and the text organization model, proposed by van Dijk and Kintsch (1978), served as the basis for theories on pragmatics and discourse adopted today. Although these models could be an important theoretical basis for the assessment of language production and comprehension, language remains a topic scarcely studied by neuropsychologists compared with other cognitive processes.

On the technological side, recent developments in neuro-imaging techniques are providing new tools to investigate neural structure, chemistry and function, and developments in machine-mediated text analysis tools, storage, and search capacities have made corpus-based discourse studies much more doable. The new technologies can make changes observable and measurable, and so present new possibilities both for understanding brain–behavior relationships and, consequently, for developing new therapies to help people with neurological/speech disorders or injuries. The absence of explicit knowledge of discourse patterns may be partly because research and practice associating neurocognitive function with language has tended to focus on (often isolated) linguistic ‘deficits’ as signs or symptoms of brain injury or disorder rather than beginning with comprehensive descriptions of discourse.

As the brain is doing a lot at the same time, in whatever way we try to measure its activity, we will find a lot of noise. So, there is no escape from forming precise (and falsifiable) hypotheses, in which a theory becomes our eyes - without it researchers are blind. This simply implies that we have to figure out what the brain does in order to be able to figure out how the brain does it; and we have to figure out how the brain does things in order to figure out how it can do what it does. The main danger is not being precise enough on either side.

1. Problem and context

Linguists and literary theorists have proceeded in theory building on discourses and language processing. Each presents his own individually tailored list of element, aspects, components, strata, layers, levels, or facets that together make a discourse what it is. However, some of the existing theories chose to concentrate on only certain facets of cognition and structures of discourses. Those facets are of interest to a certain specialty or amenable to formal analysis. In particular, linguists frequently concentrate on sentence structure, ignoring narrative structures, characterization, metaphor, and other distinctly literary concerns. Conversely, literary analysts seldom make much of grammar or morphology. In my analysis I intend to encompass both literary and more linguistic specialties.

In contemporary linguistics, both cognitive and critical approaches to language have been elaborated in some detail. Unfortunately, the two perspectives have seldom converged, despite the potential theoretical advances such collaboration offers. Although historically and sociologically understandable, this separation of fields is bound to block progress. Only a handful of researchers and scholars in literature, music, film, esthetics, and art history have been attempting to follow and engage with developments in cognitive neuroscience. This represents a lost opportunity for scientists no less than for humanists, as critics and theorists of the arts are uniquely trained to pose questions and adduce examples that could bring more rigor and refinement, as well as cultural resonance, to the new sciences of mind.

As the 21st Century opened, Neuropsychology focused on the investigation of brain and cognitive processes (Bennett & Hacker, 2007). These two domains can be reconciled in a hybrid science that brings them together into a synthesis more powerful than anything researchers have achieved before. In this paper the project of setting up a hybrid science demands the dissolution of the mind-discourse problem, somehow setting it aside as an illusion, based on a mistaken presupposition.

1) How can cognitive processes be accessed and understood sufficiently to enable reliable models to discourse analysis?

2) What practical problems challenge the design of a good discourse-relevant neuro-imaging study, or to develop a theory of discourse comprehension that takes into account what we know about language, about cognition, and about the brain?

Historically, research on language is at the roots of cognitive science. In the 1970s, relevant psycholinguistic models emerged, including pragmatics and discourse processing theories, which proposed an analysis of language beyond its basic structural facets. For example, speech acts model, proposed by Searle (1969), and the text organization model, proposed by van Dijk and Kintsch (1978), served as the basis for theories on pragmatics and discourse adopted today. Although these models could be an important theoretical basis for the assessment of language production and comprehension, language remains a topic scarcely studied by neuropsychologists compared with other cognitive processes.

Discourse analysis is a broad and fast-developing interdisciplinary field concerned with the study of language use in context which emerged between the mid-1960s and mid-1970s in such disciplines as anthropology, ethnography, microsociology, cognitive and social psychology, poetics, rhetoric, stylistics, linguistics, semiotics, and other disciplines in the humanities and social sciences (van Dijk, 2000).

Cognitive neuroscience comprises a wide field of investigation, encompassing an array of complementary domains like physiological psychology and neurobiology. It may be seen as perhaps the most promising and exciting intellectual initiative of the new century. Cognitive neuroscience is concerned with the scientific study of biological substrates underlying cognition, with a specific focus on the neural substrates of mental processes, and addresses questions of how psychological functions are produced by the brain.

Keywords: *Discourse and cognition, Mind and brain, Semio-pragmatics, neuro-imaging methodology, socio-cultural analysis.*

Defining the Relation between Cognitive Neuroscience and Discourse Studies

BERBACHE Sami
Université de Khenchela

Abstract:

In contemporary linguistics, both cognitive and critical approaches to language have been elaborated in some detail. Unfortunately, the two perspectives have seldom converged, despite the potential theoretical advances such collaboration offers. Although historically and sociologically understandable, this separation of fields is bound to block progress. Only a handful of researchers and scholars in literature, music, film, esthetics, and art history have been attempting to follow and engage with developments in cognitive neuroscience. This represents a lost opportunity for scientists no less than for humanists, as critics and theorists of the arts are uniquely trained to pose questions and adduce examples that could bring more rigor and refinement, as well as cultural resonance, to the new sciences of mind.

This paper explores important and fruitful links between cognitive neuroscience and discourse. By adopting a non-reductive approach to literary and other cultural artifacts as records of high-level cognitive functioning evoking complex responses in their audiences, it seeks to contribute towards a more explicit and candid discussion of the methodologies that employ linguistic insights and analysis procedures in order to address cognitive representations and processes. Particularly, its goal is to eventuate, not in a set of answers, but in a set of pointed and provocative questions for further consideration and research.

The specific research questions addressed in this article are the following:

الفهرس

كلمة المخبر أ.د. آمنة بلعلى	5
المعرفة/ الإدراك/ العرفنة بحث في المصطلح د. عمر بن دحمان – جامعة تيزي وزو ــ الجزائر	7
مقدّمة في اللسانيات المعرفية د. حمو الحاج ذهبية – جامعة تيزي وزو ــ الجزائر	27
حول البناء المعرفي للدلالة اللغوية في الخطاب الأصولي د. الطيب دبّه – جامعة الأغواط ــ الجزائر	45
الكناية المعرفية د. بوجمعة شتوان – جامعة تيزي وزو ــ الجزائر	71
التكامل المعرفي من خلال تداخل آليات اللغة البيانية والحديث النبوي الشريف أ. عميري زهرة – جامعة بومرداس ــ الجزائر	81
مقدّمات لدراسة الاشتراك الدلاليّ بين العرفان والتداول د. صابر الحباشة – البحرين	101
السياق وتحليل الخطاب بحث في تجليات العلاقة د. مصطفى شميعة – فاس – المغرب	125
جسد الكتابة كتابة الجسد مقاربة سيميائية عرفنية للفضاء في أيام طه حسين د. حسان راشدي – جامعة سطيف 2 –الجزائر	135
ملامح معرفية في تفسير ابن عاشور سورة الأعراف ــ نموذجا. أ .عائشة هديم– جامعة بومرداس ــ الجزائر	161
إطار مقترح لتحليل الخطاب التراثي تطبيقًا على خطب حادثة السقيفة د.عماد عبد اللطيف – جامعة القاهرة	187
الصورة وتحليل الخطاب البصري في العالم العربي من اللغة إلى المرئي د. فريد الزاهي المعهد الجامعي للبحث العلمي الرباط – المغرب	217

مساءلة النص بهدف تحصيل الملكة النصيّة ــ مقاربة تعليمية مِن زاوية اللسانيات المعرفية ــ د. يوسف مقران بوزريعة ــ الجزائر	229
الازدواجية اللغوية من منظور العلوم العصبية المعرفية د. فاطمة الزهراء أغلال – بوكرمة د. بلخير عمر – جامعة تيزي وزو ــ الجزائر	247
البلاغة بوصفها تفكيرا في قضايا الخطاب د.مصطفى الغرافي - المغرب	261
Defining the Relation between Cognitive Neuroscience and Discourse Studies Dr BERBACHE Sami Université de Khenchela -Algérie	**5**
Le dialogue, un discours en acte dans *Loin de Médine* d'Assia Djebar Dr Aini BETOUCHE & Dehbia SIDI-SAID UMMTO. -Algérie	**35**
The place of cognition and metacognition in the Algerian EFL Middle School Course in receptive, productive skills and grammar Dr Hamid Ameziane / Dr Amar Guendouzi Université Tizi-Ouzou -Algérie	**47**

Président d'honneur

- **P^{r} : Naceur eddine HANNACHI**

Recteur de l'université Mouloud MAMMERI de Tizi-Ouzou

- **Amina BELAALA**

Directrice de la revue

- **Boudjemâa CHETOUANE**

Rédacteur en chef

Comité scientifique

Abdellah LACHI-Batna-

Mostefa DROUECHE

Habib MOUNSI –Sidi Belabes-

Lahcene KEROUMI- Bechar-

Rachid BEN MALEK-Tlemcen-

Maha KHEIR BEK NACER-Liban-

Hocine KHOMRI -Constantine

Badia ATTAHIRI-Maroc-

Hatim ELFATNASSI- Tunisie-

Lakhdar DJEMAI-Alger-

Boutheldja RICHE - TIZI-OUZOU

Kada AGGAG – Sidi Belabes

khemissi HAMIDI -Alger-

Messaoud SAHRAOUI –Laghouat

Dehbia HAMOU EL HADJ

Amar GUENDOUZI -TIZI-OUZOU

Hamid AMEZIANE -TIZI-OUZOU

Raouia YAHIAOUI -TIZI-OUZOU

Aini BETOUCHE -TIZI-OUZOU

El abas ABDOUCHE -TIZI-OUZOU

Chems Eddine CHERGUI - TIZI-OUZOU

Aziz NAMANE -TIZI-OUZOU

EL KHITAB

Revue scientifique semestrielle à comité de lecture
Langue et littérature

Tél fax: 026 21 32 91
Email:elxitaab.lad@gmail.com

Editions Laboratoire "analyse du discours"
Université Mouloud Mammeri, Tizi-Ouzou

Dépôt légal: 2006 – 1664
ISSN : 11-12 7082

N° 14
Numéro spécial du colloque international
"Etudes cognitives et analyse du discours " (11 – 12- 13 mars 2013)