

إيسيسكو
ICESCO

سلسلة الدراسات التخصصية في مجال
تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها



دور التصورات الذهنية في فهم دلالاتي المعجم والتركيب في تعليم العربية للناطقين بغيرها

د. مائل رشدي شديد

جامعة قطر - دولة قطر



منشورات منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة - إيسيسكو -

مركز الإيسيسكو للغة العربية للناطقين بغيرها

يتغيا هذا الكتاب النظر في دور التصورات الذهنية في إدراك المتعلم للغة العربية للناطقين بغيرها لخصائص العربية وسماتها، ذلك أن العربية غنية بالمجاز المتولد من المفردات والتراكيب والتعبيرات. ولا أجد فيما أعلم أحدا درس الصور الذهنية بطريقة معمقة في تعليم العربية للناطقين بغيرها، ومن هنا جاءت هذه المحاولة لتغني الدرس التطبيقي في تعليم اللغات بشكل عام وفي تعليم العربية بشكل خاص. وقد أهملت كثير من الدراسات أثر التصورات الذهنية في تعليم اللغات لاسيما تعليم العربية للناطقين بها وبغيرها، إذ ما يزال تعليم العربية للناطقين بغيرها يسير بطريقة غير منتظمة، والجهود في هذا المضمار مبعثرة هنا وهناك، ولا نجد تنسيقا معتبرا يمكن الارتكاز عليه في إنشاء منظومة تعليمية قائمة على أساس البحث النظري العميق والبحث الميداني المدون الذي يعتمد على التحليل العلمي، والمنطق اللغوي

وتعدّ الصور الذهنية إحدى أهم ركائز الأعمدة النفسية التي تحدد اتجاهات الفرد المعرفية، وأنماط سلوكه اللغوي، وهي قابلة في الوقت نفسه للتغير والتكيف بحسب تطور الواقع الاجتماعي للغة، مع ما يمكن أن تبني عليه من صور ذهنية ذلك لأنها عملية ديناميكية تتغير وتتبدل. ومن هنا جاءت أهمية الدراسة لسبر أغوار هذا الجانب المهم في تعليم اللغة للناطقين بغيرها، ونخصّ هنا العربية في هذا الكتاب لأن لها إمكانات لا تملكها أية لغة في العالم من حيث المعجم والتراكيب والأنظمة اللغوية الأخرى.



دور التصورات الذهنية في فهم دلالاتي المعجم والتركيب في تعليم العربية للناطقين بغيرها

د. صائل رشدي شديد

جامعة قطر - دولة قطر

سلسلة الدراسات التخصصية في مجال
تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

منشورات منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة - إيسيسكو -

مركز الإيسيسكو للغة العربية للناطقين بغيرها

منشورات منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة
(إيسيسكو)

شارع الجيش الملكي، حي الرياض، ص. ب. 2275 ، ر. ب. 10104
الرباط، المملكة المغربية

الطبعة الأولى : 2024

© إيسيسكو

جميع حقوق إعادة الإنتاج والترجمة والاقتباس محفوظة.

رقم الإيداع القانوني : 2024MO3516

الرقم المعياري الدولي للكتاب : 1-16-480-9920-978

إن الأفكار والآراء الواردة في هذا الكتاب هي آراء المؤلف
ولا تعبر بالضرورة عن وجهات نظر الإيسيسكو ولا تلزمها في شيء.

التصميم والطباعة في الإيسيسكو

هذا المنشور متاح عبر رمز الاستجابة السريع أدناه:

5 كلمة المركز

7 مقدمة

11 الفصل الأول: التأصيل النظري للتصورات الذهنية

- الصور الذهنية عند الآخر وعند العلماء المسلمين 13
- النظريتان الإشارية والتصورية 34
- العلامة اللغوية وأثرها في التصورات الذهنية 39
- النموذج العرفاني في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها 44
- نظرية التمثيل الفضائي والتصورات الذهنية 51
- قيود النظرية الدلالية وعلاقتها بالتصورات الذهنية 54
- أركان الصورة الذهنية وأنواعها 56
- تطورات الصورة الذهنية وانتقالها من الحقيقة إلى المجاز 59
- مقارنات في الصور الذهنية بين اللغة الأم واللغة الثانية (العربية لغة ثانية نموذجاً) 62

67 الفصل الثاني: أثر التصورات الذهنية على المعجم والتراكيب

- دور الصور الذهنية في فهم المعجم 69
- دور الصور الذهنية في فهم دلالة التركيب 84

101 خاتمة

105 المصادر والمراجع

كلمة المركز

تهتم منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو) من خلال مركزها للغة العربية للناطقين بغيرها، ببناء رصيد بحثي وتعليمي من أجل تعزيز حضور اللغة العربية على الصعيدين الإسلامي والدولي، ومن أبرز ما يمثل ذلك الاهتمام؛ مشروع سلسلة الدراسات التخصصية في مجال اللغة العربية للناطقين بغيرها، ففي مرحلتيه السابقتين (الأولى والثانية) أسهم هذا المشروع في الدراسات اللغوية التطبيقية من خلال الاستفادة من مستجدات النظريات اللسانية والتربوية، إذ قدّم الخبراء المشاركون فيه خلاصة خبراتهم وتجاربهم ومبادراتهم البحثية والتربوية لتصبّ في مصلحة متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها من خلال معلمهم المتزودين بالطرائق والإستراتيجيات والمهارات التي تعزز اقتدارهم اللغوي واكتسابهم الثقافي وتحصيلهم المهني.

7

وما زال هذا المشروع متابعاً مسيرته بمرحلة جديدة تمثل إضافةً إلى جهود الإيسيسكو المتصلة في سبيل تعزيز الحضور العالمي للغة العربية، ومن ثم يواصل مركز الإيسيسكو للغة العربية للناطقين بغيرها مشروع سلسلة الدراسات التخصصية في مجال اللغة العربية للناطقين بغيرها، ويقدم في سلسلته الثالثة عشر دراسات استُكُتِبَ فيها جمعٌ من الخبراء المتخصصين يمثلون تسع دول، هي أمريكا وبروناي والجزائر والسعودية والعراق وفلسطين وكندا وماليزيا، والمغرب. ومنها هذه الدراسة الموسومة بـ «دور التصورات الذهنية في فهم دلالاتي المعجم والتركيب، في تعليم العربية للناطقين بغيرها»، للباحث الدكتور صائل رشدي شديد من جامعة قطر، والتي سعى فيها إلى النظر في دور التصورات الذهنية في إدراك المتعلم للغة العربية للناطقين بغيرها لخصائص العربية وسماتها، لا سيما أن العربية غنية بالمجاز المتولد

من المفردات والتراكيب والتعابير. ومن هنا جاءت هذه الدراسة لتغني الدرس التطبيقي في تعليم اللغات بشكل عام وفي تعليم العربية بشكل خاص، لاسيما أن هذا الموضوع لم يلتفت إليه كثيراً، سواء في تعليم اللغات عامة أو تعليم العربية للناطقين بغيرها عاصه. ومن هنا تظل الصور الذهنية إحدى أهم ركائز الأعمدة النفسية التي تحدد اتجاهات الفرد المعرفية، وأنماط سلوكه اللغوي، وهي قابلة في الوقت نفسه للتغير والتكيف بحسب تطور الواقع الاجتماعي للغة، مع ما يمكن أن تبني عليه من صور ذهنية ذلك لأنها عملية ديناميكية تتغير وتتبدل. ومن هنا جاءت هذه الدراسة لسبر أغوار هذا الجانب المهم في تعليم اللغة للناطقين بغيرها. ونخصّ هنا العربية في الدراسة لأن لها إمكانات لا تملكها أية لغة في العالم من حيث المعجم والتراكيب والأنظمة اللغوية الأخرى. وقد ساعدني في معرفة أهمية الصور الذهنية في تعليم العربية للناطقين بغيرها أنني درّست كثيراً من الجنسيات المختلفة الأعراق والمجموعات اللغوية المتعددة الأمر الذي مكّني من فهم التصورات الذهنية لكثير من العائلات اللغوية المتعددة حول العالم.

ويطيب لي في هذا المقام أن أتوجه بفائق الشكر والتقدير إلى معالي الدكتور سالم بن محمد المالك، المدير العام للإيسيسكو، الذي أولى المركز عنايته الخاصة، وما زال يدعم مشاريعه وبرامجه ونشاطاته؛ خدمةً للغة العربية وتعزيزاً لحضورها العالمي، وبخاصة في سياق البحث العلمي، ولا يفوتني أن أنوّه بالخبراء الباحثين الذين أثروا هذه السلسلة الثالثة بدراساتهم المتميزة، والشكر موصول إلى فريق عمل المركز ولجنة التحكيم والمراجعة، وإلى كل من أسهم في إصدار هذه السلسلة المتميزة، والله نسأل التوفيق والسداد.

أ.د. مجدي حاج إبراهيم

رئيس مركز الإيسيسكو

لغة العربية للناطقين بغيرها



مقدمة

يتغيّر هذا البحث النظر في دور التصورات الذهنية في إدراك المتعلم للغة العربية للناطقين بغيرها لخصائص العربية وسماتها، لا سيما أن العربية غنية بالمجاز المتولد من المفردات والتراكيب والتعبيرات. ولا أجد فيما أعلم أحدا درس الصور الذهنية بطريقة معمقة في تعليم العربية للناطقين بغيرها، ومن هنا جاءت هذه الدراسة لتغني الدرس التطبيقي في تعليم اللغات بشكل عام وفي تعليم العربية بشكل خاص. وقد أهملت كثير من الدراسات أثر التصورات الذهنية في تعليم اللغات، لا سيما في تعليم العربية للناطقين بغيرها إذ ما زال تعليم العربية للناطقين بغيرها يسير بطريقة غير منتظمة والجهود في هذا المضمار مبعثرة هنا وهناك ولا نجد تنسيقا معتبرا يمكن الارتكاز عليه في إنشاء منظومة تعليمية قائمة على أساس البحث النظري العميق والبحث الميداني المدون الذي يعتمد على التحليل العلمي، والمنطق اللغوي.

تعدّ الصور الذهنية إحدى أهم ركائز الأعمدة النفسية التي تحدد اتجاهات الفرد المعرفية، وأنماط سلوكه اللغوي، وهي قابلة في الوقت نفسه للتغيير والتكيف بحسب تطور الواقع الاجتماعي للغة، مع ما يمكن أن تبني عليه من صور ذهنية، ذلك لأنها عملية ديناميكية تتغير وتتبدل. ومن هنا جاءت هذه الدراسة لسبر أغوار هذا الجانب المهم في تعليم اللغة للناطقين بغيرها. ونخصّ هنا العربية في الدراسة لأن لها إمكانات لا تملكها أية لغة في العالم من حيث المعجم والتراكيب والأنظمة اللغوية الأخرى. وقد ساعدني في معرفة أهمية الصور الذهنية في تعليم العربية للناطقين بغيرها أنني درّست كثيرا من الجنسيات المختلفة الأعراق والمجموعات اللغوية المتعددة الأمر الذي مكّني من فهم التصورات الذهنية لكثير من العائلات اللغوية المتعددة حول العالم.

وجاءت الدراسة في فصلين اثنين، هما:

الفصل الأول: التأسيس النظري للتصورات الذهنية:

وناقشت فيه عدة قضايا كان من أبرزها؛ الصور الذهنية عند الآخر وعند العلماء المسلمين، وأوضحت فيه كيف تمكن علمائنا من النظر بعمق إلى التصورات الذهنية، وكيف أطروا لها بطريقة دقيقة. وتناولت في هذا الفصل عدة

مواضيع مهمة نحو: النظرية الإشارية والنظرية التصورية، والعلامة اللغوية والنموذج العرفاني، وقيود النظرية الدلالية، وأركان الصورة الذهنية وأنواعها، وتناولت تطورات الصورة الذهنية وانتقالها من الحقيقة إلى المجاز، وعقدت مقارنة في الصورة الذهنية في اللغة العربية لغة ثانية مع لغة أجنبية.

أما الفصل الثاني: أثر التصورات الذهنية على المعجم والتراكيب، فكان فصلا تطبيقا عمليا على ما قدمت إليه وأصلت له من نظريات في التصورات الذهنية فجاء التطبيق على المعجم وعلى بعض التراكيب في اللغة العربية؛ كالاستفهام والتوكيد والشرط. وأوضحت من خلال التطبيقات العملية على صحة ما ذهبنا إليه من تأصيل نظري، وعلى مكانة التصورات الذهنية وأثرها في فهم دلالاتي المعجم والتركييب فيما يخص تعليم اللغة العربية لغة ثانية.



الفصل الأول

التأصيل النظري للتصورات الذهنية

الصور الذهنية عند الآخر وعند العلماء المسلمين



نظر الفلاسفة القدماء إلى اللغة نظرات عميقة تميل إلى الفلسفة أحيانا، وتميل إلى الجمع بين الفلسفة والمنطق أحيانا أخرى. ساعدتهم في ذلك أنهم كانوا يتأملون في اللغة من خلال استقلالية النظرة، ومن خلال الحاجة الملحة في تطوير اللغة الخاصة بكل مجموعة أو شعب. ومن هنا فإن المتبصر في كلام المناطق أو الفلاسفة يجد أن دافع النظرة إلى اللغة وتطويرها كان دافعا خاصا في لغتهم الأم، أو أنهم يحاولون أن يقعدوا لنظرياتهم الفلسفية، أو آرائهم النقدية. فالدراسة المقارنة بين اللغات لم تكن موجودة أصلا، وذلك لغيب المنهجية العلمية في ذلك الزمان، وهذا أمر بدهي. وإن كنا نجد أحيانا بعض الآراء المتناثرة هنا وهناك في بعض كتب الفلاسفة القدماء، ولكنها لا تعد أساسا علميا يمكن الاعتماد عليه في الدراسات المقارنة.

ومن المؤكد أن الدراسات الفلسفية والمنطقية لم تبدأ عند العرب مطلقا، فطبيعة العرب وحياتهم وطبيعة أرضهم الجغرافية لم تكن تسمح بتولّد مثل هذا العلم. ومن هنا فالآخر، أسبق من العرب في هذا المضمار. ولعل الإغريق هم أوائل من تكلموا في الفلسفة وعلى رأسهم "أناكسيمندر" الذي تلقى تعليمه الفلسفي على يد أستاذه "طاليس"، وكان أول من دَوّن آراءه الفلسفية. وهكذا تمثل الآخر حول - الإغريق، الصين، الهند - النظر في الفلسفة كعلم لا يصل إليه إلا من يملك قدرة وفطنة في حدة التبصر. ونظر المسلمون، فيما بعد، في كتب الفلاسفة والمناطق فاستطاعوا أن يهضموا هذه الكتب وما تحتويه من آراء، وزادوا عليها وأجادوا حسن تقسيم هذا العلم، كأبي الفلسفة الإسلامية الكندي الذي يعدّ من أشهر علماء الفلسفة المسلمين على الإطلاق.

ومن المعلوم أن لكل بحث مسوغاته الخاصة به، وكانت اللغة وتحليلاتها لدى الفلاسفة جميعهم ضربا من ضروب المعارف المكتسبة، الأمر الذي يفضي إلى إعطاء اللغة أهمية كبرى في تصوراتهم التداولية والدلالية. وكان أن ابتعدت الدراسات الوصفية العربية في بداية الأمر عن الربط بين الفلسفة والمنطق

واللغة، الأمر الذي أفضى إلى سطحية التبريرات اللغوية أو الحجج التعليلية في بعض مسائل اللغة العربية. وهذا لا يعني أن تتعرض هذه العلوم إلى المساس باعتبارية اللغة وعُرفيتها بله هي تؤسس إلى تفسيرات مقنعة لكثير من الظواهر اللغوية التي لم تكن تفسيراتها قبل ذلك مقنعة أو منطقية.

وبالرغم من أن اللغة تمتلك وحدة في التصورات والكميات في الوجود الذهني في كل اللغات، إلا أن العرب والمسلمين لم يعمدوا في بداية الدراسات اللغوية إلى الربط بين اللغة وعلوم الفلسفة والمنطق لأسباب تحوطية ذاتية وأخرى دينية. إلا أن المسلمين بعد ذلك تجرؤوا على هذا المحذور، وخاضوا غمار هذه العلوم فنبغ فيهم كثير من العلماء الفطناء الذين لمعت أسماؤهم حتى عند الآخر - غير المسلمين - كالكندي والفارابي وابن رشد وأبي حامد الغزالي وابن سينا وابن الهيثم وابن خلدون وغيرهم، وأسسوا لنظريات جديدة في هذه الحقول المعرفية. وهنا لا أناقش سقطات بعض الفلاسفة وخصوصا في مجال العقيدة فهذا ليس مجال البحث، مع الاعتراف بسقطات بعضهم وبخوضهم في مسائل ما كان ينبغي لهم أن يخوضوا فيها فللعقل حدود، ومدارك لا يستطيع الوصول إليها.

إن لكل لغة تمثلات ذهنية خاصة بها تتعقد بصلة بما تمثله. وأقصد بالتمثلات الذهنية الصور الداخلية للغة والإطار النظري الذي يتشكل منه هذا العلم؛ فالصلة بين هذه التمثلات وما تمثله قد تكون اعتبارية أحيانا وقد تكون جزءا من البيئة التي تحيط بهذه اللغة. ومن هنا تتوافق الدلالة مع المعجم ومن ثم ينسج التركيب في دلالة مستقلة.

وفي الحقيقة عندما نبدأ بالتمثلات الذهنية، فإننا نذهب إلى وضع علامات في لغة الذهن الداخلية، وهذا يفضي إلى القيمة الدلالية لهذا التمثل الذهني. وهذا يقودنا إلى القول باستحالة دراسة المكونات اللغوية بمعزل عن المكونات الذهنية المتعددة. وعليه، فقد أدت اللسانيات المعرفية دورا مهما في تحليل الملكة اللغوية وعلاقتها بالعلوم المعرفية الأخرى، واستطاعت اللسانيات المعرفية أن تنظر إلى الناظم للملكة اللغوية بشكل أعمق مما كانت عليه الدراسات السابقة، وتمكنت من النظر إلى الدلالة بطريقة مغايرة عما كانت عليه في السابق.

وفي هذا السياق نقول: إن المعرفة هي نقطة البداية الحقيقية للتمثيلات الذهنية؛ فالتمثل "هو بداية المعرفة. والإدراك الحسي لا يفهم إلا بواسطة التمثيلات؛ إذ إن الإحساسات الابتدائية ليست بحد ذاتها إحساسات إلا بقدر ما هي تصبح تمثيلات ذهنية فالتأثير الخارجي هو غامض من دون تمثيل، فالتمثل هو الوساطة الضرورية بين الشيء والذات، فالشيء والذات هما من طبيعة مختلفة تماماً. والربط بينهما لا يتم إلا بتوسط التمثيل. فالتمثل هو واقع ذهني، لا يمكن أن يلغى وإلا تلاشت المعرفة".⁽¹⁾

ومن هنا فقد استطاع الفلاسفة المسلمون أن يصلوا إلى حقيقة العملية الإدراكية والمراحل التي تمرّ بها بطريقة مفصلة، واستطاعوا أن يصلوا إلى الصورة الذهنية والتعاقب الزمني كما بينها مسكويه⁽²⁾.

إن الدوال البصرية تختلف عن الدوال السمعية والخطية، وبهذا، فإن التصورات الذهنية ستختلف في البنية الأصلية لها، الأمر الذي سيقودنا إلى تنوع التصورات الذهنية، وأنها لا يمكن أن تكون واحدة على الإطلاق، وأن الدوال الناتجة عن هذه التصورات الذهنية لن تكون كلها اعتباطية بل ستكون في بعض الأحيان دوالاً ذات علاقات إدراكية وارتباطات ذهنية بتصورات بالبيئة الخارجية والحدث؛ فالتمثيلات مرتبطة بالإدراك، "والإدراك: تمثل حقيقة الشيء عند المدرك يشاهدها بما به يدرك"⁽³⁾

وفي هذا المقام، يمكن أن نتحدث عن الافتراضات السياقية التي تشكل جزءاً من الصور الذهنية وهذه الافتراضات السياقية تحدث من خلال مبدأ الملاءمة "إن انتقاء الافتراضات السياقية يحصل انطلاقاً من (مبدأ الملاءمة) الذي يتحدد من خلال وسيطين هما: الآثار المعرفية والجهد المعرفي. ويقصد بالآثار المعرفية التعالق الحاصل بين معلومتين إحداهما قديمة والثانية جديدة،

(1) إبستمولوجيا المعنى والوجود، سامي أدهم، ص 12

(2) ينظر: الهوامل والشوامل، التوحيدي ومسكويه، ص 129

(3) الكليات، الكفوي، ص 66

الأمر الذي ينتج عنه مجموعة من العمليات الذهنية كإقصاء أو إثبات أو تعديل افتراضات موجودة في الذاكرة التصورية“(4)

نرى هنا، إذن، أن الذي يؤكد القول بين الجمع بين اللغات أو القول بالكليات بين اللغات يمكن أن يكون صحيحا أو ممكنا من الناحية المنطقية، لأن الترجمة حاصلة بين اللغات - مع التحوط من بعض الإشكالات في الترجمة - وهي موجودة بين معظم اللغات الحية الآن على الأقل. والسبب في ذلك هو أن كل لغة فيها نظام محدد في الدلالة بغض النظر عن القدرة الدلالية بين لغة وأخرى، وهذا يعني أن عملية الترجمة ممكنة وأن نقل الدلالة أو قصد المتكلم يمكن أن يحدث. وتبقى الإشكالية أحيانا في فهم المعنى الحقيقي أو مراد المتكلم أو الكاتب، وكيف يمكن للصور الذهنية أن تبني معنى معجميا، ومن ثم معنى تركيبيا يفضي إلى دلالة مراد المتكلم أو الكاتب. وبهذا فإن الترجمة تحتاج إلى معرفة المترجم بدقائق البنية التحتية للغة الأخرى. لأن التصورات الذهنية تخلق بنية تحتية تختلف أحيانا عن المعاني في البنية السطحية.

وقد عَرَفَ الفلاسفة المسلمون وأهل البلاغة أثر المحيط الخارجي على التصورات الذهنية، وقد نظروا إلى اللغة في محيطها الخارجي وما يحدثه من تأثير دلالي في السياق التركيبي. وقد شاركهم في هذا الرأي اللسانيون الغربيون أمثال اللساني الأمريكي (سابير)، ولكن الخلاف هنا يقع عند تعليم اللغة الثانية؛ حيث يرى البعض أن القدرات الذهنية للأفراد في جميع العائلات اللغوية واحدة. “ويرى (سبربر) و(ولسن) أن القدرات الذهنية للأفراد المرتبطة بتمثلهم للكون وقدراتهم في التفكير واحدة مهما تفاوتت لغاتهم، غير أن قدرات اللغات على التمثل ليست على نحو واحد ولا يعزى هذا الأمر لكون بعض اللغات هي أفضل من غيرها، فالأمر مرده أن قدرة لغة معينة في التمثل لا تكافئ قدرة لغة أخرى فما تمثله لغة ما بنحو تفصيلي لا يكون بالتفصيل نفسه في لغة ثانية.”(5)

(4) كليات المعرفة اللغوية، كريم علوي، ص 51

(5) المصدر السابق، ص 53

وأزعم هنا أن هذا الأمر ليس دقيقاً البتة؛ فاللغة تعمل في تطوير القدرات الذهنية وتؤثر عليها لأن اللغة تعمل في الدماغ وتؤثر على القدرات التفكيرية. وبهذا فهي تؤثر بالتعدي على القدرات الذهنية، وهي بذلك تخلق لنا رؤى مختلفة في انعكاسات الذهن على مجريات الأمور، وسرديات الأحداث وحتى على التوصيف أو العملية التخيلية، حين يكون التخيل جزءاً من النظام الإبداعي في المجتمع، والذي يخلق معانٍ لا يمكن أن تتخلق في لغة أخرى.

وإن قال قائل: إن الظواهر في العالم الخارجي واحدة والكل يراها بنفس العين، فكيف يمكن أن تختلف الإدراكات بين الشعوب المختلفة في اللغة؟ أقول: هذا صحيح، ولكن الرؤية نفسها تختلف في الأثر الذي تُحدثه الظاهرة، ليس على مختلفي اللغات ولكن حتى على أصحاب اللغة الواحدة نفسها؛ لأن التصور الذهني قد يختلف بين شخص وآخر أو بين فئة وأخرى أو طبقة في مستوى معين وأخرى في مستوى مختلف في نفس اللغة الواحدة. فالأشجار مثلاً تُحدث أثراً على ساكنيها يختلف عن يسكن في المدينة، بالرغم من أنهم يتكلمون نفس اللغة لأن الطبيعة أثرت على ذهن ساكنيها أكثر مما أثرت على من وُلد وعاش في المدينة. لذلك، ما تتركه مفردات ودلالاتها على كل واحد مختلف. وتختلف، كذلك، التصورات الذهنية، وإن كانت بمساحة أقل، ممن ينطق على لغة أخرى. وهذا يعني بالضرورة أن تمثل الصور الذهنية في هذه البيئة ستختلف من لغة إلى أخرى، فربما لغة معينة من عائلة لغوية تختلف عنها تكون أقدر على تمثل الظواهر الخارجية، وبهذا فإنَّ نقل المفاهيم المعجمية أو حتى التركيبية للغة أخرى سيكون أقل كفاءة إن لم تملك اللغة الأخرى نفس الكفاءة اللغوية.

وقد يرى البعض من أمثال (همبولت) الفيلسوف الألماني في القرن الثامن عشر أن الفكر هو من يحدد أنماط اللغات وأبنيتها، وهذا يوافق إلى حد كبير ما نذهب إليه، ولكن أضيف هنا أن الفكر والتصورات اللغوية هي أسبق من اللغة، وبعد ذلك تبدأ اللغة بالتطور، ومن خلال هذا التطور اللغوي تتطور عندنا الأفكار وتتولد، لأن الأفكار التي تتولد في البداية تتطور - كذلك - ضمن الناموس الكوني. وبعضها، وليس كلها، يشيخ ويموت. ومن هنا كان التلاصق

بين اللغة والتصورات الذهنية تلاصقا لا يمكن أن ينفصل، ولا يمكن أن يتشابه بالكلية بين لغة وأخرى. وعليه، كان لزاما علينا أن نراعي في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها هذا الفرق، وهذا التباين بين العربية ولغة من يريد تعلمها باعتبارها لغة ثانية. وحتى اللغة الأم تختلف عن اللغة المراد تعلمها في الترابط بين المفردات والأشياء لأن النظر إلى المحيط الخارجي قد تشكّل في المدركات والتصورات الذهنية وبذلك تتشكل التعبيرات والدلالات المعجمية سواء كانت مستقلة أو في سياق ما.

ومن هنا، فإنني أرى أنه يجب على متعلم اللغة الثانية - وما يعنيني هنا العربية - أن يتخطى تلك الوساطة الرمزية التي تمثلها اللغة بين الإدراك والعالم الموضوعي. وأن يصل إلى الوساطة التي تقيمها العربية بين المدرك والرمز، وأن يتمثل تعبيرات العربية ومدلولاتها الحقيقية في البنية العميقة وليس في بنيتها السطحية فحسب.

وهنا أعيد القول بأنني لا أنفي القول بالكليات التصورية بالكلية، ولكني أذهب إلى وجود عوامل مشتركة في التصورات الكلية بين اللغات، ولكنها غير متطابقة، وعدم التطابق هذا يُحدث فرقا في المفاهيم والفكر والنظرة إلى الأشياء الخارجية، هذا الفرق لا يمكن أن نتجاهله، وهو الذي يحدث الفرق بين لغة وأخرى وتفضيل لغة على أخرى في هذا السياق والمفاضلة هنا فقط في النظام اللغوي وما يتكون منه وما ينتج عنه من معجم وتركيب.. إلخ.

وارتبطت التمثلات representation بمصطلح الإدراك وظيفيا. والإدراك هو: "تمثل حقيقة الشيء عند المدرك يشاهدها بما به يدرك"⁽⁶⁾ وعندما نقول: التمثل فإننا نقصد بداية المعرفة "فالإدراك الحسي لا يفهم إلا بواسطة التمثلات؛ إذ إن الإحساسات الابتدائية ليست بحد ذاتها إحساسات إلا بقدر ما هي تصبح تمثلات ذهنية فالتأثر الخارجي هو غامض من دون تمثّل فالتمثل هو الوساطة الضرورية بين الشيء والذات. فالشيء والذات هما من طبيعة مختلفة تماما.

(6) الكليات، الكفوي، ص 66

والربط بينهما لا يتم إلا بتوسط التمثل؛ فالتمثل هو واقع ذهني لا يمكن أن يلغى
وإلا تلاشت المعرفة.“(7)

ولم يغيب هذا الأمر عن فلاسفة المسلمين الذين تعرضوا لهذه الأفكار،
ووصلوا لمثل هذه المفاهيم، فهم يرون أن الذهن يحتفظ بصورة ممثلة عن المحيط
الخارجي يمكن لنا أن نستدعيها حين الحاجة. واستوعب الفلاسفة المسلمون
العملية الإدراكية التي تحدّث عنها علماء الغرب فيما بعد “لقد نفذ الفلاسفة
المسلمون إلى العملية الإدراكية، والسلسلة الإجرائية المفصلية التي تنتهجها هذه
العملية، في استنبات الصور وتمثيلها، من خلال مفهوم الحس المشترك“(8).

وكما هو معلوم فإن هناك علاقة قائمة بين التمثل والتوصيل، وكذلك يجب
النظر إلى المقصد من التمثل والمقصد من التوصيل؛ فليس من الضروري أبداً
أن يفهم المستمع قصد المتكلم، مع حرص المتكلم أن يفهم السامع، أو أن يصل
المستمع إلى مقاصد المتكلم أو الاقتناع بما يقول، ولكن هذا أحيانا ليس بالضرورة.
ولكن مقاصد التمثل لا تكون إلا من خلال الفكر والتفكير والذين يفضيان إلى
تخيل تصور ما أو معنى ما ويعبر عن ذلك بالفاظ تعارف عليها أهل هذه اللغة.

لقد برع الفلاسفة المسلمون في النظر في التمثلات الذهنية، واستطاعوا
أن يصلوا بذلك إلى الإدراك الذهني وحقيقته، وكيفية حصوله فقد أدرك الفلاسفة
المسلمون كيفية الإدراك الذهني “بنحو عام من خلال تقسيمهم لقوى الحس
الخارجي والداخلي، فهم قد عدوا الملكة اللسانية جزءاً من القوى الناطقة والأخيرة
هي خصيصة النوع الإنساني مؤكدين أن أول خواصها الظاهرة هو (النطق) في
اصطلاحهم الأخص. وهم بنحو أعم يعنون القدرة على الفهم والتمييز من خلال
عملية التأليف والتركيب المسبوقة بعملية التحليل للمعاني العقلية المجردة الأمر
الذي من شأنه أن يفضي للاستنتاج بقياس الغائب على الشاهد لكنهم أعطوا معنى
الأخص (النطق) للأعم (التفكير).“(9)

(7) إبستمولوجيا المعنى والوجود، سامي أدهم، ص 12

(8) كليات المعرفة اللغوية، كريم علوي، ص 60

(9) كليات المعرفة اللغوية، كريم علوي، ص 65. وينظر عيون الحكمة، ابن سينا، ص 40

إن رسم الصورة الذهنية لا يكون إلا من خلال الأثر الذي يُحدثه على النفس شرط أن يكون هذا الأثر قد أدرك التمثيل للصورة الذهنية وليس مجرد رسمٍ عابر للتمثيل. فلا بد من ثبات الصورة الذهنية في النفس. ومثال ذلك عندما ترى لحماً شهياً؛ فالمشاهدة البصرية له من خلال هذه القوة كافية لتمثيل الصورة الذهنية لمذاقه وطعمه وما يُحدث طعمه من مشاعر داخلية ولذة وغير ذلك من مشاعر. وكذلك عندما تسمع صوت إنسان ما وترى صورته فإنك بعد ذلك وإن سمعت صوته فقط فإن الصورة الذهنية وما يتبعها ستمثل أمامك دون أن تراه.

وتتمثل، كذلك، الأمور في الصفات والمشاعر، كالشجاعة والمروءة والعلاقات بين الأشياء؛ فأنت تتخيل شجاعة عنترة وحنكة خالد بن الوليد العسكرية، ودهاء عمرو بن العاص وكرم حاتم الطائي. ونجد، كذلك، هذا عند الحيوانات؛ فهروب بعض الحيوانات من الأخرى هو هروب تأصل في الإدراك، يُدرك من خلال المعاني الفرعية من المحسوسات، وهذا كله يتجسد في قوتين: الذاكرة والحافظة. وهذا ما أكد عليه ابن رشد في قوله: "وأما القوة الذاكرة والحافظة فموضعهما مؤخرة الدماغ، ولا فرق بين الذاكرة والحافظة إلا أن الذكر هو حفظ منقطع والحفظ ذكر دائم. والفرق بين الذاكرة والحافظة وبين المتخيلة أن المتخيلة تحضر صنم الشيء المحسوس بعد غيبة المحسوسات، ولذلك لم تكن حساً. والقوة الحافظة إنما تحفظ معنى ذلك الصنم، وكذلك الذاكرة إنما تتذكر ذلك المعنى الذي للصنم." (10)

وهنا يكمن دور القوة المتخيلة وما يترتب عليها من صور ذهنية قد تكون على الحقيقة ومطابقة للواقع الخارجي. وقد تنحى منحى مختلفاً فتكون صوراً ذهنية من خلال القوة المتخيلة لا تتوافق مع الواقع الخارجي كشجرة تضحك، وهذا مثل الصور الشعرية المجازية غير الحقيقية، وهذا ما أطلق عليه ابن سينا: القوة المفكرة إذا استعملها العقل، والثانية القوة المتخيلة إذا استعملها الوهم (11).

(10) الكليات في الطب، ابن رشد، ص 214

(11) ينظر القانون في الطب، ابن سينا ج 1، ص 71

وقد أتقن إخوان الصفا والفلاسفة المسلمون هذا الوصف الدقيق في إدراك النفس معاني الموجودات والقول بالقوتين الناطقة والمعبرة؛ حتى إنهم تجاوزوا أرسطو في هذا الوصف وفي هذا التحليل الدقيق. وهذا يؤكد ما ذهبت إليه في البداية أن الفلاسفة المسلمين تجاوزوا فلاسفة الغرب في التنظير والتحليل والتطبيق. وبهذا فقد تمكن إخوان الصفا من الفصل بين القوتين الناطقة والمعبرة وأنهما مستقلتان عن القوة المفكرة.⁽¹²⁾

ولابن باجة كلام جميل في القوة الناطقة "والقوة الناطقة هي التي يدرك الإنسان آخر مثله على ما هجس في نفسه، وهي بالجملة إخبار أو سؤال أو أمر والسؤال فهو اقتضاء إخبار والإخبار تعليم والسؤال تعلم وهذه القوة هي التي بها يعلم الإنسان أو يتعلم..⁽¹³⁾ وقد استطاع إخوان الصفا أن يصلوا إلى عمق النفس البشرية في هذا الصدد لا سيما عند الطفل؛ عندما ذهبوا إلى ارتباط نمو اللغة عند الأطفال بتطور الحس الباطنية لأنها مرتبطة بتطور الإدراك الذهني، لأن معارف الأطفال تبدأ بالمحسوسات وليس بفهم الكلام. "واعلم أن فهم القراءة والكتابة ومعرفتها متأخرة عن فهم الكلام والأقاويل، كما أن فهم الكلام والأقاويل معرفتها إنما هي متأخرة عن فهم المحسوسات كما هو بين ظاهر لا يخفى على العقلاء لأن الطفل إذا خرج من الرحم فإنه، في الوقت والساعة، تترك حواسه محسوساتها فيحس بالقوة اللامسة والخشونة واللين وبالقوة الباصرة النور والضيء وبالقوة الذائقة طعم اللبن وبالقوة الشامة الروائح وبالقوة السامعة الأصوات ولكنه لا يعلم معاني الكلام والأصوات إلا بعد حين فأول شيء يحس باللمس....."⁽¹⁴⁾

ولعل هذا ما أكد عليه علماء اللسانيات في هذا العصر، وعلى رأسهم تشومسكي عندما تكلم عن الملكة اللغوية وارتكز على نظريته إلى الفطرة اللغوية

(12) أ- القوة المفكرة: هي تأمل رسوم المحسوسات في جوهر النفس للتعرف على معانيها وكيفياتها وخواصها ومنافعها ومضارها

ب- القوة الناطقة: الإخبار عن المعلومات للمخاطبين والجواب للسانين

ج- القوة المعبرة: آلية التضمين والتأليف بين المعاني والأصوات اللغوية التي تظهر في الملفوظ والأداء الكلي

(13) كتاب النفس، ابن باجة، ص 146

(14) رسائل إخوان الصفا، ج4، ص 18

والجانب الخلاق؛ ففي الفطرة اللغوية يرفض رفضاً قطعياً نظريات المدرسة السلوكية والتي ترتبط باكتساب اللغة بالمثير والاستجابة. إن الطفل يكتشف - حسب تشومسكي - بطريقة فطرية غير واعية النظام النحوي الذي يتناسب ويتناسق مع البيئة المحيطة به. وأما في الجانب الآخر، فيُعنى بالقدرة على إنتاج جمل اللغة والقدرة على التوليد ليفرق بين الأداء اللفظي والكفاية اللغوية.

ولعل علماء اللسانيات في الغرب قوّلوا أفكار الفلاسفة المسلمين بحيث وضعوها في نظريات يمكن التعامل معها كمدارس لسانية أو مدارس لغوية، أوجدتها تفحص علماء الغرب لقول فلاسفة المسلمين والنظر في تأليفاتهم بعمق. بل أزعج هنا أنهم نظروا في النظريات اللغوية العربية والتي قعدها نحاة العرب وأهل اللغة. إن هذا التماثل في النظر في الصور الذهنية بين ما فصل به علماء المسلمون وفلاسفتهم، وبين ما ذهب إليه المدارس اللسانية الحديثة ليثبت ويدلل بشكل واضح وجلي على تأثر علماء الغرب بنظريات علماء المسلمين، وبطريقة سردهم في تفصيل وشرح التصورات الذهنية واكتساب اللغة وما يتعلق بها.

ومن هنا نستطيع القول: إن الرسم الذهني وتمثله للمدلول انطلق من فكرة السببية، والذي أكد عليه أبو حامد الغزالي (ت 505هـ)⁽¹⁵⁾ ومن قبله عبد القاهر الجرجاني (ت 471هـ)⁽¹⁶⁾ "لقد مثلت فكرة السببية ركناً مكيناً في اكتناء التمثيل الذهني. فقد انطلق الفلاسفة المسلمون منها لإثبات موضوعية الواقع الخارجي الثابت بنفسه مفسرين العلم الذي هو محض صورة عن الخارج، فهو المؤثر الذي يكون المثل النفسي أثراً ودليلاً عليه"⁽¹⁷⁾.

وكل شيء له صورة في الذهن يكون له وجود في نفسه وعينه؛ فصورة البحر، مثلاً، موجودة في عينها على الحقيقة، وبعد ذلك وُجد له تصور في أذهاننا لأن صورة البحر تتجسد في أبصارنا وتستقر فيها، وبعد ذلك تسكن في مخيلتنا. وهكذا فلو أصيب إنسان ما بالعمى بعد أن رأى البحر ستبقى صورة البحر

(15) ينظر، معيار العلم في المنطق، الغزالي ص 47

(16) ينظر، دلائل الإعجاز، الجرجاني، ص 49

(17) كليات المعرفة اللغوية، كريم علوي، ص 89

حاضرة في ذاكرته وخياله. إن مفاهيم المحاكاة والموازاة والسببية والمطابقة والمقابلة والثبوت لتؤكد ما ذهبنا إليه في سياق المحسوسات أما المعقولات فلها فلسفة أخرى؛ فالكرم - مثلا - لا يمكن أن يُرى والشجاعة كذلك، والحب والكرامية، كل هذه لا يمكن أن ترى ولا يمكن أن نرى لها انعكاسات صورية في الواقع، ولكن يمكن أن نرى أثرها المعنوي وأحيانا قليلة المادي.

ومن هنا جاءت التصورات الذهنية لمثل هذه المعقولات مختلفة بشكل كبير، وتشكل معضلة في نقلها من لغة إلى أخرى وفي تعليمها لدارسي لغة ما غير لغة الأم. وهنا كان الاختلاف شديدا في تعلم مثل هذه المفاهيم في اللغة العربية وسنتطرق لذلك في سياق آخر من الكتاب. وذلك لأن المعقولات في اللغة العربية كثيرة ونابعة من المفاهيم الإسلامية (دينية) ومن أخلاق العرب التي لم تعدها الأمم الأخرى، وبذلك فهي غير موجودة في لغاتهم لأنها غير موجودة في تصوراتهم الذهنية. إضافة للبيئة الاجتماعية التي تُميز المسلمين عن غيرهم. وهذا الاختلاف يحدث حتى عند المسلمين أنفسهم من غير العرب، فيصعب عليهم في بداية الأمر تصور هذه المعقولات وعليه يصعب تمثيلها واقعا عمليا، الأمر الذي يفضي إلى عدم استيعاب الدلالات المعجمية والتركيبية أحيانا. وهذا يُحتم على معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها توخي الحذر والحيطة في تعليم هذه المعاني والمفاهيم غير المحسوسة لطلابهم، وأن يتأكدوا أن هذه المفاهيم والمعاني قد استقرت في أذهانهم على مراد العرب والمسلمين.

إن القصدية بالمفردات لها توابع كثيرة يجب الأخذ بها عند تعليم لغة غير لغة الأم؛ لأن مكونات القصدية تختلف من لغة لأخرى، ومن هنا فإن التعرف على مقاصد الألفاظ ومكوناتها ومبانيها أمر لا بد منه، ولا يمكن الانفكاك عنه حتى في معرفة البنى الصرفية ودلالاتها التي تحتم علينا الحيطة في تعليم المعجم وفي تعليم التركيب، لأن البنى الصرفية تؤثر كذلك على التركيب من عدة نواح. ومن هنا يمكن القول إنه من الممكن ألا يفهم السامع معنى كلمة معينة ولا يدرك معناها حتى في السياق؛ فلا تتمثل له إلا أصوات هذه المفردة ولا يجد لها دلالة في معجمه، وبذلك تغيب عنه دلالاتها التصورية الذهنية الإدراكية، فلا بدّ -

ساعتئذ - من شيء يبيّن له المعنى كمفردات قريبة من هذا المعنى (لأنني أذهب إلى عدم وجود الترادف في اللغة بشكلها الحالي) أو من خلال المعجم السوري أو غير ذلك من طرائق يمكن الاتكاء عليها للاستكشاف الدلالة، لأن الخشية من ذلك أن يحدث تصورا بعيدا عن حدود استعمال المفردة المكتسبة، وهذا ينطبق كذلك على المصطلحات العلمية والأدبية.

ونضيف هنا الجانب النفسي الذي تتركه الصورة اللفظية للمدلول. وهذا جانب يجب أن ننتبه إليه في تدريس لغة غير لغة الأم؛ لأن المدلول التصوري الذهني تخلق علامات لسانية معينة تترك أثرا في المتعلم وتحدث معان تحيط باللفظة، وهذا أمر تغافلت عنه بعض المدارس اللسانية، والتي سلكت مسلكا آخر فعلى سبيل المثال وضع تشومسكي شرطا في دراسة الكفاية التفسيرية وهو: انعكاس الكفاية الضمنية من خلال الممارسة اللغوية بعيدا عن مكونات الاستعمال وما يحيط به من ظروف لغوية وغير لغوية. إن اللسانيين المحدثين يرون أن التواصل الناجح يجب أن يتناسب مع الإدراكات المتماثلة، لذلك انطلقوا من زوايا تداولية متعددة لتفسير الصواب والخطأ في التواصل اللغوي أداء لفظيا.

وفي سياق تغير التصورات الذهنية، يمكن القول إن ابن ملكا البغدادي توصل إلى بعض المفاهيم اللسانية الحديثة في عملية تغير التصورات الذهنية طبقا للمعطيات، والموجودات التي تتمثل للشخص، أو ما يدركه من تصورات في ذهنه وبين موجودات الأعيان "فلذلك تكون الأسماء عنده مشتركة ودلالته عليها بالألفاظ دلالة واحدة، حتى يسمى خيال زيد زيدا أو صورة الإنسان إنسانا والأسماء بالحقيقة عند كل مُسمٍ إنما هي لمتصورات ذهنه وبواسطتها هي عنده للموجودات، حتى إنه لو رأى فرسا من بعيد فلم يتحققه ولم يتمثل في ذهنه منه حقيقة صورته، بل غلط فيه فظنه حمارا لقد كان يسميه بحسب ما تصوره في ذهنه لا باسم الموضوع لحقيقته..." (18)

إنني أجزم هنا أن للفلاسفة المسلمين السبق في أنّ الفكر له السبق وأنه ينعكس على اللغة، وكذلك لهم السبق في مفهوم الصورة الذهنية، وفي بناء

تصوراتهم عنها، وكيف حلّوا هذه الصورة، وكيف نظروا إليها من خلال الجزء والكل. وهذا يعد أساساً مهماً في تشكل العلامة اللسانية في الدرس اللساني المعاصر. وقد ظهر ذلك من خلال تفعيد الفلاسفة المسلمين في نظرهم إلى مفهوم التمثلات ومعالجة الوجود الموضوعي وإمكان التأويل. ويؤكد وحدة التصورات الذهنية الكلية وإن اختلفت في دوالها بين اللغات. لقد أكدّ دو سوسير على تثبيت الحقيقة النفسية للعلامة اللسانية والصورة الذهنية كما أقرت الطبيعة الاعتبائية والمفهوم الخطي. والفلاسفة المسلمون عرفوا الركنين الأخيرين كذلك.

وعندما نرجع إلى الصورة الذهنية وتطبيقاتها على اللسانيات التطبيقية، وخصوصاً في تعليم العربية لغة ثانية، نجد أن كثيراً من علمائنا الأوائل تمكنوا من تقسيم الدلالة اللفظية بطريقة تتناسب إلى حد كبير مع ما يمكن تطبيقه في تعليم اللغات الأجنبية. فهذا الرازي يرى أن الدلالة اللفظية تنشأ من عناصر محددة هي:

”- الدال أو اللفظ (الصوت)

- المدلول (الصورة الذهنية)، وهو المُتَخِيل

- المعنى، وهو اسم الصورة الذهنية

- الأشياء الخارجية المُشاهدة

- التسمية، وهي الاختيار الإرادي للفظ المناسب للصورة الذهنية” (19)

وبذلك يمكن أن نلاحظ أن الرازي يذهب إلى أن المعنى هو اسم الصورة الذهنية وليس للموجودات الخارجية، وكأنني بالرازي ”قد أدرك ما هو مقرر الآن من العلوم الذهنية وتكنولوجيا الدماغ من أن مدلول الألفاظ هو ما يخلقه المخ أولاً وليس هو الظاهر الواقع، وأيضاً ما جاءت به نظريات أوستن وجرايس عن المعنى والقصدية.“ (20)

(19) توظيف علم الدلالة المعجمي في حقل التفسير القرآني، عبد الرحمن طعمة، ص 31-32

(20) المرجع السابق، ص 31

وتبرز عندنا في هذا الطرح الفلسفي في العلامات اللسانية ما يمكن أن يحدث خلافا في الأسبقية بين الأفكار والكلمات، وهذا خلاف قائم. ويرى سوسير أن العلامة اللسانية تربط بين الصورة الصوتية والفكرة وليس بين الشيء واسمه⁽²¹⁾. ففي اللغة، لا يمكن لنا أن نفصل بين الدال (الصوت) والمدلول (فكرة)، وهذا يفضي إلى أن طبيعة الارتباط هي طبيعة شكلية وليست مادية. وعليه، يمكن القول إنه لو كانت الكلمات التي تعبر عن أفكار محددة حول وجودها مسبقا لكانت جميع الكلمات تعبر عن معان واحدة في كل اللغات!!! وهذا غير حاصل البتة، وهنا نذهب إلى عدم مصداقية هذه النظرة، أو الربط بين الكلمات والأفكار بهذا النسق أو الطرح؛ فكثير من الكلمات لا تحمل نفس المعنى في نفس العائلة اللغوية الواحدة مع تشابه الأصوات فيها، وهذا يؤكد ما نذهب إليه من عدم التوافق بين الأصوات والأفكار بين اللغات. وهذا يأخذنا إلى وجوب مراعاة تدريس العربية للناطقين بغيرها في هذا الجانب وأن ننظر بحذر إلى الربط بين الأصوات والأفكار.

بل أرى هنا أن بعض الألفاظ تحمل دلالات اجتماعية لا يمكن أن يبينها الصوت على الإطلاق؛ فكلمة مثل (الديك) تحمل دلالة اجتماعية عند العربي المسلم غير مدركة عند العربي غير المسلم، لأن صوت الديك عند المسلم مرتبط بنسق ديني وهو رؤية الملائكة. المسألة، إذن، معقدة عند تعليم مثل هذا التصور وهذا المعنى. ولا يجب أن نأخذها بتجرد؛ لا سيما في المستويات المتوسطة في تعليم العربية باعتبارها لغة ثانية. وهنا تتدخل اللسانيات الاجتماعية في تعليم اللغة الثانية، خصوصا في اللغة العربية التي تحمل دلالات دقيقة زاد من دقتها الإسلام وما يتبعه من دلالات الألفاظ التي أخذت منها آخر ودلالات إضافية لم يعرفها من قبل العرب الأقحاح.

إن قضية المعنى والإحالة قضية تحتاج إلى عمق في البحث في تعليم اللغة الثانية، لنصل بعد ذلك إلى السؤال المهم وهو: كيف يُستدل على المعنى الحرفي وإيحاءاته وكيف يمكن تدريسه لدارسي اللغة العربية لغة ثانية أو الذين يدرسون

(21) ينظر: علم اللغة العام، سوسير، ص 132

اللغات الثانية؟ في الحقيقة لا يمكننا التغافل عن هذه المعضلة في التطبيق العملي في تعليم اللغة العربية لغة ثانية وهو ما يهملنا هنا؛ فالإحياءات في مفردات العربية كثيرة جدا والمجاز في العربية من أعمق ما عرفته لغات العالم، والتناظر والتماثل في العربية كثير فكيف يمكن أن نبني منهجا متسقا يأخذ هذه الظواهر اللغوية في الحسبان؟!

إن المتأمل في مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها يجد أن الانتباه والتضمين لمثل هذه الظواهر اللغوية والفلسفة اللغوية غير موجودة فيها على الإطلاق. وللأسف يأتي تأليف مناهج اللغة العربية على وجه السرعة، أو أنها تخلو من النظرة العلمية الفلسفية التجريبية. فهناك فرق بين مؤلف المنهج وبين من يدرس المنهج، والأغلب عندنا في عملية التأليف هم من المدرسين وليسوا من المؤلفين المحترفين، وهذا بالطبع لا يمنع أن يجمع المؤلف بين القدرة على التأليف والتدريس ولكن التأليف له مهاراته الخاصة به، ويحتاج إلى مقدرة ذهنية عالية وفكرية متألقة.

أما فيما يخص المعجم الذهني فإن الفلاسفة المسلمين أدركوا حقيقته وكنهه فجعلوه الأصل والركيزة التي يبتدئ عندها الإدراك من خلال التصور الذهني. فالتصور هو إدراك المفرد وهذا المفرد يحتاج إلى بعدا تمثيلا ألا وهو مفرد لفظي، وقد عبر عنها كثير من فلاسفة المسلمين منهم ابن سينا في كتابه منطق المشركيين. لذلك فمعالجة المفردات للمعجم الذهني يجب أن نحدد ونذكر فيه ما هو دور المفردات في توضيح وتمثل ما تحيل إليه اللغة؟ وكذلك كيف يتفاعل المعجم الذهني مع بقية المكونات البنيوية؟ من المعلوم أن تشومسكي قد جعل المعجم من ضمن قواعده النحوية الذهنية، ولكنه لم يكن يريد بذلك موضوع الإحالة الخارجية على الإطلاق، ولكن السبب كان اشتقاقيا، وذلك من أجل عدم توليد جمل غير صحيحة نحويا. وبهذا، يكون الفلاسفة المسلمين قد ربطوا الألفاظ بالتصور، والتصور كما ذكرنا آنفا أول مراحل الإدراك.

وتطوّر النظر المعمق إلى المعجم عند الفلاسفة المسلمين حتى وصلوا إلى الحقول الدلالية، حتى إنهم فرقوا بين المعاني الواحدة من خلال التصور الذهني

من خلال مفهومي المتواطئ والمشكك⁽²²⁾ - إذ اكتفت اللسانيات الحديثة على التفريق بين معاني المفردات التي تجتمع في حقل دلالي واحد - وكيف استطاعوا أن يفرقوا بينهما وبين مصطلح المشترك اللفظي الذي ظهر - كما يرى بعض الفلاسفة - بسبب تعدد الوضع. وهذا أفضى إلى أن يفرقوا بين الذات والمفهوم والذي يأخذ صفة العلامة عن طريق اللفظ. وقادهم هذا إلى نظرة خاصة عن الترادف في اللغة. وهذه النظرة لم تتمكن منها النظريات اللسانية الحديثة!!!! ومن خلال الحقول الدلالية تبين وجود خلل واضح في وظيفة المفردات التعبيرية. ومن هنا علينا أن ننتبه في صياغة المعجم اللفظي في تدريسنا للغة الثانية؛ لا سيما اللغة العربية والتي تنشط في كثير من الحقول الدلالية لطبيعتها. إن المعجم العربي يعدّ من أغنى المعاجم اللغوية في العالم، بله أغناها على الإطلاق. وأحيانا نجد فجوة في المعجم من خلال عدم وجود كلمة للتدليل على شيء بذاته، فيلجأ متكلمو اللغة إلى استعمال جملة أو عبارة للتدليل على هذا الشيء. وعندما نُعلم ذلك لمتعلمي اللغة الثانية نجد صعوبة في ذلك، خاصة إذا كانت هذه اللغة تملك مفردة واحدة للدلالة على هذا الشيء. وهنا يجب الاحتياط في التعليم، وفي محاولة عكس الصورة الذهنية للدال والمدلول بطريقة صحيحة وعقد مقاربة صحيحة بين اللغتين المختلفتين.

ونشير، في هذا السياق، إلى الانتباه في تعليم اللغة العربية لغة ثانية إلى الاستعارة الإدراكية وليست الاستعارة الجمالية. فالاستعارة الإدراكية تعمل على توليد تسميات تجمع خصائصها الشكلية الخارجية والوظيفية، مثل الألوان والاستعارة الإدراكية يمكن أن تسد الفجوة المعجمية التي نجدها أحيانا، وأحيانا نتقذنا في مجال الترجمة بين اللغات لأنها في بعض ألفاظها قد تلبي الإيحاءات التصويرية التي نحتاجها في بعض حقول المعجم. وأما من رأى أن محايثة اللسانيات تستطع أن تؤدي دورا جوهريا ومحوريا هنا، فإني أزعّم أن التحليل المحايث لا يستطيع أن يصل إلى المعنى المعجمي أو إلى حقيقة التصور الذهني، لأن هذا التحليل يعتمد على عزل النص عن محيطه الخارجي وعزله عن جميع

(22) المتواطئ: هو الكلي المنطبق على مصاديقه بالتساوي مثال: الإنسان المشكك: هو الكلي المنطبق على مصاديقه بالتفاوت مثال: الوجود - البياض

السياقات؛ فالمعنى يُنتج النص مستقلاً بذاته، ولكنني أرى أن البنيويين قد جانبوا الصواب في تعميم مثل هذا التحليل على كل النصوص أو حتى التعبيرات اللغوية المحدودة.

أما فيما يتعلق بالنحو بشكل عام والنحو الذهني بشكل خاص، فإن المتعلقات بالنحو الشكلي نحت منحى مختلفاً؛ لا سيما في اللسانيات الإدراكية، فقد اهتم النحاة في السابق بالأنحاء الشكلية، واقتصر التحليل فيها على الصرف والتركيب لسهولة الوصف. ويمكن، إلى حد كبير، ضبط هذه الأنحاء في قوالب قواعدية، الأمر الذي أعطى للتركيب ميزة المركزية في هذه الأنحاء لأن التركيب يعد المكون الرئيس لها. وقد ذهب النحو الذهني مذهباً آخرًا ومختلفاً عن النحو الشكلي، وإن لم يتخل عن أساسياته، كونه المركز.

ومن المعروف أن المدارس اللسانية الحديثة بذلت جهداً كبيراً في هذا السياق، ولكن الفلاسفة المسلمين كان لهم السبق في انتقاد فكرة النحو الذهني، لا سيما في أثر الذهن في التراكيب وعوامل الربط فيه؛ فقد أدرك الفلاسفة المسلمون عملية الإدراك في النحو، وحاولوا أن يضيفوا الأثر الذهني على النحو العربي ليبتعدوا عن استقرار الشكل في بناء النحو العربي. وقد تكلم في ذلك الفارابي وابن ملكا البغدادي والكندي على وجه الخصوص وغيرهما من فلاسفة المسلمين بشكل عام.⁽²³⁾

وبهذا نرى أن الدلالة عند الفلاسفة المسلمين المتقدمين تمحورت حول الدلالة اللفظية، ولكنهم توسعوا كثيراً عن مفهوم أرسطو؛ فالدلالة كما رأوها تتناول اللفظة وأثرها النفسي أو الصورة الذهنية، وما يترتب على ذلك من تنزيلات وتمثيلات أشرنا إليها في السابق، ولم تقتصر فقط على العلاقة بين اللفظ والصورة الذهنية، كما ذهب إلى ذلك عادل فاخوري حين قال: "تتوقف الدلالة اللفظية بالمعنى الحصري على العلاقة بين اللفظ والصورة الذهنية."⁽²⁴⁾

(23) للتفاصيل، يمكن النظر في كتاب الكندي إلى المعتصم بالله في الفلسفة الأولى، وكتاب المعتبر في الحكمة، ابن ملكا البغدادي

(24) علم الدلالة عند العرب، عادل فاخوري، ص 9

والذي أراه هنا أن الفلاسفة المسلمين والمتخصصين في الفقه وأصوله قد تنبهوا إلى الأسماء والأفعال في عملية طبع اللفظ المرسوم أو المسموع (المنطوق) في النفس؛ إذ تكونت عندهم الصورة الذهنية وما تصحبها من تمثيلات ومفاهيم؛ "فمعنى دلالة اللفظ أن يكون إذا ارتسم في الخيال مسموع اسم، ارتسم في النفس معنى فتعرف النفس أن هذا المسموع لهذا المفهوم فكلماً أوردته الحس على النفس التفتت إلى معناه"⁽²⁵⁾. وهذا أمر يجب الوقوف عليه في تعليم اللغة العربية، لأنها تحتاج إلى تعمق في دلالة الألفاظ من حيث الصور الذهنية وما يترتب على ذلك من تمثيلات متنوعة ومفاهيم متعددة لطبيعة اللغة العربية التي تتميز بمثل هذا التنوع في الدلالات عن اللغات الأخرى.

لقد قسم العرب الدلالات إلى ثلاثة أنواع: العقلية: (المطابقة والتضمن والالتزام)، والطبيعية، والوضعية. واعتمد على هذا التقسيم كثير من الفلاسفة الغربيين، كالفيلسوف الأمريكي شارلز ساندرس بيرس الذي قسم العلامات إلى ثلاثة أقسام: الشاهد والأيقونة والرمز.

والتركيب، كذلك، مثل المعجم له صورة معينة ينشئها من خلال صفّ الألفاظ معاً لتعطي صورة ذهنية أشمل من المعجم. وهنا تكمن أهمية تعليم التراكييب في العربية. وبما أن اللغة العربية متعددة التراكييب، وهي لغة منطقية والنحو فيها كذلك، أدى هذا كله إلى ضرورة الاهتمام بالتركيب ليتعرف متعلمو العربية باعتبارها لغة ثانية على التغيرات الذهنية التي يحدثها التركيب عند تغييره، أو عند إضافة لفظ آخر إليه. وكذلك الحركة التي على أواخر كلماته إذا تغيرت تحدث اختلافاً في المعنى "والنحو تماماً مثل المعجم يوفر ما به يكون تنضيد المضامين المفهومية وترميزها. والنحو على هذا تصويري بالأساس. فالمتكلم عندما يستعمل وحدة أو بنية نحوية مخصوصة إنما ينتقي صورة مخصوصة بها ينضد الموقف الحاصل في ذهنه لغايات تواصلية. وباختلاف اللغات من حيث نظمها النحوية تختلف أنماط التصوير الي يجريه المتكلمون بها

في اقتدائهم بالمواضعة اللغوية⁽²⁶⁾. والشواهد في اللغة العربية على ذلك كثيرة، سنأتي إليها في فصل مستقل، ولكن ما يهمنا هنا هو الأثر الذي يتركه التركيب في الصورة الذهنية في المتلقي أو القارئ.

ويعد النحو الذهني من الملكة اللغوية التي تحدث عنها تشومسكي. والملكة عنده تنقسم إلى قسمين القسم الأول: المعجم الذهني، والقسم الثاني: النحو الذهني. والسؤال الذي يتولد هنا: ما العلاقة بين النحو الذهني أو التراكيب والدماغ؟.

لقد اختلف الباحثون في ذلك؛ فمنهم من يرى أنه لا علاقة كبيرة بين النحو الذهني وعملية المعالجة، وعليه يكون النحو هنا شكليا لمجموعة القواعد اللغوية، وتكون المعالجة في مركز آخر من الدماغ. وهذا يعني بالضرورة الفصل التام بين اللسانيات وعلم النفس اللغوي. وهناك من يرى أن قواعد النحو الذهني موجودة ومخزنة في الذاكرة ونظام المعالجة الخاص باللغة يعمل على استخدامها خلال نظم الجملة. وعليه يكون هذا النحو مكونا مثبتا في الدماغ. أما الفريق الثالث فيرى أن قواعد النحو الذهني داخلية في نظام المعالجة نفسها وبذلك فهي جزء أصيل منه وليست منفصلة عنه وهي بذلك تعمل على بناء الجملة وفهمها وإدراكها.⁽²⁷⁾

وهنا أرى أن على الدرس اللساني أن يفيد من علم الأعصاب كي يتمكن من معرفة هذه الماهية التي تتم في الدماغ لمعالجة النحو الذهني. لأن الولوج في علم الأعصاب يمكننا من معرفة الآلية التي تعمل في النحو الذهني مع المعجم الذهني، وكذلك كيف يتفاعل كل ذلك مع الأنظمة العاملة في الأبنية الصرفية والجمليّة. وما العلاقة التي تربط النحو الذهني بالمعالجات اللغوية الأخرى؟ ويجب أن نجد أجوبة حول مدى إمكانية إحلال النحو الذهني في البنية العصبية. كل هذا يتطلب منا نحن اللسانيين أن نخوض في علم الأعصاب لأن ذلك يساعدنا في أمور كثيرة في الدرس اللساني ومنها تعليم اللغات الثانية لا سيما اللغة العربية.

(26) نظريات لسانية عرفنية، الأزهر الزناد، ص 100

(27) ينظر: المرجع السابق، ص 51

إن هذا يتطلب منا النظر في المعرفة والعرفانية، والتي تضم: علم اللغة وعلم الأعصاب والعلم النفسي والعلم السيكولوجي، لنستطيع سبر أغوار هذا الدرس التطبيقي في الدرس اللساني والذي يحتاج منا إلى التأمل في مكونات اللغة في الدماغ وهذا يخدم متعلمي اللغة الأصلية وكذلك يفيد في تعلم اللغة الثانية. "مجل القول إن المنحى المعرفي لنظرية الدلالة التصورية يشكل بدون منازع أحد دعائمها وهو منحى لا نجد صعوبة في إثباته، بل وأكثر من ذلك فإن جاكندوف يطمح إلى جعل نظرية الدلالة التصورية تسعى إلى تقديم أرضية مشتركة لمجالات البحث التقليدي في دراسة المعرفة" (28).

إننا بحاجة ماسة للتعمق في الدرس اللساني وأفرعه المختلف لينضج عندنا تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. وأن ننظر في العلوم الأخرى كدراسات بينية، وكذلك مطلوب منا النظر في المعارف المتعددة كمبحث السيكلولسانيات، وهو مبحث يتميز بـ "ربط النشاط الكلامي للفرد، بالأبعاد النفسية ومقتضى هذا التصور تفسير السلوك الكلامي للفرد بنمو مختلف الجوانب النفسية الوجدانية والجوانب العصبية للشخصية بالتالي فنقص وتعثّر الكلام عند الفرد مرده نقص في نمو الذاكرة وأجهزة الدماغ" (29).

ويقودنا هذا - بالضرورة - إلى النحو الوظيفي ونظرياته المتعددة، والتي تشمل الشروط الاجتماعية والتداولية في اشتغالها على اللغة. ويمكن لنا، من خلال نظريات النحو الوظيفي، أن نضع دراسات علمية معمقة تفضي إلى خطط تدريسية تعليمية ديداكتيكية تركز على جانبين مهمين هما: بنية المادة وطرق تدريس المادة. ومن الضرورة أن تكون الخطط جامعة بينهما.

وهنا نتساءل: هل تفترض البنية النحوية والبنية المعجمية قيودا على العمليات الذهنية وتصوراتها وما ينتج عنها؟ يرى البعض أنها لا تقيد نهائيا ويرى البعض أن التقيد يكون بسيطا لا يكاد يُذكر. "وباختلاف اللغات من

(28) السيرورات المعرفية الثلاثية الأبعاد، محمد غازيوي، ص 15 ، ص 16

(29) اللسانيات العربية رؤى وآفاق، إشراف وتحرير، حيدر غضبان، ج3، ص 85

حيث نظمها النحوية تختلف أنماط التصوير الذي يجريه المتكلمون بها في اقتدائهم بالمواضعة اللغوية. ولا يعني هذا الاختلاف أن البنية المعجمية أو البنية النحوية تفرضان قيوداً على العمليات الذهنية؛ فالبنية اللغوية لا تقيد عمل الذهن ولكن كان لها أثر فيه على غاية من السطحية.⁽³⁰⁾ ولكنني أرى عكس ذلك تماماً؛ فالبنيتان المعجمية والنحوية تفرضان قيوداً كبيرة على التصورات الذهنية، بل إنهما يعملان على تحديد الدلالة وجعلها تسير في إطار معين ومحدد لأن التركيب إنما جاء ليقيد الكلام وينظم المفردات والألفاظ في قوالب نحوية معينة أرادها المتكلم أن تكون على هذه الصورة. والأصل أنه اختار ألفاظه بعناية كبيرة ودقة متناهية، وكذلك اختار التركيب المناسب ليكون عند السامع أو المتلقي تصوراً ذهنياً محدداً. وكلما كان تركيبه أكثر تحديداً وضبطاً كان التصور الذهني محدداً وكانت الدلالة في نهاية الأمر على مراد المتكلم. أما دليل من يرى أنها لا تغير، فإنهم يستندون إلى أن الرموز في أي لغة تتوافر على عدد كبير من الصور البديلة لوصف مشهد. "فالموارد الرمزية في لغة ما توفر عدداً كبيراً من الصور البديلة في وصف مشهد ما، ويمكن في المطلق التحول من الواحد إلى الآخر دون ضير وبسهولة كبيرة وهذا الأمر ممكن في جميع الأحوال بما في ذلك الجملة الواحدة"⁽³¹⁾. وهذا غير صحيح على الأقل في اللغة العربية، ومن هنا كان الاهتمام الشديد في تعليم اللغة العربية لغة ثانية بالغة الخطورة لأن الحقول المعجمية والتنوعات التركيبية ونظم الجمل في العربية يختلف كثيراً عن كثير من اللغات في العالم يكفي أن العربية تبدأ بالاسم وكذلك تبدأ بالفعل، على عكس اللغة الإنجليزية، والتراكيب فيها متعددة والتركيب فيها - كما قلنا - قد يختلف باختلاف الحركة الإعرابية، وقس على ذلك. والعربية - أصلاً - لا ترادف حقيقي فيها ولكن لكل لفظة معناها ودلالاتها المختلفة التي تعكس في كل مرة التصورات الذهنية المتعلقة باللفظة، فما ظنك بالتركيب!! وكيف إن اجتمع التغيير في المعجم والتركيب معاً!؟.

(30) نظريات لسانية عرفنية، الأزهر الزناد، ص 100

(31) نظريات لسانية عرفنية، الأزهر الزناد ص 100



تنص النظرية الإشارية على أن اللغة عبارة عن وحدات مختلفة وهي انعكاس لعناصر أخرى مثل الموجودات الخارجية أو ما أسميه أحيانا المحيط الخارجي. ولكن النظرية الإشارية صعبة التطبيق لأن الإحاطة الشاملة بالمحيط الخارجي أمر صعب ولكنه ليس مستحيلا. لأن معرفة كل الأمور والأشياء المحيطة بالمتكلم يصعب الإحاطة بها. ولكن (بالمر) فرق بين الإشارة وعالم التطبيق غير اللغوي " تعالج (الإشارة) العلاقة بين العناصر اللغوية؛ الكلمات، الجمل.. إلخ وعالم التطبيق غير اللغوي. أما (الحسن) فيختص بالنظام المعقد من العلاقات التي تتعدّد بين العناصر اللغوية نفسها (وهي في غالب الأحيان الكلمات)؛ فهو معنيّ فقط بالعلاقات اللغوية الواقعة داخل اللغة." (32)

وبهذا، فإن (بالمر) يقر بأن المعجم الذي يعنى بالروابط الحسية، يمكن أن يساعد مستخدم اللغة بالمعنى الإشاري، وذلك من خلال ربط المفردات غير المعروفة بالكلمات المعروفة فنصل من خلال إشارات هذه الكلمات إلى مراد المتكلم. ولكن (دو سوسير) رفض أن تكون قيمة الكلمة هي الدلالة المباشرة، وذلك لأن اللغة ليست مدونة كما يرى. وبذلك فهو ليس من أنصار النظرية الإشارية.

ويرى الباحث هنا أن هذه النظرية يمكن أن تفيد إلى حد ما في تعليم اللغات الثانية، ولكن ليس بشكل أساسي، وذلك لأن التصورات الذهنية لكل مفردة تختلف عن الأخرى وهي في حالة الأفراد فما ظنك إن كانت بين منتظمة بين الكلمات. إضافة للعلاقات التي تتولد بين الكلمات الأمر الذي يولّد لدينا تصورات ذهنية مختلفة أطلقت عليها التصورات الذهنية المركبة. هذه التصورات الذهنية المركبة يمكن لها أن تشتت ذهن السامع إن فاتته بعض معاني المفردات ولا يمكن حينئذٍ للنظرية الإشارية أن تتجده - إن أنجده - إلا بنزر قليل وعليه تكون الدلالة هنا عرجاء.

ولكن يمكن أن نتكئ عليها في الربط بين المدلولات في المحيط الخارجي للغة. وهذا يعني - كذلك - أننا يمكن الاستعانة بها وخصوصا في المستوى الأول من تعليم اللغة الثانية. لأن النظرية الإشارية في هذا المستوى يمكن الاتكاء عليها ولكن مع التحوط. مع التنبيه هنا أن النظرية الإشارية خلقت نوعا من التعامل اللغوي مع المدلولات في الواقع. ” ومهما يكن من أمر فإن النظرية الإشارية قد أثارت حقيقة هامة جدا في اللغة تتصل بارتباط عالم الدوال بعالم آخر يختلف عنه وعن عالم اللغة أيضا هو عالم المدلولات في الواقع.“ (33) إن هذا الرابط يجعلنا نفكر مليّة بواقع تعليم اللغات، وكيف يمكن أن نحدث مثل هذا الترابط في الواقع البيداغوجي العملي وهنا أتساءل هل يمكن أن نضع المعجم في حقول محددة من خلال اشتراك الحقل الواحد أو المجموعة الواحدة بالمدلولات الخارجية؟ إن الإجابة على هذا السؤال يحتاج منا إلى تأصيل نظري لمثل هذا المعجم أولا. ومن ثم وضع المفردات في حقول منفصلة وهذه الحقول تكون مرتبطة بمدلولات خارجية متفق عليها منذ البداية. ولكن هذا الاتفاق يجب أن يخضع لصفات يمكن أن تجتمع أو تتسق مع المفردات في الحقل الواحد. وهذا يتطلب جهدا كبيرا وعملا جماعيا مشتركا.

أما النظرية التصورية فهي تعد اللغة أداة أو وسيلة لتوصيل الأفكار، فاستعمال المفردات بالنسبة للنظرية التصورية يشير إلى الأفكار المباشرة الخاصة لمراد المتكلم. وبذلك يرى (بالمر) أن النظرية التصورية ”هي تلك التي تربط بينهما (الأشكال اللغوية ومعانيها) من خلال توسط مفاهيم العقل“ (34) وعليه فإن النظرية التصورية تجرد المكونات اللغوية من كل المعاني ما عدا المعاني المقترنة في ذهن مستعملها ” ولاحظ أن هذه النظرية تركز على الأفكار أو التصورات الموجودة في عقول المتكلمين والسامعين بقصد تحديد معنى الكلمة، أو ما يعنيه المتكلم بكلمة استعملها في مناسبة معينة، سواء اعتبرها معنى الكلمة أو الفكرة أو الصورة الذهنية، أو اعتبرناه العلاقة بين الرمز والفكرة“ (35)

(33) السياق والدلالة، مسعود بودوخة، ص 31

(34) علم الدلالة، بالمر، ص 46

(35) علم الدلالة، أحمد مختار عمر، ص 58

ومن المعلوم أن المدرسة السلوكية وجهت نقدا شديدا إلى النظرية التصويرية. لأنها بالغت كثيرا في جعل المعنى هو الفكرة لأن الأفكار ملك خاص بالمتكلم. فالمشكلة الحقيقية في كيفية ربط المكونات اللغوية بدلالاتها. ومن المعلوم أن علماء العربية القدماء تطرقوا إلى مثل هذا الجدل القائم بين التصور والإشارة، وكانت إشاراتهم وأقوالهم في هذا السياق مبنية على فهم جيد لعملية التمثلات الذهنية القائمة في النفس البشرية. وهذا ما كنا قد أشرنا إليه سابقا ” ويظهر أن هذا الجدل بين التصور والإشارة كان محل اهتمام علماء اللغة والدلالة منذ القدم، يقول السيوطي في كتابه المزهر: .. واختلف هل الألفاظ موضوعة بإزاء الصور الذهنية ... أو بإزاء الماهيات الخارجية، فذهب الشيخ أبو إسحاق الشيرازي إلى الثاني وهو المختار وذهب الإمام فخر الدين وأتباعه إلى الأول واستدلوا عليه بأن اللفظ يتغير بحسب تغير الصور في الذهن.“⁽³⁶⁾

ومن هنا خرج لنا منهج التحليل الدلالي، أو ما يسمى بمنهج الحقول الدلالية لأنهم رأوا أن الابتعاد عن التصنيف من خلال النسق الصوتي أفضل، فذهبوا إلى التصنيف من خلال الأنساق الدلالية ليكون مدلول المفردة فيها متسقا مع المفردات الأخرى، وفي نفس الحقل المعجمي وذلك لاستكمال الحقل الدلالي. وللعلم فإن علماء العربية القدماء سبقوا المحدثين في هذا الأمر من خلال الرسائل والتصنيفات التي ألفوها في هذا المجال والشواهد عليها كثيرة. صحيح أن العلماء المحدثين صاغوا ذلك بنظريات وطرق محددة ومنضبطة ووضعوا لها معايير لكن الأسبقية كانت لعلماء العربية القدماء.

وقد أقرّ (دو سوسير) بمفهوم الحقول الدلالية، بل جعلها مرتبطة ارتباطا وثيقا بالقيمة اللسانية نفسها، فالكلمة عنده ليست ثابتة ولا محددة ويمكن تبديلها بحسب التصور، بمعنى أنها تحمل أكثر من دلالة.

وهذا يؤكد ما قلناه سابقا أن مثل هذه الحقول الدلالية تكون نافعة ولها أثر في تعليم المستوى المبتدئ في اللغة العربية للناطقين بغيرها، وعلى أقصى حدّ

المستوى المتوسط في بداياته الأولى. أما في المراحل المتقدمة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها فإنها لا تعمل بشكل فعال لأن الطالب ساعته يحتاج إلى أن يفقه التصورات الذهنية وأن يتعامل معها بمنطق العربي اللسان وليس أجنبي اللسان. ومن هنا فإن تأليف مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها يجب أن تراعي هذه المسألة الجوهرية، وأن تأخذ بعين الاعتبار اختلاف المستويات في التأليف. لا سيما في المراحل المتقدمة لأن على متعلم العربية أن يحاكي ابن اللغة في تصورات الذهنية للكلمات، وكذلك التصورات الذهنية للبناء التركيبي والجمل الصحيحة اللامتناهية. وأن يتعرف على طبيعة التغيرات الذهنية المترتبة على تغير التركيب والترتيب.

لأننا في نهاية الأمر نحتاج من متعلمي العربية لغة ثانية أن يصلوا إلى الفهم الدقيق للمعنى، لا سيما في المراحل المتقدمة في تعلم العربية لغة ثانية. لأنه يتوجب على متعلمي العربية لغة ثانية أن يفهموا اللسان العربي فهما يعينهم على فهم المقاصد من القول، وهذا ما أكد عليه الشافعي حين قال: "إنما خاطب الله بكتابه العرب بلسانها على ما تعرف من معانيها وكان مما تعرف من معانيها اتساع لسانها وإن فطرته أن يخاطب بالشيء منه عاما ظاهرا يراد به العام ويدخله الخاص وظاهرا يعرف في سياقه أنه يراد به غير ظاهره فكل هذا موجود علمه في أول الكلام أو وسطه أو آخره." (37) وكذلك للشاطبي في كتابه الموافقات كلام مفيد في هذا السياق. (38)

ولا أريد هنا أن أصل بدارس اللغة العربية لغة ثانية إلى هذا المستوى المتقدم، ولكني أريد أن أصل معه إلى معرفة دلالات العربية وكيف يمكن أن تبنى وما الارتكازات النسقية والدلالية التي يمكن أن يستخدمها في التعبير الدقيق عن أفكاره. وهنا أذكر معلمي اللغة العربية لغة ثانية ومؤلفي المناهج إلى قضية الإحالة في اللغة، لا سيما في اللغة العربية " وليست ألفاظ لغتنا مناسبة للإحالة إلى أشياء. يجب أن نفرق ابتداء بين ألفاظ المضمون وألفاظ الوظيفة في لغتنا:

(37) الرسالة، الشافعي، ص 52

(38) ينظر الموافقات، الشاطبي، ج3، ص 249

فألفاظ الوظيفة (أيضاً: ألفاظ نحوية) مثل الروابط (الواو، ولأن)، والحروف (على، في) والظروف (قريباً، جداً) تعبر عن علاقات بين أحوال، ولكنها لا تحيل مباشرة إلى أشياء مفردة أو أحوال أو عمليات. وألفاظ المضمون مثل شجرة، وزهرية، ومظلة وعلى العكس مما سبق يمكن أن تستخدم للاستناد إلى أشياء العالم الخارجي⁽³⁹⁾

ومن هنا كان علينا أن ندرس الإحالة من الجوانب البراغمية والجوانب الدلالية. لهذا، فإن ديداكتيكية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها أصبحت مطلباً ملحا لدى العاملين في هذا الحقل لكي يتمكنوا من تغطية كل هذه النظريات - المفيد منها والصالح للتطبيق العملي - في مناهجهم وأساليب تدريسهم.

إن تعليم اللغة الثانية يحتاج منا إلى دراية عميقة ومعرفة واعية باللغة الثانية، الأمر الذي يتطلب التريث في تأليف مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها، والنظر مرة أخرى في طرائق تدريسها لغة ثانية، والتعرف على أساليبها وتراكيبها، والتصورات الذهنية التي تتميز بها مفرداتها ومعانيها. وليس من السهولة تدريس العربية لغة ثانية، كما تدرس اللغة الإنجليزية أو الفرنسية؛ فالطبائع مختلفة تنعكس على المفردات ومعانيها، وبالتالي تنعكس على الأساليب والتراكيب مما يجعل المعاني في ذهن العربي ليست - بالضرورة - متطابقة مع ما لدى غير العربي، وإن كانت هناك معان تتوافق عليها البشرية. ولذلك، علينا أن ننتبه في تأليف المناهج العربية للناطقين بغيرها وننظر بعناية إلى طرائق تدريس العلاقات بين الكلمات نفسها بالذات في العربية، نحو العلاقات التخاطبية في المجتمعات العربية "ومن هذه العلاقات: العلاقة التخاطبية؛ أي النظر في طبيعة المتكلم والمتلقي؛ إذ يمكننا من خلال هذه العلاقة معرفة دواعي هذا الترتيب، ولماذا لجأ المتكلم إلى مثل هذا النسق في رصف الكلمات"⁽⁴⁰⁾ فإذا نظرنا إلى اللغة الدينية مثلاً عند المسلمين نجدها تختلف كثيراً عن اللغة الدينية عند غيرهم، وهذا شيء ملموس ويمكن ملاحظته بسهولة، وهذا ينعكس

(39) علم الدلالة، مونيكا شفارتس، ص 115، ص 116

(40) عناصر تحقيق الدلالة في العربية، صائل شديد، ص 123

على التصورات الذهنية نفسها؛ فمثلا الصورة الذهنية للمسيح - عليه السلام - تختلف بالتأكيد عند المسلم والمسيحي واليهودي والبوذي. إن على معلمي اللغات الأجنبية أن يعملوا على إيجاد تناسبات منتظمة بين مكونات اللغة من جهة - قدر المستطاع - وبين التصورات الذهنية؛ "إذ كلما كان التناسب منتظما بين الصوت والتركيب والدلالة تيسر على الطفل التعلم"⁽⁴¹⁾.

العلامة اللغوية وأثرها في التصورات الذهنية

يرتبط تعليم اللغة الأجنبية كذلك بعلامات تخص كل لغة على حدة، وهذا يعني وجود معضلة حقيقية يجب أن ينتبه إليها معلمو اللغة الأجنبية، وألا يغفلوا النظر إلى اللغة الأم لمتعلمي اللغة الثانية. وهذا يستدعي منا الانتباه لهذه العلامات اللغوية وما يمكن أن تحدثه من تغير في التصورات الذهنية.

إن نقل المعنى من خلال الصوت ليس بالأمر البسيط لأن تمثل الأشياء وإدراكها واقعيًا، وتصورها والتعبير عنها بمعنى، يطرح علينا عدة أسئلة، لعل من أهمها ما تداوله الكثير من علماء اللغة والفلاسفة عن ماهية العلاقة بين الصوت والمعنى، وهل هناك علاقة حقيقية بين الواقع واللسان؟ لقد طرح الفلاسفة الغربيون عدة إشكاليات في هذا الموضوع تمحورت حول ثلاثة مكونات هي: الشيء والكلمة والتصور. ولا يمكن لنا أن ندرس العلامات دون اللجوء إلى النظرات الفلسفية وآرائها في هذا الحقل المعرفي "وقد ساد الدراسات اللغوية المتعلقة بالعلامة حتى العصر الحديث تصور منطقي فلسفي ترجع أصوله الأولى إلى أرسطو وتبناه كثير من الفلاسفة ولغويي القرون الوسطى وما بعدها. ومؤدى هذا التصور أن اللسان إذا ما تم رده إلى سماته الجوهرية ليس إلا ثبنا من الأسماء التي تقابل أشياء العالم الخارجي أو تصورات عن الأشياء المادية أو المجردة أي إن اللسان في جوهره سلسلة من الأسماء (شجرة، نار، حصان، ثعبان) التي تقابلها سلسلة من (الأشياء) المادية أو الذهنية"⁽⁴²⁾. ومن هنا كان

(41) الوجيعة الإعرابية والمقاربات اللسانية للأبنية الجبهة، سامية الدنكير، ص 272

(42) اللغة واللسان والعلامة عند سو سير، مصطفى غليان، ص 270

علينا الانتباه للعلامات الفارقة في اللغات لأن التصور الذهني سيختلف عند إضافة أي علامة أو أنه يحتاج إلى علامة أخرى كي يحدث التفريق والتباين بين تصور ذهني وآخر؛ فكلمة (تلميذ) تفرق في المعنى عن (تلميذة) و(العم) يفرق عن (العمة)، وكلمة (لحم) في العربية يمكن أن تتصور من خلالها اللحم نفسه بغض النظر عن ماهية هذا اللحم. وفي الفرنسية نجد عندهم كلمة (viande) تدل على اللحم الذي يطهى، أما كلمة (chair) فتدل على لحم البشر. وهذا فرق واضح بين العربية والفرنسية. هنا تحتاج العربية إلى إضافة أخرى كي نميز بين نوعي اللحم. وكذلك فإن التصورات الذهنية المتصلة بالأسماء لن تكون ثابتة على مرّ الزمان لأن بعض الأسماء تتغير دلالاتها عبر الزمان، وكذلك هناك توليد لأسماء جديدة يجب الالتفات إليها، والأمثلة على ذلك كثيرة فمثلاً: كلمة (الغانية)، والتي كانت تدل على المرأة الجميلة المستغنية عن الزينة، أو الفتاة التي لم تتزوج وبقيت في بيت أبيها، وهي تحمل الآن معنى آخر مرتبط بالمرأة اللعوب. وكذلك كلمة (بهلول)، فقد كانت تطلق على الرجل الكريم صاحب الصفات العظيمة، والآن تطلق على الشخص الساذج أو الدرويش أو الأهل. وهناك كلمة (بلطجي)، والتي كانت تحمل دلالة مختلفة في الماضي، حيث كانت تدل على الرجل الذي يسير أمام الجيش لإزالة الحشيش وغير ذلك من أمام الجنود، والآن أصبحت تدل على فئة من المجرمين.

من هنا علينا حصر مثل هذه التطورات الدلالية لهذه المفردات وما يعلى شاكلتها وحصرها ضمن قوائم محددة، أو ضمن قوائم مصنفة تبعاً لآلية معينة. وهذا يجعلنا نركز على الروابط التي تربط بين الأسماء والتصورات الذهنية في اللغة الواحدة وكيف تم هذا التحول في الدلالة ومن ثم تغيير التصور الذهني.

وبهذا، فإننا نرى أن تعلم لغة ثانية ليس بالأمر البسيط، وإنما هي عملية معقدة، وذلك لأن تعليم اللغة الأجنبية يخضع لعمليات ذهنية ونفسية معقدة وتتداخل فيها علوم ومعارف كثيرة متداخلة فيما بينها. وعليه، فإننا نحتاج إلى التنبيه إلى كيفية صياغة المنهج والتأني في تعليم المفردات والتراكيب، وما يترتب على ذلك من بيداغوجيا متنوعة مراعية لطبيعة اللغة الثانية المراد تعلمها وطبيعة لغة الأم في نفس الوقت.

ولكن السؤال الذي يطرح نفسه كيف يمكن أن نقسم العلامات اللغوية؟ وما الأسس التي يمكن الاعتماد عليها في هذا التقسيم؟ فالأمر ليس بهذه السهولة التي يتوقعها البعض " يرى سوسير أنه عندما نتحدث عن العلامات اللغوية، يتجه ذهن مباشرة إلى العلامات البصرية؛ وبالتالي نقع في الخطأ المتمثل في أن تقسيم العلامات إجراء بسيط لا يتطلب أي عملية فكرية؛ بينما واقع الأمر مختلف تماما. فالعلامة اللغوية تتأسس على ما يقوم به ذهن esprie من اقتران association بين شيئين مختلفين هما: صورة سمعية image acoustique مرتبطة بتصور concept لكنهما معا نفسيان psychique يقعان في ذهن الفرد. وليست الصورة السمعية هي الصوت المادي، وإنما الأثر النفسي للصوت. إنها ليست الصورة الصوتية المادية الفيزيائية وحسب، وإنما الانطباع أو الأثر empreinte الذي تثيره في أنفسنا هذه الصورة السمعية." (43)

لا يمكن لنا أن نعد العلامة اللغوية أمرا هينا، أو أنه سطحي، على العكس من ذلك تماما، فالعلامة اللغوية عبارة عن مركّب من عدة أنساق مختلفة تتضافر فيما بينها لتكوّن لنا العلامة اللغوية. فهي مزيج من الصورة الصوتية (السمعية)، وتصور ذهني يتشكل داخل معرفة وفكر. كل ذلك من خلال عملية معقدة لتنتج عندها علامة لغوية يتواضع عليها المجتمع، بعد أن تتسق في بوتقة واحدة تجمع هذه الأنساق المعقدة. لذلك، فالعلامة اللغوية تختلف من بيئة لأخرى لتختلف بذلك البيئة اللغوية، وينتج عندها ما أسميته لغة مفكرة. وبذلك، فإنني أخالف الكثير من اللغويين الذين يرون أن العلامة اللغوية تخضع للاعتباطية، "تخضع العلامة اللغوية لمبدأين أساسيين يُعدان بمثابة حقيقتين أساسيتين هما الاعتباطية والخطئية" (44). هذا صحيح إذا جردنا العلامة الإعرابية من مكوناتها والأنساق التي تتكون منها، أو أن نأخذ كل نسق على حدة. ولكن إذا ما تناولنا العلامة اللغوية بشكل متكامل فإننا نجد أن الاعتباطية ستكون هامشية، ولا يمكن أن تلغي الرابط بين الدال والمدلول في

(43) اللغة واللسان والعلامة عند سوسير، مصطفى غليان، ص 274- 275

(44) اللغة واللسان والعلامة، عند سوسير، مصطفى غليان، ص 276

تكوين العلامة اللغوية. إن علينا أن ننظر ملياً في كيفية تكوين العلامة اللغوية، أكثر من نظرنا إلى العلاقة بين الدال والمدلول من الناحية السطحية. وعلينا أن ننظر إلى العلامة الإعرابية، كما أسلفت بكثير من العمق، وبأنها عملية مركبة من عدة أنساق لأنها تتناسب معاً في ألفاظ تحمل دلالات محددة ومعان معينة. وليس أدل على ذلك حينما نريد أن نجد كلمة معينة أو مفردة ما لشيء تم صناعته أو ابتكاره أو اختراعه؛ فإننا قبل أن نطلق عليه اسماً أو لفظاً فإننا نعمل على مراعاة جميع ما ذكرناه سابقاً حتى يتسنى لهذا المولود اللفظي الجديد أن يولد ويخرج للنور. ومع ذلك فقد ارتأى سوسير أن يميز بين نوعين من الاعتبارية؛ اعتبارية مطلقة واعتبارية نسبية. وهذا ما لا أوافق عليه أبداً، وإنما نحى سوسير هذا المنحى ليخرج من منطقية العلاقة بين الدال والمدلول إذا أخذناها كما أسلفت بشكل متكامل، وليست النظرة القاصرة للعلاقة بين الدال والمدلول. إن علينا أن ننظر بإمعان وشمولية إلى مكونات التصورات الذهنية ولا ننظر إليها نظرة سطحية أو ثنائية.

وكذلك الحال في التركيب، فإننا نلاحظ أن اختلاف أبنية التركيب يفرض بالضرورة إلى اختلاف التصورات الذهنية، إضافة لذلك فإن اختلاف الثقافات بين الشعوب تفرض بالضرورة إلى اختلاف في التصورات الذهنية للأشياء الخارجية نفسها. ليس ذلك فحسب بله إن الرسوم أحياناً تختلف فيها التصورات الذهنية من فرد لآخر وفي نفس البيئة اللغوية الواحدة. وكذلك المفردة الواحدة تختلف تصوراتها الذهنية من بيئة إلى بيئة وهم يتكلمون لغة واحدة. وذلك نابع لاختلاف الثقافات. فمثلاً كلمة (امرأة) بالعربية تختلف التصورات الذهنية فيها من بيئة عربية إلى أخرى. بل ومن فئة عمرية إلى فئة عمرية مختلفة. فما ظنك من ثقافة عربية وثقافة غير عربية!!! وهذا ما لاحظناه في كتب العربية للناطقين بغيرها كيف أن صورة المرأة كانت في بعض المناهج مظلمة باللون الأسود!! "ويرجع تعدد التصورات إلى اختلاف البنيات الدلالية والتركيبية بين الألسن من جهة أولى، وإلى الاختلافات الثقافية في تصور الأشياء والمفاهيم من جهة ثانية. ونحن لا ندرك الأشياء الخارجية والتصورات بطريقة موحدة وإنما بواسطة اللسان الذي نستعمله. ولا يعد تخصيص شيء معين بمدلول محدد من السمات

الكلية المشتركة بين جميع البشر وإنما سمات ثقافية واجتماعية ولغوية خاصة تنفرد بها كل مجموعة لغوية على حدة.“(45)

العلامات اللغوية ومحاكاة الصوت:



لا أريد هنا أن أسقط كثيرا من الألفاظ على أنها محاكاة صوتية، ولكني أريد أن أضيف أن بعضا من الألفاظ هي قريبة جدا أو تتصل بالمحاكاة الصوتية إلى حد كبير. صحيح أن كثيرا من أهل اللغة يخالفوني في ذلك لكني أرى أن الصوت نفسه إن كان صادرا من الطبيعة تجد له تصورا ذهنيا في النفس البشرية. أما مصطفى غليان فإنه ينفي أن للصوت علاقة واضحة في العلامة اللغوية - وهو خلاف ما أقول به - ”تتجسد الأونوماتوبيا“(46) في العلامات التي تتضمن ما يوحي بارتباطها بالتصور الذهني الذي تعبر عنه، وبالتالي يبدو الرابط بين الدال والمدلول غير اعتباطي، بل إن دالها يوحي بوجود محاكاة صوتية لأشياء الطبيعة. والملاحظ أنه غالبا ما يُبالغ في عدد الكلمات الأونوماتوبية ضمن النسق اللغوي.

وحتى إذا افترضنا أن بعض الكلمات فيها محاكاة لأصوات الطبيعة فهي ليست عناصر عضوية وقائمة الذات في النسق اللغوي، فضلا على أنها لا تمثل سوى نسبة قليلة جدا من وحدات اللسان موازنة بما يفترض أن يوجد في لسان معين من كلمات عادية.“(47) وهذا ما اختلف معه لعدة أسباب منها ما ذكرته سابقا، ومنها ما يتعلق ببعض المفردات نحو ”صه“؛ ”فالعلاقة بين الصوت والمعنى ليست ملغاة أو معدومة على الإطلاق، ولكن هناك علاقة بين بعض الألفاظ ومعانيها، وهنا يأتي دور اللغوي لإبراز مثل هذه العلاقة لتحقيق الدلالة الدقيقة. ولعل العربية تتمتع بمثل هذه العلاقة ولكن ليس على الإطلاق، فهناك كلمات تحمل أصواتها معانيها ولا يمكن أن تكون معظم هذه المفردات

(45) المرجع السابق، ص 278

(46) هي التشابه بين أصوات بعض المفردات وأصوات الطبيعة

(47) اللغة واللسان والعلامة، عند سوسير، مصطفى غليان، ص 280

من قبيل المصادفة.“⁽⁴⁸⁾ ومثال ذلك كثير من الكلمات نحو: (دمدم) و(اثأقتم) و(تخرصون) و(أزا). ولا نغفل هنا الصوت في القرآن الكريم وما يترتب عليه من دلالات مختلفة وتصورات ذهنية يعكسها الصوت في نظم قرآني بديع. فهل من المعقول أن تكون هذه الأصوات وما تحمل من تناسق بين الدال والمدلول قد جاءت بالمصادفة!!! صحيح إنني لا أستطيع أن أعم ذلك على جميع المعجم ولكن هي ظاهرة يجب عدم إغفالها على الإطلاق ويجب أن تكون في مناهج التعليم سواء للناطقين بالعربية أو لمتعلمي العربية لغة ثانية.

إن علينا الاهتمام في تعويض الفراغ والنقص في مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها بالأصوات غير المعزولة، ولا نلتفت إلى السلاسل الصوتية وامتداداتها في تعليم العربية لغة ثانية. إننا بحاجة إلى مناهج معمقة في الجانب الصوتي لكي نتمكن من تعليمهم الانسياب الكلامي. ومن هنا كان علينا عدم الاكتفاء بالدرس الصوتي العربي للطلاب الأجانب بدراسة مخارج الحروف فقط، وكذلك علينا عدم الاكتفاء بالفونولوجيا القديمة في الدرس الصوتي في تعليم العربية لغة ثانية ” فالسمة الأساسية للمادة الصوتية أنها تتقدم إلينا كسلسلة كلام، وهو ما يترتب عليه مباشرة الطابع الزمني الذي ليس له إلا بُعدا واحدا يمكن أن نسميه بالبعد الخطي. ويُشكل الكل خطأ مثلما هو الشأن في الموسيقى أي إن العناصر السمعية تظهر الواحدة بعد الأخرى كخط متتابع مؤلفة بذلك سلسلة.“⁽⁴⁹⁾

النموذج العرفاني في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

تعد اللسانيات العرفانية نموذجا جيدا يمكن الاستفادة منه بشكل كبير في تعليم اللغة العربية لغة ثانية، وخصوصا في عملية ضبط المناهج. والعرفانية جاءت في الأصل لتخالف المدرسة السلوكية، وعملت العرفانية منذ البداية على

(48) عناصر تحقيق الدلالة في العربية، صائل شديد، ص 72

(49) اللغة واللسان والعلامة عند سوسير، مصطفى غلفان، ص 282

التركيز على المعالجة الذهنية وعلى مجموعة من المبادئ " أهمها أوليّة المعالجة الذهنية بالنسبة إلى السلوك وأن المتعلمين ليسوا مستجيبين سلبيين لمثير المحيط وأن المتعلمين قادرون على أن يربطوا بين المعلومات الجديدة والقديمة وغير ذلك من المبادئ التي تنقض مقولات السلوكيين." (50)

وهنا نلاحظ عدة نقاط مهمة في تعليم اللغة الأجنبية، ومن أبرزها أن متعلم اللغة الثانية هو المحور. وكذلك تعليم اللغة الثانية يجب ألا يكون منعزلاً أبداً عن المحيط الخارجي، وألا نجعل تعليم اللغة الثانية منعزلاً عن اللغة الأم للمتعلم. وعليه يجب أن يكون النظر إلى تعليم اللغة العربية لغة ثانية من أكثر من زاوية؛ فالزاوية الثقافية حاضرة بشكل كبير في تعليم العربية لغة ثانية، ولغة الأم لمتعلمي العربية للناطقين بغيرها دور مهم في العملية التعليمية، وهو ما يسمي عند البعض بالهيكليّة الذاتية الانعكاسية Structural self-reflexivity أي إن المتعلم يبني تعلمه للغة الثانية على بعض الأسس من لغته الأم، ولكن ليس بشكل صريح أو واضح، ولكنه يعتمد على لغته الأم إلى حد ما وليس على حد كبير. لكن العربية تختلف عن كثير من اللغات لا سيما في المعجم والتراكيب، ولكن هناك أسس مشتركة مع اللغات الأخرى يمكن من خلال الارتكاز عليها في تعليم العربية للناطقين بغيرها.

وجاء النموذج العرفاني بعدة مفاهيم من خلال اللسانيات العرفانية لعل من أهمها (الفضاء الذهني)، و(الاندماج التصوري)، و(الوجه والأرضية "الجسطلت"). وعليه، فإن النموذج العرفاني بُني من عدة محاور منها: علم النفس، وعلم المعلوماتية، وعلم الذكاء الاصطناعي، وعلم اللسانيات، لا سيما نظريات تشومسكي، وكذلك من علم الفلسفة، وعلوم أخرى.

ولا يمكن أن نغوص بأعماق العرفانية إلا إذا أخذناها باعتبارها منظومة متكاملة وعمل جماعي لأنه لا يمكن لفرد أن يقوم بهذا العمل أو أن يحيط به. ومن أجل استيعاب العرفانية علينا أن نجزئ العرفانية إلى أجزاء، وبعد ذلك ندرس

كل جزء على حدة، ومن ثم نضم الأجزاء كلها لنخرج بنظريات تعليمية كثيرة. وما يعيننا هنا تعليم العربية للناطقين بغيرها، وبالتحديد تعليم المعجم والتراكيب.

إن التصور الذهني وتطوره لا يمكن أن يدرس بعيدا عن السياق الاجتماعي للمجتمع، ومن هنا، فإن التصور الذهني لكل من المعجم العربي والتراكيب العربية لا يمكن أن يكون فعالا إلا من خلال دراسة التطور الذهني الذي حصل على كثير من مفردات العربية وتراكيبها. وعليه، فإن صياغة المنهج الخاص بالعربية لغة ثانية وأساليب تدريسها يجب أن يتوافقا مع هذا التطور الذي حدث للمفردات وللتراكيب، لإضافة ما استجد من مفردات مستحدثة من خلال التطور العلمي والصناعي والتقني والإعلامي والتواصل الاجتماعي بجميع مساره وتقنياته. فليس من المعقول أن ندرس اللغة العربية لغة ثانية ونحن مبتعدين عن هذا التطور وما يلحق به من تغيرات معجمية وتراكيبية. وهذا التغير أثر على الناطقين بالعربية أصلا، فكيف بمن لغته الأم ليست العربية!!!

ومن خلال متابعة هذا التطور في التصورات الذهنية، كان علينا أن ننظر إلى علم النفس العرفاني والذي يعد من "أبرز العلوم العرفانية التي أطرت المنوال التعليمي العرفاني. لقد ركز هذا العلم على ما يسمى الأبنية غير المرئية وفيه أن اللغة ليست بعيدة عن مظاهر العرفان الأخرى. ذلك أن الذهن البشري موجّه إلى معالجة كل أنواع المعلومات وما المعلومات اللسانية إلا نوعا منها رغم كونها معقدة أكثر." (51) وبذلك، فإن علم النفس العرفاني ركز على الأبنية غير المرئية - وهذا محور حديثنا - إذ أصبح التركيز على فهم بنية اللغة أكثر من التركيز على قدرة ممارستها. ومن أجل ذلك ذهب العرفانيون إلى النظر معمقا في قواعد النحو التطبيقي مع اختيار المخزون المعجمي المتناغم مع الموقف السياقي، مع النظر في السياقات التداولية للغة في بنيتها الاجتماعية المتواضع عليها.

إن متعلم اللغة الثانية يسعى من أجل كل ذلك إلى برمجة كل هذه العمليات التفاعلية في ذاكرته القصيرة الأنية ومن ثم تنزيلها على الواقع السياقي، والحدث

الخارجي حتى إذا ما تم تطبيقه عمليا، وكان متسقا مع أهل اللغة نفسها، استقرت هذه المعلومات اللغوية في ذاكرته الطويلة، لينتقل بعد ذلك إلى معالجة لغوية أخرى. ويقودنا هذا - بالضرورة - إلى عمل موازنة بين المعجم والتراكيب من جهة، وبين الموقف السياقي من جهة أخرى.

تمتاز اللغة العربية بأنها لغة تمتلك بناء معجميا فريدا، إضافة إلى قواعد تركيبية متعددة جعلها لغة مميزة. وقد أدى كل هذا إلى تميزها منهجيا وطرئيا عند من أراد أن يتعلمها لغة ثانية. لأن على متعلمي العربية لغة ثانية أن يتقنوا بعض المهارات المركبة، وخصوصا في النحو التطبيقي، مع قدرة مع التعامل الذكي مع المعجم العربي لينتج مواصفات تداولية محكمة في استعمال اللغة العربية على مراد المتكلم الدقيق، والذي يتناسب مع أحكام وقواعد اللغة العربية والسياقات التداولية التي عرفها العرب وما زالوا يتداولونها في أحاديثهم وكتاباتهم. وهذا يضع واضعي مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها في تحد كبير، لذلك نجد مثل هذه المناهج ما زالت ضعيفة وقاصرة عن بلوغ الهدف المنشود وهو الرقي في المناهج، وتجويدها لتصبح مناهج عالمية تصلح للتدريس في معظم دول العالم.

إن العرفانية خالفت المدرسة السلوكية في كثير من أطر التعليم، فهي لم تهتم بالسلوك بقدر اهتمامها بالتطبيقات العرفانية؛ بمعنى آخر في كيفية معالجة ذهن المعلومات. وللتعليم العرفاني خطوات محددة هذه الخطوات لا تستثني المتعلم نفسه والذي يجب أن يمتلك مهارات من أجل تعلم اللغة الثانية. ولعل من أهمها المقارنة بين لغته الأم واللغة الثانية لا سيما إن كانت اللغة الثانية العربية. والمقارنة هنا تعتمد على شبكات من العناصر: كالمعجم والتراكيب والصوت والموقف الاجتماعي والتكوين الثقافي وغير ذلك.

وهنا وفي إطار الحديث عن المعالجة الذهنية في تعلم اللغة الأجنبية يبرز السؤال التالي: هل يمكن أن تتحد اللغة الذهنية لموقف لغوي ما للغتين مختلفتين لدرجة التشابه أو التطابق؟ وما أثر ذلك على تعلم اللغة الثانية؟ وللجواب على ذلك يتوجب علينا أن نعمق التأمل في التصورات الذهنية التي

أرى أنها قد تتطابق في الجزء اليسير، ولكن في العموم هناك اختلاف واضح لا يمكن سده، لا سيما في الترجمة إلا من خلال الإضافات المعجمية أو اللواحق اللغوية المميزة. وأمثلة ذلك كثيرة فكلمة (الهلال) تختلف تصوراتها الذهنية عند المسلم والمسيحي واليهودي مع أن الهلال هو الهلال!!! وهي عند المسلم ترتبط بعدة معانٍ، فهو مرتبط بشهر رمضان، وبالحج، وبعيد الأضحى، وبالأشهر الهجرية.... إلخ وكذلك كلمة (الإبادة الجماعية) والتي تعادل في اللغة الإنجليزية (Genocide)، وهنا الفرق في أكثر من سياق فمثلاً جاء التعبير في اللغة العربية بكلمتين أما في الإنجليزية فجاءت بكلمة واحدة. والأمر الآخر التصور الذهني لمثل هذه الكلمة قد يتشارك عند الأكثرية نفس النسق التخيلي أو التصوري، ولكنه سيختلف في تبعيات الأثر النفسي عند الهنود الحمر أو عند الأرمن أو عند البوسنيين (مذبحة سربرنيتشا) من جهة وعند غيرهم ممن لم ير أو يعيش في أوقات تلك الإبادات الجماعية. ولو أتينا إلى كلمة (إرهاب)، كيف يمكن أن نبني صورة ذهنية موحدة لها؟ فهذا بلا أدنى شك يصعب علينا، ويستحيل وذلك لأن كلمة (إرهاب) مفردة كانت أو في سياق نشرة الأخبار لها تصور ذهني مختلف عنه في القرآن " ترهبون به عدو الله وعدوكم" (52) وكذلك تختلف مدلولاتها وما يتعلق بها عند المجتمعات المختلفة طبقاً بما يرتبط بهذه الكلمات من تصورات ذهنية مختلفة فرضتها الظروف المختلفة، والأحداث المتعددة ومسببات هذه الكلمة. المسألة، إذن، ليست بهذه السهولة التي قد يظنها البعض، وإنما هي تصورات ذهنية مختلفة يجب مراعاتها عند تعليم اللغة الأجنبية، وبهذا نصل إلى مفهوم أطلقت عليه: ارتدادات الذهن لأن التصورات الذهنية لها ارتدادات مختلفة كما رأينا في المفردة الواحدة مع أنها كلمة يمكن ترجمتها ترجمة دقيقة إلى كثير من اللغات، ولكن التصور الذهني لها مختلف بشكل كبير. وهناك طبعاً المفردات التي ارتبطت بمفهوم ديني وهي كثيرة في العربية، وذلك لأن العربية مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالمقدس وهو القرآن الكريم. ومن هنا على مدرسي اللغة العربية للناطقين بغيرها أن يراعوا هذه المسألة مراعاة كبيرة سواء كان ذلك في المناهج أو أثناء العملية التدريسية

لأن اللغة الدينية في اللغة العربية لها تأصيل كبير لا يمكن أن نتغافل عنه. صحيح أن هناك لغة دينية في كثير من اللغات إلا أن العربية مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالنص المقدس، وهذا يحتم علينا أن نتخذ إضافات جديدة في مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها على ألا يُصبغ المنهج بصبغة دينية، وهذا ما لا أوافق عليه أبداً. وإن ما أريده إضافات تمكن متعلم العربية لغة ثانية أن يستوعب المفردات التي تهتم في هذا السياق، لأن كثيراً من السياقات التداولية لا يمكن فهمها بعيداً عن التصورات الذهنية الدينية. ولا بأس هنا من جعل هذه المفردات في سياقات حوارية أو من خلال مقالات صغيرة على أن نبتعد عن النصوص الدينية المحضة إلا إذا كانت تخدمنا من أجل غرض معين أو من أجل هدف محدد جاء من أجله متعلم العربية لغة ثانية. هذا هو الميدان العرفاني الذي يتعدد مساربه وأحواله، لذلك فإننا لا يمكن أن ندرك كثيراً من الوحدات اللغوية سواء كانت أسماء أم أفعالا إلا من خلال سياقات أوسع وأرحب. والميدان العرفاني يستطيع أن يدرك دلالات هذه الوحدات اللغوية بما يملك من قدرة على التحليل والتصنيف. والأمر ليس مقتصرًا على المعجم فقط هنا بله على التركيب الجملي كذلك، فالعربية فيها إسناد فعلي وإسناد اسمي، أما في اللغة الفرنسية أو الإنجليزية فلا نجد الإسناد الفعلي، وهذا يخلق اختلافاً في التطابق أو التقارب، ولكن في حالة الإسناد الاسمي نحو: الوردة صفراء يكاد الإسناد يتطابق تماماً وهو مقترب إلى حد كبير في الإنجليزية نقول: The Rose is yellow؛ فالرابط ظاهر في الإنجليزية لأنه من أصل التركيب أما في العربية فلا يوجد رابط ظاهر بين المبتدأ والخبر. وفي مثال آخر عندما أقول:

أنا وأمي ذهبنا إلى المدرسة بعد السوق

.My mother and I went to school after the market

.Me and my mother went to school after the market

نلاحظ في المثال السابق أن الإنجليزية تبدأ بـ: (أمي وأنا) أو (أنا وأمي)

ويمكننا في العربية أن نقول: (محمد يحب القطط البرية). وفي تعبير آخر يحمل دلالة مختلفة يمكن أن أقول: (يحب محمد القطط البرية). وفي تعبير

آخر يحمل دلالة مختلفة يمكن أن أقول: (القطط البرية يحب محمد). بينما باللغة الإنجليزية تكون ترجمة الجمل الثلاث على هذا النحو:

.Muhammad loves wild cats

.Muhammad loves wild cats

.*Wild cats love Muhammad

ولا يستقيم المعنى في الجملة الثالثة في اللغة الإنجليزية أبدا لأنها ستكون في العربية على هذا النحو:

(القطط البرية تحب محمدا)، وهذا خلاف للمراد وهو تقديم المفعول به على الفعل والفاعل.

من هنا ننطلق إلى التفريق بين ما هو صحيح نحويا في اللغة، وما لا يمكن أن يكون معقولا دلاليا. مع أنها تحمل دلالة ولكن لا يمكن إدراكها؛ فمثلا عندما نقول:

(الطاولة تحت القطة) فإن الجملة من الناحية النحوية صحيحة، حملت دلالة أن الطاولة تحت القطة، ولكن لا يمكن إدراك المعنى على الإطلاق، لأن الوضعيات الدلالية التي تبنى بهذه الطريقة غير مقبولة؛ لأن العنصر الأكبر وهو الطاولة أصبح مغيبا تحت القطة. وبهذا يمكن لنا أن نضع أسسا جديدة في تعلم اللغة الثانية يمكن أن تُبنى على بعض أسس النظرية اللسانية الحديثة من ثلاثة متصورات لسانية عرفانية هي على النحو الآتي:

أولاً: متصور الفضاء الذهني لفكونيائي. وثانياً: مكون من متصور المزيج التصوري أو الاندماج التصوري والمعروف بنظرية المزيج. وثالثاً: ما يتعلق بثنائية الوجه الأرضية والتي استفادت منها اللسانيات العرفانية من نظرية الجشطت في علم النفس⁽⁵³⁾.

نظرية التمثيل الفضائي والتصورات الذهنية:



تؤثر هذه النظرية تأثيراً مهماً في تشكيل التصورات الذهنية لدى الإنسان وهذه النظرية تطورت غير مرة. وفي نظرية الإدراك البصري افترض النموذج الثلاثي الأبعاد ويعد (مار) مؤسس لها، إضافة لنظرية (بيدرمان). أما (مار) فيحدد "هدف نظريته العام في فهم البصر في شموليته، أي فهم الكيفية التي يمكن بها تحصيل أوصاف العالم من صوره بشكل ناجع موثوق به. وذلك من خلال إجابة أسئلة من قبيل: ما نوع المعلومات التي يمثلها النسق البصري لدى الإنسان؟ ما نوع العمليات الحاسوبية التي ينجزها لتحصيل هذه المعلومات، ولماذا؟ كيف يمثل النسق البصري هذه المعلومات، وكيف تُنجز العمليات الحاسوبية، وبأي خوارزمات؟ وبعد إجابة هذه الأسئلة يمكن أخيراً التساؤل عن الكيفية التي يتم بها تنفيذ هذه التمثيلات والخوارزمات المخصصة في الآليات العصبية." (54)

سأستعير هنا من علماء الحاسوب مصطلح "قوالب التحليل" لإدراك أثر النسق البصري في تكوين التصورات الذهنية وانعكاسها على فهم دلالات الصور والرسوم أي كانت، فمن المنطقي أن أي صورة مهما كانت تترك أثراً في ذهن المبصر لها، ومن هنا فإن هذا الإدراك الذهني يُترجم إلى ألفاظ تواضع على معناه المجتمع، ومن ثم التحمت هذه الألفاظ في تراكيب يُدركها المتكلم. وبما أن البصر مرتبط بالأنساق التصورية والمعرفية فإنها تقضي بطبيعة الحال إلى الفكر. وهنا نستخلص أهمية الصور والرسوم في محتوى كتب ومناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها. فعند التأمل في كثير من هذه الكتب والمناهج نرى بل نتيقن أن محتوى الكتب والمناهج لا تراعي الصور والرسومات فيها، وإن حدثت بعض المراعاة فإنها كانت ناقصة وغير احترافية أو غير مهنية.

فأنت تجد على سبيل المثال بعض الصور التي تقيد المرأة، أو ما يمكن اعتباره إهانة للمرأة، أو أن بعض الصور لا تليق بحضارة العرب والمسلمين،

وهناك بعض المواضيع لا تغطي برسومات أو صور معبرة يمكن أن تعكس صوراً ذهنية تضيف على المعنى تعابير أوضح وأبين وأفصح. ومن الملاحظات المهمة أن الصور في كثير من الأحيان كانت اعتباطية ولم تكن ذا بعد ثقافي أو فكر أو حتى ديني وسطي. مع العلم أن مثل هذه الصور يمكن لها أن تحدث تصورات ذهنية عن طبيعة العرب، وعن ثقافتهم الأصيلة غير المشوهة، وعن فكرهم وعن حضارتهم. وتكاد بعض الكتب أو كثير من المناهج تعكس ثقافة شعب عربي محدد لا يخرج عن نطاقه، وكأن الثقافة العربية أو الفكر العربي كانا محصورين في هذا البلد.

ومن المهم في هذا السياق أن تكون الصور والرسومات مرآة عاكسة لدلالات كثير من الألفاظ أو التراكيب أو التعبيرات في العربية، وأن نعمل جاهدين على أن تكون هذه الصور إيحائية، يمكن من خلالها للعقل غير العربي أن يتفاعل معها، معتمدين على إمكانية أن يحدث مثل هذا التفاعل معرفة فكرية جديدة عن العرب والمسلمين عند متعلمي اللغة العربية لغة ثانية. لأن البصر عملية تحليلية يكشف من خلالها الرائي العالم من حوله، ويمكن لأدمغتنا تمثل هذه الصور من خلال المعلومات التي تعكسها لا سيما في التمثيلات الداخلية التي يعكسها البصر. لذلك، يتحتم علينا أن ننتبه أكثر للنسق البصري المرتبط بالبصر، لأن الصورة وسيلة ناقلة للفكر. صحيح أن الصورة لا تمثل كل شيء لأنها مقصورة على حاسة البصر، ولكنها جزء مهم في تمثيل التصور الذهني. وحين يتضافر النسق البصري مع التمثيل الفضائي، نستطيع أن نحصل على تصورات ذهنية شبه متكاملة يمكن أن نخدمنا بشكل كبير في تعليم اللغات الثانية، لا سيما اللغة العربية. ومع ذلك، يمكن للأعمى أن يتعلم اللغة الثانية وكثير هم المكفوفون الذين تعلموا اللغة الثانية وهم يفتقدون النسق البصري. ولكن هذا النقص قد يعوض في بعض الحالات من خلال حاسة اللمس أو الشم أو غير ذلك من الحواس، ولكن مع ذلك تبقى التصورات الذهنية عند المكفوفين غير مكتملة الأركان.

والسؤال الذي نطرحه هنا هو نفس السؤال الذي طرحه (جون مكنامارا - 1978) وهو: كيف نتحدث عما نراه؟ وكانت إجابته في ذلك الوقت: أنه ينبغي

أن تكون هناك علاقة بين التمثيلات الذهنية الخاصة بالملكة البصرية والتمثيلات الذهنية الخاصة بالملكة اللغوية. ولعل المحير هنا هو: كيف نترجم المضمون بين الملكتين البصرية واللغوية؟

للإجابة على ذلك، ذهب (جاكندوف) إلى وجود وجاهها بين البنية الفضائية والبنية التصويرية تمكن المعلومات الصادرة من البصر والمرمزة في البنية الفضائية بأن يُعاد تشكيلها من خلال البنية التصويرية، والتي تعد هيئة أو شكلا مناسباً للترميز في اللغة.

أما ما أراه هنا أن المسألة تركيبية معقدة تأخذ أبعاداً عدة؛ فالدماغ يستخلص المعلومات من الإشارات البصرية، ويربطها بالمعلومات والخبرات السابقة التي يحتفظ فيها في الذاكرة السطحية أو العميقة. وبالتالي يخبرك الدماغ أن ما تراه سيارة وليست أي شيء آخر. ما يهمنا هنا الخبرات السابقة التي يحتفظ بها الدماغ، لأن الخبرات السابقة إنما هي تصورات ذهنية قائمة ومؤصلة في الدماغ، وتحمل هذه التصورات معانٍ إما يقينية أو تشكيكية أو في المنطقة الرمادية التي لا يمكن أن تصدر فيها رأياً قطعياً. وعليه، فإن البنية الفضائية لا تركز على البنية التصويرية فقط، وإنما على التصورات الذهنية وما يرتبط بها من معانٍ وأفكار. ومن هنا كان علينا أن ننظر بعمق إلى البنية العميقة لدى دارس اللغة الثانية وما يوجد عنده من تصورات ذهنية تحمل معانٍ وآراء حول الأشياء الخارجية سواء كانت هذه الأشياء ملموسة أو غير ملموسة.

وهذا يقودنا - بالضرورة - إلى ضرورة التعرف على الآخر وعلى تكويناته الذهنية لكي نتمكن قدر المستطاع من خلق عالم مدروس من الصور والرسومات. وحتى يمكننا أن نطبق ذلك على السماع؛ فالاستماع درس مهم في تعليم اللغات الثانية، وهذا يتطلب معرفة الآخر معرفة عميقة لكي نتمكن من تقديم مادة سمعية له تناسب فكره وما عنده من مخزونات في التصورات الذهنية، وما يجعلنا نشده أكثر إلى تعلم اللغة العربية لغة ثانية، ويحسن بنا أن نضع مواداً سمعية يمكن أن تؤثر على متعلم اللغة العربية لغة ثانية، إن أردنا أن يتبنى أفكارنا أو ثقافتنا؛ فالمسألة ليست بهذه السطحية التي نتعامل معها الآن في تأليف

مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها، أو في ما يجب علينا أن نُسَمِّعه لمتعلم العربية لغة ثانية، ولو على الأقل في البداية، لأن هذه البداية مهمة جدا في إحداث الرغبة في تعلم العربية أو الاستماع لهذه اللغة الموسيقية ذات الأفكار الراقية.

إن عملية إنتاج برنامج بصري سمعي لمتعلمي اللغة العربية لغة ثانية أصبح مطلبا ملحا وضروريا. وعلينا، عند وضع مثل هذه البرامج، أن نبتعد عن العشوائية والارتجالية في الوضع. وما علينا إلا أن نضع مثل هذه البرامج بين يدي أهل الاختصاص والذين يملكون الخبرة على إنتاج مثل هذه البرامج ويمتلكون، كذلك، معرفة بالآخر، والبحث عن يعرف كيف يدمج ويجمع بين البصر والسمع، وكيف يقيس هذه البرامج على المستويين الفكري والمعرفي ويصهرهما في تعليم العربية للناطقين بغيرها.

إن ارتجال المواد السمعية البصرية ما عاد مقبولا أبدا، وعلينا أن نبدأ بصناعة هذه البرامج من خلال منظومة معرفية علمية شاملة يشرف عليها أهل الاختصاص. إن مفهوم "موضوع الإدراك" مفهوم معقد لا ينبغي أن نمرّ عليه مرور الكرام في تعلم اللغة الثانية لا سيما اللغة العربية. وبهذا فعلينا أن نعي ما يجب علينا فعله في "موضوع الإدراك" المعرفي الفكري الخاص بإنتاج برامج "سمعية بصرية". علينا أن ندرك حقيقة ما يحصل في البنية الفضائية عند من يتعلمون العربية لغة ثانية، ومن ثم نتعرف على حقيقة أنفسنا نحن ومن بعد ذلك يمكن أن ننتج برامج منهجية عميقة وأصيلة قائمة على المعرفة العلمية والبناء الفكري.

قيود النظرية الدلالية وعلاقتها بالتصورات الذهنية:

وضع اللسانيون لا سيما المعجميون منهم قيودا على النظرية الدلالية، وذلك من أجل الوصول إلى المعنى المراد. الأمر الذي أفضى إلى تحديد أكثر دقة في النظر إلى المعنى، وتقبيده بقيود لا يمكن للسانيات التطبيقية أن تتغاضى عنها. وهذا بالضرورة يقودنا إلى أن نضع تصورات ورؤى عن كيفية تعليم

العربية للناطقين بغيرها إذا أردنا أن ننظر إلى مثل هذه القيود من الناحية المنهجية. ولكننا لن نخوض بالتفصيل في هذه القيود، ولكن ما يهمنا هنا أثر هذه القيود على تعليم اللغة الثانية؛ لا سيما اللغة العربية. وسنتناول بعضاً من هذه القيود وأهمها والتي تعيننا في تعليم اللغة العربية لغة ثانية.

قيد التعبيرية: إن القيد التعبيرية بإطلاقه لن يكون بالأمر الهين أو السهل، بله لن يكون واقعياً، لذلك نأخذ من هذا القيد بعضاً من هذه الظواهر الدالة في العربية، مثلاً، ونحاول أن ننزل هذه الدوال على مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها، وأن نحدد أهم الدوال التعبيرية التي يمكن أن تعبر عن أهم الاختلافات الدلالية في العربية. وهذا يحتاج إلى دراسة إحصائية قبل أن نحدد أهم هذه الدوال لمتعلمي العربية لغة ثانية.

قيد الكلية: وهو قيد مهم جداً لا غنى عنه في تعليم اللغات الثانية، وهنا تكمن الأهمية الكبرى في نقل الترجمة في الجمل، هل ستكون الترجمة حرفية أم بالمعنى؟ وهل هناك اشتراك في البنية الدلالية في لغة الأم واللغة الثانية (العربية مثلاً)؟.

إنه لا يمكن لأي لغة مهما كانت أن تتوافق في كل محاورها اللغوية وأنساقها المعجمية وبنيتها النحوية مع لغة أخرى. وهذا الفرق سيحدث تغيراً واختلافاً في التصورات الذهنية والتي تعيننا هنا لا سيما في المعجم والتراكيب. إن عملية القواعد التنزيلية التي يتم فيها تنزيل التركيب والمعجم في الدلالة هو الغاية المرجوة. ومن هنا علينا أن ننظر إلى تعليم اللغة العربية لغة ثانية بطريقة أعمق ورؤية شاملة وليست مجرد تأليف منهج من طرف القلم أو وضع وسائل تعليمية من طرف الريشة!!!

القيد النحوي: وما نريده من هذا القيد هو ما يمكن من خلاله تفسير ما هو مبهم في المعجم أو التركيب، لأن التركيب وهو الشكل يتكون من وحدات معجمية تأتلف معاً لتكون التركيب. ولكن ما ينظم هذه الوحدات المعجمية لتصبح في تركيب سليم هو القيد النحوي الذي يفرض نفسه على المعجم وعلى التركيب. ولذلك لا يمكن لمتعلم اللغة الثانية أن يتغاضى عن هذا القيد "ويبدو أن هذا المتعلم

لا يمكن أن يكتسب تركيب اللغة دون استعمال قواعد للمقابلة أو الموافقة: عليه أن يلتقط بصورة مستقلة معاني الملفوظات ويضعها في التركيب الملائم⁽⁵⁵⁾.

ولكن ما هو معلوم أن التركيب لا يمكن أن يتم تعليمه بطريقة صورية وذلك لأن متعلم اللغة يأخذ المعلومات اللغوية من البنية التحتية للجمل والذي يعده كثير من اللغويين أنه مشتق من المعنى. ومن هنا ذهب اللسانيون الذين يعملون في اللسانيات التطبيقية إلى الاهتمام بظواهر المعنى التي يكتسبها المتعلم في بداية تعلمه للغة لا سيما اللغة الثانية. وهذا من شأنه أن يطور عند متعلمي اللغة الثانية القدرة على إتقان التركيب، والقدرة على التعامل مع أنواع التراكيب المتعددة في اللغة الثانية. وهذا يفضي إلى أن ننتبه إلى هذه النقطة في تعليم العربية لغة ثانية لا سيما في قضية الضمائر والإحالات، والاشتراك الإحالي، ومثال ذلك في حالة وجوب تقديم المفعول به على الفاعل. إن القيد النحوي وبلا شك يعمل على التقليل والحد من الاختلافات بين التركيب والدلالة. وهناك قيود أخرى، كالقيد المعرفي والقيد التأليفي، وعلى الذين يعملون في حقل تعليم اللغة العربية لغة ثانية أن يأخذوا بعين الاعتبار تلك القيود لخدمة مسارهم التعليمي. إن علينا أن نجتهد قدر المستطاع في أن يلتقي التأويل الدلالي التأويل التداولي في الفعل الكلامي، لنتمكن تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بطريقة مثلى وجاذبة.

أركان الصورة الذهنية وأنواعها

أرى أن الصورة الذهنية تتكون من عدة عناصر لا تنفك عنها أبداً. وأرى أن مكونات الصورة الذهنية تختلف باختلاف الدال؛ فإن كان الدال يدل على اسم فإن أركان الصورة الذهنية تختلف عن أركان الصورة الذهنية إن كان الدال يدل على فعل. وذلك أن الصورة الذهنية في حالة الاسم تتكون من:

- الدال؛

- المدلول؛

(55) مدخل إلى الدلالة الحديثة، عبد المجيد جحفة، ص 133

- الشعور (الإحساس)؛

- الإدراك؛

أما إن كان الدال يدل على فعل فإن الصورة الذهنية تتكون من:

- الدال؛

- المدلول؛

- الحركة؛

- الشعور (الإحساس)؛

- الإدراك؛

وأرى هنا أن الصورة الذهنية تتكون من مجموع تلك العناصر التي ذكرتها آنفاً، ونلاحظ أنه في حالة كون الدال يدل على فعل فإن ركنا سيزيد وهو (الحركة).

59

- **الدال:** وهو مجموعة من الأصوات المؤتلفة التي تكون لنا الكلمة، وقد يكون الدال خطياً، أي مكتوباً أو مطبوعاً، وقد يكون الدال إشارة كما هو مستخدم في بعض الأعراف الاجتماعية أو ممن يستخدم لغة الإشارة للتواصل مع الصم والبكم.

- **المدلول:** هو الشيء المحدد أو الملموس أو المحسوس أو ما يرتبط بحركة أو نشاط ما.

- **الشعور (الإحساس):** وهو عملية فيزيائية تعمل على الكشف عن المحفزات الخارجية أو الداخلية، بواسطة خلايا أو مستقبلات متخصصة في الجسم. وهو تحفيز جسدي.

- **الإدراك:** يشير الإدراك إلى الكيفية التي نعلل فيها أو نفسر من خلالها ونفهم المعلومات الحسية التي نتلقاها. فالإدراك إذا عملية نفسية تسمح لنا بفهم المعلومات الحسية التي نتلقاها والاستجابة لها بطريقة مناسبة.

- **الحركة:** وهو خاص بالمفردة الخاصة بالفعل وليس الاسم. فأنت عندما تسمع كلمة (يلعب) فإنه يتولد عندك بشكل تلقائي عملية حركية تخص (اللعب). وكذلك لو سمعت كلمة (أكل) فإنه يتولد عندك بشكل تلقائي عملية (الأكل). أي إن هناك حركة معينة ومحددة تتمثل لك، فتتخصص الحركات كلها في حركة واحدة فقط. حتى وإن كان الفعل يدل على شعور ما نحو (يبغض)، فإن الحركة هنا تتمثل في أفعال (البغض) نفسه وهو يختلف عن كلمة (يحب) والتي تولّد عند السامع أفعال المحبين. وللحركة دور مهم في ترجمتها إلى الثقافات الأخرى والتي تختلف من ثقافة إلى أخرى، بل إن بعض الأفعال قد لا نجدها عند الأمم الأخرى نحو: (يعتمر) وهذا يؤثر بالتأكيد على تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ويجب أن نأخذ ذلك في الحسبان.

وهنا أتساءل هل الصورة الذهنية تختلف كون الكلمة مفردة أو في سياق؟

هذا سؤال في غاية الأهمية، وذلك لأنه ينقل الصورة الذهنية من حالة إلى حالة، ويعيد تكوينها طبقاً للعلائق بين مكونات المفردات، وكذلك طبقاً للتركيب والذي سنتناوله في فصل آخر. ولابد أن نعرف أن الصورة الذهنية للمفردة الواحدة تختلف من بيئة لغوية لأخرى ومن جنس لآخر. لذلك، فإن تعليم اللغات الأجنبية ليس بهذا الأمر البسيط أو الهين. على معلم اللغات الأجنبية، إذن، أن يستوعب كثيراً من مفردات التعليم للغات الثانية، وأن يحاول أن يتخصص في تعليم فئة محددة من المجموعات اللغوية إذا أردنا أن يكون المعلم متمكناً أو أن يكون المنهج مبنياً على أسس علمية وواقعية تلبي حاجة الفئة المستهدفة.

وفي تعليم اللغات الأجنبية؛ لا سيما اللغة العربية لغة ثانية، يجب أن ننظر إلى المفردات وصورها الذهنية وما الانطباعات التي تتركها الصور الذهنية على متعلم العربية لغة ثانية. وبعد ذلك نكون على وعي تام في وضع هذه المفردات في سياقات مختلفة لنبرز نمطاً آخر من الصور الذهنية التي يمكن أن تتمثل عندنا من خلال هذا التنوع في السياقات المتعددة والاستعمالات المتعددة للمفردة.

تطورات الصور الذهنية وانتقالها من الحقيقة إلى المجاز



من طبيعة السياق أن ينقل في بعض الأحيان المفردة من المعنى الحقيقي إلى المعنى المجازي، وهنا يكون التحدي الحقيقي في تعليم اللغة الثانية. والعربية تملك كثيرا من المجاز المتعدد، والصور الشعرية الخيالية، والبديع والبيان الذي يفوق كثيرا من اللغات الأخرى. ومن هنا جاء التحدي الحقيقي في تعليم اللغة العربية لغة ثانية للشعوب الأخرى. فكيف سنتعامل مع هذا الجانب اللغوي البياني المعقد؟! إن المقاربات البيانية بين اللغات تكون غاية في الصعوبة، وذلك لطبيعة لغة الأم عند الآخر وما تملكه من وسائل بيانية وتعبيرية محددة، أو أنها لا تملك أنساقا مجازية يمكن أن تتقاطع مع اللغة العربية. ومن هنا كان لا بد لنا أن نتخير المجاز الذي سوف ندرسه، والمفردات التي سنتعامل معها وكيف يمكن أن ننقل الصور الذهنية في حالاتها النهائية أي بعد المجاز إلى مراد المتكلم. وهنا لا بد من عملية إحصائية تقوم على دراسة واقع اللغة العربية المعاصر، وما المفردات والتعبير الدارجة في العالم العربي، وما أهم أساليب البلاغة الدارجة الآن وما أهم أنواعها التي ما زالت مستخدمة إلى الآن.. الخ .

وإضافة لذلك، يجب أن نراعي العمليات التطبيقية لهذه المجازات التي تعكسها الصور الذهنية للمفردات والتي تأتي في سياقات متعددة. وهذا يتطلب عملا إحصائيا تحليليا جماعيا. ونحاول في هذا العمل على التّنوع المقنن في هذه الوسائل ويترك التوسع بعد ذلك إلى مرحلة متقدمة لمن أراد الاستزادة من تعلم العربية والغوص في أعماقها وأساليبها البيانية الإبداعية. وقد يتساءل البعض هل هذا يندرج على الأساليب التي في القرآن الكريم؟ وللإجابة على ذلك نقول: إن الأساليب القرآنية تنطوي في كثير من الأحيان على أحكام فقهية وتشريعات وأوامر ونواهي. وهذا يجعلنا ندرك أن هناك لغة دينية يصعب على متعلمي العربية لغة ثانية وحتى على أهل العربية التعامل مع هذه الأساليب البيانية في القرآن الكريم. ومن هنا فإنني أرى أنه يمكن أن نستعين بأمثلة من القرآن الكريم ومن تطبيقات بيانية وردت في القرآن الكريم، على أن نحترس في التعامل البياني مع

هذه الأمثلة، وتحتوي في انتقائها، بحيث يمكن لغير العربي أن يدرك التصورات الذهنية الناتجة عن هذا المجاز، وأن يفهم دلالات هذه الأساليب البيانية.

وللوصول إلى غاية مرضية في استيعاب الصور الذهنية المنتقلة من الحقيقة إلى المجاز في تعليم اللغة العربية لغة ثانية، فإنه يتطلب منا إدراك أن المفاهيم قد يطرأ عليها تحولات عند انتقال الكلمة من الحقيقة إلى الخيال، وأن ندرك العلاقة بين الاسم والمسمى عند هذا الانتقال، وكيف نتعامل مع هذه الحالات، لأن ما يطرأ عن المجاز من تحولات على مستوى الإدراك البشري، وعلى مستوى المواضع الخاصة لأهل اللغة الأم إضافة إلى التصورات الناتجة عن الفهم أو التأويل سينعكس مباشرة على متعلم اللغة الثانية، فإما أن يستقر عنده المعنى المراد والغاية المرجوة من المجاز، وإما أن يحدث عنده اللبس والإغلاق في التعامل مع هذا الانتقال المجازي. ومن هنا يجب علينا أن ندرك الغايات النظرية من تعليم مجاز ما أو أن ننقل التصور الذهني لمفردة ما من الحقيقة إلى الخيال، وألا نعبث في تعليم العربية للناطقين بغيرها عبثاً يسيء إلى المناهج أو الوسائل، لأن أغلب تجاربنا في التأليف أو التدريس في هذا المجال هي تجارب فردية، وإن كانت هناك بعض الجهود الجماعية فإن أغلبها لا ينبثق من دراية وفهم وعلم حديث، واستيعاب للنظريات اللسانية التطبيقية. وحرى بنا أن ننظر في الوجوه المختلفة في تعليم اللغات الأجنبية الأخرى مثل الفرنسية والإنجليزية مع ضرورة مراعاة طبيعة اللغة العربية، وما تتمتع به من صفات ومزايا إضافية عن اللغات الأخرى. وهذا يقتضي منا بالضرورة عقد دراسات مقارنة وعمل مقاربات بين العربية واللغات الأخرى في مجال تعليم العربية لغة ثانية.

إنني أرى بوجود علاقة منطقية نسقية بين مكونات التصور الذهني. وهذه العلاقة يفترض أنها تحدد المعاني والدلالات للمعجم ولتركيب. إن العلاقة الفيزيائية اللفظية بواسطة عضو فيزيولوجي، وبين ما يمكن أن يحتمله هذا الملفوظ من قصديّة دلالية تتجاوز المكون المادي إلى مستوى الدلالة المفهومية، هو ما يجب علينا النظر فيه بملية، وأن نتحسس المفاهيم الذهنية التي تترتب عليه. وهذه الدلالات لا يمكن أن تدرك إلا بواسطة العقل. وبهذا ندرك أركان التصور

الذهني التي ذكرناها آنفا وأهميتها في إدراك ما يتوسط بين اللفظ والمدرّك من المعنى أو حامل لدلالة أو قاصد إليها. ولا يمكن هنا أن نتجاهل التواضع المجتمعي والذي يكون له دور مهم في مبحث الدلالة والعلاقة بين الدال والمدلول كما أشرنا لذلك سابقا. والمتأمل في ذلك يجد تباينا واختلافا أثرى الفكر الإسلامي والعربي في النظر إلى الأثر الذي تتركه التصورات الذهنية على المعجم والتراكيب، وهناك مدارس فلسفية إسلامية كثيرة خاضت في ذلك، وهناك مدارس فكرية دينية غاصت في هذا البحر منهم المعتزلة، والأشاعرة والفلاسفة المسلمون وأهل المنطق، وحتى أهل السنة خاضوا في هذا العلم وكل كانت له نظراته وآراؤه وأدلته التي بنى عليها ما ذهب إليه. ولكن بالمجمل كانت حوارات ومناظرات يمكن الاستفادة منها في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها.

وما يهمننا هنا أن نخلق توازنات منطقية علمية بين الصور الذهنية عند متعلمي اللغة العربية لغة ثانية ولغتهم الأم. وهذا يتطلب منا جهدا كبيرا في عملية التحليل والتراكيب، وهو ما يجب علينا أن نعمل فيه وأن نبذل جهودا علمية ضمن أنساق الوحدات المعجمية وما تحمل كل وحدة من تصورات ذهنية تقضي إلى تقارب مع الألفاظ في لغة الأم عند متعلم اللغة الثانية. وهذا يقودنا إلى وضع أسس ومعايير وجدولة للوحدات المعجمية المختارة ووضعها في مستويات مختلفة ومراحل متعددة ليتم تدريسها لمتعلمي العربية لغة ثانية. على أن ننتبه إلى أن نضع هذه المفردات التي تم تصنيفها في وحدات معجمية في جمل لا تحمل مجازا، وبعد أن يتم استيعابها من قبل الطالب نذهب بعد ذلك إلى وضعها في سياقات مختلفة لتأخذ دلالات مختلفة، ومن ثم ننتقل إلى وضعها في جمل تحتوي على المجاز، والذي سيقود المفردة إلى دلالة مجازية بيانية، على ألا يكون المجاز معقدا أو مبني على تفرعات وأركان لا يتم استخدامها في العربية إلا على النادر أو القليل الذي يصل إلى درجة الإهمال.



مقارنات في الصور الذهنية بين اللغة الأم واللغة الثانية (العربية لغة ثانية نموذجاً)

مما لا شك فيه أن كثيراً من الصور الذهنية قريبة إلى حد كبير بين الشعوب؛ لا سيما في الأسماء أو المسميات، ولكن مع هذا التقارب الكبير إلا أننا نجد اختلافاً واضحاً بين لغة وأخرى في التصورات الذهنية، وذلك لطبيعة التكوينات الثقافية والاجتماعية والفكرية التي تتميز بها أمة عن أخرى. وهذا التباين ينعكس بشكل مباشر على اللغة. وهذا أمر طبيعي وبدهي، ولكن ما يهمنا هنا التطبيقات العملية على تعليم لغة ثانية وإدراك متعلم اللغة الثانية المعاني المنقذة من ألفاظ اللغة الأجنبية وما تحمل من معان تؤثر على الدلالات العامة والخاصة.

ومن أجل ذلك كان علينا أن نراعي مثل هذه التباينات والاختلافات في التصورات الذهنية بين لغة ولغة كي تمكن من سبر أغوار المعاني في اللغة الثانية. وسنعتقد هنا مقارنة بين لغة أجنبية ما كالإنجليزية مثلاً واللغة العربية والتي يمكن أن يُقاس عليها كثير من اللغات الأخرى. كما هو معروف أن العربية تتمتع بمعجم كبير ينيف عدد مفرداته عن (12000000) كلمة، وتتمتع العربية بمجاز لا يمكن لأي لغة أن تناظرها فيه، أو تتنافسها في طرقها المختلفة وصياغاتها المتعددة؛ إذ تعد البلاغة العربية من العلوم التي لا نظير لها في اللغات الأخرى وهذا بشهادة الآخر. ومن هنا كان النظر في تعليم العربية لغة ثانية يحتاج من متعلمها الخيال الواسع، والقدرة على فهم الصور الخيالية، ذلك أن العربية تمتلك كثيراً من الصور الخيالية المركبة والإيحاءات التي تحملها في ثناياها، كالكناية والتشبيه والاستعارة... إلخ. أما إذا جئنا للمعجم العربي فهو كما أسلفنا سابقاً يملك عدداً هائلاً من المفردات تحمل كل مفردة في حقل معين عدة معانٍ مختلفة عن أختها مع أنها في نفس الحقل الدلالي، ومثال ذلك: مفردة (الأسد)، مفردة الأسد لها معانٍ مختلفة ضمن صفات (الأسد) فهو (قسورة) وهو (الهزبر) وهو (أسامة) وهو (حيدرة). وكل اسم من الأسماء سألقة الذكر

تحمل دلالات مختلفة عن أختها مع أن كلها من أسماء (الأسد). وكذلك مفردة (السيف) فهو (الصارم)، وهو (المهند)، وهو (الحسام)، وما إلى ذلك من أسماء عديدة. والعربي لم يبتدع هذه الأسماء جزافاً، وإنما ابتدع هذه الألفاظ من أجل المعاني الدقيقة، والمعاني التي تغوص في أعماق النفس البشرية وكذلك لتنوع الأشياء ومن أجل تعدد مشاهد الحياة والكون.... إلخ. والغريب في اللغة العربية أنها تمتلك مرونة كبيرة في صياغة التعبيرات الإيحائية وكذلك ما كان يُعرف بالتوقيعات والتي كان الأثر الكبير في التعبيرات البلاغية المختصرة إذ كانت التوقيعات تحمل معان عميقة ومحددة ومختصرة وهذه قمة البلاغة في التعبير.

والمطلوب من معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، أو من يعمل على صياغة مناهج العربية لغة ثانية، أن يراعي الفروق في التصورات الذهنية التي تكتنف المفردات والتراكيب في اللغة العربية وفي اللغة الأجنبية الأخرى. إن التصورات الذهنية لبعض مفردات التربية مثلاً تأخذ بعداً آخر عند نفس المفردة في اللغة الإنجليزية، وكذلك مفردات القتال تأخذ تصورات ذهنية غير موجودة عند اللغات الأخرى. وكذلك مفردات العاطفة وما لف لفيها؛ فهي تأخذ تصوراً ذهنياً مختلفاً عند اللغات الأخرى. ومن هنا كان علينا أن نذهب إلى نظرات مختلفة وموازنات مغايرة في التدريس والتأليف في اللغة العربية للناطقين بغيرها لأن الآخر وأقصد هنا غير الناطقين بالعربية، لا سيما في أوروبا وأمريكا وحتى روسيا يملكون تصورات ذهنية لكثير من المفردات تختلف عنها في ذهن العربي. ولكن السؤال هنا: كيف يمكن أن أنسق منهاجاً في تعليم العربية للناطقين بغيرها يمكن أن يصلح لجميع الراغبين في تعلم العربية لغة ثانية؟ وكيف يمكن أن نحدث ثورة جديدة في مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها بطريقة فلسفية ومنطقية؟ لأنني أرى أننا يجب أن نخرج عن المألوف وما هو دارج في هذا المجال، وأن ننظر إلى المسألة من خلال فلسفة جديدة في بناء مثل هذه المناهج، ووضع أطر معرفية وعلمية ترتقي بمناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها.

والجواب على هذا السؤال يجب أن يكون فلسفياً، وهنا يمكن أن أستعين بما ذهب إليه أبو حامد الغزالي في القول في المنطق "إذ لا ينتظم قياس إلا من

مقدمتين كما سيأتي وكل مقدمة فيها موضوع ومحمول، وكل موضوع فيه لفظ ويدل لا محالة على معنى. ومن أراد تحصيل المركب إما في الوجود أو العلم؛ فلا سبيل له إلا بتقديم المفردات والأجزاء المفردة أولاً. كما أن باني البيت يفتقر إلى إعداد الخشب واللبن والطين وإحضار المفردات والأجزاء أولاً ثم الانشغال في البناء ثانياً فكذلك العلم يحذو حذو المعلوم فإنه مثال ذلك مطابق للمعلوم فطالب العلم بالمركب ينبغي أن يحصل العلم أولاً بالمفردات فلزم من ذلك أن نتكلم في الألفاظ ووجه دلالتها على المعاني ثم في المعاني وأقسامها ثم في القضية المركبة من محمول الموضوع وأقسامها ثم في القياس المركب من قضيتين ونتكلم في القياس في فئتين أحدهما في مادته والآخر في صورته.“ (56)

إن المتأمل في هذه المقولة الفلسفية المنطقية يجد أن أبا حامد الغزالي يرشدنا إلى منهجية خاصة يمكن أن نركز عليها في تعليم العربية لغة ثانية وتأليف مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها بطريقة إبداعية. إذ يمكن أن نعلم ونؤلف في هذا السياق على هذا النحو: بداية نبني المفردات عند الطلاب من خلال دراسة صوتية لأصوات العربية، وكيف تأتلف هذه الأصوات معاً لتشكل لنا مفردات بعينها، والتدريب هنا أو التأليف يجب أن يكون منصبا في البداية على الأصوات والتنوعات الصوتية في العربية، وبعد ذلك نضع هذه المفردات في حقول دلالية متخصصة على أن تحمل هذه المفردات المعاني المتعددة لها وأقسامها المختلفة - مع مراعاة الدراسات الإحصائية لأهم حقول الألفاظ ومعانيها المستخدمة - على أن نحدد أقسام المعاني التي تنتجها هذه الحقول الدلالية، ومن ثم نذهب إلى بناء الجمل في العربية من خلال استخدام مفردات الحقل الواحد وبعدها نتوجه إلى التركيب الذي سيقودنا - بالضرورة - إلى أنواعه العديدة في العربية، ضمن سلسلة تركيبية سنناقشها في موضع قادم من الكتاب. إذن، فالعملية التركيبية ستكون آخر شيء في التعليم أو التأليف وذلك فيما يخص اللغة العربية للناطقين بغيرها. ومن خلال ذلك، يمكن لنا فقط ومن خلال التدريس وليس المنهج، أن نعمل مقارنات ومقاربات بين لغة الأم عند الطالب واللغة العربية، فإن تعددت

لغات الطلاب في الفصل الواحد فإننا نلجأ إلى المقارنات المشهورة إن أمكن وإلا اكتفينا بوحدة العرض وتطبيق البيداغوجيا المتعددة والمتنوع، والتي تكشف للطلاب حقيقة الألفاظ وكنهها ومعانيها القاموسية والمعجمية والدلالية والتركيبية. مع مراعاة العمليات التسلسلية في العرض والتي يجب أن تعتمد على المشهور في الاستعمال الدارج في العربية الفصيحة المعاصرة ثم الأقل شهرة وهكذا حتى نصل إلى منظومة منهجية متكاملة، وتقسيم المنهج إلى أجزاء متعددة في كتب منفصلة لتعليم العربية للناطقين بغيرها. أما بالنسبة للوسائل التعليمية والتعلمية، فإنها ستكون محضرة مسبقا تبعا للمعاني المطروحة في المنهج ومن خلال نطاق الحقول الدلالية، ومع ذلك يجب أن نسمح للإتقان في إنتاج الوسائل التعليمية للمعلم، وأن نسمح له كذلك في التنوع في البيداغوجيا التي يراها مناسبة ولكن بعد أن نحدد لكل حقل دلالي ومعرفي بعضا منها. إننا بحق بحاجة إلى مناهج وأساليب تعتمد على الفلسفة الميسرة والمنطق البراغماتي في بناء مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها، ومع موازنة ذلك نحن بحاجة إلى أساتذة متخصصين ومدرّبين تدريب مميزا على التماهي بين هذه المناهج الفلسفية وطرائق التعليم الحديثة والخلقة.

ويجب علينا أن ننتبه إلى بعض خصائص اللغة العربية في علوم اللسان كخاصية اللفظ والمعنى "إن مشكل اللفظ والمعنى يمكن أن يؤخذ على أنه مشكل ذاتي للملكة اللغوية العربية ولعلوم اللسان على حدّ سواء. فمن جهة أولى، يظهر مشكل العلاقة بين الدال والمدلولات كمشكل متصل بملكة اللغة في حد ذاتها (قبل علوم اللسان) من ناحية قدرتها على إبانة المعاني المتعددة انطلاقا من دوال محدودة. بمعنى أن عدد الألفاظ المستعملة وإن كان لا يتوازي مع عدد الأشياء المقصودة، فإن اللفظ الواحد قادر على الاتساع لأكثر من معنى: فلا نجد لكل معنى دالا محددا، وإنما نجد دوال محددة لمعان متعددة (اختلاف المعنى مقابل وحدة اللفظ). وفي ذلك ما يفتح مجالا للاختلاف في التأول والفهم، على خلاف ما هو حاصل في الألسن الأخرى باعتبارها تضع لفظا لكل مدلول. فضمن هذا السياق تنتزل الإشارة الحاصلة في المقدمة الخلدونية: وكانت الملكة الحاصلة للعرب من ذلك أحسن الملكات وأوضحها إبانة عن المقاصد لدلالة غير الكلمات

فيها على كثير المعاني مثل الحركات التي تُعين الفاعل من المفعول من المجرور أعني الإضافة ومثل الحروف التي تفضي بالأفعال أن الحركات من غير تكلف ألفاظ أخرى. وليس يوجد ذلك إلا في لغة العرب. ،اما غيرها من اللغات فكل معنى أو حال لا بدّ له من ألفاظ تخصّه بالدلالة. من هذا المنطلق يمكن القول إن ملكة اللغة العربية وإن تميزت بقدرة اللفظ الواحد على الدلالة على أكثر من معنى، فإن الأمر ذاته لا يمتنع أن يكون مجالا للخلافات فيما تعلّق بتحديد المقاصد. (57)

إن مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها يجب النظر فيها بعمق أكثر وفي كيفية بنائها وأن نعيد بناءها على أسس علمية فلسفية، وأن نجعل تبويب هذه المناهج قائم على اختيارات مدروسة للألفاظ والمعاني، وكيفية بناء الجملة في العربية وما تفضي إليه الجمل من تراكيب متعددة الاستعمال ومختلفة المعاني في سياقات نصية تحمل دلالات مختلفة. إن عمل المناهج على أسس فلسفية وأخرى معيارية منضبطة في سياق المنهج ومتوافقة مع الفلسفة المنهجية يجعل مناهج العربية للناطقين بغيرها مبنية على أسس متينة، ومنها يتحقق المقصد والغاية من هذه المناهج. أما فيما يخص اختيار النصوص فهذا يتطلب منا جهدا كبيرا في عملية الانتقاء المدروسة والتي تعتمد على مفاصل مهمة في المعرفة والثقافة والتي يمكن من خلالهما الوصول إلى الاقتداء والتأثير في الآخر.



الفصل الثاني

أثر التصورات الذهنية على المعجم والتراكيب

دور الصور الذهنية في فهم المعجم



تعدّ التصورات الذهنية عنصراً أساسياً ومحورياً في فهم دلالة المعجم، ولا يمكن لنا أن نفهم دلالة المعجم الكلية أو الشمولية دون أن نركز ارتكازاً كبيراً على التصورات الذهنية، وما تخلقه لنا من شبكة دلالية لفهم المعجم. ومن هنا كان تفكيك هذه الشبكة المعجمية وتسطيحها أمراً محورياً في الوصول إلى المعنى المراد، والدلالة على المعجم. وكما أشرنا في مواضع مختلفة من هذا الكتاب على أن المعجم العربي، معجم ثري ويختلف عن المعاجم اللغوية الأخرى وذلك لطبيعة اللغة العربية وإحاطتها بكل مفردات الحياة الحسية والمعنوية، بل ووصولها إلى الوصف الدقيق لكل جزئيات الحياة وأنساقها المختلفة وقدرتها على استخراج كنه النفس البشرية من مشاعر وأحاسيس وإدراك. ويكفي كما قلنا سابقاً أنها تحتوي على أكثر من (12000000) مليون مفردة، وهي تحمل المعاني على مفردات دقيقة، حتى إنك تجد الفروق الدقيقة في المعاني من خلال ألفاظ مستقلة ودون الحاجة إلى إضافة مفردات مساعدة. ومن أجل ذلك كان لا بد من الاستعانة بالتصورات الذهنية كي نصل إلى كنه المعنى المراد، ومقاصد المتكلم الحقيقية دون أن يكون هناك التباس في الفهم أو المقصود. وهنا لا أقصد ما يحدث من الاستعانة بالتأويل في فهم المعنى أو المقصود في الكلام، فهذا مكانه في التركيب وليس في المعجم. ولكي نصل إلى إطار عام وآخر خاص في سياق المعجم فهذا يتطلب منا أن نؤطر هذه الدراسة بأطر عدة لكي نتمكن من الإحاطة بهذا الحقل اللغوي.

ولا نريد هنا أن ندرس المعجم دراسة تقليدية، ولكننا نريد دراسة المعجم دراسة حديثة تطبيقية وبالتحديد فيما يخص اللغة العربية للناطقين بغيرها. وسنبداً أولاً في النظر في مفهوم المعجم في الدرس اللساني الحديث، فإذا نظرنا إلى مفهوم المعجم من هذه النظرة فإننا نجد له مفهومين كما ذكرهما إبراهيم بن مراد: "لمصطلح (معجم) في اللسانيات الحديثة مفهومين: الأول عام، وهو مجموع الوحدات المعجمية التي تكون لغة جماعة لغوية ما تتكلم لغة طبيعية

واحدة أي إنه مجموع المفردات المكونة للغة ما من اللغات، والقابلة للاستعمال بين أفراد الجماعة اللغوية ليعبروا بها عن أغراضهم.⁽⁵⁸⁾

وهنا نلتفت إلى أن المعجم عبارة عن:

- وحدات معجمية؛

- جماعة لغوية محددة؛

- لغة طبيعية؛

- قابلة للاستعمال؛

وبهذا، فالمعجم بدون تلك الأركان لا يمكن أن يكون معجماً، فإذا ما اختل ركن من الأركان الأربعة فإن خلا سيصيب المعجم، أو أن المفردة التي لم تحقق الشروط الثلاثة لا يمكن أن تكون من ضمن المعجم. أما ما أهمل من مفردات، أو أن استعمالها أصبح على الندرة فلا يمكن استبعاده أبداً لأنها كانت حية في زمن تاريخي وهي بذلك بناء أصيل في المعجم. ولكن بشرط ألا تهمل تماماً، أو أن التعامل معها سواء في الاستعمال العام أو الاستعمال في البحث العلمي مازال قائماً؛ إذ تحتوي العربية على كثير من المفردات التي لا نستعملها حالياً لسبب ما، ونحو ذلك بعض المفردات التي تخص الناقة، والأماكن ولكننا ما زلنا نردها في الشعر الجاهلي، الذي ما زلنا ندرسه لأهل التخصص في الجامعة مثلاً. أما المفردات التي أهملت تماماً في العربية فإننا ما زلنا نستخدمها إلى الآن في مجال البحث العلمي والأكاديمي، ولكنها غير مستعملة في الواقع الكلامي المعاصر. وبذلك يمكننا أن نتجنبها استعمالاً أو تعليمياً لأهل العربية أنفسهم فما ظنك بمن يتعلم العربية لغة ثانية!!! ومن خلال ذلك أستطيع القول: إن المفردة يجب أن تكون دالة في ذاتها لكي تكون من ضمن هذا المفهوم لمصطلح (المعجم) وليس مقترنة بذاتها. وهذا الرأي مخالف لكثير من اللسانيين مثل إبراهيم بن مراد الذي يرى أنه يمكن اعتبار الكلمة مفردة إذا كانت دالة بذاتها أو مقترنة بغيرها. لأنني لا أعدّ المفردة من المعجم إلا إذا استقلت بذاتها وحملت تصوراً ذهنياً محدداً.

أما المفهوم الثاني لمصطلح المعجم، فهو مفهوم خاص باعتباره (مدونة) "المفردات المعجمية في كتاب مرتبة ومعرفة من المؤلفين (مثل معجم الجاحظ، أو معجم ابن خلدون) أو مفردات اللغة في فترة من الفترات (مثل معجم عربية القرن الثالث الهجري) أو مصطلحات علم من العلوم (مثل معجم الطب) أو فن من الفنون (مثل معجم البناء). وقد يكون الكتاب ذا منحى استيعابي يراد به جمع ما استطاع المؤلف جمعه من مفردات اللغة التي عرفت في الاستعمال (مثل لسان العرب لابن منظور، والقاموس المحيط للفيروز آبادي) ويطلق البعض على المعجم بهذا المفهوم مصطلح (القاموس)" (59).

والمتأمل في التصنيفين، يجد أن الأول يرتبط بالمعجمية النظرية، والتي تبحث في الوحدات المعجمية من حيث مكوناتها وجذورها وطرق توليدها وتعدد دلالاتها. أما المفهوم الثاني فيرتبط إلى حد كبير بالمعجمية التطبيقية، والتي تدرس الوحدات المعجمية من كونها مداخل معجمية، أو من كونها كتاب ألف طبقاً لقواعد معينة أو منهج معين كالترتيب مثلاً. ومع هذا، فإن المتأمل في الوحدات المعجمية يجد أنها تختلف عن مكونات علم الصرف أو النحو أو حتى الأصوات نفسها. ذلك أن الثبات في وحدات الأصوات والصرف والنحو صفة ملازمة لهذه الوحدات، نعم قد يحدث تغييراً بسيطاً، إلا أن طابع الاستقرار والثبات هو الأصل. بينما الوحدات المعجمية كثيرة التغير والتبدل. ولذلك كان كثير من اللسانيين يعدون المعجم ذيلاً للنحو، ومنهم من يرى أن لا قيمة للمعجم أصلاً. وأرى هنا أن المعجم العربي يسير في مسارين اثنين؛ أما الأول: فهو المسار الثابت الذي لا يتغير بشكل عام، وأما المسار الثاني فهو المسار المتغير والمتحول كالمصطلحات العلمية المتولدة والمتجددة، أو بعض المفردات التي أخذت دلالات مغايرة عما كانت عليه من قبل "إن المتأمل في المعجم العربي يجده يسير في مسارين: أما الأول فهو مسار المفردات العامة (الموروثة) التي تتكون منها معظم مفردات اللغة. ونرى هنا أن هذا المسار يمثل ثبوتاً نسبياً، فلا يمكن ولم نسمع أن أحداً جاء لنا بمفردة جديدة في هذا المسار..... أما المسار

الثاني فهو مسار المصطلحات العلمية والمسميات الجديدة والطارئة إذ يعد هذا مفتوحاً أمام المبدعين من أهل اللغة ليرفدوا المعجم بألفاظ جديدة ضمن قانون النظام العربي في استيعاب المفردات والمصطلحات الجديدة وتعريب ما هو أجنبي.⁽⁶⁰⁾ وهذا يعطينا منهجية جيدة في التعامل مع المعجم العربي في انتقاء ما هو ضروري ومهم من مفردات ومصطلحات تهتم دارسي اللغة العربية لغة ثانية. ويمكن تقسيم المعجم للناطقين بغيرها على هذا النحو:



وبذلك نخلص إلى عدم القبول بنظرية (المعجم ذيل النحو) والتي نادى بها كثير من اللسانيين مثل بلومفيلد

”وأهم الاستنتاجات التي نخرج بها من تعريف بلومفيلد للمعجم اثنان:

- 1- أن المعجم (ذيل للنحو)؛ فهو إذن تابع للنحو، وليس بذى استقلالية وليس بذى بنية أو نظام خاص به داخل بنية اللغة أو نظامها؛
- 2- أن المعجم (قائمة من الشواذ الأساسية) أي إنه مجموعة من الاستعمالات الخاصة لأن الدلالات التي تفيدها عناصر (القائمة) أي الوحدات المكونة لها، قد أسندت إليها بحكم العرف الاعتباري⁽⁶¹⁾. لذلك، ظل المعجم بالنسبة لهم عبارة عن قائمة من المداخل المعجمية، هذه المداخل لها وظائف نحوية، وذلك لأنها كما أسلفنا ليس لها أهمية خارج الجملة.

(60) عناصر تحقيق الدلالة في العربية: دراسة لسانية، صائل شديد، ص 22

(61) مقدمة لنظرية المعجم، إبراهيم بن مراد، ص 11

وقد ذهب بعضهم إلى اعتبار المعجم غير مهم للنحوي على الإطلاق، ولكنه يهم علماء النفس. بالتأكيد هذا كلام غير مقبول على الإطلاق، وهو مخالف لمنطق اللغة، ولكن في قولهم: إنه يهم علماء النفس إثبات للتصورات الذهنية في المعجم، أو على الأقل المعجم الذهني. وله فائدة كبيرة في الدرس اللساني، وليس كما ذهب بعضهم بأن المعجم عديم الفائدة. ومنهم من ذهب إلى القول بأنه كالسجن "وقد أدت بهما المغالاة في النظر إلى (شدوذ) مكونات المعجم إلى تشبيه المعجم ذاته بالسجن، وتشبيه المفردات التي يشتمل عليها بالخارجين عن القانون، أي بالمساجين" (62).

وقد وافق أستاذنا الكبير تمام حسان - رحمه الله - الذين قالوا: بأن المعجم ليس نظاماً "والسؤال الذي ينبغي أن نعرف إجابته الآن هو: (هل يمكن أن يكون المعجم نظاماً من أنظمة اللغة كما كان النظام الصوتي والصرفي والنحوي؟) للإجابة على هذا السؤال ينبغي أن ننظر في الأمور الثلاثة التي نسبناها إلى أنظمة اللغة لنرى في كل أمر ما إذا كان يتحقق أو لا يتحقق للمعجم. وهذه الأمور الثلاثة هي:

(أ) العلاقات العضوية والقيم الخلافية بين المكونات؛

(ب) الصلاحية للجدولة (أي أن يوضع في الصورة جدول)؛

(ج) عدم إمكان الاستعارة بين لغة ولغة؛

أما من حيث العلاقات العضوية، فليس بين كلمات المعجم أي علاقة عضوية، ومعنى ذلك كله أن المعجم لا يمكن لهذا السبب أن يوصف بأنه نظام. وإذا لم يكن المعجم، كما رأينا، نظاماً من أنظمة اللغة، لأنه لا تتوافر له مقومات النظام، فلا بد أن يكون منهج المعجم متجهاً إلى دراسة (قائمة) من الكلمات تشتمل على جميع ما يستعمله المجتمع اللغوي من مفردات. (63) وبذلك، نرى أن بعض اللغويين العرب كأمثال أستاذنا تمام حسان - رحمه الله - وافق بعض

(62) مقدمة لنظرية المعجم، إبراهيم بن مراد، ص 18

(63) اللغة العربية معناها ومبناها، تمام حسان، 312-314

اللسانيين الذين ذهبوا إلى القول بأن المعجم ليس بنظام. والحقيقة كما أراها ويراهما البعض أن المعجم نظام قائم بذاته وذلك لأسباب عدة، وقد ردّ عليهم إبراهيم بن مراد، ودحض أدلتهم⁽⁶⁴⁾.

من هنا، فإنني أقف مع من يرون أن المعجم نظام قائم بذاته، ولأنه كذلك فإن علينا أن نعد مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها على هذا الأساس، وأن نضع بعين الاعتبار عند بناء المنهج للناطقين بغير العربية الدوال الآتية:

- الدال الخطي: الكتابة ← (مكاني)
- الدال السمعي: سمعي ← (زمني)
- الدال الذهني: صامت ← (حديث النفس)

المعجم والدلالة:

نعلم أن الدليل اللغوي هو الوحدة الصرفية المعجمية الدالة؛ وهي المفردة. ومن هنا أستطيع القول: إن المعاني السياقية هي معانٍ معجمية وليست معانٍ نحوية. وبما أن الأمر كذلك فإن هذا يحتم علينا أن ننظر إلى المفردة المعجمية وما يترتب عليها من تصورات ذهنية بشكل مستقل، فإذا ما جاءت هذه المفردة في سياق ما، فإن التصورات الذهنية ستتكون من علاقة هذه المفردة بالمفردات التي سبقتها وبالمفردات التي تليها. وهكذا، سنتمكن من وضع التصور الذهني المناسب لها ضمن هذا السياق التركيبي؛ أي إن شبكة التصورات الذهنية ستُنسج من العلاقات بين الوحدات المعجمية في التركيب. وهذا يفضي - بالضرورة - إلى أن المعنى في السياق ينبع من شبكة المعاني المعجمية وليس من معاني النحو في السياق. وإن كان للسياق النحوي تأثير في الدلالة وستعرض له لاحقاً. وبهذا يكون التصور الذهني على هذا النسق:

- دلالة الكلمة مستقلة؛

(64) ينظر: لمن أرد التفصيل في دحض حجج تمام حسان مقدمة لنظرية المعجم، إبراهيم بن مراد، ص 24 - 27

- دلالة الكلمة وهي في جملة؛

- دلالة الجملة (شرط صحة التركيب)؛

وبهذا يمكن أن نضع تصورا ذهنيا شموليا للمفردة سواء كانت مستقلة أو منفردة. ويمكن من خلال الجملة أن نستعين ببعض العلاقات بين المفردات، لنبين لمتعلمي العربية لغة ثانية كيف يتطور التصور الذهني لمفردة ما عندما كانت مستقلة، وعندما أصبحت في جملة في سياق ما. وقد فطن الخليل بن أحمد الفراهيدي لمثل هذه المسألة فقد ميّز بين المفردات. "ويستفاد من مقدمة كتاب العين ومن الكتاب لسيبويه أن الخليل كان يُميز بين المفردة إذا كانت مكونا معجميا والمفردة إذا كانت مكونا نحويا، وهي إذا كانت مكونا معجميا والمفردة إذا كانت مكونا نحويا، وهي إذا كانت مكونا معجميا كان الصوت والبنية الصرفية والدلالة من توابعها، وإذا كانت مكونا نحويا كانت مكونا تركيبيا له محل ووظيفة وحالة إعراب." (65)

ما ينبغي أن نركز عليه هو أن نعدّ النظرية المعجمية نظرية المفردات من حيث كونها وحدات معجمية ذات خصائص وصفات ذاتية بنفسها ومستقلة عن غيرها، وفي نفس الوقت هي ذات علاقة بغيرها. ومن هنا نستطيع أن نركز على طبيعة المعجم للناطقين بغير العربية أكثر من ذي قبل. لأن الاستقلالية في المعجم تقضي إلى المرونة في التعامل مع المعجم الذهني العربي بطريقة براغماتية، وأكثر انسيابا في التعرف على العلائق التي تتعلق بهذه المفردة. ولأن المفردة تتكون من أصوات وبنية صرفية ودلالة، فهذا يعني أن نأخذ بعين الاعتبار عند بناء الوحدات المعجمية في كتب اللغة العربية للناطقين بغيرها أو عندما نقوم بتدريس الطلاب الأجانب أن نراعي ما تتكون منه المفردة، لكي نتمكن من وضع المفردات في مجموعات معجمية خاصة، وهذا لا يعني التراتبية الصوتية في المخرج على الإطلاق، ويجب أن نخرج مثل هذه التراتبية من التصنيف المنهجي والتدريسي، لأن ما يهمنا هنا الحقول والوحدات المتناسقة دلاليا والمتناغمة منطقيا في المعرفة الاجتماعية والواقعية أو الحالية.

(65) مقدمة لنظرية المعجم، إبراهيم بن مراد، ص 54

وهنا يجب أن ننتبه إلى ما وراء هذه المفردات من تصورات ذهنية في حالة كونها مستقلة عن السياق وما يمكن أن تنتجه المفردة من تصورات ذهنية في حالة كونها في سياق. لأنني أرى أنها في السياق تحمل عنصرا جديدا، وبذلك أعدها عنصرا من عناصر التحويل في النظرية اللسانية، يمكن أن نضيفه على عناصر التحويل. ومن خلال هذا التحويل يمكن أن ننطلق في تعليم دلالات الألفاظ الأصلية والمتغيرة لغير العرب، على أن نراعي الإدراكات الصحيحة عندهم حين تبدل التصور الذهني وتغيره، وانتقاله من حالة إلى حالة أخرى. ويجب أن ننتبه كذلك إلى التغير الدلالي سواء كان هذا التغير ناتج عن انتقال معنى المفردة إلى معنى مختلف عما وُجدت من أجله سواء كان هذا التغيير ناجم عن التطوير والتبدل أو عن طريق المجاز أو عن طريق الترجمة الحرفية من لغة أخرى. مع تحديد التوليدات المختلفة الناتجة من التولد المعجمي قدر المستطاع نحو:

- التوليد الصوتي؛
- التوليد الصرفي؛
- التوليد الدلالي؛
- التوليد الارتجالي؛
- التوليد بالاقتراض؛

وهذا يعني بالضرورة أن صناعة المعجم لهذه الفئة، وصناعة المنهج واستحداث طرق بيداغوجية لا يكون بالسطحية أو الارتجال، بل يحتاج منا إلى عمل يقوم على نظريات ومعايير وتصانيف واختيارات وتصاميم ويعتمد على العمل الجماعي المؤسسي. ولا يخضع لاجتهادات فردية غير علمية أو لا تملك تكويننا علميا ومعرفيا مع ممارسة ميدانية معمقة ومتنوعة.

وينبغي علينا أن ننظر في التصورات المعجمية عند البشر بطريقة منطقية وواقعية؛ أي إن التصورات الذهنية لا يمكن أن تكون واحدة بين البشر، أو متشابهة في كل الأحوال، ولكن من المؤكد أن هناك تصورات مشتركة بين

البشر لأن من طبيعة البشر الاشتراك في أشياء تخص الإنسان بشكل عام، وهذا الاشتراك يسري على التصورات الذهنية، صحيح أن التطابق مستحيل في كل التصورات الذهنية، ولكن هذا لا يمنع من التقاطع فيما بينهم في شيء معين. وإذا ما قسنا ذلك على المعجم فإننا نجد أن التصورات الذهنية المعجمية لمفردة ما تقوم على تآلف المعاني الجزئية المكونة لها لتكون لنا التصور الذهني الكامل لها. وهنا نقيس نسبة التشابه بين التصورات الذهنية لهذه المفردة عند لغتين مختلفتين، وعليه يمكن أن نتمكن من تعليم اللغة الثانية بطريقة علمية، قياسية إلى حد كبير؛ فمثلا لو نظرنا إلى التصورات الذهنية لكلمة (تفاحة) في العربية نجدها متطابقة إلى حد كبير مع كلمة (Apple) بالإنجليزية لأنها تحمل تصورات ذهنية كثيرة متشابهة عند العربي والإنجليزي؛ إذ تحمل التفاحة تصورا ذهنيا دينيا وآخر ذهنيا علميا، وتحمل، كذلك، تصورا ذهنيا صحيا...إلخ. وكذلك لو ذكرنا كلمة (الجنة)، يقابلها باللغة الإنجليزية كلمة (Heaven)، فإننا نجد أن التصورات الذهنية لهذه الكلمة فيها اشتراك بين اللغتين، وإن كان هناك اختلاف في بعض أنساق هذه التصورات لطبيعة المعتقد، ولطبيعة التخييلات المصاحبة عند كل من العربي والإنجليزي، والنابعة أصلا من المكونات الفكرية والثقافية والدينية. ولكن ماذا لو قلنا كلمة (شهيد) ما التصورات الذهنية التي ستتشكل عند العربي المسلم؟ وما التصورات الذهنية التي ستتشكل عند غير العربي وغير المسلم؟! المسلم!

لعل أقرب كلمة لـ (شهيد) في الإنجليزية هي (martyr). فكيف لغير العربي وغير المسلم أن يكون التصورات الذهنية لهذه المفردة، وكيف سأعلمه معنى هذه المفردة ودلالاتها؟! إن الأمر ليس بهذه السهولة مطلقا، فالتصورات الذهنية يجب أن تكون مصاحبة لنا في تعليم العربية للناطقين بغيرها وكذلك في تعليم أي لغة ثانية. إن ربط المفردة بالمعنى الحرفي غير كاف لمعرفة الدلالات الحقيقية للمفردة. وهذا ليس مقتصرًا على المفردات الخاصة بلغة ما أو بفكر ما أو باللغة الدينية، وإنما ينطبق هذا على كثير من المفردات التي لا يمكن أن نفهم معناها الحقيقي وعمق دلالاتها إلا من خلال الإحاطة بالتصورات الذهنية المصاحبة لها. وفي مفردة (بكر) أي الفتاة التي لم تتزوج بعد، ومقابلها

باللغة الإنجليزية (Virgin)، فإذا نظرنا في التصورات الذهنية لها لوجدنا أنها تحمل تصورات ذهنية في العربية أعمق من التصورات الذهنية التي تكون في الغرب، وبذلك فالدلالات الناتجة عنها قطعاً ستكون مختلفة. وإذا أخذنا مصطلحاً أو تعبيراً مركباً من مفردتين (صلة الرحم) وما يقابلها بالإنجليزية (family kinship-Relatives) فإننا سنجد أنفسنا أمام تصورات ذهنية، لا يمكن أن تصل إلى من خلال تصورات ذهنية تكون مصاحبة لهذا التعبير؛ فنحن بحاجة إلى تدريس المفردات العربية للناطقين بغيرها بطريقة مغايرة عما نحن عليه الآن.

وهذا مثال آخر في مفردة (الانتفاضة) - دلالاتها التي كانت عليها في فلسطين - التي لم نجد لها مرادفاً في الإنجليزية بما توحي به من معنى جاءت من أجله. وهي تحمل تصوراً ذهنياً خاصاً بها وكذلك كلمة (الجهاد) التي تحمل تصورات ذهنية مقبولة في خانة التضحية والفداء، وعند الآخر تحمل تصورات غير جيدة، وغير مقبولة وتحمل صوراً مقلقة. وإذا نظرنا إلى مفردة (girlfriend)، فستحمل تصورات ذهنية تقضي إلى دلالات عند الآخر، لا يمكن أن تتوافق إيجابياً مع العربي المسلم أو حتى العربي غير المسلم. وكذلك مفردة (الجار) والتي تقابل في الإنجليزية (Neighbor) فهي تحمل تصورات ذهنية إضافية عند العربي لا تحملها عند الآخر. ومثال آخر على الاختلاف في التصورات الذهنية (بر الوالدين)، فهذا التركيب لا يمكن أن تتساوى فيه التصورات الذهنية لمفهوم (بر الوالدين) عند العربي وعند الآخر، لأنها تحمل دلالات عرفية واجتماعية ودينية عند العربي لا يمكن أن تجدها عند الآخر وإن وجدت عند الآخر فإنها توجد في نطاق محدود. وكذلك لو تأملنا في التصورات الذهنية لمفردتي (البراء) والتي تقابل بالإنجليزية (Innocence) و(الولاء) والتي تقابل بالإنجليزية (loyalty) فإن التصورات الذهنية لا يمكن أن تكون واحدة على الإطلاق. لأن ارتكاز التصورات الذهنية على تكون الصورة الذهنية كاملة لا تعتمد على مكون واحد أو تصور واحد، وإنما هي عبارة عن مجموعة من الجزيئات متفرقة ومختلفة المشارب تقضي في النهاية إلى تصور ذهني متكامل. لذلك فالتصورات الذهنية بالعموم عندما ننطق ببعض المفردات - بهذا المفهوم - لا يمكن أن تكون نفسها

عند الآخر. ولذلك فإن تعليم العربية للناطقين بغيرها ليس كما يظنه البعض أو كما هو دارج الآن بهذه السهولة، أو كما هو عليه الآن من اعتبارية في التأليف أو التدريس في هذا الحقل. وعليه، فإنني أرى بضرورة أن يتم تعليم المفردات من خلال التصورات الذهنية المتكونة منها في لغة الأم -وما يعنينا هنا اللغة العربية- ومن ثم نخلص إلى المعنى العام والدلالة الخاصة. ويكون ذلك من خلال حقول دلالية لمفردات محددة يتم اختيارها ضمن مسار: الاجتماعية والثقافية والدينية والسياسية والاقتصادية والإعلامية... إلخ، لأن تعليم المعجم في العربية ليس له نظير في اللغات الأخرى وذلك لطبيعة اللغة العربية، وما يتفرع منها من علوم معجمية غير موجودة في اللغات الأخرى. وهذا يتطلب منا أن نمثل دراسات إحصائية وأخرى تخصصية لتكون في مسار محددة، وعلينا أن ننتبه في هذه المسار إلى الاشتقاقات في المفردة الواحدة، وما يترتب على هذا الاشتقاق من تعدد في الصيغ الصرفية وتغير في المعنى. وفي هذا السياق نذكر كيفية التعامل المعجمي مع الأمثال العربية والتي تحمل مفرداتها تصورات ذهنية معقدة لا يمكن أن تتم من خلال انعكاسات التصورات الذهنية لمرادف اللغة الأجنبية الأخرى، لأن الأمثال في العربية تحمل أحيانا دلالات مركبة، فأغلب الأمثال العربية هي أمثال جُمِلية وهذه "التصورات الجمالية تبنى بصفة عامة على أساس وحدات قاعدية هي التصورات التي تعبر عنها الكلمات في الجملة، أي على أساس التصورات المعجمية. وترتبط هذه التصورات المعجمية بدورها باعتبار الإبداعية." (66)

وكذلك يجب أن ننتبه في تدريس المعجم العربي إلى ما يسميه البعض مشكل المتممات؛ والمقصود بهذا المصطلح هو ما يبقى من متممات لمعنى مفردة عندما تكون قريبة التعالق مع مفردات أخرى فالأجزاء المتبقية من المعاني لمفردة ما لا يمكن لنا إغفالها "ونعتبر هذه الأجزاء أوليات أو قريبة من الأوليات، على أساس درجة تفشيها العالية في التصورات المعجمية، كأن نستخرج بنية الدالات القاعدية المشتركة التي تقوم عليها أفعال وثيقة التعالق مثل: كسر وحطم

وهشم وفتّ، ماذا يكون مصير الأجزاء الباقية من المعنى التي تختلف فيها هذه الأفعال والتي لا تتصف بقدر كبير من العمومية والتفشي في الطبقات التصورية المعجمية؟“ (67).

وفي سياق المعجم وما يتبعه من التصورات الذهنية يجب أن ندرك ما تحمله هذه التصورات من محمولات ثقافية واجتماعية ودينية، تنعكس على تصورات المعنى والدلالة ويجب أن ننتبه لذلك لأن العرب يحملون مواريث اجتماعية وثقافية ودينية وفكرية غير موجودة عند كثير من الأمم الأخرى. ومن هنا كان لزاما علينا ونحن ندرّس المعجم العربي أن ننتقظ لكل هذه الأبعاد وأن نبني المعجم العربي عند دارسي اللغة العربية لغة ثانية على هذه الأسس وأن نفرق بين المفردات أحيانا من خلال الأنساق الاجتماعية أو غيرها والأمثلة على ذلك كثيرة. فلو تأملنا المثالين الآتيين:

- طالب محمدُ بسامَ بالذهاب إلى عمله.

- أمر محمدُ بسامَ بالذهاب إلى عمله.

تتفق الجملتان في التعبير على بناء دلالي وعلى شيء واحد وهو ذهاب بسام إلى عمله. ولكن في الجملة الثانية نجد أن الأمر مختلف من حيث المستوى الاجتماعي؛ إذ توحى كلمة (أمر) بالعلوّ، وهذا يعني أن محمداً أعلى منزلة ومكانة من بسام ولو كان الأمر غير ذلك لما استخدمنا كلمة (أمر) أما في الجملة الأولى فإن المنزلة الاجتماعية أو المكانية متساوية إلى حدّ كبير بينهما.

ومن هنا فإن تعليم العربية للناطقين بغيرها ليس كما يظنه البعض أنه من طرف علم التدريس بل هو من أعرق أنواع التدريس، وأكثرها إثارة وتحدياً، وهي بحاجة إلى معارف متعددة يمتلكها المدرس ومؤلف المناهج المختصة بتعليم العربية للناطقين بغيرها. إن تعليم مفردات مثل: (جرى/هرول/أسرع/عدا) للطلاب العرب فيه صعوبة فما ظنك بتعليم هذه المفردات للناطقين بغير العربية إذا سيكون الأمر بالغ الصعوبة.

إن التعامل مع المعجم بشكل عام يحتاج منا إلى نظرات عميقة في تدريسه، فكيف بالتعامل مع المعجم العربي وبتدريس مفرداته للناطقين بغير العربية؟! إن علينا أن ننظم المعلومات المعجمية بطريقة علمية، ومن خلال تحليل التجارب التعليمية التي مرّ بها العاملون في حقل تعليم العربية لغة ثانية، وأن نركز على الظواهر المميزة للمفردات؛ حيث اتساع المعنى وتعدده ونسقية التوليد، والتي تفضي بالضرورة إلى التحليل النحوي والتركيب الدلالي، وما يمكن أن يحدث من لبس في فهم أو إدراك معنى مفردة ما، واطراد آليات الخلق والإبداع. وأن نتعرف معرفة علمية عن كيفية تخزين المفردات في الذهن وكيف يتم استرجاع هذه المفردات، وما الآلية التي تمكن الإنسان من نظم هذه المفردات لتكوّن جملاً صحيحة غير محدودة. إن مثل هذه الدراسات ستؤدي بالضرورة إلى أن نكوّن في ذهن متعلم العربية لغة ثانية معجماً ذهنياً منظماً تنظيماً محكماً يمكن من خلاله أن يتعامل مع هذه المفردات مستقلة، أو في سياقات مختلفة بنفس الطريقة التي يستخدمها العربي. وعلينا معرفة أنجع السبل في معرفة القدرة الصحيحة لكيفية تخزين المفردات واسترجاعها بطريقة سريعة لنؤسس عند متعلمي العربية معجماً ذهنياً مميزاً وليس قاموساً محفوظاً دون استيعابه أو معرفته أو منعزلاً عن المفردات الأخرى إننا نريد أن يمتلك هذا المتعلم معرفة معجمية براغماتية. ومن أمثلة ذلك ما يجب أن ننتبه إليه في تعليم العربية للناطقين بغيرها في باب المعجم الذهني وليس القاموسي والتوفيق بين التوليد الدلالي واتلاف المعنى المراد وهو الذي لا يمكن أن نجده في القاموس:

- "بيت قديم

- صديق قديم

فتأويل الصفة ملتبس بين أن تكون الصفة نعناً لذات أو فرد، أو تكون نعناً لحدث. فالتأويل هو أن البيت (قديم) ولكن الصديق ليس قديماً، وإنما الصداقة هي القديمة. فالصفة تؤول هنا بحسب الموصوف. فهذا الاختلاف في التأويل لا يمكن رصده في المعجم بسهولة، وإنما عبر آلية انتقاء الربط، باعتبار أن

النعته يتم عبر آلية ربط موضوع النعته بموضوع المنعوت. (68) وأمثلة ذلك كثير نحو:

- بنى عزرا

- بنى استنتاجه

- بنى بزوجه

- بنى قصرا

إن تضافر العلوم العرفانية، كما ذكرنا سابقا، لها دور كبير في تطوير مهارة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. وما علينا إلا أن نوازن ونوفق بين القاموس والمعجم الذهني، بحيث نصل إلى توازنات علمية ومعرفية مبنية على أسس علمية ومعايير يمكن أن يقاس عليها ويمكن أن نحكم على صحتها وخطئها وجودتها ورداءتها. وكذلك علينا أن نولي اهتماما كبيرا في تدريس المعجم، وما يترتب عليه من تصورات ذهنية بالتوليد الذي ينبثق من الجذور والذي يؤدي إلى توليد في الصيغ والجذوع وكذلك توليد الجذوع المركبة. وفي مجال الاشتقاق علينا أن نفرق بين الاشتقاق من الأفعال نحو: عبّر/فكّك/عمرّ، والاشتقاق من الصفات نحو: طوّله/صفّره/نضّره، ونحو ذلك كثير. "وفي صناعة المعجم الحديث، يحدد المعجمي اختياراته في ضوء جملة عوامل في طليعتها: نوع المستعملين الذين يستهدفهم المعجم والغرض من المعجم ومجال المعجم وحجمه." (69)

إن اختيار الغاية والغرضية من المعجم هو المحور الأساس هنا ومرادنا نحن هو معجم عربي للناطقين بغيرها، ولكن ضمن التصورات الذهنية وما يتبعها كما أسلفنا سابقا. ولا نريد أن نخوض في الخلاف الدائر بين المناطق واللغويين حول ما الذي يجب أن نعرفه من المعجم هل نريد أن نعرف مم يتكون الشيء (الذات)؟ أو أننا نريد أن نعرف كيفية استعمال المفردة التي تمثلها في

(68) المعجمية العربية قضايا وآفاق، منتصر أمين عبد الرحيم وآخر، ج2، ص 216

(69) المعجمية العربية قضايا وآفاق، إعداد وتقديم، منتصر أمين عبد الرحيم، وآخر، ج3، ص 22

اللغة، لأن ذلك الخلاف سيقودنا بالضرورة إلى التباين والاختلاف في طرق التعريف ووسائله.

أما فيما يتعلق بتدريس المصطلحات العربية للناطقين بغيرها فإننا نتبع النسق الآتي:

أ) آليات التوليد المصطلحي "الوضع"؛

ب) التوليد الصوري؛

ج) التوليد الدلالي؛

ولكن السؤال هنا كيف نوفّق بين المعنى الاصطلاحي والمعنى اللغوي عند الطلاب الناطقين بغير العربية؟ ذلك أننا في العربية نملك مصطلحات دينية كثيرة، ومصطلحات مركبة تحتاج إلى إزالة اللبس عنها. وهكذا، فإن تعليم المصطلحات العربية للناطقين بغيرها يحتاج إلى طريقة مركبة لإيصال مدلول المصطلح وما يدل عليه وأرى أن نلجأ إلى ترجمة المصطلح إلى اللغة الأم للطلاب الذي لا يتكلم العربية، على أن نبتعد عن إلباس المعنى المترجم إلباساً غير دقيق للمصطلح، مع إسقاط المصطلح على تطبيق عملي أو استشهادات نظرية أو عملية. وبهذا، فإننا نجمع بين نقل معاني الكلمات أو العبارات إلى كلمات أو عبارات مقابلة لها - الشرح - في لغة الطالب الأم وبين نقل الكلمة نفسها دون معناها إلى لغة الأم عند الطالب. مع مراعاة عدم احتمالية وجود إichاءات متعددة أو معان قد تنقل المصطلح إلى معنى غير مقبول أو ليس هو المراد.

وبهذا نخلص إلى أن التصورات الذهنية يمكن أن نعتمدها في الكشف عن مراد المتكلم من اللفظة التي استخدمها، ويمكن للتصورات الذهنية أن تقرّبنا من الدلالة بطريقة سلسلة ومعقّدة، ويمكننا الاعتماد على التصورات الذهنية في بناء معجم ذهني وخصوصاً للناطقين بغير العربية. إن مثل هذه التصورات الذهنية تخلق لنا بعداً آخر في فهم الدلالة والمعاني المتعددة للمفردة سواء كانت مستقلة أو في سياق.

دور الصور الذهنية في فهم دلالة التركيب



الأصل في الجملة أن تحمل معنى مفيدا، أي كلاما مفهوما يحسن السكوت عليه، ولا نريد هنا أن نخوض في شروط أن يكون الكلام مفيدا أو نحو ذلك ولكن ما يهمنا هنا التصورات الذهنية وأثرها في التركيب. والدلالة تُقسّم إلى عدة أقسام مختلفة، إما بحسب القطع والاحتمال أو الظاهر والباطن أو الخصوص والعموم.... إلخ وسنستعرض هنا لأهم الدلالات:

- **الدلالة القطعية:** وهي أن تكون الجملة ذات دلالة قطعية لا تدل إلا على معنى واحد لا ثاني له نحو:

(الله واحد) و (جاء سالم) و (أكلت سمر) و (تزوجت هدى) و (يدرس حمزة الطب)

- **الدلالة الاحتمال:** وهو أن تحتل الجملة أكثر من دلالة نحو: (عندي وعاء لين). وهذا يحتمل أن يكون عندك الوعاء ولا يوجد عندك اللين، ويُحتمل أن يكون عندك اللين نفسه. ولكنك إن قلت: (عندي وعاء لبنا) فهذا يدل على أن عندك لبنا مقدار وعاء.

- **الدلالة الظاهرة والباطنة:** فالدلالة الظاهرة هي الدلالة التي يفصح عنه ظاهر اللفظ، نحو: (علي كريم) أما الدلالة الباطنة فهي الدلالة التي يفهم من فحوى الكلام ومضمونه وليس من ظاهر الجملة، ويكون أكثره في المجاز والكنيات نحو: (نؤوم الضحى)، (أخوك كثير الرماد).

وهناك عدة طرق لتوليد المعاني في الجملة، لعل من أهمها:

- **الإعراب:** «إن الإعراب من الوسائل المهمة لتوليد المعاني، فبتغيير الإعراب تتغير المعاني ويحصل معنى جديدا»⁽⁷⁰⁾. والأمثلة على ذلك كثيرة نحو: (كم كتابا معك؟) فهذه الجملة استفهامية، تستفهم عن عدد

الكتب التي معك. أما إذا قلنا: (كم فقير عزيز النفس)، فكم هنا خبرية وليست استفهامية. وسبب هذا الاختلاف في الدلالة الإعراب والذي يبين الإعراب هنا الحركة الإعرابية.

- التقديم والتأخير: وهو ما نقصد به كذلك الترتيب ويعد «الترتيب من أبرز عناصر التحويل وأكثرها وضوحا لأن المتكلم يعتمد إلى مورفيم حقه التأخير فيما جاء عن العرب فيقدمه أو إلى ما حقه التقديم فيؤخره طلبا لإظهار ترتيب المعنى في النفس.»⁽⁷¹⁾ وقد تنبه علماءنا الأوائل لمثل هذا الأثر في المعنى «واعلم أن ما ترى أنه لا بد منه من ترتب الألفاظ وتواليها على النظم الخاص، ليس هو الذي طلبته بالفكر، ولكنه شيء يقع بسبب الأول ضرورة، من حيث إن الألفاظ إذ كانت أوعية للمعاني، فإنها لا محالة تتبع المعاني في مواقعها، فإذا وجب لمعنى أن يكون أولا في النفس وجب للفظ الدال عليه أن يكون مثله أولا في النطق.»⁽⁷²⁾ ومثال ذلك كثير فقولك: (تشرب سمر) له معنى، وعندما تقول: (سمر تشرب)، تولد معنى آخر وهو الاختصاص.

- الحذف والزيادة: قد يتولد في الزيادة أو الحذف معان جديدة، وهذا كثير في العربية وفي القرآن الكريم كذلك. ومثال ذلك: (قدمت في مساء) و (قدمت مساء)، ففي الأولى زدنا (في) وفي الثانية حذفنا (في) أما معنى الأولى فهو: تنكير وقت المساء، أما معنى الثانية فيفيد التقييد والتعيين وجعله مساء محدد في يوم محدد. وعلينا أن نتذكر دائما أن الحذف لا يكون في العمدة أو الفضلة (الزيادة) إلا من خلال قرينة.

وقد اهتم العلماء القدامى كثيرا في تبرير الإعراب، والقاعدة التركيبية اهتماما كبيرا، صحيح أنهم اهتموا في المعنى لكنهم أحيانا كثيرة عمدوا إلى ليّ عنق النصوص أو القاعدة من أجل تخريج وجود النص أو الجملة في صياغة

(71) في نحو اللغة وتركيبتها، خليل عمارة، ص 88

(72) دلائل الإعجاز، عبد القاهر الجرجاني، 52

ما «ومن المعلوم أن من تراكيب العربية ما خالف القاعدة التركيبية مخالفة صريحة، لكن النحاة اجتهدوا في تخريجها على معان متأولة؛ حتى تنسجم مع ما هو ظاهر من صريح التركيب. ومن التراكيب ما خالف قوانين النحو؛ ليقدم دلالة لا يسمح بها الالتزام بالمعيار اللغوي. إن اهتمام النحاة بالدلالة جعلهم يعتبرون وظيفة الإعراب - بوصفه إحدى أقوى القرائن التركيبية - متأسسة على الفصل بين المعاني المتكافئة التي يتيحها التركيب العربي.»⁽⁷³⁾

وعندما ننظر في الجملة العربية نجد أنها تتكون من ركنين أساسيين: هما المسند والمسند إليه. والمسند إليه كما هو معلوم هو المتحدث عنه، ولا يمكن إلا أن يكون اسماً، أما المسند فهو المتحدث به وقد يكون اسماً وقد يكون فعلاً. وما عدا ذلك يسميه النحاة بالفضلة أو الزيادة « وليس المقصود بالفضلة عند النحاة أنها يجوز الاستغناء عنها من حيث المعنى، كما أنه ليس المقصود بها أنها يجوز حذفها متى شئنا لأن الفضلة قد يتوقف عليها معنى الكلام، وذلك نحو قوله تعالى: (وما خلقنا السماء والأرض وما بينهما لاعبين)، الأنبياء:16، فإنه لا يمكن الاستغناء عن قوله (لاعبين) وكقوله تعالى: (ولا تمش في الأرض مرحاً) الإسراء:37، فإنه لا يستغنى عن قوله: (مرحاً).»⁽⁷⁴⁾

إن المتأمل بهذه المعطيات يدرك أن التصورات الذهنية لها مكانة كبيرة في فهم حقيقة التركيب، والسبب الذي من أجله جاء هذا التركيب الجملي. تعد التصورات الذهنية عنصراً مهماً في إثبات كنه مراد المتكلم، والغاية التي من أجلها جاء بهذا التركيب. لقد تدافعت الدلالة والتراكيب عند سيبويه من أجل إظهار الدلالة والمعنى المراد. ولكن سيبويه كان ينطلق من خلال ما تقتضيه اللغة من حيث هي تركيب ونسق تنتظم قضاياها اللغوية وفق نظام مضبوط من القوانين، ومدى علاقة كل ذلك بالدلالة والمعنى.»⁽⁷⁵⁾

(73) ترابطات التركيب والدلالة في النحو العربي، عمر أبو ريشة، ص 11

(74) معاني النحو، فاضل السامرائي، ج1، ص 17

(75) المرجع السابق، ص 36

إذا يعد التركيب مهما في إحداث صورة ذهنية معينة وخلق صورة ذهنية غير موجودة أصلا، ويعمل التركيب على تطوير التصورات الذهنية عند المتلقي. والتركيب ينقل التصورات الذهنية من معنى لآخر، لأنه يألف من مفردات وكل مفردة تحمل معنى، وهذه المعاني المؤلفة هي التي تخلق دلالة محددة في تركيب بعينه. فإن حدث تغير ما في مكونات التركيب أو تغيير في ترتيب مفردات التركيب اختلف المعنى كذلك. ولا نريد أن نخوض هنا في عناصر التحويل في العربية، ولكن ما يهمنا هو دور التصورات الذهنية في فهم دلالة التركيب بالنسبة للناطقين بغير العربية.

وعند ولوجنا للتصورات الذهنية وأثرها في بناء التركيب في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها - مع مراعاة الإطار الأوروبي في اكتساب اللغة الأجنبية - فإننا نجد أن التصورات الذهنية يمكنها أن تصل إلى مراد التركيب اللغوي الذي يتم استخدامه في الكلام. والغاية من ذلك أنني أهدف إلى تدريس التركيب في اللغة العربية أو الجملة من خلال التصورات الذهنية التي يمكن أن تكشف المعنى الحقيقي ومراد المتكلم، وأن يتضح لنا طبيعة التركيب المستخدم، وأن يتمكن دارسو العربية لغة ثانية من استخدام هذه التراكيب في كلامهم، مع إدراكهم لمقصود هذا التركيب والغاية منه، وكيفية صياغته ومتى يستخدم. فإذا استطاع متعلم العربية لغة ثانية أن يتعامل مع التصورات الذهنية للمعنى المراد في ذهنه من خلال القوانين والقواعد الصوتية والمعجمية والصرفية والتركيبية والدلالية والتي تعمل كلها في آن واحد ليصل إلى المعنى الوظيفي، تمكن حينئذ من جعل اللغة العربية مطواعة له، وتمكن من التعبير عن مراده بلغة عربية بليغة. إن التصورات الذهنية في المعجم والتركيب من شأنها أن تصل إلى أعماق النفس المتكلم، وتفسير النصوص أيا كانت تفسيراً علمياً دقيقاً. وفي هذا السياق نرى أن المنهج الوصفي يمكن أن يكون نافعا في هذا السياق « ويقتضي المنهج الوصفي أن ننظر إلى الجملة المنطوقة على أنها المادة المحسوسة أو المجسدة لفكرة في الذهن، ولما لم يكن من اليسير وصف الفكرة في الذهن فإننا نرى أن نصفها من الجملة المنطوقة بوصف ما يجري من الدوال للتعبير عما يراد أن تكون عليه المدلولات والبال والمطلوب يكونان

في جملة أصل وأخرى فرع، وقد تكون الجملة الأصل جملة فرع في النموذج اللغوي المراد تحليله.» (76)

إذا فالتصورات الذهنية هي إحدى مفاصل الدلالة والفهم في بناء التركيب. ومن خلال هذه التصورات الذهنية التي تأتلف من خلال مكونات الجملة، ومن خلال الترابط والعلاقية بين المفردات وبين نظم المفردات في الجملة ومن خلال الأسلوب المتبع، ومن خلال نوع التركيب في الجملة يتكون التصور الذهني الكلي للجملة والتي بدورها تُتَوَّجُه بالدلالة المقصودة، ومراد الكلام أو المتكلم الحقيقي. وأرى كذلك أن التصور الذهني يستطيع أن يصل إلى البنية العميقة للتركيب نفسه إذا ما تمت معالجة الجملة ضمن الضوابط التحليلية اللغوية، لأن مراد الكلام ينبع أصلاً من البنية العميقة قبل أن يصل إلى البنية السطحية، وبعد أن يمر قصد المتكلم المدرك بمراحل التحويل واستقرار الجملة في بنائها النهائي. لأن الجملة التوليدية ترتبط بالصورة الذهنية الأولى للمعنى المراد أو الذي يقصده المتكلم فيعبر المتكلم عنها بجملة يمكن أن توضع في أحد الأطر الرئيسة للجملة التوليدية.

وفي حالة الناطقين بغير العربية فهناك تجاذبان ذهنيان؛ أما الأول فهو: التصور الذهني الذي يضمه متعلم العربية لغة ثانية بلغته الأم والتجاذب الثاني هو: ما يحاوله مع اللغة العربية والتصور الذهني المنبثق من الفكر العربي أو الثقافة العربية أو التعبير العربي أو التركيب في العربية.... إلخ فيكون هناك صراع ذهني داخلي - أجزاء من الثانية - هذا الصراع تخف حدته بعد ممارسة العربية في مهاراتها الأربع. وقد يصبح سليقة لغوية إذا أصبحت العربية لغته الأولى في الاستعمال اليومي. فعلى سبيل المثال إذا أراد متعلم العربية لغة ثانية أن يقدم الفعل للأهمية فإن هذا التصور لا يكون في ذهنه، لأن لغته الإنجليزية لا تملك مثل هذا التركيب لذلك لن يلجأ أبداً في بداية تعلمه اللغة العربية من استخدام جمل تبدأ بالفعل، وإن تدرب عليها فستكون من أجل التدريب والتعرف

لا من أجل إحداث دلالة مغايرة أو إضفاء معنى جديدا. وهذه إشكالية حقيقية يجب أن يركز عليها معلمو العربية لغة ثانية، وكذلك واضعو مناهجها. فكيف إذا ما أردنا أن نعلم التراكيب الشائعة والمهمة في اللغة العربية والتي لا نجدها شائعة أو موجودة أصلا في كثير من اللغات الأجنبية؟؟!!!! وهنا يكمن التحدي الحقيقي في تعليم اللغة العربية لغة ثانية إذا أردنا أن ندخل في موافقة التركيب وتطابقه للتصورات الذهنية في ذهن المتكلم. ولتجاوز هذه المشكلة الحقيقية يجب أن نسبر أغوار التراكيب العربية الشائعة في الاستخدام المعاصر ووضعه في نظام تعليمي ذي معايير منضبطة على أن يكون هذا النظام ضمن منظومة متكاملة تراعي التصورات الذهنية لدى المتكلم بغير العربية، وتراعي استخدام أهم الطرق البيداغوجية المتوافقة مع هذه المنظومة المتكاملة، ويمكن إنزالها على الواقع التعليمي دون تكلف أو عناء.

إن أول ما ينبغي علينا أن نفعله هو تعميق مفهوم الجملة النواة في العربية عند دارسي العربية لغة ثانية، ومعرفة أنواع الجمل في العربية، وتحديد أركان الجملة العربية لا سيما في تعريفهم عن أحوال المسند والمسند إليه. وبعد ذلك نبدأ بتعريفهم على أنواع التراكيب في اللغة العربية بشكل عام، ومن ثم الانتقال إلى أهم التراكيب الشائعة والمستخدمة في هذا الوقت، مع الاعتماد على أهم أنواع التركيب الواحد والذي يُستخدم أكثر من غيره، لأن تدريبه على جميع أنواع التراكيب وجميع طرق التركيب الواحد سيشتت ذهن الطالب، ويبعده عن التركيز في متى يستخدم هذا التركيب وكيف يستخدمه وما التحويلات التي ستطرأ على جملة النواة عند إدخال هذا التركيب عليها. طبعاً مع مراعاة أن التغيير قد يكون في الحركة الإعرابية نفسها فقط.

أما تدريس الطلاب الأجانب والتطرق إلى موضوع الموقعية من أجل التعرف على أكثر على التركيب والسياق اللغوي، فلا يكون إلا في المراحل المتقدمة وكفي أن يكون تعريفاً مصاحباً لتطبيقات غير معقدة بحيث تكون معرفته عن الموقعية بالحد الأدنى وهي « أن يستلزم أحد العنصرين التحليليين النحويين عنصراً آخر فيسمى التضام هما التلازم أو يتنافى معه فلا يلتقي به

ويسمى هذا التنافي.» (77) ولا نزيد على ذلك إلا بما يخدم متعلمي اللغة العربية لغة ثانية. وبحدودها الدنيا. وإن كان لا بد من تعريفه في مرحلة متقدمة عن أنواع الظواهر في قرينة التضام والمكونة من: الافتقار والتنافي والاختصاص وهؤلاء جميعاً من ظواهر استعمال العناصر التركيبية في الجملة العربية، وهي تختص بعلاقة اللفظ باللفظ داخل التركيب اللغوي وسياقه. وأعيد وأكرر أننا في هذا السياق المعرفي نعلم هذه المفاهيم للمستويات المتقدمة وفي حدها الأدنى من المعرفة والتطبيق. ولا نتكلف أكثر من ذلك لا نظرياً ولا تطبيقياً.

ومن أجل ذلك فنحن بحاجة إلى التطبيقات العملية لنوضح بشكل جلي دور التصورات الذهنية في فهم دلالة التركيب في تعليم العربية للناطقين بغيرها.

التصورات الذهنية وأثرها في تركيب الاستفهام:

ما يهمنا هنا في هذا النوع من التراكيب في العربية أهم الأدوات المستخدمة والشائعة في تركيب الاستفهام، وعن المستفهم عنه. فمثلاً عندما أقول:

أيوماً الأربعاء تزور أهلك؟ فيكون الاستفهام هنا عن الزمان وليس شيئاً آخر. وعندما أقول: أفي الجامعة قابلت صديقك؟ فإنني استفهمت هنا عن المكان. وعندما أقول: أبسام قدم إلينا؟ فإنني أستفهم هنا عن الشخص. وعندما أقول: أعلياً أذيت؟ فإنني أستفهم عن حصل له الأذية.

• أما معاني الاستفهام فإننا نقتصر على أهمها في تعليم العربية للناطقين بغيرها ولا نزيد عليها ومنها:

- استفهام الإنكار نحو قوله تعالى: (أصطفى البنات على البنين) سورة الصافات: 153

- استفهام التوبيخ نحو قوله تعالى: (أف عصيت أمري) سورة طه: 93

- استفهام التعجب نحو قوله تعالى: (كيف تكفرون بالله وكنتم أمواتا فأحياكم) سورة البقرة: 28

- استفهام التقرير نحو قوله تعالى: (أأستبرأ لكم) سورة الأعراف: 172

• أما ألفاظ الاستفهام فأرى أن نكتفي بأهمها، وأكثرها استعمالاً وشيوعاً

- الحرفان: الهمزة وهل

- الأسماء: من، ما، كيف، متى، أين، كم الاستفهامية.

مثال تطبيقي:

- أكان قاسم عادلاً؟

أصل الجملة هنا من الناحية التوليدية:

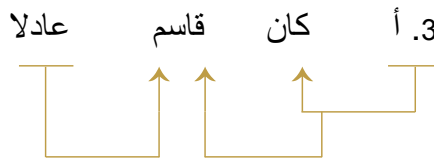
1. قاسم عادل

مبتدأ + خبر (إخبار محايد)

ثم دخل على الجملة عنصر من عناصر التحويل (كان) - حسب النظرية التوليدية التحويلية - فأصبحت الجملة جملة اسمية تحويلية

2. كان قاسم عادلاً

هذه الزيادة أخرجت الجملة من فضاء التوليد إلى فضاء التحويل. والتحويل نفسه أخرج الجملة من التصور الذهني الأول إلى التصور الذهني الثاني. وهذا التحويل كان من أجل المعنى أي من أجل تصور ذهني في ذهن المتكلم، أرادته ليحقق دلالة معينة في تصوره الذهني. وبعد ذلك أراد المتكلم أن ينتقل إلى الصورة الذهنية الأخيرة وهي الاستفهام الذي سيحدد نوعه التنغيم الصوتي فيما بعد فأصبحت الجملة على النحو الآتي:



وعليه فإن الجملة: 1 # 2 # 3

$$1 = م + خ$$

$$2 = \text{عنصر زمني (م + خ)}$$

$$3 = \text{عنصر استفهام + عنصر زمني (م + خ)}$$

وعليه تكون التصورات الذهنية هي التي أفضت إلى مثل هذا التحويل الذي نقل الجملة النواة من دلالة إلى دلالة أخرى. ويأتي هنا كذلك العلاقات بين مفردات الجملة: (أ) + (كان) + (قاسم) + (عادلا) + (التنغيم).

وبهذا فإن التصور الذهني الذي سيصاحب هذا التركيب هو الذي سيخلق لنا التنغيم فإما أن يكون تنغيما يدل على الاستفهام المجرد. أو أن يكون تنغيما يدل على الاستفهام الاستنكاري (الاستهزاء) أو التعجبي. إن التصور الذهني الخاص عند المتكلم عن (قاسم) و (العدل) هو الذي خلق مثل هذا النوع من التركيب.

التصورات الذهنية وأثرها في تركيب التوكيد:

لا نريد أن نبحث هنا التركيب كما بحثه علمائنا الأجلاء الذين رأوا أن التوكيد تابع في الإعراب للمؤكد، فتكون الحركة الإعرابية هي الغاية، فهو لفظ يشارك ما قبله إعرابه لفظاً أو محلاً أو تقديرًا. ولكن ما أريده هنا أن أبين أثر التصورات الذهنية في صياغة تركيب التوكيد. وسنتطرق إلى التوكيديين: اللفظي وهو ما يتكرر فيه اللفظ لتثبيت المعنى المراد، والتوكيد المعنوي وهو ما كان بالألفاظ بعينها ذكرها النحاة واللغويون في تأليفاتهم نحو (نفس، عين، جميع، كل.....إلخ). وأريد هنا التركيز على أثر التصورات الذهنية في صياغة مثل هذا التركيب الذي اشتهرت به العربية، ولا أريد أن أركز هنا على الحركة الإعرابية لأن «الحركة الإعرابية في هذين القسمين لا تحمل قيمة دلالية. وهي أساس لا يجوز تجاوزه لتحقيق سلامة المبنى، إن كانت الكلمة الثانية (كلمة توكيد) مما تظهر عليه الحركة. أما إن كانت الحركة لا تظهر عليه فيصبح من

العبث تقديرها أو اعتبار الجملة التي ترد توكيدا في محل المفرد لتكون الحركة محل.» (78)

أنواع التوكيد كثيرة جدا في العربية، وليس المطلوب من متعلمي اللغة العربية لغة ثانية أن يحيطوا بجميع أنواع التوكيد لأن ذلك سيشق عليهم كثيرا. وإنما المطلوب معرفة أشهر أنواع التوكيد في العربية، والأكثر استخداما بين الناس، وما هو دارج في المؤلفات الأدبية والثقافية. فعندنا مثلا في التوكيد المعنوي: (نفس وعين وجميع وكل) فنعلم الطلاب أشهر هذه التوكيدات ومن أراد أن يستزيد فهذا جهد فردي مناط بالطالب نفسه، وليس في قاعة الدرس إلا في حالات خاصة بعينها. ونعلمه من التوكيد كذلك:

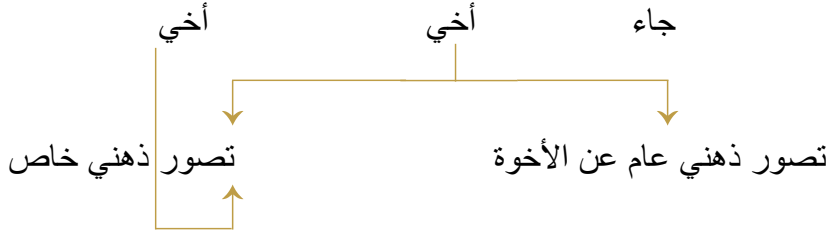
(إِنَّ / أَنَّ / لَكَنَّ / نون التوكيد الثقيلة والخفيفة/ لام التوكيد). وحذا لو ربطنا دارسي اللغة العربية لغة ثانية بمعاني هذه الأدوات، ومتى تستخدم. وعندما نضيف مثل هذه الزيادات فهي في الحقيقة زيادة في إطار الجملة التوليدية فتحولها الزيادة إلى جملة تحويلية.

طبعاً هناك التوكيد بالترتيب، وقد ذكر علمائنا ذلك وعلى رأسهم سيبويه، كأن نقول: ضُرب الظالم خالد بالتركيز هنا جاء على (الظالم) ولكن عندما نقول: ضُرب خالد الظالم، يكون التركيز على (خالد). فالتقديم في التركيب الجملي في العربية لا يكون إلا عندما يريد المتكلم قصداً أن يؤكد موضع العناية والاهتمام الذي في ذهنه ومراده وما هو التصور الذهني الذي في قرارة نفسه.

- جاء أخي أخي

فالجملة السابقة: كررت كلمة (أخي). هذا التكرار لم يأت عبثاً إنما كان في التصور الذهني للمتكلم شيئاً ما في نفسه عن أخيه، لا نستطيع فهم هذا الشيء إلا من خلال وجود هذه الجملة في نص ما أو سياق كلامي. فالتصور الذهني هنا جاء من أمرين: الأمر الأول هو الحدث الذي التصق بكلمة (أخي)، والأمر الثاني هو العلاقة بين المتكلم وأخيه، والتصورات الذهنية المرتبطة بـ (الأخوة)

وطبيعة العلاقة القائمة بين الأخوة بشكل عام، وطبيعة علاقة الأخوة القائمة بين المتكلم وأخيه بشكل خاص. وكل هذا مرتبط بالفعل (جاء). ثم جاء التوكيد اللفظي (أخي) ليؤكد على كنه العلاقة الأخوية.

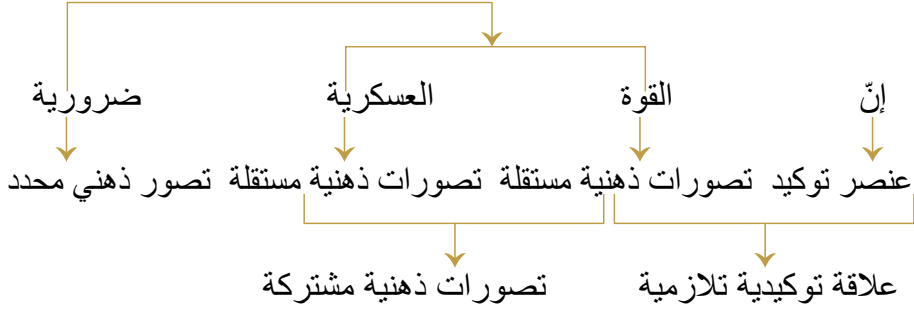


والم تأمل في المثال السابق يجد أن التصورات الذهنية ستختلف - أو أنها أعمق - عند المتلقي العربي عنها عند المتلقي غير العربي؛ فالعلاقة الأسرية أو الروابط الأسرية عند العرب ليست هي عند الآخر لا سيما أن أخوة الدم لها تأصيل شرعي ديني عند العربي أو المسلم، وبذلك نقل الدلالة من خلال التصورات العربية سيكون مختلفا من ناحية العمق والأثر المترتب على هذه الأخوة: اجتماعيا ودينيا وعرفيا. فالأنساق الترابطية بين الأخ وأخيه في العموم متقاربة بين الشعوب والأمم، إلا أنها أعمق عند العربي لأنها تحمل محمولات دينية واجتماعية لا يمكنك الانفكاك عنها، فإن انفككت عنها فأنت شاذ أو أن خلا ما أصاب هذه العلاقة بسبب أمر ما أو مشكلة كبيرة. لذلك فالتصورات الذهنية لها دور كبير في فهم دلالات المتكلم فهما عميقا، ومن خلالها يمكن أن نصل إلى كنه المعنى الحقيقي عند المتكلم ومراده الظاهري والخفي أحيانا.

- إنَّ القوة العسكرية ضروريةٌ

في الجملة السابقة هناك علاقات تلازمية توكيدية، جاء بها المتكلم ليعبر من خلالها عن تصورات ذهنية عنده وهذه التصورات يساورها الشك عند الآخر. فالتصورات الذهنية للقوة كثيرة ومتعددة وكذلك التصورات الذهنية للعسكرية كثيرة ومتعددة ولم يحدها حدّ هنا، فجاءت العسكرية على العموم وليس على التخصيص كأن يقال مثلا: (الجوية). فالسامع للجملة السابقة سيستحضر جميع أنواع الأمور العسكرية ولن يقتصر على واحدة. مع ملاحظة أن إضافة التوكيد

في الجملة السابقة أعطى للجملة قوة وتوكيدا وتصورات ذهنية متعددة لا سيما لمفردة (القوة) و (العسكرية) ولكن التصورات الذهنية لمفردة (ضرورية) أقل ولكنها حاسمة في دلالة الجملة.



إن التوكيد في الجملة السابقة (إن)، ارتبط بالتصورات الذهنية بـ (القوة) والتي خلقت تصورات ذهنية مؤكدة عند المتكلم لا سبيل للتشكيك فيها. وكذلك مفردة (العسكرية) خلقت نوعا محددا من التصورات الذهنية والتي تناسقت مع (القوة) لتخلق لنا تصورات ذهنية محددة ضمن سياق مؤكد، وخبر (ضرورية) يملك تصورا ذهنيا مقننا.

والأمثلة على تركيب التوكيد كثيرة ولكننا نكتفي بهذا القدر للإيضاح والتحليل. إن التصورات الذهنية في هذا المثال تكاد تكون متطابقة مع التصورات الذهنية لغير العربي أو المتحدث بالعربية لذلك يسهل علينا إيصال المعنى المراد، والدلالة من السياق العام في الجملة أو النص.

التصورات الذهنية وأثرها في تركيب الشرط

يكثر تركيب الشرط في اللغة العربية، وهو تركيب دارج حتى عند العوام أو في اللهجات العربية، لذلك فهو تركيب شائع يحسن بنا تناوله هنا، وكذلك تدريسه في مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها. ومما ينبغي التنبيه إليه هنا مراعاة الأدوات الشائعة في تركيب الشرط، ومراعاة تنبيه الطلاب إلى أدوات الشرط الجازمة وأدوات الشرط غير الجازمة. وتركيب الشرط يختلف عنه في اللغات الأخرى فإذا ما قارنا تركيب الشرط بالعربية نجده يختلف عن اللغة الإنجليزية.

فكما قلنا سابقا بأن العربية لغة ثرية في مفرداتها فهي ثرية كذلك في تراكيبيها. فالإنجليزية مثلا ينحسر فيها تركيب الشرط بأداة (If)، أما العربية فإن أدوات الشرط كثيرة، ولكل واحدة منها معنى مستقل، واستخدام مختلف عن الآخر. لذلك فتدريس تركيب الشرط للناطقين بغير العربية يحتاج منا إلى فطنة وذكاء في إيصال تركيب الشرط لهم، مع تمكنهم من استخدام أدواته في التعبير الصحيح. وبما أننا نتحدث عن التصورات الذهنية فهذا يعني أن التصورات الذهنية في تركيب الشرط ستكون متأثرة بمعنى الأداة نفسها، أو أن هذه التصورات ستكون محصورة في دلالات محددة يفرضها عليها طبيعة التركيب وأداته المستخدمة في الكلام.

أدوات الشرط تدخل على الفعل المضارع فتجزم فعلين؛ يسمى الأول فعل الشرط ويسمى الفعل الثاني جواب الشرط. وهناك أدوات شرط جازمة وأخرى غير جازمة. وما يعيننا هنا ليست الحالة الإعرابية بالتفصيل بقدر ما يعيننا أثر التركيب على التصورات الذهنية ومن ثم الدلالة. بداية يجب أن ننظر إلى أهم أدوات الشرط الشائعة والمستخدمه كثيرا في الكلام والكتب. ولعل أهم أدوات الشرط كما أراها هي: (إن / من / مهما / متى / إذا / لو

لولا / كلما). وقد يفهم الشرط أحيانا من السياق دون استعمال أي أداة من أدوات الشرط ومن ذلك دلالة الخبر على الشرط في قوله تعالى: (والذين يكنزون الذهب والفضة ولا ينفقونها في سبيل الله فبشرهم بعذاب أليم) (79)

ولكننا لا نريد أن نخوض في هذا المجال لأنه ليس من صلب موضوعنا في هذا الباب، وإنما نحن في الحديث عن تركيب الشرط المكون من: أداة الشرط وفعل الشرط وجواب الشرط. وسنتعرض لمثال لتوضيح أثر هذا التركيب على التصورات الذهنية.

- قوله تعالى: (من يعمل سوءا يجز به) النساء: 123



في الآية الكريمة السابقة هناك تلازم بين (من) اسم شرط للعاقل، مبني على السكون في محل رفع مبتدأ - الإعراب الحرفي لا يهمني الآن - (يعمل): فعل الشرط وهو مجزوم وعلامة جزمه السكون. والفاعل ضمير مستتر تقديره: (هو). (سوءاً) مفعول به منصوب. (يجز) جواب الشرط مجزوم، وعلامة جزمه حذف حرف العلة من آخره، وهو متلازم مع فعل الشرط (يعمل) والعلاقة بين جواب الشرط واسم الشرط علاقة تعدي، أي ليست مباشرة وسبب وجود هذا التعدي فعل الشرط. (به) متعلقان بـ (يجز). وفعل الشرط وجوابه خبر (من).

المتبصر في الآية السابقة يجد أن التصورات الذهنية قد ارتبطت مباشرة بكل أركان الآية، وهذا من عجيب تركيب الشرط وجمالياته في العربية. ونجد أركان التصورات الذهنية على هذا النحو: التصور الذي حدد المخاطب لكل عاقل سواء كان ذكراً أو أنثى - طبيعية الخطاب العربي تغليب التذكير - والتصور الذهني الآخر هو كل أنواع الأعمال السيئة التي تخطر في بال المستمع وذهنه أو القارئ للآية. والتصور الذهني إلى هذه المرحلة عام - كل ما هو سيء من عمل - وليس خاصاً بعمل محدد، وهذا من جمال تركيب الآية لكي لا يُشئت ذهن المتلقي بعمل محدد في بداية التلقي، ولكي يخصص بعد ذلك في نفسه أي عمل سوء ارتكبه أو مازال يرتكبه. وبعد ذلك يأتي التصور الذهني الآخر وهو جزاء السيئة وطبيعته والكيفية التي سيكون عليه الجزاء، والذي تُرك مفتوحاً ليُطوف به خيال المتلقي، وهو أشد عليه. حتى قال فيها أبو بكر - رضي الله عنه - «فأقرأنىها - يعني رسول الله - فلا أعلم إلا أني وجدت انقصاماً في ظهري حتى تمطأت». ثم يعود التصور الذهني للتركيز في الأمر عند (به). فالتصورات الذهنية في هذه الآية تطوف بين الأعمال السيئة بكل أنواعها وأشكالها وبين الجزاء المترتب على عمل السوء والذي حدد (به) وأعاده مرة أخرى إلى الجزاء السيئ. فالتصورات الذهنية هنا فيها غرابة عجيبة فهي تصورات منطلقة عامة ثم يحدث توقف في التصورات عند (يجز) ثم إعادة مرة أخرى إلى الجزاء من خلال (به). والجميل في ذلك كله اسم الشرط وهو من جماليات العربية والتي لم تكف بأداة واحدة في تركيب الشرط بله تعددت الأدوات لتتعدد من خلالها التصورات الذهنية المترتبة على معنى أداة الشرط والغاية التي جاءت من أجلها.

ولكن ماذا عن التصورات الذهنية لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية؟! ماذا علينا أن نعمل كي يتمكنوا من تكوين تصورات ذهنية حول دلالة الآية؟ إن الطلبة الأجانب لا يتفقون معنا حول كثير من الأمور التي نعدّها نحن من السوء وهم يعدونها غير ذلك!!!! فهل نكتفي بالتصورات الذهنية التي تخص ما هو سيء بما يتفق عليه عموم البشر، أو بما هو متعارف عليه بين البشر دون الخوض في خصوصيات الآخر أو ديانات الآخر!!! فإن فعلنا ذلك كانت التصورات الذهنية التي تتقدح من معجم الآية ومن تركيبها ناقصة، وهذا لا يحقق مراد الله سبحانه. من أجل ذلك كان علينا أن نتطرق إلى المقصود بالسوء عند تناول الآية مع الطلبة الأجانب، وإن كان بشيء قليل، نظرة عامة. إن على معلمي العربية للأجانب أن يتنبهوا إلى الأمثلة والنصوص التي تعطى لطلابهم أو التي في المناهج، وأن يتمتعوا بها قبل وضعها أمام طلابهم. وهنا أرى أن علينا أن نتجنب الأمثلة القرآنية أو الشواهد القرآنية في تعليم وتدرّيس الناطقين بغير العربية (الطلبة الأجانب في جميع أعمارهم) لأن القرآن له مكانته الخاصة، ومنزلته البلاغية الإعجازية التي يعجز عن فهمها كثير من أبناء العربية الآن، فكيف بغير العرب!!! وهذا يقودنا تلقائياً إلى التأمل والتوقف في ترجمات القرآن للغة الإنجليزية أو للغات الأجنبية الأخرى، - هذا ليس مدار بحثنا - وكيف يجب الانتباه إلى نقل التصورات الذهنية في الآية إلى اللغات الأخرى، كيف يصل تفسير الآيات أو معاني الآيات إلى الغاية المرجوة من فهم الآيات القرآنية، أو على الأقل الاطمئنان إلى أن دلالة الآية قد وصل إلى المتلقي. فالتصورات الذهنية لها مكانة مهمة في تقريب المعنى إلى المتلقي. إن متعلم اللغة العربية لغة ثانية يتطلب منه النظر في المحيط الخارجي للناطقين بالعربية، ويتطلب منا نحن أن نهيئ أستاذة اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى كيفية نقل المعنى إلى الطلاب الأجانب، وكيف يبينون عندهم الآليات التي تعينهم على معرفة التصورات الذهنية التي تتبع من المعجم ومن التراكمات. كذلك لا نغفل أبداً المناهج التي يجب أن تبنى بطريقة احترافية، ومن خلال منهجية معقدة في البناء مع سهولة في تناول.

إن التراكمات العربية كثيرة ومتعددة، وتحتاج إلى مهارة فائقة لدى مدرسي العربية للناطقين بغيرها في التعامل معها وفي تدريب طلابهم عليها. فتركيب

التعجب يحتاج إلى مهارات خاصة في الاستعمال الصحيح لها، لا سيما في التعجب السماعي. لذلك يجب أن يكون عندنا حسن اختيار الموضوعات التي يجب تدريسها وأن يكون هناك انتقاء مدروس داخل التركيب الواحد؛ فنختار ما هو مشهور وشائع في الاستعمال في الوقت المعاصر. وهناك تركيب التفضيل وشروط صوغ اللفظ على أفعال. وتراكيب التعليل وهي شائعة في العربية. ويجب علينا أن ندرّس الطالب قبل ذلك (المصدر)، لأنه أصلح الألفاظ في العربية تعبيراً عن التعليل. مع الانتباه إلى التراكيب التي تحذف المتعجب منه. وهناك تراكيب الحذف والتقدير وهو باب كبير، يجب ألا نغوص فيه كثيراً مع الطلاب الأجانب، ولكن نعلمهم ما هو شائع فيه، وما يترتب على هذا الحذف أو التقدير من تصورات ذهنية تتغير معها تبعاً لطبيعة الحذف وما هيته. ولا ننسى هنا تراكيب القسم، والتي تعد كثيرة في العربية، ومتنوعة بطريقة تجعل التصورات الذهنية فيها تصول وتجول في دلالات تركيب القسم، والمعاني المرادة من هذا التركيب. ومن جمال التركيب في العربية تركيب النفي وهو تركيب متعدد الوسائل والطرائق، ويحتاج منا إلى تعمق كبير في تدريسه، وعلينا أن نعطي هذا التركيب حقه في التناول، وأن نحدد أهم أدواته المستخدمة في حياتنا العملية، سواء كان هذا الاستخدام مشافهة أو كتابة في الكتابات الأدبية أو الإدارية الرسمية. وتركيب النداء من التراكيب التي تميزت بها العربية عن كثير من اللغات الأخرى. كل هذه التراكيب تحتاج من معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها أن يستخدموا بيداغوجيا متنوعة ومتطورة، لأن التعليم عند الآخر وصل إلى مراحل متقدمة، لا سيما في تعليم اللغات الأجنبية وخصوصاً اللغتان الإنجليزية والفرنسية. ومناهجهم في هذا الحقل معقدة ومنضبطة في التأليف، وتسير ضمن منهجية مدروسة وخطة تصاعدية ذات مميزات بيداغوجية تعرف التتابع مع الجانب النظري، وتتقاطع مع كثير من المهارات اللغوية الأربعة.



خاتمة

إن التصورات الذهنية في فهم دلالاتي المعجم والتراكيب تعيننا في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتجعل متعلميها من غير العرب على قدرة عالية من الفهم والاستيعاب لحقيقة النصوص والتعبيرات، ومن ثم الأعمال الأدبية الراقية والمميزة والتي تحتاج إلى فهم كبير للتصورات الذهنية لمفردات العربية وتراكيبها. فإذا ما تعمق الطلاب أكثر في فهم التصورات الذهنية استطاعوا أن يصلوا إلى جماليات العربية، وقدرة العربية على التعبير الدقيق، وإفهام الآخر بأدق تفاصيل المعاني، وبالدلالات الظاهرة والباطنة.

فالتصورات الذهنية تستطيع أن تصل إلى الدلالات الدقيقة والعميقة والخاصة التي أَرادها المتكلم أو خطها الكاتب. إن التصورات الذهنية تحتاج إلى أساسيات في التأسيس، هذه الأساسيات تبني من خلال خطوات عدة لعل من أبرزها وأهمها بالنسبة للغة العربية هي: تعريف الطلاب الأجانب بالثقافة العربية، والعادات العربية والتقاليد التي يتميز بها العرب عن غيرهم من الأمم والشعوب، وتعريفهم بأخلاقيات العرب، والطبيعة المجتمعية التي تقوم عليها المجتمعات العربية، والتكوينات الأسرية، وتقديس العرب للعائلة، ومعرفة أخلاق العرب التي تأسسوا عليه من زمن بعيد. وكذلك علينا أن نعرفهم على العقلية العربية، وآلية تفكير العقل العربي لاسيما للطلبة الكبار في السن أو من تجاوز عمره الثامنة عشر. ولا مانع من تعريف الطلاب الأجانب بالأعراف العربية المتنوعة والمتعددة. والذي أنصح به كذلك التعرض للفكر العربي بطريقة ميسرة. وإلى التاريخ العربي القديم منه والحديث، ولكن بطريقة مبسطة وميسرة. والأهم من ذلك تعريفهم بالدين الإسلامي، لأن القرآن الكريم كُتب بالعربية، وهو معجز في لغته: نظما ومعنى. فلا يمكن أن نعلم اللغة العربية دون أن يعرف الطالب الأجنبي معرفة بسيطة عن أهمية القرآن عند المسلمين وأهمية الدين ومكانة الرسول محمد صلى الله عليه وسلم في قلوب المسلمين.

كل هذه التأسيسات وإن كانت سطحية أو بسيطة لها دور كبير في تنمية التصورات الذهنية عند متعلمي اللغة العربية لغة ثانية. فمثل هذه التأسيسات تخلق هالة تحيط باللغة العربية، يستطيع الطالب من خلالها أن يستوعب كثيرا

من التعبيرات أو المعاني التي تحتويها النصوص العربية والأمثلة المصنوعة. وتستطيع مثل هذه التأسيسات أن تمكن الطالب من الاطمئنان إلى استخدامه العربية مع الناطقين بالعربية بثقة، وأنه يراعي البعد الاجتماعي في اللغة. وبلا أدنى شك أو تردد علينا أن نستعين في بناء مناهجنا ووسائلنا التعليمية والبيداغوجية باللسانيات الاجتماعية، لأنها ستساعد كثيرا الطلبة الأجانب في فهم اللغة، واستيعابها، وتكوين تصورات ذهنية صائبة للجمل والنصوص والمفردات وحتى الإشارات والسميائيات العربية.

والدرس اللساني التطبيقي هو خير معين في بناء مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها، وكذلك خير معين في تحديد عدد مستويات المراحل التعليمية التي يجب أن يمرّ بها متعلم العربية لغة ثانية. وتعمل اللسانيات التطبيقية على تحديد المهارات لكل مستوى، وما أنجع الطرق التعليمية التي يمكن أن يستخدمها معلم العربية للأجانب. والدرس اللساني النظري هو بالطبع مؤسس لكل هذا العلم المعقد، والذي يبنى عليه الدرس اللساني التطبيقي. لأن التطبيق يحتاج إلى نظريات بُنيت بناء علميا متماسكا، ضمن منهجية علمية.

إن التصورات الذهنية في مفهومها العام والخاص تعمل كذلك على تذوق اللغة، واستخدامها بطريقة مثلى. ومن خلال اللغة يكون نضوج الفكر والعلم النظري والعلم التطبيقي. إن معرفة التصورات الذهنية في لغة ثانية يجعل صاحبها متسع الأفق والتفكير؛ لأن التصورات الذهنية في اللغة تنمي المقدرة الفكرية عند الشخص نفسه، وتعطيه مقدرة ذهنية تساعده في بناء معرفة مميزة من خلال تلاقح المعارف الإنسانية.



المصادر والمراجع

- إبتسمولوجيا المعنى والوجود، سامي أدهم، مركز الإنماء الثقافي، بيروت، ط1، 1990
- ترابطات التركيب والدلالة في النحو العربي، عمر أبو ريشة، مركز الكتاب الأكاديمي، عمّان، ط1، 2020
- توظيف علم الدلالة المعجمي في حقل التفسير القرآني، عبد الرحمن طعمة، كنوز المعرفة، عمّان، ط1، 2018
- الجملة العربية والمعنى، فاضل السامرائي، دار ابن كثير، دمشق، ط1، 2017
- دلائل الإعجاز، عبد القاهر الجرجاني، علق عليه: محمود شاكر، مكتبة الخانجي، القاهرة
- الرسالة، محمد بن إدريس الشافعي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2006
- رسائل إخوان الصفا، إخوان الصفا، مراجعة: خير الدين الزركلي، مؤسسة هنداوي سي أي سي، بريطانيا، ط1، 2017
- السياق والدلالة، مسعود بودوخة، بيت الحكمة، الجزائر، ط1، 2012
- السيرورات المعرفية الثلاثية الأبعاد، محمد غازيوي، كنوز المعرفة، عمان، ط1، 2019
- علم الدلالة، أحمد مختار عمر، دار العروبة للنشر والتوزيع، الكويت، ط1، 1982
- علم الدلالة، مونيكاشفارتس، ترجمة: سعيد بحيري، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط1، 2016
- علم الدلالة إطار جديد، بالمر، ترجمة: صبري السيد، دار قطري بن الفجاءة، الدوحة، ط1، 1986
- علم الدلالة العام عند العرب، عادل فاخوري، دار الطليعة، بيروت، ط3، 2004
- علم اللغة العام، دوسوسير، ترجمة: يوثيل عزيز، دار آفاق عربية، بغداد، ط1، 1985

- عناصر تحقيق الدلالة في العربية: دراية لسانية، صائل شديد، الأهلية للنشر، عمان، ط1، 2004
- فلسفة اللغة والمعنى بين التوقيف والوضع والتأويل، عائشة الحضييري، منشورات ضفاف، بيروت، ط1، 2016
- في التحليل اللغوي منهج وصفي تحليلي، خليل عمايرة، مكتبة المنار، الأردن، ط1، 1987
- في نحو اللغة وتراكيبها، خليل عمايرة، عالم المعرفة، جدة، ط1، 1984
- القانون في الطب، ابن سينا، علق عليه: محمد أمين الضناوي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1999
- الكتاب المعتبر في الحكمة، ابن ملكا البغدادي، جامعة أصفهان، إيران، ط2، 1415هـ
- كتاب النفس، ابن باجة، تحقيق: محمد المعصومي، المجمع العلمي العربي، دمشق، ط1، 1960
- الكليات، أبو البقاء الكفوي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط2، 1998
- الكليات في الطب، ابن رشد، مركز دراسات الوحدة، بيروت، ط1، 1999
- كليات المعرفة اللغوية، كريم علوي، منشورات ضفاف، بيروت، ط1، 2013
- اللسانيات العربية رؤى وآفاق، حير غضبان، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2019
- اللسانيات في دوحة العربية، توفيق قريرة، الدار التونسية للكتاب، تونس، ط1، 2016
- اللغة بين ملكات الذهن، محمد غاليم، الكتاب الجديد، بيروت، ط1، 2021
- اللغة العربية معناها ومبناها، تمام حسان، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط3، 1985

- اللغة واللسان والعلامة عند سوسير، مصطفى غليان، الكتاب الجديد، بيروت، ط1، 2017
- مدخل إلى الدلالة الحديثة، عبد المجيد جحفة، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، ط2، 2014
- المعجمية العربية قضايا وآفاق، إعداد وتنسيق: منتصر عبد الرحيم، كنوز المعرفة، عمّان، ط1، 2016
- معاني النحو، فاضل السامرائي، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، قطر، ط1، 2018
- معيار العلم في المنطق، أبو حامد الغزالي، دار الفكر، دمشق، ط1، 1990
- مقاصد الفلاسفة، أبو حامد الغزالي، دار المعارف، القاهرة، ط1، 1961
- مقدمة في أصول الدلالة، أحمد مونة، جامع عبد المالك السعدي، تطوان، ط3، 2020
- مقدمة لنظرية المعجم، إبراهيم بن مراد، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط1، 1997
- الموافقات، الشاطبي، دار ابن عفان، القاهرة، ط1، 2007
- الموقعية في النحو العربي، حسين رفعت حسين، عالم الكتب، ط2، 2010
- نظريات لسانية عرفانية، الأزهر الزناد، الدار العربية للعلوم والنشر، بيروت، ط1، 2010
- الهوامل والشوامل، أبو حيان التوحيدي ومسكويه، أحمد أمين، الهيئة المصرية للكتاب، ط1، 2009
- الوجهية الإعرابية والمقاربات اللسانية للأبنية الجهية، سامية الدنفير، كنوز المعرفة، عمّان، ط1، 2019