

عود الند

مجلة ثقافية فصلية

ISSN 1756-4212

الناشر: د. عدلي الهوارى

عود الند تبدأ عامها التاسع عشر

العدد الفصلي 33: صيف 2024



بحوث ومقالات ونصوص
مشاريع «تنوير» أم إلهاء؟

المحتويات

- 3 عدلي الهواري
كلمة العدد 33: تنوير أم تمويه؟
- 8 د. حسن أبو الرُّب
البناء النفسي ودوره في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها
- 28 أمين صادقي.
استراتيجيات التواصل في الخطاب التربوي التعليمي
- 58 وهيبة قوية .
طرائف من أخبار الشاعر العربي النجار
- 70 فراس حج محمد.
إضاءة عامة على نظرية نعوم تشومسكي اللغوية
- ملف غزة
- 77 جيهان أبو لاشين ..
نزوح الروح
- 79 فداء زياد أبو مريم ..
غزة: فصول الدهشة ومحاولات النجاة
- 81 حيدر الغزالي ..
يوميات

عدلي الهواري

كلمة العدد 33: تنوير أم تمويه؟



هناك إصرار من دعاة ومشاريع «التنوير» في العالم العربي على إعطاء الانطباع أن الشعوب العربية تعيش في حال من الجهل الفظيع نتيجة السائد المتوارث من المعتقدات والممارسات بين المسلمين. لذا نجد أن «التنوير» صار يعني استهداف الدين برمته (الإسلام تحديدا) لأن التنويريين لا يعلنون أنهم لا دينيون. وإذا

تساهل المرء فقد يقبل زعم أن الاستهداف ليس للدين ككل، بل معظم أو بعض ما هو متوارث وسائد من معتقدات لأنها في رأيهم مسؤولة عن ظواهر سلبية في المجتمع. هل هناك حقا حاجة لدعاة ومشاريع تنوير من هذا النوع؟ وهل سجل أبطال المشهد التنويري يشعر الجمهور المستهدف بالثقة في مصداقيتهم؟ نبدأ ببعض الملاحظات عن الدين والتدين.

أولا: للدين أهمية في حياة البشر. لذا نشأت الأديان وتطورت مع مرور الزمن. ومع أن الالتزام بدين قد يكون لأسباب تخدم مصلحة سياسية أو مادية، إلا أن الالتزام بدين يرجع أيضا لحاجات نفسية وروحية. هناك من يلبي احتياجاته النفسية والروحية بوسائل أخرى، لكن أغلبية البشر تختار الدين. وقد يبدأ الالتزام به مبكرا، وقد يكون في مرحلة متأخرة من العمر، أو بسبب حدث في حياة الإنسان تجعله يجد في الدين ملاذا.

ثانيا: درجات الالتزام بالدين في كل المجتمعات متفاوتة. لذا لا يوجد في وقتنا الحاضر مجتمع عربي مسلم كل من فيه متدينون (وبالتالي «متخلفون» من وجهة نظر التنويريين) باستثناء قلة اهدت بعقلها وفكرها إلى نور العلم والمنطق وغط العيش الصحيح. ليس من حق أحد تفتيش النيات والسرائر ليصدر أحكاما على صدق التزام الإنسان بالدين. من المؤكد أن هناك من يلتزم بالدين وما تمليه أحكامه من ممارسات التزاما صادقا ويحب الخير لنفسه ولبني البشر.

ثالثا: الدول في العالم العربي هي التي تطبق أحكام الدين، والخطاب الديني خاضع لتوجيهاتها، من خلال وزارات الأوقاف ومؤسسات الإفتاء والبرامج الدينية الإذاعية، وخطب الجمعة الموحدة، وغير ذلك. لذا التنويري المعترض على فكرة ودور الدين في حياة الناس عليه توجيه جهوده «التنويرية» نحو الجهات التي تحكم، والعمل على إقناعها بعدم تبني دين، وعدم تأسيس مؤسسات حكومية دينية وعدم الترويج لخطاب ديني. وحبذا لو جربوا إذا كانوا يتحلون بالشجاعة الفكرية حقا.

ولكننا نعرف أن أصحاب المشاريع التنويرية المعاصرة لا يستهدفون بتنويرهم السلطات الحاكمة، الراعي الرسمي للدين وخطابه. لذا سنفترض أن «التنوير» يستهدف أتباع جماعة مرجعيتها دينية. هنا يجب أن نشير إلى ملاحظات أخرى خاصة بهذا الجزء.

أولا: معظم الناس لا يمارسون تدينهم من خلال الانتساب إلى جماعات دينية، رسمية أم غير رسمية، معترف بها أم غير ذلك. أقصى ما يفعله أكثر المتدينين هو الاسترشاد بأحد المذاهب التي تعرف بأسماء أصحابها كأبي حنيفة ومالك والشافعي وابن حنبل. فعل ذلك لا يتطلب عضوية في جماعة دينية لها هيكل رسمي أو غير رسمي، معترف بها من السلطات أم غير معترف بها.

ثانيا: الجماعات التي توصف بأنها إسلامية ليست من نمط واحد لا في عموم العالمين العربي والإسلامي، ولا ضمن البلد الواحد. لقد ظهرت جماعات

«إسلامية» تؤمن بممارسة العنف على أساس فتاوى وتنظيرات تجيز ذلك، ولكن ليس من الصعب تنفيذ عدم صوابها. أتباع هذه الجماعات لا يمثلون أغلبية ضمن أتباع الجماعات ذات المرجعية الإسلامية. ويلاحظ أن جماعات العنف عرضة للانقسام، فيزيد عددها بهذه الطريقة دون أن يزيد عدد المنتمين إليها أو من يؤمن بأفكارها.

ثالثا: إن عنف هذه الجماعات وحده كان ولا يزال كافيا لإقناع الأغلبية الساحقة من المتدينين وغيرهم أن هذا ليس من الدين في شيء.

رابعا: جماعات العنف ذات الخطاب الديني منشغلة بمحاربة بعضها بعضا، وتخوض حربا في الوقت نفسه مع من تعادي من جماعات وأنظمة. ولا ننسى أن ظهور بعض هذه الحركات ارتبط بالصراعات السياسية عالميا وإقليميا ومحليا، وخاصة منذ الغزو السوفيتي لأفغانستان عام 1978.

بناء على ما سبق، فإن المتدينين غير المنتمين إلى جماعة رسمية أو غير رسمية، وكثير من المنتمين لجماعات من هذا القبيل، ليسوا بحاجة للجهود التنويرية. أما الأقلية التي تمارس العنف فلن تتوقف عن ممارسته عن طريق التشكيك ببعض أو كل ما يتعلق بالدين، وهي في الأصل لم تكن ممن يفضلون أسلوب الحوار والموعظة الحسنة.

رغم ما ذكر أعلاه، هناك إصرار على مشاريع تنويرية متعلقة بالدين، رغم عدم وجود حاجة في المجتمع إلى ذلك. فلماذا الإصرار عليها؟

على الصعيد الفردي، الذي يعجبه القيام بدور تنويري لا حاجة حقيقة له هو فرد اختار لنفسه في الحياة خيارا سهلا، رغم أن هذا الاختيار لا يخلو من المخاطر. هذا الفرد يريد أن يتميز بأن يكون حول رقبتة هوية تقول إنه تقدمي، ومتقدم فكريا عن الآخرين، وسابق عصره أيضا.

الجانب السهل في الموضوع أن هذا التنويري يخوض معارك دونكيهوتية في جانب منها، واستفزازية في جانب آخر. يعود أو تعود إلى كتب تاريخية أو فقهية ويوجه السهام إلى مؤلفيها الذين غادروا دنيانا قبل مئات السنين.

الأساطير الإغريقية تتحدث عن آلهة وصراعات بينها. لا أحد يمنع باحثا من نقد ما ورد عن تاريخ الإغريق وأساطيرهم. هذه نشاطات فكرية مهمة، ولكنها لا تتم ضمن مشروع يزعم أنه يريد تنوير أهل اليونان حاليا.

المشاركون في المشاريع التنويرية هم أيضا شركاء في معارك يفتعلها الممسكون بالسلطة غايتها حرف الأنظار عما هو أهم للمجتمع، وإشغال كثير من الناس بنقاشات لا طائل منها حول أمور حدثت قبل قرون، وعدم الحديث عن الأوضاع في البلد، أو التفكير بالمطالبة بحريات أكثر أو مستويات أفضل من الرعاية الاجتماعية، أو زيادة المشاركة في الحياة السياسية، وما إلى ذلك من أمور لها تأثير مباشر على حياتهم اليومية ومستقبلهم ومستقبل أبنائهم.

«التنويري» الذي يتحدث عن مشاريع تنوير ذات علاقة بالدين في وقت يشهد إبادة جماعية لأهالي غزة، أقضت مضاجع أصحاب الضمائر الحية في العالم، شخص يحتاج تفكيره إلى تنوير ليستطيع التمييز بين الأولويات، فالمستنير حقا مكانه في تيار أصحاب الضمائر الحية الذين يعارضون الإبادة في غزة.

أثناء حرب الإبادة في غزة شاهد الكثير من الناس في مختلف أنحاء العالم بإعجاب كيف كان للإيمان دور مهم في ردود فعل الكثير من أهالي غزة على استشهاد أحبّتهم أو تدمير بيوتهم. وكان من نتائج ذلك تقديم صورة للمسلم تناقض صورة الإرهابي التي اعتادت عليها شعوب من غير العرب والمسلمين، وخاصة في الدول الغربية. ليس هذا فحسب، بل إن هذا الثبات رغم الأحوال دفع أيضا كثيرين للتعرف على الدين الذي يمنح هذه القدرة على الصبر والثبات. المستنير لا يتجاهل كل مشكلات المجتمع السياسية والاجتماعية والاقتصادية الحالية، ويواصل نبش الماضي لينتقي منه ما يثير الجدل والاستفزاز، فيجد في ردود الفعل على استفزازاته دليلا على صواب مزاعمه بشأن الدين والمتدينين.

المستنير حقا يعطي الأولوية لتوجيه جهوده الفكرية ومشاريعه نحو تحقيق مصلحة المجتمع من خلال الحماية من الفقر، وتوفير الرعاية الصحية، وتوفير التعليم الجيد على كل المستويات، وبناء مجتمع يتمتع بالحريات.

أما المشاريع التنويرية المعاصرة التي تستهدف الدين فهي في الواقع تزعم التنوير في حين أنها تساهم في حماية احتكار السلطة، وعدم الاعتراض على تفشي الفقر، وتناقض وتدهور الرعاية الصحية، وكذا الحال بالنسبة للتعليم. تريد أن تنور الشعب أيها المستنير؟ جرب/ي توجيه جهودك نحو مكافحة الفقر وتقديم الرعاية الصحية والحرص على التعليم وجودته، ورفع مستويات المعيشة، وتوفير وحماية الحريات وتوسيع المشاركة في الحياة السياسية. سوف يسطع النور في كل مكان.

د. حسن أبو الرُّب

البناء النفسي ودوره في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

مخلص البحث

لا غرو في أنّ الهدف الأساس من تعليم اللغة العربية، إكساب المتعلم، وبخاصة الطفل، مهارات اتصال متعددة، تعينه على تحقيق حاجاته بكل يسر وسهولة. وإذا كان التعليم في عصرنا هذا أصبح شاقاً على المعلم والمتعلم، فهو على المتعلم غير الناطق بالعربية أشدّ.

ومن هنا تأتي هذه الورقة لتوضح أنّ البناء النفسي لغاية التعليم ضروري جداً، وبخاصة للناطقين بغير العربية؛ إذ أنهم في الأغلب عاشوا في بيئات بعيدة عن بيئات العرب، ولهم عادات وتقاليد وثقافة تختلف عما نعرفه نحن العرب؛ وأغلب المناهج في البلاد العربية لا تهتم بالجانب النفسي، وقد غلب عليها الطابع العلماني، والعلوم التجريبية، وصار التعليم الأجنبي في الصدارة، وأصبح في معظم عواصم العالم العربي جامعات أجنبية كاليابانية والروسية والألمانية وغيرها، تلك التي تخرج الطلبة من غير تهيئة وبناء نفسي يسهم ليس في تعليم العربية فقط، بل في الاطلاع على ثقافة العرب وآدابهم وعقيدتهم.

ومن هنا تكمن أهمية هذه الورقة في تناولها موضوعاً مهماً، وهو البناء النفسي ودوره في عملية التعليم، وبخاصة للناطقين بغير العربية. وكشفها عن الآثار الإيجابية لذلك؛ لأن إهمال الجانب النفسي للمتعلم يجعله مستمعاً

فقط، وليس مستمعاً يعي ما يتعلمه، ويستشعر بقيمته ودوره في الحياة والتواصل والنجاح.

وسيتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وهو الأنسب في وصف ما يعانيه تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وبخاصة من فئة الأطفال، من مصاعب وإهمال للجانب النفسي. وتقديم مقترحات وتوصيات مهمة في هذا الموضوع. الكلمات المفتاحية: تعليم؛ اللغة الأجنبية؛ الناطقين بغير العربية؛ البناء النفسي.

تمهيد

سيتناول الباحث في هذا التمهيد، طرق تعليم العربية للناطقين بغيرها، كعتبة للوصول إلى موضوع البحث؛ إذ لا بد من تعرّف الطرق العامة المتبعة في العالم العربي، والإلمام بها؛ لأنها توضح لنا مكانة هذا البحث مما هو متبع في عالمنا العربي.

كانت البيئة العربية، على الأغلب، في كل مناحيها منذ العصر الجاهلي حتى أوائل العصر العباسي، بيئة لغوية، يمارسها العربي في حله وترحاله، يتلقفها الطفل منذ النشأة، وتزدان بها المجالس، بحديث الشعر والنثر، حتى إذا جاء الإسلام عزّزَ هذه الأهمية في نفوس العرب، فنزل كلام الحق سبحانه وتعالى بهذه اللغة، وصار تعلّم الدين الجديد ضرورة تستوجب على المسلم أن يتعلّم اللغة على أصولها، فلا لغة دون عقيدة قرآنية، ولا فهم دقيق لهذه العقيدة إلا بتعلم اللغة. وقد أشار إلى ما كانت عليه اللغة عند العرب أبو بكر الزبيدي، حين قال:

«والم تزل العرب على سجيتهما في صدر إسلامها، وماضي جاهليتها، حتى أظهر الله الإسلام على سائر الأديان، فدخل الناس فيه أفواجا، وأقبلوا إليه أرسالا، واجتمعت الألسنة المتفرقة، ففشا الفساد في اللغة العربية» [1].

وإلى هذا المعنى أشار ابن خلدون في مقدمته حين قال: «فلما جاء الإسلام،

وفارقوا الحجاز، وخالطوا العجم، وتغيرت الملكة، مما ألقى إليها السمع من المخالفات التي للمستعربين من العجم»[2].

على أننا في هذا الحكم ننطلق من التغليب لا التعميم؛ أي، أنّ شيوع اللحن شيوعاً ظاهراً لم يُر إلا في العصر العباسي، وإن كانت أصوله موجودة من قبل، لكن بدرجة أخف كثيراً مما غدت عليه في العصر العباسي، وهذا ما يفسر قول النبي صلى الله عليه وسلم حين لَحَنَ رجُلٌ بحضرته فقال: «أرشدوا أخاكم، فإنه قد ضل»[3].

ولعلّ الأمة الفارسية التي دخلت في الإسلام هي التي أفشت اللحن فأصبح شائعاً في اللسان[4]، وذلك ما جعل العلماء يتجهون نحو تقعيد اللغة، في معاجم وقواعد واضحة المعالم، على الرغم من أن فريقاً من هؤلاء الأعاجم قد دخلوا الإسلام وتعلموا العربية وقدموا خدمة جليّة للغة وللإسلام بما وضعوه من مؤلفات ونظرات.

وهكذا، نجد أنّ اللحن هو السبب الأساس في وضع القواعد والأصول اللغوية، يضاف إليه سببٌ آخر وهو العناية بالقرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة.

ومع تقدم الأمم، وما شهدته البشرية من تطور في أساليب الحياة، صار التعليم ركناً أساسياً من أركان الحياة، وبخاصة تعلّم اللغة القومية، وتعليمها، من أجل إعلاء مكانتها بين اللغات، ونشر ثقافة تلك الأمة. وقد مرّت عملية تعليم اللغات بمراحل متعددة، وأزمنة مختلفة، وكان لكل زمنٍ وسائله وطرقه الخاصة، من التقليد والمحاكاة والتلقين والسماع والحفظ إلى ما نشهده اليوم من وسائل وطرق متقدمة، كتلك التي تقوم على المواد التعليمية كالوسائل السمعية والبصرية، كالصور والخرائط والسيور التعليمية والشفافيات والشرائح والأفلام وغير ذلك من وسائل، تستخدم في التعليم اليوم بكل أغراضه ومضامينه.

إنّ موضوع هذه الورقة الذي يتصل بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها،

يتطلب منا، وفي هذا التمهيد تحديداً، أن نلقي نظرة عامة على طرق تعليم العربية للناطقين بغيرها، تلك المتبعة في المراكز والمعاهد المتخصصة بذلك، لتعرّف مكانة محور الدراسة الرئيس من تلك الطرق والأساليب والدراسات التي وضعت في الموضوع.

لعلّ من أول هذه الطرق التي تُدرّس في تعليم العربية للناطقين بغيرها طريقة القواعد والترجمة، وهي أقدم الطرق، وربما تعود جذورها إلى تعليم اللغة اللاتينية واليونانية، وعلى الرغم من قِدَمِها غير أنها ما تزال شائعة في بعض أماكن تعليم اللغات. هذه الطريقة تقوم على القراءة والقواعد على حساب مهارتي الكلام والاستماع[5]، وهذا أهمّ عيوبها.

ومن الطرق أيضاً، الطريقة المباشرة أو الطبيعية، تلك التي ظهرت رداً على الطريقة القديمة السابقة، التي لم تكن تلجأ أو تعتمد على أساس علمي أو منهجي واضح. هذه الطريقة أُطلق عليها بعض الباحثين بالطريقة الطبيعية؛ لأنّ جذورها ترجع إلى المبادئ الطبيعية لتعليم اللغة، وهي ترى أنّ اللغة الأجنبية يمكن أن تُعلّم بأسلوبٍ طبيعيٍّ، كما يتعلّم الطفلُ لغتَهُ الأمّ، وذلك لا يكون عبر الترجمة والقواعد، بل من خلال معاني الكلمات والتمثيل والحركة والصورة[6].

وهناك الطريقة السمعية الشفهية؛ تلك التي تعتمد على الوسائل السمعية والبصرية، وتستخدم أساليب أخرى أحياناً كالمحاكاة والتريديد والاستظهار والقياس، مع التقليل من الشرح والتحليل، ويركّز فيها على تدريب الطلاب على أنماط اللغة وتراكيبها بأشكال مختلفة، لكنّها مع كلّ هذه الأساليب تُهمَلُ القراءة والكتابة وتُلجّ على الكلام والسّماع[7]. وهناك الطريقة التواصلية، وهذه الطريقة تجعل من المتعلم هو الأساس في عملية التعليم، وذلك من خلال الاتصال، لذا تعتمد على خلق مواقف واقعية تستخدم فيها اللغة استخداماً تواصلياً وذلك عبر توجيه الأسئلة وتبادل المعلومات؛ لذا لا تنظر إلى اللغة أنها مجموعة قوالب وتراكيب مقصودة لذاتها وإنما تعدّها وسيلة للتعبير[8].

وهناك الطريقة الانتقائية، التي ظهرت ردّاً على الطرق السابقة، وتقوم هذه الطريقة على أن يستفيد المعلمون من أحسن ما في الطرق السابقة، وينتقون منها ما يناسب الموقف التعليمي عندهم، دون الاعتماد على طريقة بعينها، لأنّ لكل طريقة محاسنها وعيوبها، لذا عليهم أن يأخذوا المحاسن، إذ لا يوجد هناك طريقة مثالية في التعليم[9].

وهكذا، نجد أن الطرق التي تستخدم في تعليم العربية لغير الناطقين بها، إمّا أن تُركّز على المعلم، ووسائله وأساليبه، وإما على المتعلم، أو طريقة التعليم، وقد حققت بعض هذه التجارب نجاحات في بعض المناطق، غير أنّ الحكم بالنجاح ودرجة تحققه لا بدّ وأن يحتكم لعدة أمور منها: مستوى الطلاب وخبرتهم السابقة، ومعدل أعمارهم، والفترة التي قضاها، والطرق التي مورست في أثناء عملية التعليم، وذلك كي نصل إلى نتائج واضحة وصحيحة.

ولا بدّ من الإشارة في هذا المقام إلى أنّ الدكتورة نبيلة يون أون كيونغ في كوريا، قد حددت عدة مستويات للغة التي يجري استخدامها في مراكز تعليم العربية في أميركا، كاللغة الفصيحة التراثية، وهذه تسهم في تحسين مستوى الكتابة والقراءة، واللغة الفصيحة المستمدة من العصر الحديث، وهي تسهم في خفض متاعب الطلبة من تعلم لغة التراث، بالتخفيف من حدة الازدواجية بين الفصح والعامي، واللغة المستمدة من اللهجات العامية، وتركز على جذب انتباه الدارسين لتعرّف العاميات، رغم أنها لا تحلّ المشكلة كثيراً، ثم اللغة الوسطى المستمدة من الفصحى والعامية، وهي تستمد من الفصحى القواعد والنحو ومن العامية الألفاظ[10].

المبحث الأول: أهمية البناء النفسي وعلاقته بتعليم

العربية للناطقين بغيرها

ليس الهدف من التعليم حشو عقل التلميذ بمعلومات يحفظها لفترة ما، ثم تُنسى مع الأيام، ولا إظهاراً لعبقرية المعلم في تناول الوسائل وتطبيق الأساليب

فحسب؛ إنما الهدف الأسمى يقاس ببقاء أثره، وتمثله في الحياة اليومية التي يعايشها الطالب، لذا تتأتى من هذا الجانب أهمية البناء النفسي في التعليم بعامة، وتعليم العربية للناطقين بغيرها بخاصة.

إنَّ شعور علماء النفس بقيمة العقل، دفعتهم إلى الشعور بعظمة التعلم، فنحن نعيش لتتعلم، ولا تبني الحضارات، وترتقي الأمم إلا بالتعلم. لقد كشفت الدراسات والأبحاث التربوية والنفسية، الترابط بين علم النفس والتربية؛ فمنذ وُجِدَ علمُ النفس العام، وَجَدَتْ التربية نفسها منساقّة وراء الدراسات السيكولوجية في مختلف الأنشطة المدرسية، ثمَّ أخذت النظريات التربوية تستعين على الحقائق السيكولوجية، وتعتمدُ عليها، فاتخذت مع الزمن صبغة سيكولوجية [11].

إنَّ الناظر في عملية التعليم في البلاد العربية، يجدها تقوم على شعار [التربية والتعليم]، والتربية في الأصل، داخلة في البناء النفسي الوجداني؛ فكيف نستطيع أن نعلّم ونجني ثمار التعليم دون أن يكون الطالب مقتنعاً بما يتعلم، أو لا يُحفِّز الرغبة لديه في التعليم؟ نحن، على الأغلب، نتعامل مع الطالب كألة، نريد برمجتها على نحوٍ معين، ثم بعد مدة نريدها أن تستجيب لأوامرنا. لذا، نلاحظ أنّ ما يجري في مجتمعاتنا العربية في أغلبه، هو تعليم نظري، دون بناء نفسي، يقود إلى تربية. لذا يكثر التسرب من المدارس، ويتدنى مستوى التحصيل، ويتناول الطالب على المعلم، إلى غير ذلك من ألوان مؤسفة محزنة، نراها كلّ يومٍ ونسمع بها، ونغضُّ الطرف عنها، ولا نجد تفسيراً من المتخصصين غير قولهم، إنّ غياب القانون هو السبب.

إنَّ غياب الخطاب النفسي العلمي التربوي السليم الذي لا بد منه لبناء نفسية الطفل قد أدى إلى خلل في تكوين البعد النفسي الوجداني لديه، ما جعله ينمو إنساناً بالغاً مفتقداً لدافع البعد الوجداني الفعال اللازم لتحريك الطاقة، وبذل الجهد، وتوفير الأداء الإيجابي [12].

والأمر نفسه ينسحبُ على من يتعلم العربية وهو ناطقٌ بغيرها، وربما كان الأمر هنا أكثر إلحاحاً في التركيز على الجانب النفسي؛ إذ إن الطالب العربي، يعيش في مجتمع عربيّ، كفيّل أن يتلقّى منه ثقافته مع الزمن، حتى لو تأخر به الوقت، ويغرس في نفسه الانتماء والعطاء، بينما الطالب الذي لم يعش البيئَةَ العربية، ولا يعرف العربيّة، ويرغبُ في تعلّمها، فلا بدّ من مدّه بعوامل التعلّم، وتحفيزه على الإقبال عليها، بقلبٍ راغبٍ وعقلٍ واعٍ لما يتعلّمه.

وهذا ما أشارت إليه الأبحاث النفسية، وما سُمّي بالدوافع أو الحوافز، وهي من أهمّ العوامل المؤثرة في التعلّم؛ فإذا كان التعلّم هو العملية التي يتحسن فيها السلوك بوساطة تنظيم ناجح يُسهّل علينا أداء الأعمال المعقدة، فإنّه يحتاج إلى دوافع ومعرفة بالخبرات السابقة. فالدافع يحرر الطاقة الانفعالية الكامنة في الكائن الحيّ التي تثير نشاطاً معيناً، وهو يملي على الفرد أن يستجيب لموقف معين [13]، ويهمل المواقف الأخرى، وبناءً على ذلك، فإنّ غياب الدافعية تعدّد أبرز مشاكل التعلّم بعامة.

إذا كانت الأسرة تلعب دوراً مهماً في التهيئة الوجدانية النفسية للطفل، وتنمية عوامل التعلّم لديه؛ وهي أسرة عربية، فإن الناطق بغير العربية قد فقد هذا العامل الأساسي الأول؛ لأنه عاش في أسرة وبيئة غير عربية، وهو بانتظار دور المدرسة أو المركز أو المعهد الذي يعلّم العربية لغير الناطقين بها، وعلى هذه المؤسسة أن تتحمل عبئاً إضافياً في تعويض هذا الطالب ما فاته في بيئته تلك، من تهيئته نفسياً ووجدانياً، لتعلّم العربية، وقد يفرض هذا على تلك المؤسسة أن تمارس في بعض أدوارها دور المؤسسات الاجتماعية لإعداد المتعلّم إعداداً نفسياً ووجدانياً قبل تعليمه العربية، وفي أثناء تعليمه أيضاً، فحين يلمس المتعلّم اهتماماً وجدانياً من المؤسسة التي يتعلّم فيها، ستظهر عليه علامات الاستجابة، من خلال إقباله على التعلّم وازدياد خبراته ومهاراته التعليمية.

إنّ لدى المتعلّم وبخاصة الطفل قدرة كامنة تساعد في التغلب على الصعوبات، وعلى بناء استراتيجيات التأقلم، وهو من أجل تجاوز تلك

المصاعب، بحاجة إلى دعم نفسي ومجتمعي مناسب وكاف للمحافظة على هذه المهارات وتقويتها[14].

إن علاقة البناء النفسي في التعليم بعامة، وبتعليم العربية للناطقين بغيرها خاصة، علاقة وطيدة، تتأق من خلال الهدف الأساس من عملية التعليم. فإذا كان الهدف هو أن يصبح المتعلم قادراً على التواصل مع مجتمع غير مجتمعه، ولديه القدرة على فهم لغة هذا المجتمع، فمن الواجب البحث في الوسائل والمحفزات التي تجعله ناجحاً في هذا التواصل. صحيح أن الأهداف لدى الراغبين في تعلم العربية وهم ناطقون بغيرها، متعددة ومختلفة، وصحيح أن مستوياتهم متباينة أيضاً، وبيئاتهم مختلفة، لكن ذلك كله، لا يمنع المراكز المتخصصة في تعليم العربية من أن تنظّم ذلك، من خلال وضع الخطط والبرنامج المناسبة، وفق حالات الطلبة الراغبين في التعلم؛ فالتنظيم والتخطيط هو عماد النجاح الأول لعملية التعليم، إذ إن معايير النجاح تقاس بمدى تحقق مستويات الإنجاز المرغوب فيها كمّاً ونوعاً في تحقيق أهداف التعلم[15].

وتأسيساً على ما تقدم، يرى الباحث أن عملية البناء النفسي ضرورة لازمة في عملية التعليم والتعلم، فلا يكفي أن يكون المعلم عارفاً بتخصصه فحسب ومتمكناً منه؛ إذ إن عناصر عملية التعليم لا تقتصر على المعلم فقط، فهناك المتعلم أيضاً، وهناك المادة العلمية، وبيئة التعليم وطرائقه، وهذه عناصر في غاية الأهمية تؤخذ بالحسبان عند تقييم عملية التعليم.

وقد أشار بعض العلماء إلى هذه المسألة بقوله: لا يكفي لمعلم الحساب أن يكون عارفاً وعالمًا بأصول هذا العلم؛ ففِعْلُ التَّعَلُّمِ ينصب مفعولين، فإذا قلنا: أعلّم محمدًا الحساب، ففعل التعليم هنا نصب مفعولين؛ الأول وهو محمد، والثاني هو الحساب، فحتى ينجح المعلم في تعليم محمد الحساب، يجب أن يكون ملماً بكل من الحساب ومحمد، وواقفاً على طريقة إيصال الحساب إلى ذهن محمد[16].

وهكذا، نجدُ أن عملية التعليم بعامة، وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بخاصة، لا يمكن أن تحقق أهدافها وغاياتها، على نحوٍ مؤثرٍ وظاهرٍ الأثر إذا أهملت الجانب النفسي للمتعلم والمعلم، وهذا يُبنى عليه أمران؛ الأول التهيئة النفسية من حيث الشعور بالراحة والرضا والانسجام، ثم الشعور بالثقة بالنفس والقدرة على التعلم، والأمران مشتركان بين المعلم والمتعلم. وقد نشأ الاهتمام بالصحة النفسية في التربية والتعليم، نتيجة سوء التكيف والانحراف النفسي في بيئة التعليم، لذا عملت التربية الحديثة على الاهتمام بالنمو الانفعالي والاجتماعي أولاً، في حين كانت التربية القديمة تركز على التنمية العقلية والتدريب العقلي لملكات الطفل أكثر من الجانب النفسي [17].

المبحث الثاني: طرق البناء النفسي وأساليبه في إنجاح

عملية تعليم العربية للناطقين بغيرها

في هذا المبحث، سيتناول الباحث طرق البناء النفسي التي من شأنها أن تسهم في نجاح عملية تعليم العربية للناطقين بغيرها، وذلك بعد الاطلاع على أهمية الناحية النفسية وارتباطها بعملية التعليم.

إن إيجاد البيئة التعليمية المناسبة للمعلم والمتعلم، هو أساس نجاح عملية التعليم، وعدم توفرها يؤثر تأثيراً سلبياً فيها، والمتأمل في حال المؤسسات التعليمية في الوطن الواحد، يلحظ التفاوت الظاهر بين تلك البيئات، وكأن كل مؤسسة موجودة في قطر ما، يختلف عن الآخر؛ فهناك المؤسسات الحديثة التي تراعي الشروط المطلوبة لأحداث عملية التعلم، وهناك المؤسسات التي تحاول جاهدة توفير أبسط المتطلبات للاستمرار في عملية التعلم، وهناك مؤسسات أقل ما يقال عنها إنها غير صالحة للاستخدام البشري، وكل ذلك نتاجه تعود على الطفل، وعلى العملية التعليمية ومدى الحكم على جودتها وصالحيتها [18]. وهذا يجعلنا نقفُ عند طرق البناء النفسي التي تسهم في نجاح عملية تعليم العربية للناطقين بغيرها، إذ إن وجود البيئة وحدها، بعناصرها المعتادة

من مؤسسة ومعلمين ومتعلمين، لا يفي بالغرض، ولا يحقق ما نصبو إليه من عملية التعليم، فهذه العناصر موجودة في كل المؤسسات والمراكز التي تؤدي رسالة التعليم، ولو كانت هذه العناصر كافية وحدها، لما وجدنا قصوراً في النتائج، وعوائق ما تزال تجثم في طريق عملية التعليم.

ولا بدّ قبل الحديث عن هذه الطرق أن نتعرف أبرز مشكلات المتعلمين للناطقين بغير العربية. وعند النظر في هذه المشكلات سنجد أن كثيراً من الباحثين قد عرض لها في دراسته، كتلك التي تتصل بالمعلم؛ إذ إن بعض هؤلاء المعلمين غير مؤهلين ولا متخصصين بتعليم الأجانب اللغة العربية، ولا يملكون الوسائل والأساليب الصحيحة والمفيدة في التعليم. أو كتلك التي تتصل بالمتعلم، وتكمن في اختلاف البيئة عليه، فبعض هؤلاء المتعلمين ينتمون إلى بيئات اجتماعية وثقافية متعددة ومختلفة، ومن المشكلات ما يتصل بصعوبة تعلم الأصوات العربية، وتعدد دلالات الألفاظ، وصعوبة النحو العربي، ومنهم من يواجه صعوبة في مهارة قراءة الاستماع أو القراءة الجهرية، بين الكتابة باليد والكتابة المطبوعة، وغير ذلك من مشكلات [19].

إنّ عدم التفات كثير من المؤسسات إلى أهمية الجانب النفسي، مبعثه التركيز على الشكل أكثر من المضمون؛ ونقصد بذلك أن تلك المؤسسات تضع في أولوياتها أموراً قد تكون بعيدة عن راحة المتعلم ووضعها النفسي، كاهتمامها بالمكان وبراعة المعلم وعدد المتعلمين، والربح المادي والوسائل الحديثة وغير ذلك من أمور. ويمكن بيان طرق البناء النفسي ودورها في تعليم العربية لناطقين بغيرها على النحو الآتي:

= توفير الأمان والثقة بالنفس

إنّ تلك الدراسات المتصلة بتعليم العربية للأجانب، على أهميتها، أغفلت الجانب النفسي، وإن أشار بعضها إلى الدافعية والثقة في النفس لدى المتعلم، في أثناء حديثه عن مشكلات تعليم العربية للناطقين بغيرها. إنّ الخطوة الأولى

التي تستحق أن تتبوأ مكانة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، تكمن في توفير الأمان النفسي للمتعلم؛ فهو الأساس الغائب في عميلة التعليم؛ فلا يمكن أن يستعدَّ المتعلم ذهنياً ويتفاعل من غير أن يشعر بالأمان النفسي والرضا والقناعة بما هو مقبلٌ عليه، ويمكنُ أن يحصل ذلك، بأن تكون الأيام الأولى تهيئة نفسية، لا تُقدِّم فيها مادة علمية، بل يستغلها المُعلِّمُ الحاذقُ في الترويح عن النفس، وطرح قضايا عامة، مزاجاً بين اللغة العربية المقصودة بالتعلم ولغة المتعلمين، في جوٍّ من المرح، فهذا من شأنه أن يُشعر المُتعلِّم بالأمان والثقة، حين يتعرَّف من سيعلِّمُه عن قرب، ويتعرَّف المؤسسة التي سجَّلَ فيها، ويمكن أن يستعرض المُعلِّمُ بعض المسؤولين أمام الطلبة، فيقدِّمهم إليهم، ويتخلل ذلك تناول بعض المشروبات أو المأكولات، كلُّ ذلك من شأنه خلق جوٍّ نفسي هادئٍ ومُهَيِّئٍ للتعلم.

ولعلَّ مردُّ ذلك هو أن كثيراً من المتعلمين الأجانب ممن يرغبُ بتعلم العربية، في البلاد العربية، قد يشعر بالخوف أحياناً جراء ما يسمعه من وسائل الإعلام عن بلاد العرب، من معلومات خاطئة ومبالغ فيها، من اضطرابات سياسية، وتعصب ديني، وكرهٍ للأجنبي وبخاصة الغربي. لذا تكون فترة التهيئة هذه في غاية الأهمية، لبيان الحقيقة، وإعادة رسم صورة العربيِّ سليمة صحيحة، بعيدة عن الكذب والتضليل، كما تلقاها في بيئته الأولى، وهذا من شأنه أن يُشعره بالأمن ويرفع درجة الثقة بالنفس لديه، بأن اختياره كان صواباً، فقد أثبتت الدراساتُ أن الأشخاص الواثقين بأنفسهم سريعو الاندماج ولديهم الكفاءة والشعور بقيمتهم الذاتية [20].

= تعرّف الدوافع لدى المتعلمين

بعد انقضاء الأيام الأولى، من التهيئة النفسية، وإشعار المُتعلِّم بالأمان والثقة بالنفس، لا بد وأن تقوم المؤسسة المسؤولة بمعرفة الدوافع التي جعلت هذا المتعلم يقبل على تعلُّم اللغة العربية، فهناك من الأجانب من يتعلمها من أجل

العمل في بلد عربي، وهناك من يتعلمها لرغبته في قضاء فترة سياحة مؤقتة، وهناك من يتعلمها لحاجته إلى القيام بدراسة ما واطلاع على بعض المعلومات. إن معرفة كل ذلك، يساعد المركز أو المؤسسة ثم المعلم في التعامل الواعي والدقيق مع المتعلم، ومعرفة ما يحتاجه، وحل ما يواجهه كي يكون تعلمه العربية أمراً سهلاً مُجدياً. لأن ما يُدرّس لطالب السياحة، لا يُدرّس لطالب العمل، وإن وُجدت أمور مشتركة في المحتوى. فإذا ما حددنا الدوافع وراء طلب تعلم العربية، لا بدّ من تقسيم الطلبة وفق دوافعهم، ثم الانتقال إلى خطوة أخرى، وهي جمع المتعلمين وفقاً للعمر، فهناك مراكز تجمع بين المتعلمين على اختلاف سني العمر، وهذا يؤثر نفسياً في المتعلم، ويفقده الدافعية والرغبة.

= تعرّف بيئات المتعلمين ورغباتهم

إن فترة التهيئة النفسية في الأيام الأولى، من شأنها أن تُكسب المعلم وإدارة المؤسسة، اطلاعاً مفيداً على بيئات المتعلمين التي عاشوا فيها، وهي دون شك بيئات مختلفة على الأغلب، ومن شأنها أيضاً أن تعرّفهم برغبات هؤلاء المتعلمين، ومقدار المهارات التي يمتلكونها، ووفق نتائج ذلك، ستوضع الخطط التنفيذية المناسبة لبيئاتهم ورغباتهم، وتضع في حساباتها وخططها خلق بيئة تعليمية جامعة تراعي اختلاف البيئات والرغبات، وإذا أحسنت المؤسسة خطتها في التعامل مع المعطيات التي تخص اختلاف البيئة والرغبة، فسوف تصبح قادرة على التأثير الإيجابي والمأمول من جديد في المتعلمين. إن كثيراً من علماء النفس التربويين، يؤكدون أثر البيئة الخارجية في الإنسان، فهي قادرة على التحكم في قدراته واستعداداته، وإثارة القوى الكامنة في نفسه إن كانت ملائمة له. فإذا عمل الإنسان على تهيئة ظروف بيئية مناسبة، فسيساعد في توفير جو جيد لحدوث عملية التعلم القادر على إعداد الإنسان الجيد الفاعل الذي يستطيع تحمل مسؤولياته وأداء واجباته، لأن الإنسان كما يرى أصحاب النظرية السلوكية يخضع في سلوكه لتأثير العوامل البيئية المختلفة. [21]

= إثارة الرغبة والتحفيز

إن مراعاة الدوافع والرغبات والبيئات المتعلم العربية، ومراعاة الفروق العمرية يخلق الميل لدى المتعلم ويصبح مستعداً وراغباً في التعليم، وهذا يجعلنا ننتقل إلى طريقة أخرى في عملية البناء النفسي؛ ألا وهي الإثارة والتحفيز، فالمواقف التعليمية تحتاج إلى عدد من المثيرات القوية والمحفزات، التي تخالج النفس، كأنَّ يبدأ المعلم حديثاً عن فضل العربية، وفضائل تعلمها، وأنها لغة دين المسلمين وتاريخهم وتراثهم، وآدابهم، ويأتي بشواهد وأمثلة كثيرة على هذه الفضائل، فهذا من شأنه أن يكشف الغطاء عن سرّ العربية وسحرها، في الشعر والنثر، فيخلق قبولاً ورغبة لدى المتعلمين بتعرّف هذه اللغة وتعلمها أيضاً، وهذا الأساس لا بدّ وأن يتوفر له معلّم حاذق باللغتين؛ العربية والأجنبية، ولا ضير إذا حدثهم عن العربية وفضائلها بلغتهم التي يفهمونها، قبل الانتقال إلى تعليمهم العربية؛ فذاك يعدّ تشويقاً وحافزاً للرغبة والإقبال على تعلم العربية.

إنّ المتعلم حينما يشعر بحاجته للتعلم ويجدّ المثيرات التي تساعده في الوصول إلى هدفه، فإنه يستطيع أن يتعلم تعلّمًا جيداً، إذ إنّ المثيرات خليط من القوى والطاقات التي تحثّ وتدفع السلوك الإنساني وتحركه [22]، فقد أثبتت الدراسات أن الفرد يحقق ذاته عادة في إظهار الطاقات الإبداعية، وذلك في البيئات التي يتفاعل معها [23] بشكل جيد، حين يشعر بالرغبة ووجود الحوافز. فكثير من المتعلمين تركوا تعليم العربية، لغياب الحوافز، إضافة لعوامل أخرى. علماً أن الإثارة والتحفيز تخلق دافعية لدى المتعلم، وهي الإقبال على الشيء برغبة وهمّة وعزيمة، وثبت أنه كلما كانت دافعية المتعلم نحو مجتمع اللغة الأجنبية قوية، زادت في إثراء الحصيلة اللغوية لدى المتعلم؛ لأنها تقود المتعلم إلى تقمص الشخصية الناطقة باللغة، وعملية استعمال اللغة هي من أفضل الوسائل لتعلمها والمحافظة عليها على الرغم من أن فرص استعمال اللغة تتفاوت بين المتعلمين حسب بيئاتهم، وثقافتهم، وطبيعة حياتهم [24].

= إثراء المنهاج والأساليب بالجانب النفسي

وينضاف إلى كل الطرق السابقة، أساسٌ مهم؛ ألا وهو المحتوى أو المنهاج المقرر لتدريس العربية، والأساليب المستخدمة في عرض هذا المنهاج. إذ إنّ المناهج التعليمية التي تحرص على الجودة والتميز، تسعى إلى فهم طبيعة المتعلم وأبعاده النفسية والسلوكية، ومشكلاته ومعرفة حاجاته اللغوية [25]، وتقيم منهاجها في التعليم على هذه الأبعاد، وذلك بأخذ الجانب النفسي بعين الاعتبار عند وضع المنهاج، من حيث اختيار المفردات والعبارات، التي من شأنها أن تزرع رضىً وقبولاً في نفس المتعلم، ويسهم في ذلك الأساليب التي تقع على عاتق المعلم، فيكون بشوشاً لطيفاً واسع الصدر، طويل الأناة، لديه المهارة في ترغيب المتعلمين باللغة والإقبال على تعلمها، من خلال لغة الجسد التي يستخدمها وحالته النفسية التي تنعكس في المتعلم أولاً قبل أي شيء آخر. وهكذا، فلا بدّ عند بناء المناهج، أن نأخذ بعين التنبه الأسئلة الآتية: من يتعلم؟ وما الذي ينبغي أن يتعلمه؟ وما الذي يستطيع أن يتعلمه فعلاً؟ وكيف يمكن أن يتعلمه؟ ومتى يجب أن يتعلمه؟ وأين يتعلمه؟ في بيئة لغوية عفوية أم مصنعة؟ وهذه التساؤلات وغيرها سنلمس الإجابات عنها واضحة جلية في نظريات علوم اللغة والتربية وعلم النفس وعلم الاجتماع بما في ذلك نظريات التعلّم، والتعليم، والدافعية، والنمو، والإدراك المعرفي، والتخزين. [26]

إنّ الأسس النفسية لبناء المنهج تتصلّ بمجموعة من المفاهيم والحقائق والمبادئ المستقاة من نتائج دراسات علم النفس فيما يتصل بتعلم اللغة وتعليمها، مثل: العلاقة بين اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية، والدوافع، والاتجاهات، والعوامل الشخصية ودورها في تعلم اللغة الثانية.

هذه أهمّ الطرق المعينة في البناء النفسي، غير أنّ بوسع المعلم أن يستخدم الأساليب التي تُسهم في ردف هذه الطرق وتعزيز أهدافها، كأن يتبع الأسلوب القصصي المثير، والتقليد والمحاكاة والتكرار والتمثيل، مراعيًا الفوارق العمرية،

وحرصاً على عدم تقديم المادة التعليمية إلا إذ تأكد من توفر الجو النفسي الملائم، مع الحرص على التنوع في الأساليب وإشراك المتعلمين في ذلك عبر تفاعلهم في النقاش والحوار والبيئة الصفية.

الخاتمة

وهكذا، يخلص الباحث إلى عدد من الملاحظات المهمة، يوضحها على النحو الآتي:

= يقوم علم النفس التربوي بدور كبيرٍ ويُسهم بقوة، في العملية التعليمية؛ إذ يساعد في إعداد المعلم مهنيًا، فيزوّده بالمبادئ النفسية الصحيحة والضرورية في التعليم وكيفية التعامل مع المتعلم. ويهتم بدراسة السلوك الإنساني، أثناء عملية التعلم، لتحقيق عدد من الأهداف كتنمية المتعلم من جميع النواحي العقلية والانفعالية والاجتماعية، ومساعدة المعلم على تنمية مهاراته وقدراته على فهم سلوك المتعلم وضبطه والتنبؤ به.

= إن طريق تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها كطريقة القواعد والترجمة والطريقة المباشرة أو الطبيعية أو السمعية وغير ذلك من طرق، لم تركز على البناء النفسي في عملية التعليم، لذا لم تكن نتائجها مميزة، مبهرة، بل عانت من عثرات كثيرة ومشكلات، كتبت فيها أبحاث ودراسات متعددة.

= إنّ عدم اهتمام مؤسسات تعليم العربية للناطقين بغيرها بأهمية الجانب النفسي، مبعثه التركيز على الشكل أكثر من المضمون؛ ونقص ذلك أن تلك المؤسسات تضع في أولوياتها أموراً قد تكون بعيدة عن راحة المتعلم ووضعه النفسي، كاهتمامها بالمكان وبراعة المعلم وعدد المتعلمين، والريح المادي والوسائل الحديثة وغير ذلك من أمور.

= لا يمكن فصل عملية البناء النفسي للمعلم والمتعلم، عن العملية التعليمية بعامة، وهي في تعليم اللغة العربية للأجانب أوجب، إذ لا بدّ من توفير بيئة نفسية واجتماعية مناسبة للمتعلم وللمعلم قبل البدء بتدريس المنهاج. والحرص على دعمها طوال فترة التعليم.

= من أبرز الطرق لعملية البناء النفسي للمتعلم والمعلم هي توفير الأمان، وتعزيز الثقة بالنفس، وتعرف الدوافع وتعرف بيئات المتعلمين، وإثارة الرغبة في التعليم ثم إثراء المنهاج بما من شأنه أن يُشعّر بالثقة وبالرغبة والتحفيز، ويعزز الإقبال والنشاط لدى المتعلم.

وهكذا، يتبين لنا أهمية الاستعانة بعلم النفس التربوي في العملية التعليمية، إذ يسهم بشكل كبير في نجاحها، من خلال مواكبته لحال المتعلم وحرصه على تهيئة الجو التعليمي الفاعل، وابتعاده عن أسلوب المحاولة والخطأ الذي يتسم بالعشوائية وعدم التخطيط. فعلم النفس التربوي يولي اهتماماً كبيراً بالمتعلم ويحرص على إعداده نفسياً للإقبال على التعليم، وشحنه بالثقة والرغبة والحوافز لكون ذلك طريقاً نحو نجاحه في اكتساب المهارات.

= = =

الهوامش

- [1] الزبيدي، أبو بكر: طبقات النحويين واللغويين، دار المعارف، 1984م، ص 5
- [2] ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد: المقدمة، الجزء الثالث، مصر، دار النهضة، 2006م، ص 1129
- [3] ابن جنبي، أبو الفتح: الخصائص، مطبعة دار الكتب المصرية، 1955م، ج 2، ص 8
- [4] سليم، عبد الفتاح: اللحن في اللغة، دار المعارف، 1989م، ص 12
- [5] عبد الموجود، محمد عزت، وآخرون: طرق تدريس اللغة العربية، القاهرة، دار الثقافة، 1981م، ص 396
- [6] الفوزان، عبد الرحمن: الإضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، الرياض، ط 1، 2011م، ص 79
- [7] الخوالي، محمد علي: أساليب تدريس اللغة العربية، السعودية، الرياض، 1986م، ص 25
- [8] صكر، عزيزين، والهاشمي عبد الرحمن: طرائق التدريس التي يستخدمها أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، مجلة جامعة النجاح الوطنية (العلوم الإنسانية)، مج 32، 2018، ص 152
- [9] المرجع السابق، ص 151

- [10] يون أون كيونغ، نبيلة، أفضل منهج لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظر علم اللغة الاجتماعي، مجلة الأستاذ، هانكوتك، 2012م، ص 96.97
- [11] صالح أحمد زكي، علم النفس التربوي، مكتبة النهضة المصرية، 1951م، ط2، ص428
- [12] أبو سليمان، عبد الحميد: أزمة الإرادة والوجدان، دار الفكر، دمشق، 2007، ص18
- [13] صالح، أحمد زكي، علم النفس التربوي، ص422-424، مرجع سابق.
- [14] مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في بيروت: مدخل الدعم النفسي والاجتماعي في الظروف الصعبة، مكتب اليونسكو، بيروت، 2018م، ص18
- [15] الغتم، نورة: معايير النجاح، وزارة التربية والتعليم، البحرين، 2014م، ص10
- [16] القوصي، عبد العزيز، علم النفس أسسه وتطبيقاته التربوية، النهضة المصرية، القاهرة، 1954 ص30
- [17] الشرفاوي، مصطفى خليل، علم الصحة النفسية، دار النهضة العربية، بيروت، 1983م، ص3
- [18] عبد الحميد، حسن نور الدين، وأسامة العزاي: الصحة النفسية ودورها في العملية التعليمية، مجلة التكامل، جامعة عنابة، الجزائر، عدد: 13، 2022، ص28
- [19] هخيرة، عدلانة: من مشكلات تعليم العربية لغير الناطقين بها، مجلة تنوير، العدد 3، 2017، ص2و3، وينظر: السمان، جميل محمد: برنامج مقترح قائم على نظرية الذكاءات المتعددة لتعليم القواعد لدى الطلاب الناطقين بغير العربية، رسالة ماجستير، جامعة المنصورة، كلية التربية، 2000م، ص103-122
- [20] علي، أحمد رمضان: الثقة بالنفس وعلاقتها بالأداء المهني وفق عدة أساليب تقييم...، كلية التربية، المجلة العلمية، جامعة الوادي الجديد، مج38، ع2022، 11م، ص100
- [21] القذافي، رمضان محمد: علم النفس التربوي، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع، ط1، دار الكتب الوطنية، بنغازي، 1990م، ص82
- [22] إسماعيل، نبيه إبراهيم: الأسس النفسية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها مكتبة الأنجلو المصرية، دت ص12
- [23] الخوادة محمد علي وآخرون: دافعية تعلم اللغة العربية لدى الناطقين بغيرها في الأردن وعلاقتها ببعض المتغيرات، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مج 10، عدد2، 2014م، ص192
- [24] الخوادة، محمد علي، المرجع السابق نفسه، ص192
- [25] الصاري، محمد: الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج النحو لغير الناطقين بالعربية، سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة الملك سعود، الرياض، 2009م، ص20

[26] اللقاني، أحمد حسن: المناهج بين النظرية والتطبيق، علم الكتب، القاهرة، 1995م، ص 139 وما بعدها

== =

المصادر والمراجع

- إسماعيل، نبيه إبراهيم: الأسس النفسية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها مكتبة الأنجلو المصرية، د.ت
- ابن جني، أبو الفتح: الخصائص، مطبعة دار الكتب المصرية، 1955م.
- ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد: المقدمة، الجزء الثالث، مصر، دار النهضة، 2006م.
- الخوالي، محمد علي: أساليب تدريس اللغة العربية، السعودية، الرياض، 1986م
- الخوالدة محمد علي وآخرون: دافعية تعلم اللغة العربية لدى الناطقين بغيرها في الأردن وعلاقتها ببعض المتغيرات، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مج 10، عدد2، 2014م.
- الزبيدي، أبو بكر: طبقات النحويين واللغويين، دار المعارف، 1984م.
- سليم، عبد الفتاح: اللحن في اللغة، دار المعارف، 1989م.
- أبو سليمان، عبد الحميد: أزمة الإرادة والوجدان، دار الفكر، دمشق، 2007.
- الشرقاوي، مصطفى خليل، علم الصحة النفسية، دار النهضة العربية، بيروت، 1983م
- الصاري، محمد: الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج النحو لغير الناطقين بالعربية، سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة الملك سعود، الرياض، 2009م.
- صالح أحمد زكي، علم النفس التربوي، مكتبة النهضة المصرية، 1951م، ط2.
- صكر، عزيزين، والهاشمي عبد الرحمن: طرائق التدريس التي يستخدمها أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، مجلة جامعة النجاح الوطنية (العلوم الإنسانية)، مج 32، 2018.
- عبد الحميد، حسن نور الدين، وأسامة العزايبي: الصحة النفسية ودورها في العملية التعليمية، مجلة التكامل، جامعة عنابة -الجزائر، عدد:13، 2022.
- عبد الموجود، محمد عزت، وآخرون: طرق تدريس اللغة العربية، القاهرة، دار الثقافة، 1981م.
- علي، أحمد رمضان: الثقة بالنفس وعلاقتها بالأداء المهني وفق عدة أساليب تقييم...، كلية التربية، المجلة العلمية، جامعة الوادي الجديد، مج38، ع11، 2022م.
- الغتم، نورة: معايير النجاح، وزارة التربية والتعليم، البحرين، 2014م.

الفوزان، عبد الرحمن: الإضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، الرياض، ط1، 2011م.

القذافي، رمضان محمد: علم النفس التربوي، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع، ط1، دار الكتب الوطنية، بنغازي، 1990م.

القوصي، عبد العزيز، علم النفس أسسه وتطبيقاته التربوية، النهضة المصرية، القاهرة، 1954.

اللقاني، أحمد حسن: المناهج بين النظرية والتطبيق، علم الكتب، القاهرة، 1995م، ص139 وما بعدها

مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في بيروت: مدخل الدعم النفسي والاجتماعي في الظروف الصعبة، مكتب اليونسكو، بيروت، 2018م.

هحيرة، عدلانة: من مشكلات تعليم العربية لغير الناطقين بها، مجلة تنوير، العدد 3، 2017، ص2 و3، وينظر: السمان، جميل محمد: برنامج مقترح قائم على نظرية الذكاءات المتعددة لتعليم القواعد لدى الطلاب الناطقين بغير العربية، رسالة ماجستير، جامعة المنصورة، كلية التربية، 2000م.

يون أون كيونغ، نبيلة، أفضل منهج لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظر علم اللغة الاجتماعي، مجلة الأستاذ، هانكوتك، 2012م.

== =

ملخص البحث بالإنجليزية

Abstract

Psychological development and its role in teaching the Arabic language to non-native speakers

Researcher: Dr. Hassan Taher Abu Al-Rub

Major: Linguistics and Semantics

Open University of Jerusalem, Palestine

There is no doubt that the primary goal of teaching Arabic is to equip the learner, especially children, with multiple communication skills that enable them to fulfill their needs easily and smoothly. If education in our era has become challenging for both the teacher and the learner, it is even more so for non-Arabic speakers. Hence, this paper aims to clarify that

psychological development is crucial for education, especially for non-Arabic speakers because they have mostly lived in environments far from Arab surroundings, with different customs, traditions, and cultures than what we, as Arabs, are familiar with.

Most curricula in Arab countries do not focus on the psychological aspect, as a secular and experimental approach dominates and foreign education has taken the lead. Most of the capitals in the Arab world now host foreign universities, such as Japanese, Russian, German, and others which graduate students without psychological preparation and development that contributes not only to the teaching of Arabic language but also to understanding Arab culture, customs, and belief.

Therefore, this paper is important as it addresses a crucial topic: psychological development and its role in the education process, particularly for non-Arabic speakers and reveals the positive effects of this process because neglecting the psychological aspect of the learner makes him merely a listener, not someone who comprehends what he is learning or recognizes its value and role in life, communication, and success.

The researcher will follow the descriptive-analytical approach, which is the most suitable for describing the challenges faced by teaching Arabic to non-native speakers, especially children, including the neglect of the psychological aspect. The researcher will provide important suggestions and recommendations on this topic.

Keywords: Education, Foreign Language, Non-Arabic Speakers, Psychological Development.

أمين صادقي

استراتيجيات التواصل في الخطاب التربوي التعليمي

ملخص البحث

يعد الخطاب التربوي التعليمي خطاباً إنسانياً، له دواله ومدلولاته، ومرجعياته وبؤره وحدوده. إنه نص مرتبط بسياق، يجري على سنن اللغة الطبيعية. إنه خطاب ينطوي على قيم أخلاقية توجيهية، يقوم على الأنساق التالية: المرسل والمتلقي والسياق التربوي التعليمي. وينبغي أن يكون فهمه نسقياً وثقافياً، تتكامل في تكوينه مختلف العلامات السميائية واللسانية، إذ يعتمد المرسل إلى استعمال علامات لغوية وأخرى غير لغوية من أجل تبليغ قصده، وتشكيل خطابه. فالأصل أن لا وجود لتواصل لغوي خالص، فاللغوي يأتي دائماً مدعوماً بأنساق بصرية. كما تجسد كل من العلامات اللغوية وغير اللغوية استراتيجية الخطاب التربوي التعليمي، وهذه الأخيرة تتبوأ مكانة هامة، بوصفها الطريقة التي توصل مقاصد المرسل. وتتعدد استراتيجيات التواصل بتعدد السياقات، ويعد توظيفها ضرورياً للحجاج والإقناع وتبادل الأفكار. وتصنف هذه الاستراتيجيات حسب المعايير التالية: معيار نسقي، يهتم شكل لغة الخطاب، ومعيار سياقي، يتمثل في العلاقات التواصلية، ومعيار ثالث مرتبط بهدف الخطاب. ولا يجب أن يقتصر المرسل على استراتيجية واحدة في كل سياقات خطابه، فهذا مؤشر على الجمود في التفكير.

الكلمات المفاتيح: استراتيجية؛ خطاب؛ مرسل؛ قصد؛ حجاج.

إشكالية البحث

إلى أي حد تستطيع استراتيجيات الخطاب التربوي التعليمي التأثير في المتلقي وإقناعه؟ وتنبثق عن هذه الإشكالية مجموعة من الأسئلة من قبيل: (1) ما الخطاب التربوي التعليمي؟ وما أنساقه؟ (2) ما مفهوم الاستراتيجية في الخطاب؟ (3) كيف يُكوّن الخطاب التربوي التعليمي استراتيجياته التواصلية؟

منهج البحث

استندنا إلى المنهج الاستنباطي في بحثنا، حيث انتقلنا من العام إلى الخاص، كما اعتمدنا على المنهج الوصفي التحليلي لجمع المعلومات والمعطيات وكذا الشرح والتحليل لاستخلاص النتائج.

هدف البحث

يكمن هدف الدراسة في محاولة الربط بين النظريات اللسانية وتفسير الحواجز بينها في إطار ما يعرف بتكامل المعارف مع الانفتاح على علوم التربية وخاصة ما يرتبط بالتعليم والتعلم.

مقدمة

توزعت الدراسات اللسانية، في القرن العشرين، إلى تركيبية ودلالية وتداولية، فاهتمت التركيبات بدراسة العلاقات بين العلامات (كلمات، جمل، متتاليات جملية) بغية تحديد القواعد التي تحكم نظام هذه العلاقات. أما الدلاليات فدرست المعنى ودلالات العلامات في علاقتها بالمرجع والمصدق. أما التداوليات فقد ظهرت لتمثل الضرورة التي تسمح بتوجيه وضبط استعمال هذه العلامات في السياق بشكل عام. لذلك سنقوم في هذا البحث بتحديد استراتيجيات الخطاب التربوي التعليمي التي تساهم في تحقيق تفاعل بين المرسل والمتلقي في سياق تربوي معين.

وتلتقي الدراسات اللسانية في نقطة البحث عن المعنى، كل نموذج بحسب منهجه في التحليل وطبيعة المدروس. وقد أصبح تحليل الخطاب يتجاوز

الخطابات اللغوية إلى كل الأنساق التواصلية التي نعيش بها، إذ عُدَّ الخطاب ظاهرة ثقافية هي حاصل فعل التخاطب «يندرج في حيز الإنجاز أكثر من اندراجه في حيز القدرة اللغوية» [1]، حيث يضم هذا الإنجاز السياق والذوات الخطابية/التخاطبية وتدافع القصد.

ومنه، سننظر للخطاب التربوي التعليمي بعين تداولية تفتح آفاق معانقته للسلوك الثقافي (التواصلية).

وقد أدى القصور المعين في النموذج البنيوي ولسانيات القدرة في مقاربة الظاهرة اللغوية باعتبارها ظاهرة إنسانية، وتوقفُّ التحليل عند المستوى الدلالي، إلى قيام نماذج جاوزت القدرة إلى الإنجاز، واللسان إلى التلفظ، فكانت تأشيرة للعبور إلى التداوليات بوصفها دراسة للغة في الاستعمال، فنظرت هذه الأخيرة للخطاب بوصفه ظاهرة تواصلية:

= قصدية: حيث تم الانتقال من قصد الخطاب العام (إقامة التواصل)، إلى القصد الخاص (وهو القصد من الخطاب).

= سياقية: يعني أن معنى الخطاب آني لحظي مرهون بسياقه، يختلف ويتنوع بتعدد سياقاته.

= استعمالية: مرتبطة بالزمان والمكان والذوات الفاعلة. تجدر الإشارة إلى أن التداوليات أسهمت بكل نظرياتها المعروفة في إثراء مفاهيم تحليل الخطاب، من ذلك الدراسات التي قدمها اللسانيون في أبحاث التلفظ، ثم نظرية الأفعال اللغوية ثم أبحاث الحجاج مع بيرلمان وديكرو. كما أن هناك تداخلا مفهوميا كبيرا بين التداوليات وتحليل الخطاب نلمسه في نقطتين:

كلاهما يهتم بدراسة السياق بشكله العام، أي المقام التواصلية والمعارف المشتركة بين المتخاطبين.

وينظران إلى الخطاب باعتباره تواعلا إنسانيا، أثرى هذا التداخل تحليل الخطاب بمفاهيم وصفية وإجرائية» [2].

1. مفهوم الخطاب التربوي التعليمي

إن الخطاب التربوي التعليمي خطاب إنساني، له دواله ومدلولاته، ومرجعياته وبؤره وحدوده. إنه نص مرتبط بسياق، يجري على سنن اللغة الطبيعية. إنه خطاب ينطوي على قيم أخلاقية توجيهية. يعرف طه عبد الرحمان الخطاب بأنه: «كل منطوق به موجه إلى الغير بغرض إفهامه مقصودا مخصوصا» [3].

من صفات الخطاب حسب تعريف طه عبد الرحمان خاصية النطق، أي أن الأصل فيه ما هو منطوق، وليس ما هو مكتوب، وأنه موجه لمتلق محدد، وأن الغرض منه إفهام مقصود محدد؛ فالنص بعد استعماله يصير خطابا؛ أي ينتقل من حيز الكتابة إلى حيز الاستعمال، أو من حيز الكمون إلى حيز التجلي.

يقتضي الخطاب ميزة التواصل والتفاعل، سواء تعلق الأمر باللغة المنطوقة في عملية الحوار، أو باللغة المكتوبة. ويتميز بقصد تحقيق الإفهام لدى المخاطبين، الشيء الذي ينطبق على الخطاب التربوي التعليمي الذي يهدف من خلاله المرسل إلى تحقيق الإفهام لدى المتعلمين مع ترسيخ قيم إيجابية لديهم.

ويعد الخطاب التربوي التعليمي ظاهرة ثقافية، لأنه يتجاوز اللغوي إلى كل الأنساق، فنحن في الخطاب نتجاوز فعل الكلام إلى كل فعل اجتماعي، وهذا الفعل ليس حرا، وإنما خاضع لمؤسسة، ومادام كذلك فالخطاب التربوي نسقي سياقي ومؤسسي.

إن الخطاب التربوي التعليمي حاصل فعل التخاطب بين المرسل والمتعلم في سياق تربوي، وبالتالي فهو حاصل سيرورة الإنتاج والتلقي، أي ناتج عن تفاعل التدليل والاستدلال عامة. ويصدر عن إدراك، فحيثما هنالك سلوك ثقافي واع يكون الخطاب. وهذا الأخير يرتبط بمختلف العلامات اللغوية وغير اللغوية. فحينما نتحدث عن السلوك الثقافي، فإننا نتحدث بالضرورة عن السلوك المنتج للخطاب. من هذا المنطلق، نستطيع صياغة تعريف للخطاب التربوي التعليمي كما يلي:

الخطاب التربوي التعليمي كل تعبير موجه من متكلم (مرسل) إلى مخاطب (متعلم) بقصد لقصد في سياق مؤسسي يكون فيه هذا المخاطب معهودا أو مفترضا.

أما حد التعبير فوسع من مفهوم الخطاب التربوي التعليمي الذي يشمل كل العلامات السميائية المنتجة للمعنى، والقول الموجه إلى الآخر يجعل من الخطاب حاصل تدليل وتأويل، باعتباره ظاهرة حجاجية تعتمد استراتيجيات تخاطبية قوامها الإقناع والإمتاع، حيث ينتج عنه «تكوثر الخطاب بناء على أنه لا خطاب بدون حجاج» [4].

وسنطلق من المقاربة السميولسانية التي نتبناها لنؤكد أن الحجاج حاضر في كل الخطابات والأنساق الثقافية بما في ذلك أنساق الخطاب التربوي التعليمي. أما القصد فهو أمر ضروري لقيام التخاطب والتواصل بشكل عام. وليس تحقق الذات الفاعلة في الخطاب كذوات حقيقية أمرا لازما، بل يمكن أن تكون «ذواتا اعتبارية، لذلك فلا عجب أن تتعدد مع توحّد الذات الحقيقية، فالمتكلم واحد بشخصه، كثير بأدواره، والمستمع نظيره في ذلك» [5]. فقد يكون المخاطب أو المرسل مفترضا واعتباريا مثلا في حالة الحلم، وحين تتلبد السماء، فحينها تخاطبنا الطبيعة بأن المطر سيهطل، وكذلك في حالات الكتابة التي نفترض فيها مخاطبا يتفاعل مع الخطاب بما تخبرنا بذلك نظرية التلقي، مثلا حينما يؤلف المفتشون والمسؤولون كتابا مدرسيا، يفترضون مخاطبا اعتباريا هو المتعلم. وبالتالي، يحاولون إنتاج مادة تربوية تعليمية تناسب المتعلمين ذهنيا ومعرفيا ونفسيا واجتماعيا.

وإذا كان الخطاب هو كل مدرك ثقافي، فإن التخاطب هو كل إدراك ثقافي. والمدرك الثقافي هو كل ما تدرکه الحواس بخلفيات معرفية في سياق تفاعلي. من هنا يمكن أن نستشف شروط الخطاب التربوي التعليمي وهي: الإدراك الواعي، والخلفية المعرفية، والسياق التفاعلي.

يقتضي الخطاب التربوي التعليمي وجود غرض لعملية التخاطب كالتربية

على القيم الإسلامية أو الوطنية أو الإنسانية أو الاجتماعية، إلى آخره، ومخاطب له من المؤهلات والكفايات لتحقيق وظيفة الفهم هو المتعلم، ومتكلم يقوم بمهمة الإفهام هو المدرس والمربي. وخطاب تتوفر فيه مقومات الإفهام والفهم مثلا نصوص قرائية أو سماعية مرفوقة بصور ومؤشرات خارجية، أو شريط تربوي وغيرها.

يصدر الخطاب التربوي التعليمي من مرسل محاولا تبسيطه وجعله في متناول المتعلم (المتلقي) من خلال عملية النقل الديدكاتيكي. فالخطاب التربوي التعليمي هو المادة الخطابية التي تشكلها الملفوظات التي تم إنتاجها من قبل المرسل في نشاط تعليمي-تعليمي، وفي إطار مؤسسة معطاة تتمثل هنا في سياق بحثنا في الإعدادية. كما يمتاز هذا الخطاب بوجود علاقة تفاعلية: مدرس-مادة-متعلم، وكذا علاقة حوارية بين الطرفين. فالتربية تضع في الوضعية الخطابية فاعلين، يحاول أحدهما التأثير على الآخر.

يقوم الخطاب التربوي التعليمي على جملة من الأنساق الأساسية هي:

1. المرسل (المخاطب): فبدونه لا يكون هناك خطاب، لأنه طرف الخطاب الأول الذي يتجه به إلى الطرف الثاني ليكمل دائرة العملية التخاطبية، بقصد إفهامه مقاصده، أو التأثير فيه، لذلك يختار ما يتناسب مع منزلته ومنزلة المخاطب الذي هو المتعلم، بما يراعيه عند إعداد خطابه، وفق ما يقتضيه موقعه الوظيفي والاجتماعي. كما يتوخى اختيار ما يتناسب مع السياق التعليمي التعليمي، فخطابه مع متعلمين في مستوى الأولى إعدادي يختلف حتما عن خطابه مع متعلمي الثالثة إعدادي مثلا، كما يختلف خطابه مع التلميذ النجيب عن خطابه مع التلميذ المشاغب. كما أن مقاصده وأهدافه تتنوع بتنوع بعض العناصر السياقية، مما يفرض عليه أطرا معينة لا بد أن يستجيب لها، فإن كان هدفه الإقناع فإنه يختار من العلامات اللغوية وغير اللغوية والآليات الخطابية ما يبلغه مراده.

2. المتعلم (المخاطب): هو طرف الخطاب الثاني، وإليه تتجه لغة الخطاب

التي تعبر عن مقاصد المتكلم المرسل، وعليه فإنه يمارس، بشكل غير مباشر، دورا في توجيه المتكلم عند اختيار علاماته وصياغة خطابه، وذلك بحضوره العيني والذهني، انطلاقا من علاقاته السابقة به وموقفه منه ومن الموضوعات التي يتناولها الخطاب، خصوصا أن المتعلم أصبح محور العملية التعليمية التعلمية وقطب الرchy فيها. يترك هذا أثره، بوصفه هو الذي يمارس تفكيك الخطاب، ويؤوله لمعرفة مقاصد المتكلم وأهداف الخطاب التي يرى أنه يريد تحقيقها.

3. السياق التربوي: هو الإطار العام الذي يسهم في ترجيح علامات بعينها واختيار آليات مناسبة لعملية الإفهام والفهم بين طرفي الخطاب، وذلك من خلال مجموعة من العناصر منها: العلاقة بين المتخاطبين (مدرس-متعلم) والزمان (وقت التمدرس) والمكان (الفصل الدراسي). فمعرفة عناصر السياق تسهم في عملية التعبير عن المقاصد والاستدلال لإدراكها. وعليه، فإن اختيار العلامات اللسانية والسميائية يعد انعكاسا للعناصر التي تشكل في مجموعها سياقاً معيناً يبرز من خلال الخطاب. وبمعرفة يمكن تفكيك هذا الخطاب للوصول إلى المعنى المقصود، أو الغرض المراد.

4. الخطاب التربوي التعليمي: هو ثمرة اجتماع العناصر الثلاثة السابقة، ففيه تبرز العلامات اللسانية والسميائية المنتقاة، ومن خلال تتبع خصائصه التعبيرية يمكن معرفة الكيفية التي تعامل بها المتكلم مع ذاته، ومع المخاطب، هل حاول إقناعه أم فرض سلطته عليه مباشرة؟

من جهة أخرى، يسعى الخطاب التربوي التعليمي إلى التعبير عن مقاصد معينة وتحقيق أهداف محددة منها ما يتعلق «بالمستوى المجتمعي العام، وما يرتبط بالمستوى الشخصي للمتعلم» [6].

من خلال ما سبق، نخلص إلى أن الخطاب التربوي التعليمي خطاب سميولساني يتضافر فيه النسقي والقصدي والسياقي من أجل إنتاج المعنى. لكن كيف يكون استراتيجياته التواصلية؟

2. استراتيجيات التواصل في الخطاب التربوي التعليمي

لا ينتج المرسل خطابه إلا باعتبار السياق، فلا خطاب دون انخراطه في سياق معين، كما لا يتجلى الخطاب دون استعمال العلامات المناسبة، فقد يستعمل المدرس العلامات اللغوية وغير اللغوية ليمارس بها خطابا يوصف بأنه نوع من السلوك التواصلي. وهذا الخطاب يستعمل بكيفيات منظمة ومتناسقة، تتناسب مع مقتضيات السياق، ويتجلى هذا التنظيم عند التلفظ بالخطاب، فيما يسمى باستراتيجيات الخطاب.

ويعد موضوع استراتيجيات الخطاب من الموضوعات اللغوية الهامة، وتكمن أهميته في كل مجالات الحياة، ومنها المجال الاجتماعي والسياسي والاقتصادي وكذا التربوي الذي يهمننا في هذا البحث، لذلك فالحاجة قائمة لاكتشاف هذه الاستراتيجيات، ومعرفة كيفية تطويعها واستعمالها، وتطوير الذوات التخاطبية بما يواكب متطلبات السياق وما يكفل التكيف مع تقلباته، كما أن توظيف الاستراتيجيات ضروري للحجاج والإقناع وتبادل الأفكار. فالمدرس يحتاج إلى استعمال أكثر من استراتيجية في خطابه مع متعلميه، لاختلافهم في التعلم ولتعدد ميولهم، ودرجة استيعاب كل منهم في الفهم.

وعليه، فتعدد السياقات مدعاة لتعدد الخطابات السميولسانية، وهذا مؤثر إلى ضرورة تعدد الاستراتيجيات، لما لكل منها من مزايا وآثار تختلف باختلافها التابع من اختلاف السياق، وندرك أن المدرس لا يقتصر على استعمال استراتيجية واحدة في كل سياقات خطابه، فهذا مؤثر على الجمود في التفكير، بالإضافة إلى أن هذه الاستراتيجيات تتفاضل فيما بينها، وذلك راجع إلى الأنساق السميولسانية التي تتجسد من خلالها.

1.2. مفهوم الاستراتيجية في الخطاب

« يرجع مصطلح «استراتيجية» (strategie) إلى المجال العسكري، وهو يشير هناك إلى طرق الوصول إلى أهداف عسكرية بعيدة المدى» [7]. أما في لسانيات

الخطاب فيعني مجموع عمليات المعالجة الموجهة إلى هدف والجارية عن وعي عند إنتاج الخطاب.

وكل محاولة للوصول إلى أهداف من خلال الخطاب تعتمد استراتيجية تخاطبية، «ولذلك نُعرّف الاستراتيجية بأنها نتيجة سلسلة من عمليات -اختيار- واتخاذ القرار تجري بوعي في العادة، تُعَلَّم من خلالها خطوات الحل ووسائله لتنفيذ أهداف تواصلية» [8].

وبذلك يصير واضحا أن الاستراتيجيات تتوسط بين المهام التواصلية المستنبطة من التفاعل والقيود الاجتماعية، وكذلك أهداف المشاركين في التواصل، هذا من جهة، وبين الوسائل اللغوية وغير اللغوية الموضوعة لتحقيقها وتأليف بنيتها من جهة أخرى. ويسعى الخطاب التربوي التعليمي من خلال وظيفته التواصلية والتفاعلية إلى التعبير عن مقاصد معينة وتحقيق أهداف محددة، إذ تبرز فيه مقاصد كثيرة، قد تظهر مباشرة من شكل الخطاب، أو تكون ضمنية. ويبنى المرسل لغة خطابه من خلال المعطيات السياقية والعلاقات التخاطبية، والخلفيات المعرفية، كما يدركها المتعلم ليستدل على المقاصد من خلالها. ويتوخى المرسل لتحقيق ذلك خططا معينة هي التي يمكن أن نسميها استراتيجيات.

فما الاستراتيجيات التواصلية التي يتوخاها المرسل؟

يمكن تصنيفها حسب المعايير التالية: معيار نسقي يهتم شكل لغة الخطاب، ومعيار سياقي، وهو معيار العلاقات التخاطبية، ومعيار ثالث مرتبط بهدف الخطاب.

يمكن تعيين الاستراتيجية التضامنية، مثلا، في معيار العلاقة التخاطبية (السياقي) بين أطراف الخطاب التربوي التعليمي (مدرّس-متعلم)، فيعبر المرسل عن هذه العلاقة بأدوات لغوية كثيرة، منها على سبيل المثال لا الحصر، الأدوات الإشارية اللغوية التي تقرب البعيد أو تقترب منه، وتجمع الأطراف المتخاطبة، مثل الضمير (نحن) الذي يدل على الجمع بين طرفي الخطاب، واستعمال الاسم الأول للمتعلم والألقاب والكنى.

وتحت هذا المعيار أيضا، يندرج صنف آخر من الاستراتيجيات هو الاستراتيجية التوجيهية التي تتجسد من خلال آليات صريحة تسهم في توجيه المرسل للمتعلم، مثل أساليب النهي والأمر الصريحين والتحذير والإغراء. ومن خلالها يبرز دور السلطة التربوية والاجتماعية في إعطائها المرسل نفوذا يمارسه من خلال العلامات اللغوية وغير اللغوية.

أما المعيار الثاني لتصنيف استراتيجيات الخطاب فهو معيار دلالة الشكل اللغوي، إذ يكون واحدا من صنفين، إما قصدا مباشرا، أي أن القصد يتضح في الخطاب مباشرة، وإما قصدا غير مباشر، بأن يكون المعنى مستلزما من شكل الخطاب. وبالتالي يصبح شكلا يستلزم قصدا غير المعنى الذي يدل عليه ظاهر القول أو الكلام. «فقد يستخدم المرسل شكلا ما بقصد تبطين مقاصده ومعانيه، ويرمي من خلاله إلى أمور يتدخل سياق الخطاب في كشفها وتحديدها» [9]. ويمكن أن نصلح على هذا الضرب من الاستراتيجيات بالاستراتيجية التلميحية. ومن أبرز الأدوات اللغوية المستخدمة في ذلك أسلوب الاستفهام الذي لا يقصد السائل منه أن يسأل عن مجهول، وإنما الخروج عن ذلك إلى قصد آخر. ومن آلياتها اللغوية ما يسمى عند الأصوليين بالمفهوم، وما يسمى حديثا بالاستلزام الحوارية، وكذلك كافة أنواع المجاز من استعارة وكناية وتعريض.

والمعيار الثالث لتصنيف الاستراتيجيات هو معيار الهدف من الخطاب، «ويعد الهدف الإقناعي من أهم الأهداف التي يسعى الإنسان إلى تحقيقها» [10]. وبذلك يمكن تصنيف استراتيجية نسميها استراتيجية الإقناع، انطلاقا من أن المدرس يتوخاها لتحقيق مآرب كثيرة. ويستخدم بذلك أنساقا سمبولسانية متعددة، منها ما يخاطب العواطف، ومنها ما يتعامل مع عقل المتعلم كالأنساق الحجاجية مثلا.

ويمكن أن يتوخى المدرس في خطاب واحد استراتيجيات مختلفة، أو يتوخى استراتيجية واحدة في خطابات متعددة. ولا يمكن إغفال دور المتعلم الذي يمارس معه المدرس فعله التخاطبي، فبالنظر إلى هذا النسق السياقي نستطيع

أن تميز الخطاب ذا الاستراتيجية التضامنية عن الخطاب ذي الاستراتيجية التوجيهية أو التلميحية.

من هنا، تتبوأ الاستراتيجيات في الخطاب التربوي مكانة هامة، بوصفها الطرائق التي توصل مقاصد المرسل. ورغم اختلافها من مرسل إلى آخر، إلا أن إنتاج الخطاب وفقا لها يظل أمرا ضروريا. وعليه، فإن من المهم الكشف عنها ولفت الانتباه إلى قدراتها التي تتجلى من خلال كفاءات المرسل السميولسانية.

2.2. استراتيجية الخطاب التربوي التعليمي في المستويات اللسانية

يغدو الخطاب مركبا لغويا، وبالتالي، فهو مكون من معنى ومبنى، وهذا معيار «يدخل في إطار التواصل اللغوي وماله من قرابة بوحدات النحو والصرف والبلغة، أو أوجه الانتقال من الدال إلى المدلول إلى العلامة» [11]، وتتجلى استراتيجيته فيما يسمى بالأنساق اللسانية، وتتضمنها كفاءة كل من طرفي الخطاب. وتنتمي هذه الأنساق إلى مستويات اللغة كالتركيب (نسق الجملة، البناء للمجهول مقابل البناء للمعلوم)، الصوت (نغمة التلفظ)، المعجم، الصرف، الأساليب (الأمر والنهي...)، فقد ينتج المرسل خطابه بتوظيفه لإحدى هذه الأنساق، وقد يخرج عن مقتضاها، وذلك حسب مقتضى السياق، مثل الخروج بمعنى الخطاب عن المعنى الحرفي للملفوظ لتجسيد نوع من العلاقة بينه وبين المرسل إليه. ولا تستعمل هذه الأنساق بمعزل عن السياق، فاستعمال نسق أو العدول عنه يعبر عن قصد سميولساني، ولذلك فإن الاستعمال «له مرتكزات لا تتفق دائما مع المعايير الافتراضية، فللمتكلم من الأغراض ما لا يتفق مع المحافظة على القواعد. تلك هي الأغراض التي تدعو إلى الخروج من الحقيقة إلى المجاز، ومن المطابقة إلى الترخص في معايير الإجراء بوسائل كالنقل والحذف والزيادة ومخالفة القاعدة والتعويل على الدلالات الصوتية والعقلية والتقديم والتأخير والإيماءات الجسمية والتعويل على دلالة الموقف

أثناء الاتصال وعلى القرائن التاريخية والجغرافية وغيرها مما يخرج عن مجال دراسة القواعد النحوية» [12].

نستنتج من هذا الكلام أنه لا يجب الاكتفاء بالمستويات اللسانية في نسخها مستقلة عن الاستعمال والإجراء في تحليل الخطاب واستنباط معانيه، فللخطاب استعمال يحدده السياق. هناك علامات أخرى غير لسانية تصاحب الخطاب اللساني يمكن تحديدها فيما يلي:

3.2. العلامات غير اللغوية المصاحبة للخطاب التربوي التعليمي

يعمد المرسل عند التلطف بخطابه إلى استثمار أكثر من علامة من خلال المزج بينها في الخطاب، ويعتمد تحديد ذلك على السياق، مثل العلامات التي تصاحب اللغة الطبيعية وتتحقق في مستوى التشكيل الصوتي بالنبر والتنغيم. وهناك أصناف أخرى من العلامات المصاحبة مثل استعمال بعض الإشارات بالحركة الجسدية المتمثلة في تحديد المرجع الذي تشير إليه أداة اللغة.

كما يستعمل المرسل بعض العلامات السميائية المتنوعة بالاستقلال عن اللغة الطبيعية، ومنها تلك العلامات التي قد تكتفي بنظامها المستقل في التعبير عن قصد المرسل، وتبليغ دلالات الخطاب إلى المرسل إليه، أو التأثير فيه، مثل اللون والحركة والصورة والشريط إلخ.

وقد لا يكتفي المرسل في تشكيل خطابه التربوي باللغة الطبيعية لأسباب كثيرة منها:

= التركيز على المقاطع الهامة من الخطاب اللغوي بواسطة توظيف بعض الصفات الصوتية كالنبر والتنغيم.

= الاستجابة للدواعي السياقية، ولذلك يعمد المرسل إلى توظيف الصمت، أو الإيماءات بالرأس دليلاً على الموافقة أو الرفض مثلاً، وحركات الجسد واليدين.

= تعويض الكلام بتسيخ علامة معينة، ككتابة الملاحظات الإيجابية على دفتر المنظم والملاحظات التحفيزية للمتعلم الذي يحس بنوع من التعثر والإحباط، وغيرها الكثير.

وتجسد كل من العلامات اللغوية وغير اللغوية استراتيجية الخطاب، لذلك فالمرسل ينتج خطابه عبر استراتيجية مختارة لينجز به فعلا، هذا الفعل ليس لغويا فقط حسب التداويات بل يمكن اعتباره فعلا «سميولسانيا».

4.2. نظرية الأفعال في الخطاب التربوي التعليمي

اعتبرت النماذج اللسانية الأولى، منذ سوسير، أن وظيفة اللغة الأساسية هي الإخبار، فكان مفهوم التواصل يُفهم على أنه نقل للمعلومات إلى المتلقي، وبذلك مثَّل فعلُ الإخبار الفعلَ اللغوي الرئيسي. لكن سرعان ما تعرضت وجهة النظر هذه لانتقادات كثيرة من قبل عدد كبير من اللغويين وفلاسفة اللغة أمثال ستراوسن وأوستين وسيرل وغيرهم. فقد لاحظوا أن مجموعة من الأقوال لا تتمثل وظيفتها في الإخبار، ولا تصف أي واقع، ولا تخضع لمعيار الصدق والكذب، نذكر منها الأقوال الإنجازية والأقوال الملتبسة والأقوال التقييمية.

إن التصور التداولي للغة الذي نجده عند فلاسفة اللغة العادية من أمثال أوستين وسيرل وغرايس، ونجده في نظرية الأفعال اللغوية بشكل خاص، يرفض أن تكون اللغة مجرد وسيلة لتمثيل الواقع أو الذهن، إنها جهاز يمكن من إنجاز أفعال من نمط معين: كالأمر والوعد والنهي والاستفهام والنصح والشكر والتهنئة والإنذار والتعجب والتهديد، وغيرها من الأفعال المتنوعة. إن الأقوال التي ننتجها في حياتنا اليومية لها، إذن، جانبان: جانب لغوي وجانب فعلي، إنها أقوال وأفعال، أو هي أقوال يمتزج فيها القول بالفعل، ومن هنا نفهم العنوان الدال والمعبر لكتاب أوستين:

«عندما نقول، فإننا نفعل»، «quand dire -c'est faire»

ويمكن التمثيل للأفعال اللغوية أو الأقوال الإنجازية في الخطاب التربوي التعليمي بالحوار التالي بين مدرس وتلميذه حول قيمة متضمنة في نص قرأني يتحدث عن التعايش في الإسلام:

المدرس: اقرأ النص وحدد القيمة المتضمنة في النص.

المتعلم: يقرأ النص ويجيب: يتضمن النص قيمة إسلامية.
المدرس: ما تجلياتها؟ أو فيم تتجلى هذه القيمة؟
المتعلم: تتجلى القيمة الإسلامية في ضرورة التعايش بيننا في سلام رغم اختلافاتنا.

يتضح لنا من خلال المثال أن المدرس أنجز فعل الأمر، ويظهر تأثير هذا الفعل على المتلقي الذي هو المتعلم بالقيام بفعالين أولهما فعل القراءة والثاني هو فعل الإجابة. لكن ما هو الفعل؟ «يذهب ديكرودucrot، إلى أن كل نشاط يقوم به شخص معين يمكن اعتباره فعلاً أو عملاً إذا كنا نحدده انطلاقاً من التغييرات التي يحدثها أو يريد إحداثها في العالم» [13]. ومن هنا، يمكن تحديد خصائص الفعل على الشكل التالي:
أولاً: إنه سلوك يهدف إلى تغيير الواقع.

ثانياً: فعل قانوني، لأنه يهدف إلى خلق مجموعة من الحقوق والواجبات المتعلقة بالمتحاورين.

ثالثاً: فعل مؤسسي، يرتبط بإنجازه وتحقيقه بالعديد من المؤسسات الاجتماعية.

رابعاً: فعل قصدي، فمن خلال التعرف على قصد المتكلم، نتعرف على الفعل المنجز.

خامساً: فعل سياقي، لا يمكن النظر إليه بمعزل عن السياق، لنأخذ المثال التالي: سأحضر غداً، يفيد هذا الفعل معنى الإخبار في سياق معين، والوعد في سياق ثان، وكذا التهديد في سياق ثالث.

سادساً: فعل عرفي، أي خاضع للتواضع والتعاقد الاجتماعي [14].
أهملت التداوليات كذلك في مقاربتها للظاهرة التواصلية جميع الأنساق الثقافية وركزت على اللغة، لكن ما نريد مناقشته هنا، أن تحقيق الإنجاز التواصلية والتأثير في المتلقي لا يتم فقط بالأفعال اللغوية، وإنما بتضافر أنساق متعددة، فكل فعل بما فيه الفعل اللغوي يعد وحدة مركزية للتواصل ولبنة

أساسية يضعها المرسل والمتلقي لتحقيق الإنجاز التواصلي. فقد أثبت التجربة الإنسانية الفعلية عدم وجود تواصل لغوي خالص، فبالرغم من هيمنة اللغة على باقي الأنساق في أحداث تواصلية معينة، إلا أن هذا لا يجعلها تكتفي بذاتها ملغية الأنساق الأخرى. فحتى في اللحظة التي نعتقد فيها أننا نتواصل باللغة وحدها، مثلا مع شخص في الظلام، فإننا نستطيع تمييز الصمت عن الكلام، وصوت الرجل عن صوت المرأة أو عن صوت الطفل أيضا. وأكد أن هذه العناصر ليست لغوية خالصة.

يتجلى هذا الأمر في الخطاب التربوي التعليمي عندما تحضر الذوات (المدرس والمتعلم) في السياق التربوي العيني، حيث يتضافر اللغوي والمسموع والمرئي، فمع حضور الذوات تتضافر مع الكلام الهيئات والحركات والهندام وغيرها حسب السياق وظروفه. فهناك دائما أنساق أخرى مواكبة للنسق اللغوي، فحتى النصوص المكتوبة لا تعد أنساقا لغوية خالصة، لأن الكتابة نسق مرئي تدركه العين، فيتعلق الأمر هنا بتسنيين من الدرجة الثانية، حيث يُصَرَّف النسق اللغوي المسموع في نسق بصري.

من هنا نتبين أن النسق اللغوي لا يمثل إلا نسقا فرعيا داخل النسق التواصلي العام.

فالفاعل اللغوي يتضافر مع نسق آخر غير لغوي، وهو ما يسمى، عند إريك بويسنس، بالفاعل السميائي، ويعرفه بأنه «ترابط فعل محسوس، يتيح لنا إقامة العلاقة الاجتماعية بحالة وعي نريد إظهارها» [15]. إن الحركات التي تصدر عنا تستدعي قول التعليق التالي: «بعض حركاتنا ترافق كلامنا، وفي حالات كثيرة يكون من المستحيل الاستغناء عنها، ونحن غير واعين بذلك دائما، تخبر هذه الحركات محاورنا بسلوكنا النفسي» [16]. فكل فعل تواصلي يشكل علاقة اجتماعية، فمثلا رنين جرس المدرسة فعل سميائي يعني دخول المتعلمين إلى الفصل أو خروجهم منه، وانتظام المتعلمين في الصف مثنى مثنى فعل سميائي يخبرنا بالتزام المتعلمين بالقواعد والنظام الداخلي للمؤسسة.

سنحاول من خلال ذلك، أن نبرز تجليات الأفعال اللغوية والأفعال السميائية في الخطاب التربوي التعليمي:

إن الخطاب التربوي التعليمي، بوجه عام، حمال لأفعال لغوية تتجلى في الصوت الملفوظ كالحوار بين المدرس والمتعلمين، وأفعال سميائية تتجلى في الأنساق المرئية والسلوكيات، فالكلمة في الحصة الدراسية فعل لغوي، لأنها تفعل فعلها في المتعلمين الذين يقرؤونها أو يسمعونها، كما تعد الإيماءة والصورة والحركة فعلا سميائيا.

يمثل الفعل اللغوي، حسب ج. ل. أوستين، «مقولة كلية أو وحدة مركبة من ثلاثة عناصر فعلية، ترتبط فيما بينها ارتباطا تكامليا» [17]، ولا يمكن الفصل بينها إلا من حيث التنظير والدراسة. وهذه العناصر هي:

«الفعل التعبيري، والفعل الإنجازي، والفعل التأثري» [18].

وسنحاول تبين تجليات الأفعال الموجودة في الخطاب التربوي التعليمي على هذه العناصر.

= الفعل التعبيري: ويراد به إطلاق ألفاظ في جمل مفيدة ذات بناء نحوي سليم وذات دلالة.

فالحديث عن الفعل التعبيري من خلال الخطاب التربوي التعليمي هو حديث عن فعل غايته إيصال قيم أخلاقية أو إنسانية أو اجتماعية عن طريق التفاعل والحوار بين المرسل والمتعلم، فوظيفة الفعل التعبيري هنا مبنية على قول فكرة أو قضية ما، ولا شك أن الأمر هنا يتعلق بالنطق، أي بنوع من الفعل طبعاً، «ويمكن توضيح ذلك في التفريق بين من تكلم ومن لم يتكلم: فمن تكلم هو من فعل، ومن لم يتكلم هو من لم يفعل. فقد تكتفي بالتفكير في شيء دون أن تعبر عما فكرت فيه، وهذا يعني أنك لم تحقق الفعل التعبيري» [19].

ويتحقق عندما نتجاوز التفكير إلى التعبير، ونتمثل هذا في الحوارات التي تدور بين المدرس والمتعلمين، حيث تشمل بالضرورة على أفعال لغوية، وهي المستويات اللسانية المعهودة: المستوى الصوتي، والمستوى التركيبي، والمستوى

الدلالي. ولكن أوستين يسميها أفعالا: الفعل الصوتي، وهو التلفظ بسلسلة من الأصوات المنتمة إلى لغة معينة، وأما الفعل التركيبي فيؤلف مفردات طبقا لقواعد لغة معينة، وأما الفعل الدلالي فهو توظيف هذه الأفعال حسب دلالات وإحالات محددة، فقولنا مثلا: إنها ستمطر. يمكن أن نفهم دلالة الجملة، ومع ذلك لا ندري أهى: إخبار بنزول المطر، أو تحذير من عواقب الخروج إلى التنزه أو إلى رحلة، أو أمر بحمل المظلة، أو غير ذلك، إلا بالرجوع إلى قرائن السياق لتحديد قصد المتكلم أو غرضه من الكلام.

= الفعل الإنجازي: يلعب السياق دورا مهما في تجلي الفعل الإنجازي باعتباره فعلا متضمنا في القول، أي أنه عمل يُنجز بقول ما. «ويتعلق الأمر هنا بالوظائف التي تؤديها التعابير اللغوية في سياقات استعمالها، كأن تكون للاستفهام أو الإخبار أو الوعد أو غيرها» [20]، هذا ما قد يحضر في الخطاب التربوي التعليمي بعبارات مصحوبة بصوت مرتفع للدلالة على إثارة الانتباه، أو عبارات أخرى مصحوبة بصوت هادئ للدلالة على تلطيف الجو وبعث الطمأنينة في نفوس المتعلمين، وكذلك طرح الأسئلة بخصوص موضوع الدرس، والإجابات عنها، وإصدار تأكيد على فكرة أو قضية أو تحذير من سلوك سيء، أو أمر بالكتابة أو الحفظ.

فالفرق بين الفعلين التعبيري والإنجازي هو أن الثاني قيام بفعل ضمن قول شيء، في مقابل الأول الذي هو مجرد قول شيء.

استنادا إلى ذلك، فالفعل الإنجازي دائما ما يراعي العلاقات بين السلوكات اللسانية والاجتماعية والخلفيات المعرفية للمتلقين أي ما يمثل الإنجاز والاستعمال. «وبهذا يكون الفعل الإنجازي هو الفعل الذي من خلاله تبرز معالم اعتبارات التخاطب أو الاستعمال اللغوي» [21]. يعني ذلك أنه لا يبقى في حدوده الدلالية ويدل من تلقاء ذاته، وإنما يعتمد على السياق باختلاف تجلياته اللسانية والخارج لسانية.

لكن هذا الفعل اللغوي يكون مصاحباً بفعل آخر غير لغوي، وهذا ما يجعل الخطاب فعلاً سميولسانياً، وذلك مثل الخطابات التالية:

1. أطلب منكم التزام الصمت/أطلب منكم الانتباه.
2. أحسنت/جيد.
3. انتهت الحصة.
4. لا تكتب عندما أشرح الدرس.

فالمدرس قد أنجز فعلاً لغوياً في الخطاب الأول، هو الطلب بما تضمنه خطابه من اختيار الفعل (أطلب) الدال على طلبه اتساقاً مع بعض الاعتبارات السياقية التي تتمثل في الفضاء التربوي (القسم) والانتباه للمدرس وكذا الإصغاء للدرس لما له من فائدة على المتعلم. ويصاحب هذا الفعل اللغوي فعلٌ آخر غير لغوي يتمثل في الحركات وإشارة اليدين وإيماءة الوجه وغيرها.

كما يُنجز المرسل في الخطاب الثاني فعل التعزيز والاعتراف بصحة إجابة المتعلم، وقد لا يروم التوقف، بفعله، عند هذا الحد، فقد يهدف إلى إحداث تأثير على المتعلم، مثل إدخال السرور عليه أو جعله يشعر بالفخر أو تحفيزه وتشجيعه على الإجابة والمشاركة في المرات المقبلة، وهذا يجعل المدرس ينجز فعلين في الآن ذاته، هما التعزيز والتأثير.

ويتم إنهاء الحصة في الخطاب الثالث، بإنجاز هذا الفعل بالتلفظ (انتهت الحصة) أو من خلال علامة سميائية هي رنين الجرس.

وينجز المدرس، من خلال الخطاب الرابع، فعلاً هو النهي أو التحذير مصاحباً بإيماءات جسدية وحركات ونبرة صوت تثبت ذلك.

= الفعل التأثيري: يسميه أوستين بالفعل الناتج عن القول، وهو الفعل الذي نحققه بواسطة قولنا لشيء ما، ويظهر في الآثار التي يحدثها في المخاطب. ومن أمثلة ذلك: الإقناع، والتضليل، والإرشاد.

ويمكن إيجاز قاعدة هذه النظرية في سلسلة من الأفعال:

= الفعل التعبيري: يقدم المرسل تعبيراً لغوياً مصاحباً لآخر غير لغوي موجه للمتعلم في سياق تربوي.

= الفعل الإنجازي: يفعل المرسل فعلاً في سياق معين.

= الفعل التأثيري: يؤثر المرسل على المتعلم بطريقة ما.

وبين هذه الأفعال علاقة جوهرية، فبالتعبير عن الخطاب يتحقق ما يلي:

= يقول المرسل شيئاً ما إلى المتعلم.

= يفعل المرسل فعلاً ما، في ذلك القول الموجه إلى المتعلم.

= يؤثر المرسل على المتعلم بواسطة ذلك الفعل.

ويتعلق الفعل الإنجازي بالمرسل، أما الفعل التأثيري فيرتبط بالمتعلم، لأنه يتوجه إليه. وقد لا تكتمل دائرة التأثير فيه إلا عند حدوث ردة فعل منه، مثل الاستجابة للأمر. ويمكن أن يتحقق الإنجاز عبر أكثر من استراتيجية.

طور سيرل من نظرية الفعل وربط هذا الأخير بالعرف اللغوي والاجتماعي، لأنه أوسع من أن يقتصر على مراد المتكلم. كما طور شروط الملاءمة وجعلها أربعة وهي: الشرط التمهيدي، وشرط المحتوى القضوي، وشرط الجدية، والشرط الأساسي. لنأخذ مثلاً لمساهمة استيفاء هذه الشروط في إنجاز فعل الوعد: «أعدك بأني سأنجح».

= الشرط التمهيدي: للمرسل إمكانية تحقيق الإنجاز: (الوعد) وللمرسل إليه استعداد ورغبة في ذلك.

= شرط المحتوى القضوي: يسند المرسل لنفسه مهمة الفعل.

= شرط الجدية أو الإخلاص: المرسل جاد ومخلص لوعدته، إنه يقصد ما يقول.

الشرط الأساسي: المرسل ملتزم، وعازم على الوفاء بوعدته» [22].

وقسّم سيرل الأفعال إلى مباشرة (صريحة) وغير مباشرة (مُضمرة). وصنفها حسب غاياتها إلى خمسة أصناف مثل أستاذه أوستين، وهي كالتالي:

أولاً: الغاية التقريرية المتضمنة في القول: تختص بنقل المتكلم للأحوال والأخبار من خلال التركيز على قضية ما. وبذلك فهي «تقدم القضية أو الخبر بوصفه تمثيلاً لحالة موجودة في العالم» [23]. ونلاحظ أنها ذات طابع صادق أو كاذب، ويكون اتجاه المطابقة فيها من الكلمات إلى العالم.

ثانياً: الغاية التوجيهية: هي محاولة المتكلم توجيه المخاطب إلى سلوك معين. ومن أمثلته: النصح والأمر والاستعطاف، «ويكون اتجاه المطابقة من العالم إلى الكلمة، وشرط الإخلاص النفسي المعبر هو الرغبة، لأن كل توجيه هو تعبير عن رغبة، في أن يفعل المستمع الفعل الموجه. ولا يمكن أن تكون التوجيهات مثل الأوامر والالتماسات صادقة أو كاذبة» [24].

ثالثاً: الغاية الإلزامية: أي التزام وتعهد المتكلم بإنجاز أو تحقيق فعل معين، يقع في المستقبل؛ كالوعد والتعهدات والتعاقدات والضمانات، «واتجاه المطابقة فيها من العالم إلى الكلمة، وشرط الإخلاص يكون دائماً هو القصد. ولا يمكن أن تكون صادقة أو كاذبة» [25].

رابعاً: الغاية التعبيرية: هي تفسير ما في نفسية المتكلم، أو هي التعبير عن شرط الإخلاص في الفعل الكلامي. وأمثلة الأفعال التعبيرية هي الاعتذارات، والشكر، والتعاني، والتحيات، والتعازي، وليس لهذا الصنف من الأفعال اتجاه مطابقة؛ لأن المتكلم لا يحاول أن يجعل الكلمات تطابق العالم الخارجي ولا العالم الخارجي يطابق الكلمات؛ ولأن صدق الجملة أو المحتوى القضوي يسلم به؛ فإذا قال المتكلم: «أعتذر على التأخر»، فإنه سلم تسليمًا بأنه تأخر.

خامساً: الغاية التصريحية: غرضها إحداث تغيير عن طريق الإعلان أو التصريح وكأنه قد تغير فعلياً. ويكون اتجاه المطابقة فيها مزدوجاً من الكلمات إلى العالم، ومن العالم إلى الكلمات، ولا تحتاج إلى شرط الإخلاص. وتشمل الإعلام والإخبار والإعلان؛ كقول المدرس مثلاً: «سأشرح الدرس»، فهو يصرح عن غرضه وغايته.

5.2. استراتيجية القصد

تتنوع دلالة الأفعال، وتنوعها محكوم بقصد المرسل بالدرجة الأولى، من خلال الملاءمة بين العناصر النسقية والسياقية، ولا يمكن أن يكون المعنى الحرفي للغة هو معنى الخطاب الوحيد، بل هناك المعنى غير المباشر. وهذا ما يمثل إحدى استراتيجيات الخطاب لتعبير المرسل عن قصده. ويُعرّف القصد بأنه كل الأهداف التواصلية التي يوظف لأجلها الخطاب.

ويتحدد القصد من خلال السياق بعناصره الكثيرة، فهو ركيزة في الخطاب لتجسيد معنى المرسل، بدلا من التقييد بالمعنى المباشر، رغم أنه قد يتطابق معه في بعض السياقات.

وتتعدد دلالات الخطاب التربوي التعليمي، حسب تعدد سياقات التلطف. ولننظر إلى الخطاب التالي الذي يتخذ شكل سؤال يطرحه مدرس على متعلمه: «أتود أن تكتب الدرس؟»

إذ يبدو لأول وهلة أن هذا السؤال مطروح لمعرفة رغبة المتعلم في كتابة الدرس، أو استشارته، وذلك حسب ما يقتضيه المعنى المعجمي للمحمول (تود)، وبالرغم من بدهاة ذلك، إلا أنه قد يستعمل هذا السؤال للدلالة على مقاصد كثيرة منها دعوة المتعلم إلى كتابة الدرس، أو أمره بطريقة مؤدبة، كما قد يخرج إلى الدعابة والمزاح، بل وإلى السخرية في بعض السياقات.

كل هذه المقاصد كانت مبنية في أساسها على الخطاب اللغوي أولا، والطريقة التي تم التعبير بها، ثم على معرفة عناصر السياق الذي أنجز فيه المدرس هذا الخطاب، والتي سيوظفها المتعلم كذلك في فهم المقاصد التي يريد مدرسه أن يبلغه إياها، وكذلك فهم التأثير الذي يريد أن يحققه.

مثال آخر: «هل يمكن أن أبدأ الدرس؟»

إن المدرس يخبر المتعلمين ببدء المحاضرة، أو يطلب منهم الصمت، إن كانوا يخوضون في حديث قبل ذلك، بالرغم من الدلالة الحرفية للخطاب على

الاستفهام، لاشتماله على أداة الاستفهام «هل» وطرحه إياه بشكل مباشر عند توجيهه إلى الطلاب، إلا أن الطريقة التي قيل بها الخطاب وملامح الوجه ونبرة الصوت وحركات الجسد تساعد على فهم المعنى المقصود. وللوصول إلى القصد لا بد من استدلال يتجلى من خلال آليات الحجاج. وهذا ما سنتطرق إليه في المحور التالي:

6.2. استراتيجية الاستدلال

عرف بيرلمان وتيتيكا الحجاج بأنه: «مجموع تقنيات الخطاب، التي تؤدي بالأذهان إلى التسليم بما يعرض عليها من أطروحات، أو تزيد في درجة ذلك التسليم» [26]. ويجمع الحجاج في نظرهما بين حجاج عقلي وآخر عاطفي: «الحجاج الأول قوامه العقل، وهو حجاج الفيلسوف. يتوجه به إلى جمهور ضيق. والحجاج الثاني يرمي إلى دغدغة العواطف وإثارة الأهواء استنفاراً لإرادة جمهور السامعين، ودفعها إلى العمل المرجو إنجازاً». [27]

ويرتبط الحجاج، عند أنسكومبر وديكرو في مؤلفهما المشترك «الحجاج في اللغة» من حيث بنيته، باللغة في ذاتها، «لا فيما يمكن أن ينطوي عليه الخطاب من بنى شبه منطقية أو شكلية أو رياضية كما هو الشأن عند بيرلمان وتيتيكا» [28]، إذ تحمل اللغة بعداً حججياً في جميع مستوياتها، «أما وظيفة الحجاج عندهما فتكمن في التوجيه «orientation»». ويحصل هذا التوجيه في مستويين: مستوى السامع ومستوى الخطاب نفسه» [29]. فهو بذلك توجيه للسامع والخطاب معاً. فيكون توجيه السامع بالتأثير فيه أو مواساته أو إقناعه أو جعله يقوم بعمل ما وغير ذلك، أما التوجيه الذي يحصل على صعيد الخطاب نفسه فإنه يتجلى في أن قضية معينة تؤدي بالضرورة إلى ظهور قضية ثانية إما بشكل صريح أو ضمني.

من هنا بات بالإمكان فحص مختلف الأساليب والظواهر اللغوية: الصوتية، التركيبية، والصرفية، والدلالية، والبلاغية من منظور حججياً.

1.6.2. آليات الحجاج

= الروابط والعوامل الحجاجية

تُعرّف العوامل الحجاجية بأنها «مورفيئات إذا وجدت في ملفوظ تحول وتوجه الإمكانيات الحجاجية لهذا الملفوظ» [30]، وأما من حيث تموضعها في الخطاب فإننا «لا نجد لها تربط بين متغيرات حجاجية أي بين حجة ونتيجة أو بين مجموعة حجج، ولكنها تقوم بحصر وتقييد الإمكانيات الحجاجية التي تكون لقول ما، وتضم مقولة العوامل أدوات من قبيل: ربما، تقريبا، كاد، قليلا، كثيرا، ما، إلا، وجُلُّ أدوات القصر» [31].

ولكي نبين الدور الذي يلعبه العامل الحجاجي، نورد المثلث التالي الذي قام بتحليله الدكتور أبو بكر العزاوي في خضم شرحه للفرق بين العامل والرابط الحجاجيين: (1) الساعة تشير إلى الثامنة. (2) لا تشير الساعة إلا إلى الثامنة.

إن ما يمكن ملاحظته في هذا المثلث هو إدخال أداة القصر: «لا» و«إلا» على العبارة، ولكن ما يمكن التساؤل عنه هاهنا هو ما الجديد الذي أضفته أداة القصر على هذه العبارة؟

إذا تأملنا العبارة السابقة جيدا، فإننا سنصل إلى نتيجة مفادها: أن إضافة أداة القصر لم ينتج عنه أي اختلاف بين المثلثين من حيث القيمة الإخبارية أو المحتوى الإعلامي، وأن ما تأثر بهذا التعديل هو القيمة الحجاجية.

وعلاوة على ذلك فإن الإمكانيات الحجاجية في المثلث الأول تبقى مفتوحة، فالعبارة يمكنها أن تخدم حججا معينة مثلما تخدم الحجاج المضاد. وبالتالي، فإن العبارة لها «إمكانيات حجاجية كثيرة. فقد يخدم هذا القول نتائج من قبيل: الدعوة إلى الإسراع، التأخر والاستبطاء، هناك متسع من الوقت، موعد الأخبار. وعبارة أخرى، فهو يخدم نتيجة من قبيل: أسرع، كما يخدم النتيجة المضادة لها: لا تسرع» [32]. لكن بعد إدخال العامل الحجاجي «لا» و«إلا» على العبارة، فإننا نلمس تأثيره في إمكانياتها الحجاجية، فقد تقلصت وأصبح

الاستنتاج العادي والممكن هو: لا تشير الساعة إلا إلى الثامنة، لا داعي للإسراع. أما الرابط الحجاجي فيعرف بأنه «مورفيم من صنف الروابط (حروف العطف-الظروف)، فهو يربط بين وحدتين دلالتين أو أكثر، في إطار استراتيجية حجاجية واحدة»[33]. وأما من حيث الجانب الوظيفي فللروابط الحجاجية وظيفتان رئيسيتان: تربط بين وحدتين دلالتين أو أكثر، وتخدم دورا حجاجيا للوحدات الدلالية التي تربط بينهما.

فالروابط تربط بين قولين أو بين حجتين أو أكثر، وتسد لكل قول دورا محددًا داخل الاستراتيجية الحجاجية العامة. ويمكن التمثيل لها بالأدوات الآتية: بل، لكن، حتى، لا سيما، إذن، لأن، بما أن، إذ، إلى آخره.

فإذا أخذنا المثال التالي: «زيد مجتهد، إذن سينجح في الامتحان»، فسنجده يشتمل على حجة هي (زيد مجتهد)، ونتيجة مستنتجة منها (سينجح)، وهناك الرابط الحجاجي الذي يربط بينهما.

وللروابط الحجاجية أماط عديدة أهمها:

الروابط المدرجة للحجج: حتى، بل، لكن، مع ذلك، لأن...

الروابط المدرجة للنتائج: إذن، لهذا، بالتالي...

الروابط التي تدرج حججا قوية: حتى، بل، لكن، لا سيما...

روابط التعارض الحجاجي: بل، لكن، مع ذلك...

روابط التساوق الحجاجي: حتى، لا سيما...»[34]

فقولنا مثلا: (1) جاء زيد؛ (2) حتى زيد جاء.

يخدم القولان نتيجة واحدة، ولكن في المثال الثاني (حتى زيد جاء) يقدم معلومة جديدة (مجيء زيد غير متوقع)، حيث لعب الرابط دورا في إدراج حجة جديدة أقوى من الحجة المذكورة في المثال الأول، فالحجتان وإن كانتا تخدمان نتيجة واحدة، إلا أن درجة القوة متفاوتة بينهما.

المبادئ الحجاجية

إن وجود الروابط والعوامل الحجاجية لا يكفي لضمان سلامة العملية الحجاجية وقيام الحجاجية، بل لا بد من ضامن يضمن الربط بين الحجة والنتيجة هو المبادئ الحجاجية.

وتتميز هذه الأخيرة بجملة من الخصائص، يمكن إيجازها فيما يلي:
أ. إنها مجموعة من المعتقدات والأفكار المشتركة بين الأفراد داخل مجموعة بشرية معينة.

ب. العمومية: فهي تصلح لعدد كبير من السياقات المختلفة والمتنوعة.
ج. التدرجية: إنها تقيم علاقات بين محمولين تدريجين أو بين سلمين حجاجيين (الاجتهاد والنجاح) مثلاً.

د. النسبية: هناك إمكانية إبطال المبدأ الحجاجي ورفض تطبيقه باعتباره غير ملائم للسياق المقصود، أو يتم إبطاله باعتماد مبدأ حجاجي آخر مناقض له» [35].

مثال: سينجح زيد لأنه مجتهد. يشتمل هذا المثال على مبدأ حجاجي هو: الاجتهاد يؤدي إلى النجاح، أو تكون فرص نجاح الإنسان بقدر عمله واجتهاده.

السلم الحجاجي

إن السلم الحجاجي هو «علاقة تربيبية للحجج، فعندما تقوم بين الحجج المنتمية إلى فئة حجاجية ما علاقة تربيبية معينة، فإن هذه الحجج تنتمي إذ ذاك إلى نفس السلم الحجاجي» [36]، حيث ب، ج، د، حجج وأدلة تخدم النتيجة «ن»، فيمكننا مثلاً أن نمثل لها بالتدرج عبر المراحل الدراسية كالآتي:

ب. حصل زيد على شهادة الإجازة.
ج. حصل زيد على شهادة الماجستير.
د. حصل زيد على شهادة الدكتوراه.
فإذا تأملنا العبارات أعلاه، فإننا نجد أنها تنتمي إلى فئة حجاجية واحدة،

وإلى السلم الحجاجي نفسه، وأنها تفضي إلى نتيجة مضمرة تتمثل في مكانة زيد العلمية وكفاءته المعرفية، والتي يدل عليها الدليل القوي من بين العبارات السابقة، وهو حصول زيد على شهادة الدكتوراه.

وللسلم الحجاجي قوانين يحتكم إليها، أهمها ثلاثة:

1. قانون النفي: ينتج عن طريق النفي أو النقيض.

مثال له: (1) زيد مجتهد، لقد نجح في الامتحان. (2) زيد ليس مجتهدا، إنه لم ينجح في الامتحان.

فإذا قبلنا الحجاج الوارد في المثال الأول، وجب أن نقبل كذلك الحجاج الوارد في المثال الثاني.

2. قانون القلب: يرتبط هذا القانون أيضا بالنفي، ومفاده أن السلم الحجاجي للأقوال المنفية هو عكس الأقوال الإثباتية.

مثال له: (1) حصل زيد على الماجستير، وحتى الدكتوراه. (2) لم يحصل زيد على الدكتوراه، بل لم يحصل على الماجستير.

فحصول زيد على الدكتوراه أقوى دليل على مكانته العلمية من حصوله على الماجستير، في حين أن عدم حصوله على الماجستير هو الحجة الأقوى على عدم كفاءته من حصوله على شهادة الدكتوراه.

3. قانون الخفض: «إذا صدق القول في مراتب معينة من السلم، فإن نقيضه يصدق في المراتب التي تقع تحتها» [37]. مثال له: (1) الجو ليس باردا. (2) لم يحضر الكثير من التلاميذ إلى الفصل.

سيؤل القول الأول بأنه إذا لم يكن الجو باردا، فهو معتدل أو حار، وسيؤل القول الثاني بأنه لم يحضر إلا القليل منهم إلى الفصل.

نخلص إلى أن نظرية ديكر في الحجاج تنطلق من فكرة أساسية مفادها أن الوظيفة الأساسية للغة هي التأثير والإقناع، وأن المكون الإخباري ثانوي، أما المكون الحجاجي فهو الأساسي. ومن أهم مبادئها: السلم الحجاجي وقوانينه الثلاثة: النفي والقلب والخفض. بالإضافة إلى الروابط والعوامل الحجاجية التي

تحتل هي الأخرى مكانة هامة لما تقوم به من حصر وتقييد للخطاب. لكن لا يكتفي الخطاب التربوي التعليمي بالنسق اللغوي في إقناع المتعلم والتأثير فيه بل يتضافر مع النسق البصري في إنتاج المعنى وتداوله.

خاتمة

إن الخطاب التربوي التعليمي خطاب لساني وسميائي في الآن ذاته، وبما أنه كذلك، فلا يمكن استيعابه إلا باستيعاب مقوماته النسقية والإجرائية باعتبارها فعلا معقدا قوامه انفتاح الأنا على الآخر، فعلا تُسخر فيه كل الأنساق اللغوية وغير اللغوية، حتى وإن كان النسق المهيم في التواصل هو النسق اللغوي، كما هو الشأن في الخطاب التربوي التعليمي، فهذا لا يعني إلغاء باقي الأنساق. كما تجسد كل من العلامات اللغوية وغير اللغوية استراتيجية الخطاب التربوي التعليمي، وهذه الأخيرة تتبوأ مكانة هامة، بوصفها الطريقة التي توصل مقاصد المرسل. وتتعدد استراتيجيات التواصل بتعدد السياقات، ويعد توظيفها ضروريا للحجاج والإقناع وتبادل الأفكار. وتصنف هذه الاستراتيجيات حسب المعايير التالية: معيار نسقي، يهتم شكل لغة الخطاب، ومعيار سياقي، يتمثل في العلاقات التواصلية، ومعيار ثالث مرتبط بهدف الخطاب.

إن التقطيع اللساني لا يعدو أن يكون مجرد إجراء نظري لتسويخ التحليل وتسهيل الدراسة، فالحقيقة أن هذه المستويات متداخلة ومتكاملة فيما بينها، فإن كان اجتماع الصواتي والصرافي والدلالي والتداولي أمرا لازما من أجل خدمة النسق اللغوي ككل، فقد عُدّ مدخلا لتكامل أوسع وصار اجتماع اللساني والسميائي مطلباً مشروعاً ليس من أجل النسق اللغوي فحسب، بل من أجل النسق التواصلية ككل.

= = =

الهوامش

[1] المتوكل أحمد، الخطاب وخصائص اللغة العربية، دار الأمان، الطبعة الأولى، 2010،

ص 22

- [2] التداوليات وتحليل الخطاب، بحوث محكمة، إشراف وتقديم، حافظ إسماعيلي علوي، دار كنوز المعرفة العلمية، الطبعة الأولى، 2014، ص 213
- [3] طه عبد الرحمان «اللسان والميزان أو التكوثر العقلي»، المركز الثقافي العربي، الطبعة الأولى، 1998، ص 215
- [4] طه عبد الرحمان، اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، ص 213
- [5] المرجع نفسه، ص 275
- [6] التوجيهات التربوية الخاصة بمادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي الإعدادي، المملكة المغربية، الطبعة الأولى، غشت 2009، ص 3
- [7] فولفجانج هاينه مان وديتر فيهفيجر: مدخل إلى علم لغة النص، ترجمة سعيد حسن بحيري، مكتبة زهراء الشرق، الطبعة الأولى، ص 269
- [8] المرجع نفسه، ص 269
- [9] ابن ظافر الشهري عبد الهادي، استراتيجيات الخطاب: مقارنة لغوية تداولية، دار الكتاب الجديد، الطبعة الأولى، 2004، ص 20
- [10] المرجع نفسه، ص 20
- [11] في تجديد مفهوم الخطاب، عمران كمال، المجلة العربية للثقافة، العدد 271، نونبر، دجنبر 1993م، ص 64
- [12] دي بوجراند روبرت، النص والخطاب والإجراء، ترجمة د. تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، الطبعة الأولى 1418هـ/1998م ص 4
- [13] العزاوي أبوبكر، اللغة والحجاج، ص 118
- [14] العزاوي أبوبكر، اللغة والحجاج، ص 119-120
- [15] بويسنس إيريك، السميولوجيا والتواصل، ترجمة وتقديم: جواد بنيس، رؤية للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، 2017، ص 55
- [16] المرجع نفسه، ص 31
- [17] إسماعيلي علوي عبد السلام، السميولسانيات وفلسفة اللغة، مرجع سابق، ص 174
- [18] المرجع نفسه، ص 175
- [19] المرجع نفسه، ص 175
- [20] إسماعيلي علوي عبد السلام، السميولسانيات وفلسفة اللغة، ص 177
- [21] المرجع نفسه، ص 177
- [22] إسماعيلي علوي عبد السلام، السميولسانيات وفلسفة اللغة، ص 185
- [23] سيرل جون، العقل واللغة والمجتمع، الفلسفة في العالم الواقعي، ترجمة وتقديم، صلاح إسماعيل، المركز القومي للترجمة، الطبعة الأولى، 2011، ص 183

- [24] المرجع نفسه، ص 183
- [25] المرجع نفسه، ص 184
- [26] Chaim Perelman et Lucie Olbrechts-Tyteca. Traité de 1- L Argumentation. Editions de L'universite de Bruxelles. 1992. P : 5
- [27] صولة عبد الله. الحجاج في القرآن. مرجع سابق، ص 28
- [28] المرجع نفسه، ص 33
- [29] المرجع نفسه، ص 35-36
- [30] عمران قدور، محاضرات في تحليل الخطاب، المدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانية، بوزريعة، الجزائر، مصلحة التكوين عن بعد، ص 84
- [31] العزاوي أبو بكر، اللغة والحجاج، العمدة للطبع، الطبعة الأولى، 2006، المغرب، ص 29
- [32] العزاوي أبو بكر، اللغة والحجاج، ص 29
- [33] عمران قدور، محاضرات في تحليل الخطاب، ص 85
- [34] العزاوي أبو بكر، اللغة والحجاج، ص 30
- [35] العزاوي أبو بكر، اللغة والحجاج، ص 31
- [36] المرجع نفسه، ص 20، 21
- [37] طه عبد الرحمان، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، 2000، ص 105، 106

== =

لائحة المصادر والمراجع

- ابن ظافر الشهري عبد الهادي، استراتيجيات الخطاب: مقارنة لغوية تداولية، دار الكتاب الجديد، الطبعة الأولى، 2004.
- بويسنس إيريك، السميولوجيا والتواصل، ترجمة وتقديم: جواد بنيس، رؤية للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، 2017.
- دي بوجراند روبرت، النص والخطاب والإجراء، ترجمة د. تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، الطبعة الأولى 1418هـ/1998م.
- اسماعيل علي عبد السلام، السميولسانيات وفلسفة اللغة: بحث في تداوليات المعنى والتجاوز الدلالي، دار كنوز المعرفة، الطبعة الأولى، 1438هـ/2017م
- سيرل جون، العقل واللغة والمجتمع، الفلسفة في العالم الواقعي، ترجمة وتقديم، صلاح إسماعيل، المركز القومي للترجمة، الطبعة الأولى، 2011.

صولة عبد الله. الحجاج في القرآن، بيروت: دار الفارابي وكلية الآداب منوبة، الطبعة الأولى، 2001.

طه عبد الرحمان، «اللسان والميزان أو التكوثر العقلي»، المركز الثقافي العربي، الطبعة الأولى، 1998.

طه عبد الرحمان، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، الطبعة الثانية، 2000.

العزاوي أبو بكر، اللغة والحجاج، العمدة للطبع، الطبعة الأولى، 2006، المغرب.
فولفجانج هاينه مان وديتر فيهفيجر: مدخل إلى علم لغة النص، ترجمة سعيد حسن بحيري، مكتبة زهراء الشرق، الطبعة الأولى، 2004.

المتوكل أحمد، الخطاب وخصائص اللغة العربية، دار الأمان، الطبعة الأولى، 2010
Chaim Perelman et Lucie Olbrechts-Tyteca. Traité de L'Argumentation. Editions de L'universite de Bruxelles. 1992.

وثائق تربوية

التوجيهات التربوية الخاصة بمادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي الإعدادي، المملكة المغربية، الطبعة الأولى، غشت 2009م.

مقالات وأبحاث علمية

بحوث محكمة، إشراف وتقديم، حافظ إسماعيلي علوي، التداوليات وتحليل الخطاب، دار كنوز المعرفة العلمية، الطبعة الأولى، 2014.

عمران قدور، محاضرات في تحليل الخطاب، المدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانية، بوزريعة، الجزائر، مصلحة التكوين عن بعد.

عمران كمال، في تجديد مفهوم الخطاب، المجلة العربية للثقافة، العدد 271، نونبر، دجنبر 1993م.

وهيبة قوية

طرائف من أخبار الشاعر العربي النجار

خرجة ابي الشاوش

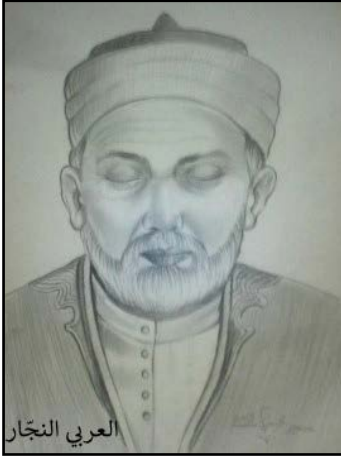


مقدمة

تمثل مدونة الشعر الشعبي نماذج حيّة من تراثنا يصلح لأن يكون مرجعا من مراجع تصوير حياة الإنسان وملامحها اليومية والمناسبات والملاحم والمواقف، إضافة إلى تأصيل تاريخ الشعر الشعبي التونسي بما يليق به باعتباره حافظا للذاكرة الجماعية ولفرع من فروع الأدب في فترة مهمة من تاريخ تونس، ضاربة جذوره في كيان الإنسان، يواكب لغته وخصوصية لهجته وتنوعها وتراثه اللامادي. وأشعار العربي النجار جزء من هذه المدونة الضخمة [1] التي أمكن الاستعانة بها لكشف بعض جوانب تراث مدينة العالية في فترة مهمة من تاريخها بفضل الذاكرة المنغرس في الوجدان الجماعي لأهل المكان الذين رووا أشعاره ونقلوا قصصا عن بعضها وعن جوانب من حياته الخاصة لم تنقل في ديوانه، إلا بعضها، ولكن تناقلها أهل العالية ورسخت في ذاكرتهم ومناسباتهم وحكاياتهم، ووصلت إلينا عبر ممارسات اجتماعية وحكايات لا يخلو منها سمر. وكشفت هذه الأشعار المحفوظة في الذاكرة الجماعية وفي الحكايات عن الروابط الاجتماعية والعلاقات الإنسانية وجوانب مهمة من تاريخ العالية التي

نشأ فيها شاعرنا. وقد ذكر شيخنا المرئيّ الجليل الطاهر البليدي رحمه الله من هذه الأخبار في كتابين له مخطوطين [2] أنّه اعتمد على أشعار العربي النجّار في رسم صورة العالية في غياب كتب تتحدّث عنها [3]، كما ذكر أخبارا عن الشّاعر نقلا عن شيوخ العالية الذين عرفهم منذ ستّينات القرن العشرين حين بدأ بتدوين كتابه الأوّل عن العالية. وأغلبهم عرفوا العربي النجّار أو كانوا من رواة شعره أو ممّن سمعوا أخبار الشّاعر عن آبائهم.

وبعض هذه الحكايات والطرائف منها ما هو سائر إلى اليوم بين أبناء العالية بعضهم يذكر صاحبها العربي النجّار والبعض الآخر ينسبها إلى «أهل زمان». ولولا هذا التوثيق لضاعت كلّ الذّاكرة عن العالية وعن الشّاعر كما ضاعت ذاكرة من عاصره من الشّعراء لولا



الأثر الباقي الذي حفظه شيخنا في كتابيه. ولد العربي النجّار سنة 1839 بالعالية من ولاية بنزرت، في عائلة ميسورة، وتوفي سنة 1916 عن سن تناهز سبعا وسبعين سنة. وفي آخر أيامه فقد بصره نتيجة انتشار مرض الجدري. (وإن كان الباحثون قد اختلفوا في تاريخ إصابته بالعمى، في سنّ مبكّرة أو متأخّرة).

ويعدّ العربي النجّار من بين كبار الشّعراء

الشّعبيين (شعراء الملحون) في تونس في القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين إلى جانب أحمد مّلاك [4] وأحمد بن موسى [5] وأحمد البرغوثي [6] ومنصور العّلاقي [7]. وديوانه الضّخم المخطوط الذي جُمع أغلبه يمثّل نماذج حيّة من تراثنا الشّعبيّ الذي يصلح أن يكون مرجعا من مراجع التاريخ الهامّة ومن مراجع الحضارة.

نظم العربي النجّار القصائد في شتى أغراض الشعر من وصف وهجاء واجتماعيات ودينيات وأبداع خاصّة في وصف الخيل وفي وداع الأحباب وفي الغزل الذي يسمى في اصطلاح شعراء الملحون «الأخضر»، وصنّف على أنّه شاعر تجاوز المهوبة إلى الخلق والإبداع، مسّ شعره كلّ المواضيع بحسّ رفيع وذوق صادق يعكس الطاقة الشعريّة الهائلة لشاعر تجاوز مفاهيم الأغراض التقليديّة في شعره ونظم في أوزان متنوّعة لم يتناولها غيره من زملائه (وضع موازين جديدة للملحون).

تغنّى بقصائده الدينيّة كثير من جماعات الطرق الصوفيّة التي عرفت بتونس مثل «السّلاميّة» [8] و«العيساويّة» [9] و«الرّحمانيّة» [10]. ومن أشهر قصائد العربي النجّار قصيدة ذاعت على ألسنة رواد الطريقة «التيجانية» [11] يبدأها بمدح الرسول ومنها:

بسم الله نبدأ ترتيب أوزاني
وبصلاة كنزنا المبرور
ومجد الشّريف الغوث الرّبّاني
بن سالم الذي مشهور
في مدح نجل طه الهادي
سيدي أحمد نور أسهادي
فصل المضيق به تنادي
يفزع ويزيل عنّي ضيمي وأحزاني

تحفظ العالية أشعار العربي النجّار بالسماع، وتحفظ ملامحه أيضا عن طريق لوحة رسمها المهندس المعماريّ محفوظ الإمام [12]، وهي اللوحة التي في مدخل دار الثقافة العربي النجّار بالعالية والتي شوّهت ملامحها أمطاراً منذ فترة، بل أتلفتها.

رُسمت هذه اللوحة من خلال ذاكرة شيوخ معاصرين للعربي النجّار اعتمدها المهندس الفنّان في عمله. وتُظهره شيخاً أعمى. وقد أعاد الفنّان التّشكيليّ العراقيّ سمير مجيد البيّاتي الصّورة (بورتريه بقلم الرّصاص سنة 2015 هديّة للعالية) معتمدا على اللوحة الأصليّة.

العوامل المساعدة في تكوينه الشّعريّ

ساهمت عوامل كثيرة في تكوينه الشّعريّ أهمّها:

= امتلاكه لموهبة شعريّة فيّاضة [13]

= مصاحبة شعراء العالية: السّعدي والحشاشي والطاهر الجربي والطيب المدب، وعمر النجّار، ومحمّد السّاحليّة، وإسماعيل شويخ، وغيرهم.

= زيارات شعراء شعبيّين للعالية من الجنوب التونسيّ والسّاحل.

= اختلاطه بالمتقّفين بالعاصمة فقد كانت له «علاقات وطيدة بالعائلة المالكة التي خوّلت له أن يجوس كثيرا في مجالس أهل العلم وأن يمتنّ علاقاته ببعض العائلات التّونسيّة بالعاصمة». [14]

= علاقاته مع العائلات الكبيرة بالعاصمة.

= علاقات صداقة كثيرة مع شخصيّات من أهل العالية.

= مصاحبة أهل المالوف بالعالية.

= اهتمامه بفرق الغناء والعيساويّة والتيجانيّة والرّحمانيّة. وقد رُوي أنّ العربيّ النجّار تأثّر بشيخ الطّريقة الرّحمانيّة الذي كان يزور العالية في موسم الحصاد ليجمع عطايا مريدي هذه الطريقة، «ويظهر أنّه كان داعية ناجحا» [15]، فبنى مقاما للطريقة على جزء من «جنيّة» قرب دار النّجار بباب تونس و لا يزال إلى اليوم، ولكن تحوّل إلى مسجد تقام فيه الصّلاة.

وفي مقابل هذا الكرم للطريقة الرّحمانيّة، نجده ينقد ساخرا الطريقة العيساويّة. (سيرد ذكر ذلك لاحقا لطرافة موقفه وطرافة القصيدة).

= ارتياد مجالس الشّعور بالعاصمة.

= سهرات دكان الحلاق عمر البليدي صديقه، وكان يملئ عليه شعره الذي تجود به قريحته. كان المكان عبارة عن منتدى ثقافي يقام ما بين صلاتي العشاء والفجر.

ومن رواد هذا المنتدى الذي كان العربي النجار نجمه، عمر النجار (الشهدة) والذي اشتهر برواية شعر عمه «وحدثني عن هذا الحانوت بإسهاب» [16]. وكان من رواده أيضا الشعراء من أبناء العالية أمثال السعيدي والحشايشي والطاهر الجبري والطيب المدب، وهو ابن أخت العربي النجار والذي كتب عنه أشعاره، ثم محترفي الموسيقى الشعبية أمثال «الطباله والزكارة» وأحباء الفنون الشعبية كالمالوف من أمثال حسن صفرة والفوندي.

والمنتدى مشهور في كافة مناطق البلاد لدى الشعراء المعاصرين للعربي النجار يقبلون عليه خاصة في فصل الصيف من الساحل والجنوب ومختلف الأنحاء. «وقد روى لي بعض الشيوخ عديد المواقف التي قال فيها العربي النجار شعرا أو محل شاهد حدثت في هذا المنتدى مثل: الشاوشية (أو خرجه أي الشاوش) التي ينقد فيهاها العربي النجار أهل العيساوية» [17]

= العشق: إذ أحب شاعرنا الفتاة منى، ابنة العالية فكان حبه من عوامل التهاب قريحته. ولكنه لم يعيش معها طويلا إذ توفيت تاركة حزنا عميقا في نفسه صاغه في قصيدة «فراق غزالي»، وبكاها حتى أرجع البعض ضعف بصره في البداية إلى هذا الحزن ثم عماءه. ثم تزوج ثانية وأنجب ثلاث بنات توفين قبله. = الأصل الأندلسي: وقد لاحظ المرزوقي هذا النفس الأندلسي في الأبيات التي ذكر فيها عماءه، فقد وصفها المرزوقي بأنها أشبه بالزجل الأندلسي. يقول العربي النجار (على المحجوز):

اصغاني وافهم اقتباسي = = يا حاضر في المناب نحكي لك ما صار
سبة ذبلي وشيب راسي = = بي دنية الشوم غرت في المشوار
من أول بدو في قياسي = = ولد ثمانية وعشرين قضى الأبار

جاني حاتم خطف نظري = = عقلي حار
الدنيا حيها يقاسي
واحد بدنو سقيم = = وواحد في المضمار
متنكد خاطره = = يعاني في الأقدار
الدنيا حيها يقاسي

لطائف من الأشعار والأخبار

جُمع شعر كثير للعربي النجّار وبقيت أشعار أخرى أظنّ أنّ الجامعين لم يرشحوها لديوانه أو رأوا فيها خصوصيّة لا تناسب القصائد المطوّلة التي شهدت للشاعر بالفحولة ودعته للافتخار بنفسه في مناسبات كثيرة [18]:

أنا الذي من تونس للنّيل = = شاد خبري في كلّ سواح
بن احمد العربي تنزيل = = معنى للفاهم توضح
والسّلام على كلّ رجيل = = من ضميري نقرا بمياح
والغوالي زين التكليل = = نا قلت رنين الضّباح

ويقول:

ما اسبقنيش عرف بفكر هام = = إلا سعد الأزرق قد اشغالها
وبن موسى لو كان عاشري قوام = = يعطيني البيعة بغير اشدالها
لكن فات اسبق والسابق علّام = = صيتو بهذيل ليمنه وشمالها
أنا المشهور ما بين الأقوام = = في ترشيش الحاضرة واعمالها

وقد أورد رشيد الذوّادي في كتابه «أعلام من بنزرت» حكاية عن هذا الافتخار بالتفوّق تقول إنّ شاعرنا وصلته رسالة من أحد شعراء السّاحل عبارة عن ورقة بيضاء بها شكل بيضوي. فقال لمن فتح له الرّسالة بأن يضع نقطة داخل الحلقة.

فلما استفسره عن ذلك قال: إنَّ المرسل قصد أن يقول إنَّه عين الشعراء فأخبرته بأنني بؤبؤهم. وهذه فطنة من الشاعر واعتداده بنفسه بين الشعراء. ورويت عن العربي النجار نواذر كثيرة منها أنه شرى مرّة لحما بعد أن أكد له الجزار طراوته ولكنّه وجد على عكس ذلك فقال:

يا داغل الذّهب بنحاس = = عقلك على الرّبح ونيّ

خسرت خسارة افلاس = = في قصد صاحب العنّة

الشّرّ مولاه متعاس = = محال يدخل الجنّة

قال النّبي سيّد الناس = = من غشنا ليس منّا

كما روي عنه من النّوادر حكايته مع «فطيمة زوجة الشّاوش القينوبي» وهي زوجة صديقه، وقد مرّت بقربه فسمع رنين حليّها فأنشده يقول لها مازحا:

يا ماشية بالرّنة = = ومدرجة الخلاخل

في العمر شفتك مرّة = = خلّيت قلبي واخـل

يا مزينة من برّة = = آش حالك من داخل

وكانت بذينة اللّسان فغضبت منه وكالت له الشّتائم والسّباب وانصرفت وتركته غارقا في الضّحك.

كانت روحه مرحة وتواكب مزاج أهل العالية في ذلك الوقت. وقد رويت عن أهل العالية الكثير من هذه النّوادر وظهرت شخصيات فكاهيّة وطريفة ما زلنا إلى اليوم نذكر بعضها مثلما نذكر نواذر الشاعر، واندثر الكثير منها مثل نواذر «الفوندي» صاحب خرجة الصّيف. وهو ممّن عاصروا العربي النجار وحفظ له، كما كان من الشعراء الذين يحضرون منتدى العربي النجار في دكان عمر البليدي.

ولكنّ هذه الفكاهة لم تمنعه من الوقوف موقف الشاعر النّاقـد المهتمّ بعصره ومجتمعه. ففي شعره مواقف كثيرة نذكر منها موقفه حين سمع نبأ احتلال

الجيش الفرنسيّ لبنزرت، ثمّ علم بتوقيع الباي لمعاهدة الحماية واستسلامه للاحتلال، ورأى ما عمّ العالية من حزن وإحباط فقال متألمًا:

اتدردت لا بات تصفى = = لعب خزها فوق ماها

شردت لا بات ترتع = = الأذياب تعوي وراها

وقد كان يمزج أحيانا بين الواقع المروع والفكاهة. وظهر في حادثة رواها شيوخ عرفوه، ونقلها شيخنا الفاضل الطاهر البليدي في كتابه، أنّ الباي أطلق جيشه ليقوم بالجباية باغتصاب الممتلكات عنوة، وكان الشيوخ الذين يتولون الاستخلاص يسخّرون من لا يدفع الجباية للعمل لديه مجانا دون أن يعفى من المجبى أو في مشاريع تعود للدولة كالطرق. ويصوّر ذلك الشاعر الطيّب المدبّ ابن أخت العربي النجار أنّه حين لم يدفع المجبى وكان ضريرا أمره شيخ العالية بالانضمام إلى حظيرة تعبيد الطريق بالحجارة ليكسر الحجارة بيديه، فقال:

جور عليّ يا زماي جور = = المجبى وتكسير الشرشور

وشعره الأقرب إلى الزجل أو الذي تميّز بالفكاهة وربّما الذي جعل محمّد المرزوقي يصفه بالصّعيف أو بعدم ملاءمة بعض ألفاظه لصور من البادية والصّحراء، كان أقرب إلى روح مجتمع العالية الأندلسيّة وكان ناطقا بصورة المجتمع الذي عاش فيه، فنقده.

وثبت عن العربي النجار أنّه كان يسخر من بعض الطّرق الصّوفيّة وخاصّة منها العيساويّة (على اهتمامه بالطريقة الرّحمانيّة). وبلغ به الأمر أن كوّن فرقة أو «فُقرة» وسّمّاها «فقرة آبي الشاوش» ولم تكن للزهد والتّقوى بل للفكاهة والمرح وللتّقد السّاخر من بعض الطّواهر الدّينيّة والاجتماعيّة نقد بها بعض ممارسات الطريقة العيساويّة. حتّى وصل الأمر أنّ هذه الجماعة تختبئ في البيوت في يوم الخرجة حتّى لا تصيبهم سخرية الشّاعر وجماعته.

خرجة إبي الشاوش

هي احتفالية غنائية فكاھية تقوم على طقوس معينة تصوّرها قصيدة مرحة يغنيها جماعة من الناس من أهل العالية وهم خارجون إلى البساتين في أوّل أسبوع من فصل الربيع. شخصيتها «الشاوش القينوي» وهو صديق العربي النجار. وتنقل تفاصيلها صورة من العالية صارت من التقاليد ثم عفا عنها الزمان واندثرت ونذكرها اليوم كصورة فلكلورية هزلية نذكرها بتحسّر على ما انطوى بتركها من عادات تجمع الناس في مرح وبساطة وتخرجهم من بؤس الحياة وتعقيداتھا.

وضع العربي النجار الخرجة للهو وللجدّ على حدّ سواء. فالخرجة أشبه بالمرحیة الغنائية، تُقام سنويًا في أوّل يوم إثنين من فصل الربيع. ويوم الإثنين هو يوم السوق في العالية. فيجتمع أتباع «فكرة إبي الشاوش» في السوق ويجمعون التبرّعات من خضر وغلّال وأموال ويشرون ما يلزم الطعام. ثم يركب إبي الشاوش على حمار وهو يلبس سبحة ممیزة مصنوعة من حبّات «الليم» [19] الأصفر ويفصل بين كلّ 33 حبة ليم جزرة. ثم تتّجه الجماعة نحو بستان إبي الشاوش للعمل وهم يغنون جماعيًا. وهي أشبه بمهرجان استقبال الربيع يشارك فيها أكثر أهالي العالية.

تُعنى هذه المدونة الشعريّة الموسیقیة على الطريفة العيساویة، وقد حللتها موسیقياً أستاذة الموسيقى، ابنة العالية، هويدة الإمام، في رسالة بحثها لنيل شهادة الماجستير في العلوم الثقافية اختصاص موسيقى وعلوم موسیقیة، بعنوان الزوايا والطرق الصوفيّة بمدينة العالية والتحوّلات الطارئة علیها وعلى ممارساتها الموسیقیة (-2013 2014). وقد سجّلت هذه المدونة بمركز الموسيقى العربيّة والمتوسّطيّة في 30 ديسمبر 2005 (أنشدها أبرز شيوخ العالية في الإنشاد: عبد الباقي بوزويته، عبد الرؤوف بن عبد الله، شهدي السّاحلي، يوسف القينوي، الطاهر بن مصطفى، حميدة شوریا).

وردت هذه المدونة في طبع المزموم جهاركاها مصاحبة بإيقاع رباعي على آلة البندير في جملتين رئيسيتين.

= الجملة 1 طبع المزموم.

= الجملة 2 تتعد عن طبع المزموم لتذكّرنا بالمقام الكبير على درجة الجهاركاها في إطار الموسيقى العسكرية التونسية.

وتُختم الخرجة بنوبة الله الله التي وردت في طبع المحيّر عراق على درجة الجهاركاها بمصاحبة إيقاعية.

وأما القصيدة في معانيها فتحمل سخرية واضحة من الفرقة العيساوية وكثير من الطرق الصوفية التي حادت عن أهدافها الدينية والروحانية لتتغمس في الأكل والملذات وجمع التبرعات لغايات نهب الناس. حتى لكأن الطقوس المصاحبة للخرجة ومضمونها يدين جمع التبرعات من الناس إذ صار كأنه سلب للمال واغتصاب للأموال الخاصة لأجل مصالح فردية باسم الدين، بل إنها أيضا صورة لجمع المجبى، قابلهما العربي النجار بالمرح والفائدة الجماعية لإدانة الاغتصاب والسلب لغايات فردية. وهذا يندرج ضمن النقد السياسي لا الديني فحسب. فيه جرأة من الشاعر يعاضدها ببداءة اللفظ في القسم الثاني فيورد ألفاظ الشائم يكيلها لـ «أبي الشاوش» صاحب الفقرة ويقصد بها صاحب الطريقة الصوفية.

ويواصل تصويره الساخر بذكر أنواع الأكل وملء الشيخ بطنه بأنواع الطعام وقوته الهائلة التي اكتسبها بهذا الأكل. ومرة أخرى يغرق السامع في الضحك ولكن يفتح الفكر على صورة المستكرشين الذين يهبون أموال العامة ثم يسلطون عليهم قوتهم. ويعدّد الشاعر العربي النجار أنواع الثمار والخيرات التي تزرع بها بساتين العالية ويطلب أن توضع أمام الشيخ ومع كل عطاء يذكر للشيخ صفة تزيد من تفخيم صورته سلبيا حتى لكأنه سينفجر أكلا فينفجر السامع ضحكا. فهل يمكن أن نعتبر أن «خرجة أبي الشاوش» مجرد احتفال بالربيع؟ أو إضحاك من الشاوش القينوي صديقه؟

لقد تجاوز العربي النجّار الظاهر السّاحر إلى الباطن العميق فكرة ونقدا باستعمال أساليب المبالغة والتّفخيم والسّخرية والإضحاك في لغة أهل العالية ببساطتها ومرحها يملأ بها الشّوارع والبساتين غناءً وعملاً، ويكشف بها ما تميّز به العالية من الخيرات الفلاحية حتّى صارت مطمع الطّامعين من أهل الدّين والسياسة في أواخر القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين، إذ يشقى العامل ويسعد أهل الدّين والسياسة.

خاتمة

هذه القصيدة على بساطة تعابيرها تحفظ جوانب هامة من المجتمع في العالية تدوّن لعادات رافقت أجدادنا وأكّدت ما للشّعر من قيمة في تخليد مظاهر من الحياة العامة وموقف الشّعراء منها. ولولا «أحفاد إيّ الشاوش» وهم من الموسيقيين والمهتمّين بهذا الإرث ينشرونه بين الناس، ولولا تدوين «شيخنا الطاهر البليدي» وصدور الروّاة لضاعت كثير من المشاهد التي تصوّر لنا ملامح العالية في فترة زمنيّة عاش فيها شاعر من فحول شعراء الملحون في تونس يرسم العالم من حوله ببصيرة مبتسمة وفاءً لمجتمعه، شاعر اسمه العربي النجّار.

== =

الهوامش

[1] ذكر محيي الدّين خريّف أنّ هذه المدوّنة تتكوّن من 140 مجلّدا كلف بالعمل عليها وتبويبها. (انظر مقاله ببليوغرافيا الشّعر الشعبي: مجلّة الحياة الثّقافيّة 1 مارس 1984)

[2] العالية: تاريخ وآثار وحنين وأخبار القعباطة (أهل الفكاهة والمرح)

[3] «إلى جانب ما ذكرت فإنّ لي في الشّعر الشعبي مادّة استطعت الاستفادة منها إذ هي كثيرا ما تعبّر عن وقائع حصلت كما هي، تعبّر بدقّة عن الأحوال الاجتماعيّة لأهالي العالية وخاصّة الأجواء التي تسود مجالسهم وتتناول مناحي عديدة من حياتهم. وأخصّ بالذّكر خاصّة العربي النجّار وابن أخته المعروف بالطيّب المدّب وكذلك أشعار الطّاهر الجري ومحمّد جلّول الإمام المعروف بالمدّب والصادق بن منصور» (كتاب العالية تاريخ وآثار وحنين)

- [4] من مواليد 1802م بصفاقس
- [5] ولد سنة 1782م وتوفي سنة 1862م بغمراسن بالجنوب التونسي، تميز بشعر الحكمة
- [6] عاش في الثلث الأول من القرن العشرين، وتوفي عام 1934م، من قبلي بالجنوب التونسي
- [7] شاعر من أصل ليبي، عاش بتونس في القرن التاسع عشر أيام المشير أحمد باشا
- [8] أسسها الشيخ عبد السلام بن سليم (1573/1485م)
- [9] تنتسب إلى الشيخ محمد بن عيسى الإدريسي
- [10] أسسها محمد بن عبد الرحمان الزواوي المتوفي سنة 1793م.
- [11] نسبة إلى أحمد التيجاني دفين مدينة فاس المتوفي 1230 هـ. وتعتمد أناشيدها على طابع شعبي صحراوي في الغالب يصاحب بالنقر على طبلية تدعى طبلية سيدي أحمد ولها فرق نسائية مشهورة بالعاصمة. (من مقال لزرياب تونس صالح المهدي بعنوان علاقة الموسيقى الصوفية بالموسيقى الدنياوية، منشور على موقعه)
- [12] درس بالمعهد العالي للفنون في أول مجموعة تخرج من هذا المعهد مهندسا. وانصب اهتمامه كلية على التراث ودراسة فنّ العمارة التونسية في تاريخها الطويل ليتخصّص بعد ذلك في المعمار الإسلامي الذي هام به هياما فغدا ترميم الآثار الإسلامية عموما والأندلسية خصوصا هوايته التي جمع فيها باقي هواياته العديدة وخاصّة منها جمع التراث. كما وضع تصميما للعالية الأندلسية يظهرها كما بناها الأندلسيون الأوائل الذين سكنوا بالعالية
- [13] المرزوقي الأعمال الكاملة الجزء 5 ص 340
- [14] رشيد الذوّادي، أعلام من بنزرت ص35
- [15] الطاهر البلدي: كتاب العالية تاريخ وآثار وحنين
- [16] الطاهر البلدي: كتاب العالية تاريخ وآثار وحنين
- [17] الطاهر البلدي: كتاب العالية تاريخ وآثار وحنين
- [18] المرزوقي رغم اعترافه بفحولة الشاعر إلا أنه يميل في كلّ مرّة إلى التذكير بأنّه لو كان يتّصل بأهل البادية لكان شعره أقوى. وبأنّ شعره أرسنقراطيّ يصلح للقصور لذلك لم يكن وصفه دقيقا في بعض الأحيان. وأرى بأنّ المرزوقي لا يعرف جيّدا شخصيّة الشّاعر ولا بيئة العالية ولا تاريخها الأندلسي واهتمام أهلها بالفلاحة والعمل اليدويّ مثل الشاشيّة. في العالية الاهتمام بالفروسية قليل وبيئتها لا تعرف النّجع، والشاعر اعتمد كغيره من الشّعراء على ثقافته واطّلاعه على أشعار غيره.
- [19] من أنواع القوارص

فراس حج محمد

إضاءة عامة على نظرية نعوم تشومسكي اللغوية



توجه كثير من العلماء لدراسة ظاهرة اللغة، بوصفها نشاطاً إنسانياً متطوراً يدل على رقيّ الإنسان في سلم الحياة التي يعيشها، إذ تعتبر اللغة هي الفارق الأهم الذي يميز الإنسان من بين جميع المخلوقات. اللغة المقصودة هي المتعلقة بالنظام التواصلي الكامل بين أبناء الجماعة الواحدة المشتركين بالفهم، وينتمون إلى نظام لغوي واحد، كالعربية، والفرنسية، والفارسية، وما شاكل.

وتختلف عما عرف عند علماء آخرين بلغات أخرى تواصلية كلغة الجسد على سبيل المثال، ولغة الطير والنحل والنمل، إنما اللغة المقصودة في هذه الوقفة هي اللغة التي يتحدث بها الناس حسب القواعد والأصول منطوقة/ مسموعة، ومكتوبة/ مقروءة، وتمكنهم من الفهم والإدراك والبناء اللغوي المتطور الذي نشهده بتنوعه المعرفي في الحياة. كل هذا له أصل واحد هو اللغة التي تعني «كل ما هو ممكن من معانٍ وترجمتها على هيئة كلام يُنطق- فيسمع أو يُكتب- فيُقرأ».

تقع التوليدية التحويلية للغوي الأمريكي نعوم تشومسكي (-1928) في موقع وسط بين نظريات اللغة، ما بين البنيوية الشكلية والسلوكية وما بين التداولية السياقية، لتقوم على دراسة النظام اللغوي العام الذي ينطبق على أية لغة في

العالم. فهي- ككل النظريات العامة للغة- لا تدرس نظاما خاصا للغة ما، إنما تدرس اللغة بوصفها نشاطاً بشرياً، بغض النظر عن هذه اللغة والمتحدثين بها، ولذلك يمكن أن يكون لها تطبيقات على أية لغة؛ لها الصفتان الأساسيتان: المنطوق أو المكتوب إما معاً أو يكفي أن توجد صفة واحدة أو مظهر واحد فقط للأداء اللغوي لتكون هذه النظرية مفيدة في التحليل اللغوي لنظام تلك اللغة. وبناء على ما سبق، فإن التوليدية التحويلية تدرس النظام النحوي للغة، وما يتحكم به من آليات إنتاج اللغة وتوليدها، والتعبير عن المعاني عبر كثير من القواعد التي ينطلق منها تشومسكي، تخطو هذه النظرية إلى أبعد من أن تكون اللغة مكتسبة من المحيط والبيئة التي يعيش فيها الشخص منذ كان طفلاً، فعلى الرغم من أن الطفل يتلقى اللغة الأساسية بوحداتها الأولى «المركبات الاسمية والفعلية والأدوات» من المحيط الذي يعيش فيه إلا أن ذلك لا يفسر تماماً النظام اللغوي المكتسب إذ يظل جانباً منه بحاجة إلى شيء آخر لتفسيره، وفي هذه الحالة يكون النظام العام الذهني العقلي الباطني هو المسؤول عما يتشكل في ذهن المتحدثين، هذا النظام يتجلى في تراكيب جُمليّة تبني من هذه المركبات لتدل على المعنى.

وتقوم التوليدية التحويلية بدراسة تشكل الأداء اللغوي الناتج عن البنى الذهنية للغة التي تعطيها النظرية اسم «البنى العميقة»، وسميت بالعميقة لأنها تتشكل منذ الوعي الأول للغة في الذهن المجرد، وتصبح أساساً ذهنيًا لإنتاج اللغة المتداولة في ما تطلق عليه النظرية مصطلح «البنى الظاهرة» أو «السطحية»، ومعنى سطحيّتها هو أنها تقرأ وتسمع وتقال، أي أن لها تحققاً فيزيائياً محسوساً، للتواصل به عبر أشكال متعددة من التواصل والاتصال.

وافتراق البنى السطحية عن العميقة هو فقط في التحقق الأدائي الظاهري من عدمه، فالمعرفة الضمنية المخزنة في الذهن أو في العقل هي معانٍ مجردة ذهنية قابلة للتشكل اللغوي الأدائي لتصبح سطحية ظاهرة لها واقع محسوس عند الأداء اللغوي. وإخراج المعرفة الضمنية التوليدية المخزنة في الذهن إلى

التحقق الحسي للغة، بأي شكل كان، بسيطاً أو معقداً، مقروءاً أو مسموعاً أو منطوقاً، هو المقصود بعملية التحويل، ولا تفترض التوليدية التحويلية صيغة معينة لهذا المعنى لتكون أساساً تقاس عليها البنى السطحية، إنما هو معنى كائن في العقل فقط، ففي أي صورة تشكّل عليها في الأداء اللغوي تكون هي صورة من بنية سطحية ممكنة واقعية لتلك البنية العميقة، وتدرس عمليات التحويل من حذف وإضافة وتقديم وتأخير وغيرها من قواعد التحويل، بناء فقط على تلك البنية العميقة المجردة.

هذا الفهم للغة بهذا الشكل، يعيد اللغة إلى أهمية الوعي اللغوي الأول أو الإدراك الأول للغة، وكيفية بنائه، وهو ما اهتمت به النظرية عبر تشكيلها الأساسي في ما تسميه «بالكفاءة» اللغوية أو الملكة اللغوية، وهو القدرة على التوليد الذهني لكمّ هائل من البنى العميقة التي تؤهل صاحبها لتخرج في بنى لغوية سطحية تؤدي مهام اللغة في التواصل البيني بين شخصين على الأقل، بينهما قاعدة مشتركة مؤسسة من البنى العميقة للغة ذاتها لتتم عملية التواصل بشكل صحيح وفعال.

إذاً، هذه النظرية كفيلة بتفسير كيف تنشأ اللغة عند المتحدثين بها، وكيف تتطور، وكيف يمكن تطويرها أيضاً، كما أنها تفترض الإبداعية في كلا الاتجاهين؛ القدرة الهائلة على توليد المعاني، والقدرة الهائلة غير المحدودة على التحويل بأداءات لغوية متعددة، وتكاد تكون غير نهائية. وهذا ما يفسر قدرة أي شخص على أن يعبر عن المعاني التي في ذهنه، وأن يتحدث أو يعبر عن أي شيء يريده حتى ولو لم يسبق له أن مرّ به، بمعنى أن هذه النظرية تجيب عن سر التوسع في الأداء اللغوي دون أن يلجأ أحد إلى حفظ اللغة، ومعانيها العميقة كلها، فالاستعداد الفطري في الإنسان كفيل بأن يجعله توليدياً وتحويلياً حسب ما يريد من المعاني والأفكار.

أما الأمر الثاني المهم في هذه النظرية فهو التحليل اللغوي للبنى السطحية، أي الكلام المؤدى، كيف يمكن أن يكون وما هي قوانينه، لذلك، فهذه البنى

تنطلق من قاعدة مهمة وهي طبيعة المركبات الداخلة في هذا الكلام، وتحلله بناء على مفهوم الجملة، لأن الإسناد أمر ضروري في هذه النظرية، إذ لا بد من مسند ومسند إليه سواء في الجملة الاسمية أو الجملة الفعلية، لأن هذه النظرية تفترض التواصلية؛ فلا بد من جملة ما أو كلام ما له معنى يؤدي غرض الأداء اللغوي، ولكن مع هذين العنصرين لا بد لاكتمال حلقة التواصل باللغة في بناها السطحية فالتفتت إلى مكملات الجملة من أدوات أو إضافات اسمية أو فعلية أو تقديم وتأخير في عناصر الجملة، أو حذف، إذا تلاحظ هذه النظرية ثلاثة أمور مهمة: مكونات التركيب اللغوي وتصنيفاته، وترتيبات هذا المركبات، وارتباطها مع النظام اللغوي الكلي المتصل بالبنى الذهنية/ العميقة. فهي إذاً تحلل وتصف وتفسر هذه البنى السطحية على أساس من البنى العميقة التي أنتجتها، ولذلك تلاحظ الحقيقة والمجاز والانزياح اللغوي، والمضمر وغير المضمر في البنى اللغوية التي يساهم في إنتاج الهدف من الأداء اللغوي بين الناس.

هذه العملية من التحويل المستند إلى البنى العميقة أنتج جملاً بسيطة، وجملة معقدة، كما أنه أنتج جملاً رئيسية تأسيسية، وأخرى فرعية ثانوية تابعة ومفسرة، بناء على التأسيس الذهني للبنى العميقة. بمعنى أكثر وضوحاً تلاحظ النظرية التوليدية التحويلية كل الأنشطة اللغوية المتحققة في الكلام التواصلية. وكل ذلك يسير حسب قواعد التحويل الجائزة أو الموجبة، وعليه فإنها تهتم بالصحة اللغوية أو ما تطلق عليه «الجملة النحوية» أي التي تتفق وصحة القواعد السليمة التي تلقاها الشخص في بيئته، سواء في ذلك الكلام الفصح أو العامي، لا فرق بينهما، فكما أن للغة الفصيحة بنى عميقة تشكلها كذلك فإن للغة العامية بنيتها العميقة إذاً، ومن خلالهما الفصيحة والعامية ينتج الكلام في البنى السطحية، ويجب أن يكون الكلام المؤدى في الناحيتين مستقر في التواصل ولا يحدث خللاً أو إرباكاً عند التواصل، لأن كليهما له قواعد ذهنية ينطلق منها، هي الأساس في تحويل الكلام المؤدى ولا بد ألا يخرج عنه وإلا أصبحت عملية التحويل هنا عملية مربكة ومشوشة وغير صحيحة، وصارت منفكة عن

مرجعيتها في البنية العميقة التي يفترض أنها تنتمي إليها وتحولت عنها. إذاً الذي يقرر «الصحة النحوية» هو النظام اللغوي النحوي الذي يحكم تلك البنية العميقة التي تشكلت على هذه الكيفية، وتجعل المتحدثين قادرين على الحكم على هذه الصحة من خلال ما تسميه «الحدس»، فيستطيع المتحدث التمييز- بناء على ذلك- الصحيح من الخاطئ في الاستعمال اللغوي، لأنه مؤسس بالتلقي المبرمج الأساسي منذ الصغر عبر النظام اللغوي في بناه العميقة، ولعل أقرب مفهوم لذلك عند العرب ما يعرف «بالسليقة اللغوية» المشهورة عند أبناء البادية قديماً في صناعة اللغة وتلقيها أو حتى في المجتمعات المعاصرة وكيفية التعبير عن المعاني بأداء لغوي متوافق على صحته بناء على ما هو مختزن في الذهن من بنى عميقة.

والآن، يبرز السؤال المهم ما الذي يجعل الكلام المؤدى في «البنى السطحية» يظهر على شاكلته التي يتحقق فيها؟ أظن أن المرء يحتاج إلى أمر آخر للإجابة على هذا السؤال، ففرضا لو قال أحدهم: رأيتُ القمر بدرًا هذه الليلة، وجاء آخر وقال: هذه الليلة رأيت القمر بدرًا، أو بدرًا رأيت القمر هذه الليلة. (وبالإمكان إنتاج عدد آخر من الجمل؛ لأن إنتاج الكلام المؤدى من البنى العميقة غير محدود). فإن التوليدية التحويلية تهتم بالتحليل إلى مركبات اسمية وفعلية وأدوات ومسند ومسند إليه، وإضافات على الإسناد وتلاحظ التغيير في موقع المركب، لكنها لا تقول لماذا حدث ذلك أو ما الذي يعنيه هذا. إنما هي تقف عند حدود الإنتاج غير المحدود من البنى السطحية دون أن تفسر لماذا حدث هذا على هذا الشكل، ولماذا استُخدم الفعل الماضي، مع أنها تنص على زمن الفعل عند التحليل لأنه تابع لمدخلات البنية العميقة لكنها غير معنية لماذا كان ماضيًا، ولماذا استخدم المتحدث الفعل «رأى» وليس «شاهد» أو «ناظر» أو ما شابه. فهذه النظرية معنية بدراسة اللغة ومخرجاتها الأدائية بناء على التصور الذهني للغة لإحداث عمليات التواصل الفعال، أما أن تذهب إلى أبعد فهو ليس من أهدافها، إنما كانت تسعى فقط للكشف عن كيفية تشكل النظام

اللغوي بناء على الاستعداد الفطري للغة أو ما تطلق عليه الكفاءة اللغوية أو الملكة اللغوية، ولذلك قلت في بداية الحديث أنها جاءت في الموقع المتوسط بين النظريات، لتأتي التداولية السياقية لتكمل عمل النظرية التوليدية التحويلية. ولا يعني هذا بحال من الأحوال أن هذه النظرية قاصرة، إنما عملها مقتصر على تفسير طبيعة نشأة اللغة وكيفية تشكلها في الذهن، وفلسفتها قائمة على وجودية اللغة في منطقة الميتافيزيقيا وتجلياتها الفيزيائية، وهذه العلاقة الكامنة بين الصيغتين، المفترضة والواقعية، وعلى ذلك تبني استنتاجاتها اللغوية في الواقعين التجريدي والمادي.

ولا بد من الإشارة أخيرا إلى أن البحث اللغوي العربي قد شهد شيئا من هذا في عمل اللغويين العرب منذ ابن جني الذي درس اللغة وأهميتها وكيفية تشكلها وأجاب على سؤال التوقيفية في اللغة، أي أنه ناقش تشكل اللغة ولم يعترف بتوقيفيتها الجامدة، فكان للبيئة والتعلم والملكة والكفاءة والاستعداد الفطري دور في تشكل اللغة عند ابن جني، وحتى المفسرون، فقد اقترب بعضهم من هذا الفهم لطبيعة اللغة عندما فسروا قوله تعالى «وعلم آدم الأسماء كلها». وتعليم آدم الأسماء كلها، كما قال فريق من المفسرين، هو أنه مجهز للتعامل مع الأشياء بمعرفة أسمائها، بالاستعداد الفطري، المجبول عليه، بمعنى آخر وبمصطلحات التوليدية التحويلية، تجهيز بنى عميقة في ذهن آدم، وأصبح بمقدوره بعدها أن يحول هذه البنى في أداءات غير محدودة من الكلام، فالآية تقول بتعليم الأسماء، وليس تعليم نظام لغوي بكامله، ويشهد على صحة هذا التصور أو يدعم منطقيته على الأقل مظاهران لغويان؛ توسع المعجم العربي الحديث، ولا نهائية البنى اللغوية عميقة وسطحية التي استخدمت في المؤلفات العربية المتنوعة شعرا وسردا وغيرهما من النشاط اللغوي التأليفي أو المحكي المتداول.

كما شهد البحث البلاغي العربي دراسة أحوال الجملة العربية في بعدها التركيبي كما في مباحث علم المعاني، عدا الدراسات النحوية المتطورة لدى النحاة

العرب، أضف إلى كل ذلك الجهد العربي في دراسة المجاز والحقيقة أو مباحث الإعجاز البياني ونظرية النظم الجرجانية، وأخيراً ما عُرف عند المفسرين العرب باللغة النفسية، أي اللغة الكائنة في النفس، وليست اللغة المتصلة بأحوال الشخص من غضب وفرح على سبيل المثال، عندما تحدثوا عن لغة الخالق، كما في قوله تعالى على لسان عيسى عليه السلام «تعلم ما في نفسي ولا أعلم ما في نفسك» أي من معنى ولغة أي من بنى ذهنية عميقة- إن صحت مع عيسى عليه السلام، فلا تصح مع الخالق- لذلك قالوا باللغة النفسية.

وعليه، فإن البحوث اللغوية العربية ليس غريباً عليها هذا النوع من الدراسات وشهدته المؤلفات العربية، ولم تقف عند حدود البنيوية الشكلية الواصفة من الخارج بل تعدتها إلى طرق إنتاج المعنى (التوليدية التحويلية) إلى تفسير المعنى وتعليل إنتاجه على الشكل الذي جاء فيه حسب ما يتطلبه السياق فشهد «التداولية» وعرفها، وإنما لكل عصر أدواته البحثية ومصطلحاته، ومن يقرأ في كتب تفسير القرآن الكريم، وخاصة التي تنحو المنحى البلاغي كالكشف للزمخشري قديماً، أو جهود الشيخ محمد متولي الشعراوي حديثاً في التفسير اللغوي، سيجد أنها تمر في النظريات الثلاث وتقارباها وتمس شيئاً منها: البنيوية الشكلية، والتوليدية التحويلية، والتداولية السياقية، بل أحياناً تتطابق البحوث القديمة مع الحديثة إلى درجة مذهلة، تجعل الباحث يميل إلى أن هؤلاء اللغويين؛ تشومسكي وغيره قد اطلعوا على الدرس اللغوي العربي واستفادوا منه إفادات عظيمة، كما قيل عن استفادة العلماء في العلوم البحتة التطبيقية من استفادتهم إلى درجة السطو على الجهد العلمي العربي، وفي هذا قول طويل ومفصل، ليس هذا محلّ بيانه والاشتغال عليه.

جيهان أبو لاشين

نزوح الروح

غزة: ملف العدد 33



لا وقت لدي لأرتب نفسي من الداخل الآن. أنا منشغلة تماما في الركض، والهروب، والطبقة. في ظل هذه الفوضى، يبدو الركض (القلق والخوف والجري واللهاث) أسهل كثيرا من التوقف قليلا ومحاولة ملمة النفس وترميمها. لست خارقة بما يكفي لفعل ذلك. ولكنني أحاول على أي حال، فأتعثر كلما توقفت. آلاف النفوس الأخرى المذعورة المتخبطة تشدني عليّ أنشلها من وحل الوجد فأعلق معها.

نهرب. أنا وكل تلك الأنفس. نهرب من الذكريات والأحلام، تشغلنا تحدياتنا الحالية عن التفكير في الماضي والتخطيط للمستقبل. وإن حاولنا ذلك فنحن عاجزون على أية حال. عالقون تماما. معلقون بقرارات يصوغها مجموعة من المرضى لا يعرفون تهجئة الإنسانية ولا يعبؤون بوجعها. نهرب من خوف لخوف، ومن قلق لقلق، ومن حرب لحرب، ومن بقعة لبقعة.

لا وقت لدي لأهندم نفسي من الداخل، أنفض عنها القلق وأمسح عنها العتمة، أطوي ما لا حاجة له وأضعه على رف بعيد. أحدد أولوياتي الحقيقية وأغسل روحي من مخاوفها جميعاً.
لا وقت لدي لأدرك كم يداهمني الوقت.
في رحلة النزوح من مكان لآخر، نزحت روحي، وأرواح كثيرة.
نحن، في غزة، جميعنا على الإطلاق، بلا روح. أرواحنا محشورة في مكان ما، لا هو موت ولا هو حياة؛ حبيسة مع الحزن الشاق، تقاوم الفناء، فيما تركض أجسادنا المذعورة من مكان لآخر خشية أن تتآكل.

فداء زياد أبو مريم

غزة: فصول الدهشة ومحاولات النجاة

غزة: ملف العدد 33



بالأمس فقط كان لدي مخطط ليوم مختلف
أبدأ به مع فريق بحثي بجمع شهادات مسجلة
ومكتوبة من النساء حول الكثير من الموضوعات
أهمها تلك النساء اللاتي حملن على عاتقهن
تقديم الرعاية لأسرهن بعد فقدانهن للشريك،
واضطرن لتأمين حياة الأسرة شبه المستقرة
والآمنة. في المخيم القريب مني وجدت منهن
كثيرات يحملن على عاتقهن هم النزوح وحدهن
ويقاتلن معي بحقوق وصولهن للمساعدات بشكل آمن.

بالأمس فقط بدأت أولى خطواتي بجمع ذكريات من دائرة معارفي الصغيرة
عن «غزة المكان». لدي مشروعني الخاص الذي أحاول به أن تصير الكتابة جزءاً
من التعافي السريع أو الحماية من الانجرار نحو الجنون، أو على الأقل عدم
الدخول في صدمة اللا فعل.

بالأمس فقط كان لدي فكرة نقلتها لأصدقائي الصغار في المخيم القريب: إننا
نريد محاولة تسجيل أصواتنا كي تصير شهادة محفوظة عن هذا الألم المتكرر.
أجمع منهم أصواتهم التي تقول كيف تبدلت كل الأشياء من حولهم فجأة؟
أمشي معهم بالشارع؛ يساعدونني في نقل المياها أحياناً؛ ويحكون لي تفاصيلهم.

أحب شكل ابتساماتهم وهم يعلنون فوزهم بهدف بلعبة الكرة، وحتى حين يطلبون مني تشجيعاً لخبرتهم بصناعة الأطباق الورقية الطائرة، فأتظاهر بانبهاري بقدراتهم المختلفة، وأشارهم التنافس. أحدهم طلب مني أن يصير بديل المدرسة «مدرسة الأطباق الطائرة».

بالأمس فقط وعدت نفسي أن أسجل أحلامهم الصوتية بذاكرتي، وبعدها أوثقها على شكل دراسة «مهارات في زمن المهارات والمقامرات». ضحك صديقي حين سمع بالعنوان.

بالأمس فقط بدأت أشعر أنني استعدت جزءاً من أمل كان لدي أهداني إياه فريق العمل اللطيف.

لا أعرف كيف حدث اليوم ما حدث، كأن اضطر أن أجيب عن سؤال مخيم كامل فيه مئة وخمسون أسرة نازحة: «وين رح نروح؟!»

لا أعرف كيف حدث أن أبدأ بتجهيز حقيبتي وكأن لدي خطة تمشي بي. كيف لي أن أختصر كل هذا بحقيقية؟

بالأمس فقط كنت أسأل وأعرف الإجابة كمعلم يصنع اختباراً عن الأمل. لا أعرف كيف حدث اليوم ما يجعلني أقف بباب البيت ومن خلفي يتجهز أهلي لطارئ قريب لأن الخطر يبعد مسافة أو مسافتين وقد لا تكون النجاة.

لا أحد يعرف الإجابة حتى من صنع السؤال. السؤال قاس والإجابة صامته قاتلة.

وأقول: «اللجنة على الأمل الذي كان معي بالأمس ضئيلاً كان أم كبيراً».

رفح، مايو [أيار] 2024

غزة: #فصول_الدهشة_ومحاولات_النجاة.

حيدر الغزالي

يوميات

غزة: ملف العدد 33



تجربتي مع النزوح خاصةً جداً، فقد نزحتُ إلى جنوب القطاع عشرة أيام، ثم عدتُ بعد انكشاف زيف المنطقة الآمنة هناك، إلى بيتي؛ لأعيش أسوأ ما يمر على الإنسان طيلة حياته، من اقتحامات عسكرية مستمرة، وحصار، وجوع، وتشرد. كان وجعنا مركباً، كأنك تنال كل نصيبك من الوجع دفعةً واحدة.

حين خرجتُ من بيتي — بعد عودتي من

جنوب القطاع — كانت لا تزال الدبابات في الطريق إلى حارتنا، تشقُّ أرضها بالمولت والكرامية والرصاص، رحنا نركض خارج حينا إلى بيت جدي، وفي الليل كانوا قد وصلوا حتماً، فأصوات الرصاص تأتي من هناك، والقذائف لا تتوقف. كانت الأخبار تتحدث عن عدد كبير من الشهداء، وأنَّ الجثث قد ملأت الطرق والشوارع، كنت لا أنام طيلة تلك الفترة، شبكات الاتصال ضعيفة، ولم أكن أستطيع التواصل مع أي أحد. من مات من أصدقائي؟ من تُركت جثته باردةً على بلاط الشوارع؟ كنت أسأل.

الحارة التي كبرت في شوارعها، ومزقت ركبي حجارتها، صارت الآن مقبرة،
تضيق بطفلٍ قُتِلَ أبوه عند مكانه المفضل على عتبة البيت.

أصعب اللحظات حين تتخيّل أصدقاءك حتى الذين عرفت أنهم نجوا
فيما بعد — وهم جثثٌ على الرصيف والطرقات، خصوصاً حين لا يردون على
هواتفهم التي ترن أحياناً.

في إحدى تجارب النزوح الصعبة، كان تعدنا أُمي في كل شارعٍ ومنعطف،
كان صوتها يعلو كلما تفرقنا في الزحام: «حيدر، حمزة، ريماس: معي؟» وكنا
نجيبها بصوت أعلى من القذائف.

كنا نمشي والرصاص فوق رؤوسنا، وشظايا القذائف تقتل وتصيب. لم أكن
خائفاً، فحين عقدت جدتاي أذرعهما في ذراعي، ومشيت بينهما فوق الركام،
كنت أشعرُ أنني عشت عمراً كاملاً.

ماذا يعني أن تنزح، ماذا يعني أن تهاجر؟

يعود الفلسطينيون بعد أكثر من سبعين عاماً من النكبة إلى ذات الحيرة، هل
في البقاء تحت النار وبين الدمار نجاة، أم أن النجاة ستكون حتميةً في المنافي؟
كلما فكّرتُ في البقاء تذكرتُ مستقبلي وأحلامي التي تتدمر، وكلّما فكرت في
الغربة اشتقتُ إلى بلادٍ غادرت نفسها.

كان على هذه الحرب أن تأتي، أن تعلمنا معاني الأشياء في تناقضاتها، أن
تعلمنا الحياة في حضرة هذا الموت، وقيمة الطعام في حضرة المجاعة، أن
تعلمنا الحبّ تحت وطأة الغياب، أن نتسامح مع أجسادنا في حضرة الأشلاء،
أن ندرك دفء البيت في برد الخيم، كان على هذه الحرب أن تأتي، وعليها
الآن أن تتوقف.

مختارات: علي هاشم رشيد

مقطع من قصيدة «رسالة إلى غزة» 1971

غزة: ملف العدد 33



أدناه مقطع من قصيدة بعنوان «رسالة إلى غزة» للشاعر علي هاشم رشيد. نشرت في مجلة «البيان» الكويتية عام 1971. تفاصيل أوفى تحت المقطع.

أخي في حارة الزيتون == في العمدان، في الدرج
وفي عسقولة الحسناء = باب النصر والفرج
وفي التفاح أو في البحر = حيث يتيه باللجج

وفي أرض الشجاعة = مقام أحبتي النجب
لكم مني تحياتي = برغم البعد والنوب

* * *

أقبل منكم الهامات = والراحات يا قومي
ثبتم في مهب الريح = طودا راسخ القدم
وصغتم للطغاة الهوج = طوفانا من الندم

* * *

خجلت لأنني عنكم = = بعيد لا أشد يدا
على راحت من صنعوا = = لدرب الحائرين هدى

* * *

يردد عنكم المذيع = = أنباء نتيه بها
شرايين الحياة تموج = = بين الناس من دمها
فأنتم يا أحبائي = = ضياء القلب والروح
وأنتم يا أصحاب الدرب = = بلسم كل مجروح

* * *

أغزة أنت أم الشمس = = ذل اليوم جلادك
بناتك والبنون بنوا = = على التاريخ أمجادك
ومن جاؤوك حكاما = = غدوا في بعض حسّادك
لأنك في حلوق الخصم = = كنت الشوك والجمرا
لأنك قد صنعت الدرب = = درب العودة الكبرى

= = =

القصيدة كاملة منشورة في العدد 65 من مجلة «البيان» الثقافية (الكويت)،
1 آب (أغسطس) 1971. يمكن الاطلاع على القصيدة في موقع أرشيف المجلات
العربية على الرابط التالي:

<https://archive.alsharekh.org/Articles/219/17353/391428>

مختارات: سميح القاسم

مقطع من قصيدة «غزة» 1971

غزة: ملف العدد 33



أدناه مقطع من قصيدة بعنوان «غزة» للشاعر
سميح القاسم. نشرت في مجلة «الآداب» عام
1970. تفاصيل أوفى تحت المقطع.

* * *

يتفقد الأغراب من حين لحين
تفاح جرح: هل سيثمر
للغزاة الفاتحين؟
يتفقد الأغراب جرحك، وهو ينزف
وهو ينزف في ظلال الياسمين
يتفقد الأغراب جرحك:
«قد تموت
في الفجر -غزة- قد تموت».
وتعود في الفجر الحزين
صيحات حبك والحياة
أقوى وأعلى.
يا صباح الخير، أخت المعجزات.
قدماي في الأصفاد من عشرين عام
ويداي - من عشرين عام- في النار

حبي الممزق -آخ-
من عشرين عام
والليل والأسلاك نافذتي إليك،
ولا أزال، يا حبي المحظور
طفلا لاهيا في ساحتك
وقتي ينازل غاصبيك،
على تراب أزقتك،
وأنا القتيل على الرصيف
وأنا الأشداء الوقوف
وأنا البيوت، والبرتقال،
أنا العذاب،
أنا الصمود،
أنا المئات،
أنا الألوف،
اليوم صار على المحبين اختيار الموت
اليوم عرس دمي المراق
أو أبد الفراق
وأنا، وأنت
نعيش يا حبي المقاوم
أو نموت.
= = =

القصيدة منشورة في العدد 5، أيار (مايو) 1971، من مجلة «الآداب». القصيدة
كاملة منشورة في موقع أرشيف المجلات العربية، على الرابط التالي:

<https://archive.alsharekh.org/Articles/255/20245/458907>

غلاف العدد الفصلي 33

عن لوحة الغلاف

لوحة الغلاف صورة من القرن التاسع عشر لمدينة غزة. المصدر: مكتبة
نيويورك العامة، المجموعات الرقمية، مجموعة سيناء وفلسطين
الصورة: غزة (المدينة القديمة)
المصوّر: فرانسيس فريث (Francis Frith)
تاريخ الصورة التقديري: 1862
الصورة مصنفة ضمن النطاق العام، أي يمكن استخدامها دون الحاجة إلى
طلب موافقة على ذلك. رابط مشاهدة الصورة في موقع المكتبة:

<https://digitalcollections.nypl.org/items/510d47d9-5c4b-a3d9-e040-e00a18064a99>



بودكاست

الغزال الصغير والريح

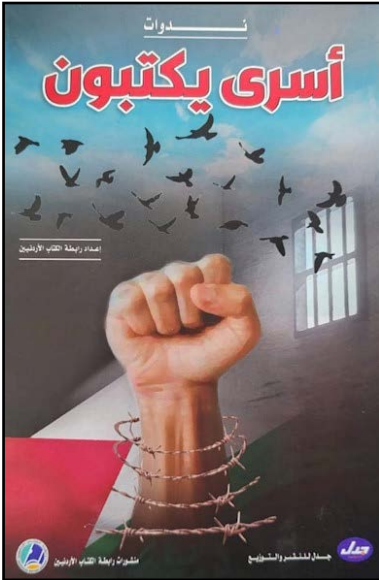
قصة للصغار بقلم لذكريا تامر



يتضمن هذا العدد البودكاست السابع. محتواه قصة قصيرة للقصص السوري، ذكريا تامر، عنوانها «الريح». طول البودكاست: دقيقتان وخمسون ثانية. القراءة: عدلي الهواري. للاستماع، اضغط/ي على زر التشغيل (في موقع المجلة).

إصدارات جديدة ندوات أسرى يكتبون

صدر حديثاً كتاب يوثق ندوات نظمها رابطة الكتاب الأردنيين على مدى عامين لمناقشة الأعمال الأدبية لأسرى وأسيرات فلسطينيين هم: حسام زهدي شاهين، وباسم خندقجي، وأسامة الأشقر، ومنذر مفلح، وأحمد سعادات، وهيثم جابر، ونادية الخياط، ووداد البرغوثي، ومعتز الهيموني، وأيمن الشرباتي، ومي الغصين، وعمار الزبن، وراتب حريبات، وعمار عابد، وثائر حنيني، ورائد السعدي، وأماني حشيم، وأحمد العارضة، وناصر الشاويش، ومحمود العارضة،



وسائد سلامة، وقتيبة مسلم، ورأفت البوريني، وعنان الشلبي.

إحدى الندوات ناقشت كتاب «ترانيم اليمامة» وهو لعشر كاتبات أسيرات هنّ: شريفة علي أبو نجم، وتغريد سعدي، وعطاف عليان، وأريج عروق، ولينا جربوني، وجيهان دحادحة، ونهاد وهدان، ومنى قعدان، وعهود شوبكي، ومي الغصين.

حرر الكتاب صالح حمدوني. الناشران: جدل للنشر والتوزيع، ورابطة الكتاب الأردنيين (2024).

إصدارات جديدة: د. محمد الشاوي

دراسة المعتقدات والإيديولوجيات عند جان بيار دوكونشي



صدر في الآونة الأخيرة كتاب للباحث المغربي الدكتور محمد الشاوي، عنوانه: «علم النفس الاجتماعي: دراسة المعتقدات والإيديولوجيات عند جان بيار دوكونشي؛ نحو مقارنة تحليلية للخطاب». الناشر: مكتبة سلمة الثقافية، تطوان، المغرب، 2024.

وجاء في خبر صدور الكتاب أنه يتضمن «مقارنة تحليلية لخطاب علم النفس الاجتماعي المعاصر من خلال المساهمة العلمية التي أنجزها عالم النفس الاجتماعي الفرنسي جان بيار دوكونشي (1934-2014). وتنبع هذه المساهمة عن علاقة عضوية بين النظرية

والممارسة العلمية الأكاديمية من منظور علم النفس الاجتماعي التجريبي». ويشير المؤلف إلى أن جان بيار دوكونشي تمكن من «تأسيس ممارسة نفسية اجتماعية رائدة لدراسة المعتقدات والإيديولوجيات بمرجعية علمية متينة تنتمي إلى حقل العلوم الإنسانية والاجتماعية، وتقوم على تجاوز علم نفس الدين إلى علم النفس الاجتماعي للمعتقدات والإيديولوجيات».

عود الند: أخبار موجزة

عود الند تبدأ عامها التاسع عشر

أمام عينيك، عزيزي القارئ، عزيزتي القارئة، العدد الفصلي الثالث والثلاثون من مجلة "عود الند" الثقافية، وهو عدد صيف 2024. في مثل هذا الوقت قبل ثمانية عشر عاما صدر العدد الأول من مجلة «عود الند» الثقافية. وقد خطت بصدور هذا العدد الخطوة الأولى في عامها التاسع عشر من النشر الثقافي الراقى. احصل/ي مجانا على نسخة من الأعداد الفصلية (السنوات 11-18) باستخدام الرابط التالي:

https://www.oudnad.net/spip.php?page=on_pdf



عود الند

مواعيد صدور الأعداد

العدد الفصلي 34 (خريف 2024): 1 أيلول (سبتمبر) 2024

العدد الفصلي 35 (شتاء 2025): 1 كانون الأول (ديسمبر) 2025

العدد الفصلي 36 (ربيع 2025): آذار (مارس) 2025

العدد الفصلي 37 (صيف 2025): 1 حزيران (يونيو) 2025

الصفحة الأخيرة: عدلي الهواري

الذكاء الصناعي والصور

الحديث عن عجائب الذكاء الصناعي لا يتوقف. كنت قد تحدثت عن تجريبي تشات جي بي تي افتتاحية سابقة، ولم أجد الانبهار به مبررا. وفي الآونة الأخيرة، قررت تجريب الذكاء الصناعي مع الصور، فهو في هذا السياق محاط بالحديث عن عجائب لا تقبل عما ورد في الأحاديث عن تشات جي بي تي. بعض الصور التي نلتقطها بكاميرا شخصية، أو تلك التي تصلنا من الأصدقاء، يكون فيها جزء إذا غاب من الصورة تصيح الصورة أفضل. وقد كان الحديث في السنوات العديدة الماضية يركز على برنامج الصور الشهير فوتوشوب، وإمكانية استخدامه في تحسين الصور، إلى درجة التلاعب مثلا بهيكل الجسم لكي يبدو رشيقا.

لم يجذبني استخدام فوتوشوب يوما. أستعمل في العادة برنامجا مجانيا لتحرير الصور يفى بالأغراض البسيطة، مثل قص جزء من الأطراف، أو تصغير أبعاد الصورة، أو تغيير خلفيتها. ونظرا لهذا الاهتمام البسيط بالصور، والحديث عن عجائب الذكاء الصناعي، قررت أن أخوض التجربة.

أبدأ بنتيجة التجربة فأقول إنها لم تأت بنتائج مرضية، وكانت مضيعة للوقت. وللمتهم معرفة المسار الطويل للوصول إلى هذا الاستنتاج، إليك التفاصيل. أول العقبات ستكون حاسوبك المتنقل أو المكتبي. من المؤكد أن أغلبية مستخدمي الحاسوب الشخصي لا يمتلكون جهازا فيه المواصفات المطلوبة كحد

أدنى لاستعمال برنامج ذكاء صناعي خاص بالصور، مثل حجم الذاكرة العشوائية (رام + في رام)، وما يسمى جرافيكس كارد، وهو قطعة في الحاسوب خاصة بالأمر المتعلقة بالفيديوهات وما شابه ذلك، كالألعاب الإلكترونية.

إذا تجاوزنا الخطوة الأولى المتعلقة بتوفر المكونات اللازمة في الحاسوب، تتمثل العقبة الثانية في البرامج التي تحتاجها لاستخدام برنامج ذكاء صناعي. ستكون بحاجة إلى تحميل وتثبيت مجموعة من البرمجيات قبل أن يمكنك تحميل وتثبيت برنامج الذكاء الصناعي.

عندما تصل خطوة تحميل برنامج ذكاء صناعي مجاني (ستيل ديفيوجن*)، من شبه المؤكد أنك ستواجه عقبات عدم توافق بين البرامج الأساسية التي تثبتها وستيل ديفيوجن. لذا من المرجح أن تقضي بضع ساعات وأنت تحل مشكلات عدم التوافق بين المكونات المختلفة.

إذا تجاوزت عقبات الخطوات السابقة، سيمكنك بدء تجريب «عجائب» الذكاء الصناعي. للتأكد من أن البرنامج يعمل بشكل سليم، يقترح أحد المواقع أن تطلب رسم صورة قطة. وقد فعلت، وبعد بضع دقائق أعطاني البرنامج رسمة لقطة. والحقيقة أن الحصول على صورة لقطة أسرع بكثير لو استخدمت محرك بحث غوغل أو غيره. لكن هنا طلب رسم القطة كان اختباراً لعمل البرنامج كما ينبغي له.

أجريت تجارب على تعديل صور وكانت النتائج غير مرضية. صور الأشخاص بعد محاولة تحسينها تنتج لك صوراً لا تشبه ملامحها شخصية الإنسان في الصورة الأصلية. في كل الحالات كانت الصورة الأصلية أفضل.

بعد مشاهدة مجموعة من الفيديوهات على يوتيوب للتعرف بشكل أفضل على وسائل تعديل الصور بشكل يزيد من رونقها، تبين أن هناك حزم خاصة بذلك. وهنا تنشأ عقبتان على الأقل، الأولى حدوث عدم توافق بين الحزم البرمجية، والثانية الحجم الضخم للحزم المختلفة، فحتى لو كانت خدمة

الإنترنت لديك سريعة، ولا توجد قيود على حجم ما يمكنك تحميله يوميا، فهذا يعني اضطرابك لانتظار تحميل ملفات حجمها غيغابايت، فأكثر. فإذا حملت العديد من هذه الحزم، سوف تتلاشى مساحة التخزين في حاسوبك بسرعة.

أما بالنسبة لنتائج بعض التجارب التي أجريتها، فقد كان أهمها اختلاف الملامح بين الصورة الأصلية وتلك التي أنتجها الذكاء الصناعي، فالأنف والفم والعيون من المحتمل أن يختفي الشبه بينها وبين الأصلي منها. في تجربة أخرى كان يوجد عدم توافق بين الرأس والجسم، فالرأس كبير والجسم صغير. ومن المحتمل أيضا أن يكون في اليد الواحدة أكثر من خمسة أصابع.

في كل الحالات، أنت تكبس على خيار توليد صورة جديدة بعد تحديد ما تريد. ولا تفعل شيئا سوى انتهاء البرنامج من مهمته، وقد يطول انتظارك، وسوف تلاحظ أن مروحة الحاسوب تشتغل بعنفوان قليلا ما تلاحظ مثله أثناء استخدام الحاسوب لأغراضك اليومية المتكررة.

وبعد الانتظار سوف تشعر بخيبة عدم الحصول على نتيجة تشبه ما كنت تريد أو تتخيل. وخلاصة التجربة كانت أن الاستمتاع أثناء استخدام الذكاء الصناعي كان معدوما، بخلاف الحال عند استعمال برنامج تحرير صور عادي حيث المستخدم هو الذي يقوم بالخطوات ليحصل على نتيجة مطابقة لما أراد وتخيّل.

أما من ناحية الوقت للحصول على نتيجة، فلو فرضنا أن الذكاء الصناعي ينتج لك الصورة التي تريد، من المؤكد أنك ستجد ما تريد خلال أقل من دقيقة باستخدام محرك بحث، وبالتالي لا حاجة لكل ما أتيت على ذكره أعلاه لكي تحصل على صورة.

أعتقد أن الأحاديث الكثيرة عن عجائب الذكاء الصناعي عامة، أو ما يتعلق

بجانب معين كالصور أو الموسيقى، مبالغ فيها كثيرا. أنت لا تحتاج إلى ركوب سيارة إذا كانت المسافة إلى مقصدك قصيرة. لا تستحق الصور التي يولدها الذكاء الصناعي شراء حاسوب بمواصفات خاصة، وتثبيت برمجيات تحتاج إلى خبرة في التعامل معها، والجلوس أمام الحاسوب في انتظار إنتاج صورة لن تنالك إعجابك أو رضاك. لا تجعل أحاديث المنبهرين بالذكاء الصناعي تؤثر عليك. تمسك بالذكاء الطبيعي.

= = =

Stable Diffusion *

«عود الند» في سطور

صدر العدد الأول من مجلة **عود الند** الثقافية مطلع شهر حزيران (يونيو) 2006. وصدرت شهريا عشر سنوات متتالية.

حصلت **عود الند** من المكتبة البريطانية على رقم التصنيف الدولي للدوريات في شهر تشرين الثاني (نوفمبر) 2007. الرقم الخاص بـ **عود الند** هو: 4212-ISSN 1756

شارك في **عود الند** كاتبات وكتاب محترفون ومبتدئون من الدول العربية والمهجر.

بعد إتمام العام العاشر، وصدر 120 عددا شهريا، تقرر تحويل المجلة إلى فصلية.

ناشر المجلة د. عدلي الهواري. له كتب بالإنجليزية، والعربية، من بينها: الديمقراطية والإسلام في الأردن؛ تقييم الديمقراطية في الأردن؛ بيروت 1982: اليوم «ي»؛ مقالات في السياسة الخارجية الأمريكية؛ اتحاد الطلبة المغدور؛ الحقيقة وأخواتها؛ المجلات الثقافية الرقمية.