اللُّغة العربيّة

مجلّة فصليّة مُحكّمة تعنى بالقضايا الثّقافيّة والعلميّة للّغة العربيّة

العدد الثامن والأربعون 2019

48

العدد 48
2019

المجلس الأعلى للّغة العربيّة - الجزائر

اللُّغة العربيّة

Revue Académique Trimestrielle Indexée

منصّات الاعتماد

WWW.ASJP.CERIST.DZ
WWW.HCLA.DZ

المجلس الأعلى للّغة العربيّة
العنوان : 52،شارع فرانكلين روزفلت
ص.ب 575 ، ديدوش مراد، الجزائر
الهاتف : 16/17 07 23 21 213+ النّاسوخ : 07 23 07 21 213+
الموقع الإلكتروني: www.hcla.dz

اللّغة العربيّة

مجلّة فصليّة مُحكّمة تعنى بالقضايا الثّقافيّة والعلميّة للّغة العربيّة

العدد الثّامن والأربعون 2019

ر.د.م.م
1112.3575
EISSN
6545-2600

الإيداع القانوني
02 20/ 7

اللُّغَةُ العَرَبِيَّةُ

المدير المسؤول
أ.د. صالح بلعيد
رئيس المجلس الأعلى للّغة العربيّة

رئيس التحرير
أ.د. عبد الله العشي

نائب رئيس التحرير
د. حياة أم السّعد

مديرة التحرير
أ. نورة مراح

المدقّق اللغويّ

أ. حسن بهلول

اللّجنة العلميّة للتحرير

أ.د. عبد الجليل مرتاض
أ.د. وحيد بن بوعزيز
أ.د. أحمد عزوز
أ.د. يوسف وغليسي
د. الجوهر مودر
د. انشراح سعدي
أ. نزيهة الزاوي

شروط النّشر:

- ✓ تنشر المجلّة المقالات الرصينة، ذات العلاقة بقضايا اللّغة العربيّة ومجالاتها؛
- ✓ تُكتب المقالات باللّغة العربيّة، وتلحق بملخّصين أحدهما باللّغة العربيّة وآخرهما باللّغة الإنجليزية أو الفرنسية؛
- ✓ تخضع المقالات للمنهجية العلمية الأكاديميّة، وتهمّش آليا في آخر المقالة؛
- ✓ تخضع المقالات للتحكيم العلمي؛
- ✓ يلتزم صاحب المقالة بالتعديل في الآجال المحدّدة، إن طُلِبَ منه ذلك؛
- ✓ تُكتب المقالة بخط Simplified Arabic ببنط 14 في المتن و12 في الهوامش، وترسل على البريد الإلكتروني للمجلّة الموضّح أدناه؛
- ✓ يكون حجم المقالة بين 3000 و5000 كلمة؛
- ✓ ألاّ تكون المقالة قد نشرت من قبل، ولا مستلّة من مذكّرة أو أطروحة جامعية؛
- ✓ يتسلّم صاحب المقالة ثلاث (03) نسخ من العدد الذي نشرت فيه مقالته؛
- ✓ تُرفق المقالة بسيرة علمية موجزة عن الباحث؛
- ✓ لا تعبر المقالات المنشورة بالضرورة عن رأي المجلس الأعلى للّغة العربيّة.

للاتّصال

madjaletalarabia@gmail.com

ASJP.cerist.dz

الهاتف: 00213 21 23 07 16 - **النّاسوخ:** 00213 21 23 07 17

المراسلة: مجلّة اللّغة العربيّة، المجلس الأعلى للّغة العربيّة، شارع فرنكلين روزفلت الجزائر ص.ب. 575 ديدوش مراد – الجزائر

محتويات العدد

العنوان	الصفحة
كلمة رئيس التّحرير أ.د. عبد الله العشي	10 -19
المحور الأوّل: دراسات تراثية	
الحمل النَّحوي وعلاقته بالقياس الاسم: محمد يزيد سالم	13- 38
الضمير المحتمل في سورة الكهف **- دراسة دلالية-** أ. حسنى عائشة ناصر (بزّاز)	39- 58
تناول المصطلح النحوي في المعاجم المتخصصة بين اختلاف التعريف واتفاق المفهوم أ.لزرق بلعباس	59- 80
في الممارسة النصية عند الأصوليين: " السياق ودوره في الكشف عن دلالة النصوص الشرعية" أ. بلميهوب عبد المالك أ. المشرف: الدكتور عبد العزيز أبليلة	81- 112
المحور الثاني: دراسات لغويّة معاصرة	
الاقتراض اللغوي في وضع واستعمال مصطلحات الاتصالات **في اللغة العربية** د. نصيرة إدير	115- 132

اللسانيات التطبيقية ومجالات الاستفادة منها في ترقية الفعل الديداكتيكي- مقاربة في المنهج والإجراء- أ. إيمان قليعي المشرف:أ. نور الدين لبصير	**133- 158**
النحو والمعنى عند فاضل السامرائي أ.نسيم عصمان	**159- 192**
ثلاثة مصادر أساسيّة لإثراء اللغة العربية في الفترة المعاصرة: القراءات القرآنية، ملاحظات النحاة الأوائل، واللهجات المحكيّة. عبد الكريم جيدور	**193- 214**
المحور الثالث: دراسات تعليمية	
البيداغوجيا الفارقية، ودور انتهاجها في جودة تعليمية اللغة العربية د/ بكادي محمد	**217- 236**
الصورة ودورها في تنمية القيم في كتب الجيل الثاني (الطور الأول من مرحلة التعليم الابتدائي) أ. أوليدي خديجة د. عبد القادر بقادر	**237- 256**
تدريس اللغة العربية في الوطن العربي - الواقع الحالي والتحديات المعيقة- أ. سميرة جداين	**257- 284**
توظيف اللسانيات في تعليم اللغة العربية أ.هواري شهرزاد	**285- 308**

المحور الرابع: دراسات أدبية ونقدية	
التناص القرآني في رواية : **سرادق و الفجيعة لعز الدين جلاوي –أنموذجا** أ. عطى الله الناص	**311- 330**
جملة النداء في ديوان "البرزخ والسكين" لعبد الله حمادي (التركيب والدلالة) أ. عبد الله باوني	**331- 362**
عتبة الألوان الوطنية في غلاف رواية "الاحتراق" للروائي "سعيد هاشمي" **أ**.بوفنارة مفيدة	**363- 382**
المحور الخامس: ثقافيات	
الكتابة التاريخية الاستعمارية الفرنسية من خلال إسهامات بيربروجر في المجلة الإفريقية (1856 م 1869 م) أ.امحمد صدوقي	**385- 410**
اللغة العربية وسؤال القدسية أ.حاتم البوعناني	**411- 426**
المستوى اللغوي في الجزائر وتحديات التكنولوجيا - **واقع اللغة العربية كتابة ونطقا عبر الفيس بوك -** أ.دنيا باقل أ.عمر بولنوار	**427- 440**
نجمُ "سُهيل" في أدَبيَّات العَرب أ.محمد حدبون	**441- 472**

كلمة العدد

كيف تمتلك اللغة العالم

أ.د. عبد الله العشي

رئيس التحرير

من يحسن استعمال اللغة يمكن أن يمتلك العالم، العالم بما فيه الطبيعة والإنسان، امتلاك العالم يقتضي حسن توصيفه وحسن تأويله وبالتالي حسن تدبيره، وامتلاك الإنسان بتقديم الطبيعة له موصوفة ومؤولة على نحو ما ثلاث " لغات" ، غبر التاريخ الطويل كانت قد امتلكت الإنسان، وما تزال: الدين والفن والعلم؛ كان الدين، وهو لغة موحى بها على نحو ما، يؤول العالم بظاهره وغيبه، ويقدمه للإنسان باللغة ليختصر المسافة بينه وبين العالم، وهي مسافة واسعة تقتضي جهدا يضيق عنه العقل ، ومن أجل ذلك خلق الدين لغته وأضافها إلى المعجم البشري، لم تعرف العربية كلمات مثل الله والنبي والإيمان والكفر والتوحيد والصلاة والزكاة والجنة والنار والبعث والنشور والخلود بمعانيها الجديدة ومفاهيمها الاصطلاحية إلا مع الإسلام الذي نقل جزءا كبيرا من اللغة من دائرة **المعاني** إلى فضاء **المفاهيم**، أي من دائرة **المفردات** إلى دائرة **المصطلحات**، ومن مجال **اللغة العادية** إلى مجال **اللغة الواصفة.**

وكان الفن، بما أبدع من ملاحم خرافات وأساطير، بوصفها علامات ورموزا لغة أخرى في فهم العالم وتوصيفه وتأويله، أسهم الفن في تقريب الإنسان من الطبيعة حين مكنه من تشكيلها وإعادة بنائها وبعثها في صورة جديدة، نقلها من **الطبيعية** إلى **الثقافة** ، من **الخام** إلى **المتشكل**، ومن **الصمت** إلى **البوح**، حين حول الحجر إلى تمثال، والحطب إلى تحفة، والصوت إلى نشيد، واللون إلى لوحة واللغة إلى قصيدة ، كان يمتلك العالم ويستأنسه ، أو يصنع منه جمالا إنسانيا أويشتق منه معنى. لم يكن الحجر ملكا للإنسان ولا الحطب ولا اللون ولا اللغة لكنه حين حولها إلى تمثال ولوحة ونشيد وقصيدة أصبح ، بذلك، مالكا لها

باللغة يضفي الإنسان على الطبيعة إنسانيته ، و"ينقلها" بالتالي من الملكية الإلهية الى الملكية البشرية، " أفلا ينظرون إلى الإبل كيف خلقت، وإلى السماء كيف رفعت ، وإلى الجبال كيف نصبت، وإلى الأرض كيف سطحت " ، **نظر** الإنسان فأدرك ووصف وأول فامتلك.

ثم كان العلم، وصف وأول ولم يكتف بذلك بل استثمر وكانت تلك صورة الامتلاك لديه، وقد كان الامتلاك في الدين امتلاكا روحيا، وفي الفن امتلاكا رمزيا ثم صار ماديا في العلم، كانت اللغة في الدين غيبية وفي الفن خيالية وفي العلم منطقية، وفي كل الحالات هي لغات وتؤدي إلى نفس الغايات، وإن باختلاف الأدوات، يحتاجها الإنسان كلها لضرورتها وأهميتها في التعبير عن كينونته المركبة.

من يحسن الحجاج ينجح في الإقناع، ومن يملك البيان ينجح في كسب العقول، حسن لغتك تحسن قدرتك على الرقي بنفسك

باللغة، الآن، يتم التحكم في العالم، اللغة المهيمنة تفرض ثقافتها وعلمها وفنها ونموذجها المجتمعي ، حجتها دائما أقوى ولو كانت ضعيفة، وصوتها أعلى ولو كان خافتا، لان اللغة تكتسب قوة إضافية بقدر ما نمنحها من ركائز تدعمها وتحميها،

لقد صرنا الآن نتحدث، أو صاروا يتحدثون، عن حروب اللغات، ولم يكونوا ليفعلوا ذلك لولا أن اللغة فعلا لها من القدرة ما يمكنها من امتلاك العالم بعض اللغات مفطورة تقريبا على العدوان والنزوع إلى السيطرة والاستعمار، لقد صار الآن من الممكن أن تقتل لغة لغة، وأن تنفي لغة لغة، أو تستعمر لغة لغة تماما كما كان البشر، وما زالوا ، يفعلون. والحديث عن موت اللغات أصبح رائجا كثيرا، له رواده ومختصوه.

امتلك لغتك تمتلك العالم.

المحور الأوّل

دراسات تراثيّة

الحمل النّحوي وعلاقته بالقياس

Grammatical appending and its relation with measure

الاسم: محمد يزيد سالم[1]

تاريخ الاستلام: 17/ 05/ 2019 تاريخ القبــول: 2019- 09- 24

الملخّص: حينما بدأ النُّحاة يؤصِّلون للنَّحو العربي ويصوغون قواعده عن طريق استقراء الكلام العربي وبنوا أحكامهم عليه تكوَّنت بذلك قواعد النَّحو العربي المعروفة لكنَّ عددا من النصوص اللغوية خالفت تلك القواعد والأحكام الأمر الذي أدَّى بالنَّحويين إلى البحث عن وسيلة تسوِّغها لتتفق وإيَّاها، ومن فكرة الاتِّفاق بين النُّصوص الفصيحة والقواعد النَّحوية تشكَّلت البدايات الأولى للحمل النَّحوي.

هذ ويعدُّ موضوع" الحمل" من المواضيع المُهمَّة في أصول النَّحو العربي، فهو يشمل مسائل متعدِّدة اختلف فيها النُّحاة وتشعَّبت فيها آراؤهم، ولم يتوصَّلوا إلى نتيجة حاسمةٍ بخصوصها. وغايتنا في هذا البحث هي الوقوف على مفهوم الحمل النَّحوي والأسباب التي أدَّت بالنُّحاة إلى القول بهذه الظاهرة، وأهم صورها، وكذا علاقة "الحمل النَّحوي" "بالقياس"؛ ذلك أنَّ تعدد المصطلحات لظاهرةٍ ما يثير جدلاً واسعًا بين الباحثين، ممَّا يسبِّب صعوبة بالغة في سبر آرائهم وتَبيُّن مواقفهم من الظاهرة المدروسة.

الكلمات المفتاحيَّة: الحمل؛ النَّحو، التفكير؛ الأصل؛ الفرع؛ القياس التخريج.

[1] جامعة باتنة- 1- الحاج لخضر- الجزائر، البريد: yazidsalem915@yahoo.com

Abstract: When the grammarians started rooting for the Arabic grammar and formulating its rules by extrapolating the Arabic speech the known arabic grammar rules were formed, but a number of texts came different of those rules and provisions, which led the grammarians to search for a way to justify it, and according the idea of agreement between the clear texts and The grammatical rules the first beginnings of grammar rules were formed.

so The subject of grammatical load is considered one of the most important topics in the Arabic grammatical origins; because It includes various issues in which the grammarians have diverged in their opinions, and they did not reach a decisive conclusion about it. Our purpose in this research is to identify the concept of this phenomenon, and the reasons that led the grammarians to say about this phenomenon, and the most important images of it, as well as the relationship of "grammatical load" "by "Measurement"; because the multiplicity of terms of a phenomenon raises a great controversy among researchers, and causes difficulty for Investigate their opinions and show their attitudes towards the phenomenon studied.

Keywords: load; grammar; thinking; origin; section; measurement.

مقدّمة: مع مجيء الإسلام واتّساع رقعة الدولة الإسلامية لم تعد العربية لغة اتّصال وتفاهم فحسب، وإنَّما صارت لغة دين وعبادة، فاستأثرت على اهتمام المسلمين بصفة عامة فزادت قدسيتها لديهم، وصار تعلُمها أمرًا ضروريًا، بل هو جزء من الدِّين، وبات المساس بها اعتداءً وتطاولاً على الدِّين الحنيف.

ومن أجل ذلك هَمَّ اللُّغويون والنُّحاة لوضع الضوابط والأحكام اللُّغوية والنَّحوية لصون اللِّسان العربي من الخطأ والزَّلل والحفاظ على القرآن الكريم

من التَّحريف والفهم الخاطِئ، وبخاصَّة عندما دخل الأعاجم في دين الله أفواجًا ممَّا أدى إلى فشوِ اللَّحن في البيئة الإسلامية.

ولأنَّهم لم يسمعوا كلَّ كلام العرب في أغراضهم المختلفة، فإنَّهم لم يستطيعوا تحقيق ما كانوا يسعون إليه؛ وهو وضع نظام لغوي عام مطرد خالٍ من الشوارد والشواذ، ولكن عند طرد هذه القواعد وجد النُّحاة أنفسَهم أمام بعض النُّصوص الفصيحة المسموعة والتي لا يُمكن ردُّها أو إنكارها، ولكنَّها- في الوقت نفسِه- تشذُ عن قواعدهم، ممَّا اضطرَّهم إلى الاستعانة بالقياس ردًا للسماع لتكوين منهج شامل لمختلف الأنظمة والقواعد النَّحوية واللُّغوية.

لكن رغم ذلك، فإنَّ النُّحاة اصطدموا بكثير من المسائل التي أبت الدُّخول تحت أقيستهم، وتمرَّدت عليها فبحثوا لها عن مسوغات وتخريجات وتأويلات بهدف إعادتها إلى الظاهرة الأصل، محاولين خلق نظام ذي قوانين عامَّة تحوي كلَّ مفردات الظاهرة اللُّغوية والنَّحوية.

تلك هي ظاهرة"الحمل" التي نجد لها حضورًا قويًّا وتطبيقًا واسعًا في الدَّرس اللُّغوي بصفة عامة والنَّحوي بصفة خاصة، إذ لا يكاد يخلو منها باب من أبواب النَّحو؛ لأنَّها تمثِّل مجالاً خصبًا لتعليلات النُّحاة وتأويلاتهم للألفاظ أو العبارات المُخالفة للقياس أو للقاعدة المطَّردة، فاتخذوها وسيلة ومطية لإلحاق ما خرج من ذلك بالقاعدة والحكم النَّحوي المُتوصل إليه، وظاهرة "الحمل النَّحوي" من أكثر الظواهر حضورًا وشيوعًا في كلام العرب- شعره ونثره- وفي القرآن الكريم.

2- مفهوم الحمل:

أ- لغة: جاء في" معجم مقاييس اللغة" لابن فارس(ت395هـ) قوله:" الحَاءُ والمِيمُ واللاَّمُ أَصْلٌ يَدُلُّ على إِقلاَلِ الشَّيء. يُقَالُ: حَمَلْتُ الشَّيءَ أَحمِلُهُ حَمْلاً.

والحَمـلُ: مَـا كَـانَ فِـي بَطـنٍ أو علـى رأسِ شَـجَرٍ. يُقَـالُ: إِمـرَأَةٌ حَامِـلٌ وحَامِلَـةٌ[...] والحِمْلُ: مَا كَانَ عَلَى ظَهرٍ أَو رَأسٍ"[1].

وجاء في" لسان العرب" لابن منظور(ت711هـ):" حَمَلَ الشَّيءَ يَحْمِلُهُ حَملاً وحُملاَنًا، فهو مَحمُولٌ وَحَمِيل، واحْتَمَلَهُ"[2]. وأَضافَ قائلاً:" قَالَ بَعضُ اللُّغوِيينَ: مَا كَانَ لاَزِمًا لِلْشَّيءِ فَهُوَ حَمْل، وَمَا كَانَ بَائِنً فَهُوَ حِملٌ"[3]. وهذا يعني أنَّ الحمل في اللُّغة يقتضي وجود شيئين هما: الحامل والمحمول.

ب- **اصطلاحا:** يعدُّ مصطلح" الحمل" من المصطلحات الجوهرية والأصيلة في التَّفكر النَّحوي العربي؛ ذلك أنَّ أكثر علل النَّحو وقواعده مصُوغة وفق هذه النظرية، التي تعدُّ" من الأسس المهمَّة التي قام عليها التَّصنيف النَّحوي، وتكاد تكون فكرة من أقوى الأفكار التي سيطرت على تفكير النُّحاة، واستوعبت كثيرًا من جهودهم في مجال البحث النَّحوي[...] وقد توصَّل النُّحاة إليها بعد استقراء ظواهر اللُّغة والتعمق فيها فكانت ثمرة لملاحظات علائق الألفاظ بعضها ببعض"[4].

وقد ورد مصطلح "الحمل" وتردَّد كثيرا في كتب المفسرين واللُّغويين والنَّحويين لتفسير بعض الظواهر النَّحوية واللُّغوية وتعليلها، وعلى كثرة استعمال هذا المصطلح لم يحدِّد أهل اللّغة والنَّحو في كتبهم ضوابط هذه المسألة[5]، ولم يبيِّن أحد منهم الأساس الذي اعتمدوه في تحديد: من يُحمَلُ على من؟[6] وإنَّما كان حديثهم عن ذلك يأتي على شكل شذرات هنا وهناك، أو اضطرارا عندما تصطدم القواعد بما قرروه من استعمال معيَّن فيبحثون لذلك عن مخرج يُعيدُ النص اللُّغوي إلى أصل القاعدة.

وقد عُرف "الحمل" منذ بواكير الدرس النَّحوي العربي على لسان"أبي عمرو بن العلاء" في قوله:" أحمل[7] على الأكثر وأسمي ما خالفني لغات"[8].

ويتطلَّب "الحمل" وجود شيئين محمولا وحاملا، ويقوم الحمل على أساس المناسبة بين الحامل والمحمول، فقد ذكر"الكفوي"(ت1094هـ) أنَّ العُلماء: " اختلفوا في تفسير الحمل، فقيل: هو اتِّحاد المتغايرين في المفهوم بحسب الهوية ونقض بالأمور العدمية المجهولة على الموجودات الخارجية"[9].

أمَّا"التهانوي"(ت1158هـ)، فيرى أنَّ المقصود بالحمل هو:" اتحاد المتغايرين مفهوما أي وجودا ظليا في الوجود المتأصل أو المفروض"[10].

وعرفه "محمد الخضر حسين" بأنَّه:"إعطاء الكلم حكم ما ثبت لغيرها من الكلم المخالفة لها في نوعها، ولكن تُوجد بينهما مشابهة من بعض الوجوه"[11].

أمَّا "جميل صليبا"، فعرَّفه بقوله:" هو نسبة أمر إلى آخر إيجابا أو سلبا"[12].

أمَّا "محمد سمير نجيب اللَّبدي" فعرَّفه بأنَّه:" قياس أمر على أمر وتحميل أحدهما حكم الآخر، والحمل طريق يسلكه النُّحاة ويحيلون إليه الظاهرات الكلامية التي لا تنتظمها قواعد أصيلة تنسب إليها"[11].

كما عُرِّف بأنَّه:" قياس أمر على آخر وتحميله حكمه، وهو طريق يسلكه النُّحاة لتفسير الظواهر النحوية، التي لا تنتظمها قواعد أصلية تُنسب إليها"[12].

أمَّا "محمد التنوخي" فعرَّفه بأنَّه:" قياس أمر على آخر، وإعطاءه حكمه كحمل الفعل المضارع على الاسم في إعرابه، فهو يشبهه في الإبهام والتخصيص، وقبول لام الابتداء ومشابهته اسم الفاعل في الحروف، والحركات والسكنات"[13].

وعرَّفه "عبد الله حسين العنبكي" بقوله:" إنَّ المقصود بحمل الشيء على الشيء إلحاقه به وإعطاؤه حكمه"[14]. في حين عرَّفه "بطرس البستاني" بقوله: " حمل الشيء على الشيء: ألحقه به في حكمه"[15].

كما عرِّف" الحمل" بأنَّه:" عملية ذهنية يتم بمقتضاها جمع ما يبدو متفرِّقا بتجاوز المتغيِّرات للوصول إلى الثوابت اعتماداً على أقل ما يُمكن من الأصول"[16].

ويبدو أنَّ المعاني الاصطلاحية "للحمل" كلُّها متقاربة وتعني رد الشيء إلى نظيره؛ وذلك بإلحاق أحدهما إلى الآخر.

2- أسباب لُجوء النُّحاة إلى الحمل النَّحوي: حين شرع النُّحاة الأوائل في دراسة الظواهر اللُّغوية المختلفة، والقيام بعملية التصنيف والتَّجريد وصولا إلى مجموعة القواعد التي تحكم نظام اللغة العربية، اصطدموا بمادة عربية فصيحة مطَّردة، يُخالف ظاهرها قواعدهم التي وضعوها[17]، لم يجدوا مناصا من الاستعانة بالقياس الذي أجروه على سماعهم ليشكِّل منهجهم في تكوين النِّظام اللُّغوي.

وممَّا يلفت الانتباه هو أنَّ علماء العربية لما تفطنوا إلى أنَّ ثمَّة مسائل نحوية وصرفية قد تخرج عن القياس أو الظاهرة المطردة، لم يجدوا بدا– وهم يقننون اللُّغة- أن يستعينوا بإحدى الوسائل التي من شأنها أن تمكِّنهم من لمِّ شتات المسائل الخارجة عن دائرة هذا القانون المطرد، وإرجاعها إليه، واهتدوا إلى ابتكار ما يُسمَّى" نظرية الحمل"[18]. التي تهدف إلى خلق نظام دقيق ذي قوانين عامة تحاول أن تضبط تحتها كل مفردات الظاهرة اللُّغوية. ولعلَّه من خلال استقرائنا واستقصائنا لبعض صور هذه النظرية أو هذه الظاهرة، سنجد كيف أنَّها تؤدي دورا بالغ الأهميَّة من خلال تفسيرها وتأويلها أو تقديرها المسائل الخارجة عن القواعد المطردة على نحوٍ أُلحقت فيه المسائل غير المقيسة بالظواهر الأصول[19].

بذل النُّحاة القدامى جهودًا جبارة في سبيل بناء واستقصاء قواعد النَّحو العربي وضبط قوانينه، وقد كان الاستقراء المتوسِّع عمدتهم في بلوغ تلك

الغاية الجليلة، غير أنَّ اللغة المعروفة بديناميتها النشطة وحيويتها المتجدِّدة لا يُمكن ترويضها وفقاً لضوابط التَّقعيد أو إعادة تفصيلها بحسب مقاييس عقلية صارمة، لتكون في نهاية المطاف خاضعة لنظام محكم قادر بكفاءة على ضبط ظواهرها في تجلياتها الكلامية المتكاثرة وتطويعها لسلطان القواعد والضوابط التي يتألَّف منها ذلك النِّظام، ونتيجة لذلك فقد استقرَّ في عُرفهم أنَّ القاعدة " لابدَّ أن تتَّصف بالعموم، ولكنَّها ليس من الضروري أن تتَّصف بالشمول؛ أي: أن تكون عامَّة لا كلِّية، ومعنى ذلك أنَّ القاعدة لابدَّ أن تنطبق على جمهرة مُفرداتها، وليس من المُحتَّم مع هذا أن تشملها جميعا فلا يشذُّ عنها شيء، وقد عبَّر بعض أصحاب المناهج في الماضي عن ذلك بقولهم: إنَّ الشذوذ يبرِّر القاعدة"[20].

وعلى العموم فقد لجأ النُّحاة إلى" الحمل" لسببين رئيسيين هما[21]:

أ- **السبب الأوَّل:** سعة اللُّغة العربية وكثرتها، وتصرف أهلها فيها، وخير دليل على ذلك ما قاله" ابن جني"(ت392هـ) في معرض تعليله لإبدال الهمزة واوًا في "صَحْرَاوَاتْ" و"عِلْبَاوَانْ" و"قُرَّاوَانْ"، قال:" قالوا صحراوات فأبدلوا الهمزة واوًا لئِلا يجمعوا بين عَلَمي تأنيث، ثمَّ حملوا التثنية عليه من حيثُ كان هذا الجمع عن طريق التثنية، ثمَّ قالوا : عِلْبَاوَانْ حملاً بالزيادة على حَمرَاوَان، ثمَّ قالوا: كِسَاوَان له عِلْبَاوَانْ، ثمَّ قالوا: قُرَّاوَانْ حملاً له على كسَاوَان، على ما تقدَّم. وسبب هذه الحمول والإضافات والإلحاقات، كثرة هذه اللغة وسعتها وغلبة حاجة أهلها إلى التصرف فيها، والتَّركُحْ– أي التصرف فيها والتوسع – في أثنائها، لما يلابسونه ويُكثرون استعماله من الكلام المنثور، والشعر الموزون والخطب والسُّجوع ولقوة إحساسهم في كلِّ شيء شيئا، وتخيُّلهم مالا يكاد يشعر به من لم يألف مذاهبهم"[22].

وهذا ما قرَّره" سيبويه"(ت180هـ) من قبل، بقوله:" من كلامهم أن يجعلوا الشيء في موضعٍ على غير حاله في سائر الكلام"[23]. وقوله في موضع آخر:" فقد يشذُّ الشيء في كلامهم عن نظائره، ويستخفون الشيء في موضعٍ ولا يستخفونه في غيره"[24].

وذكر" ابن جني" أنَّ "الخليل"(ت175هـ) و"سيبويه"كانَا يقولانِ:" ماقيس على كلام العرب فهو من كلامهم، وما لم يكن في كلام العرب، فليس له معنًى في كلامهم، فكيف تجعل مثالاً من كلام قومٍ ليس له في أمثلتهم معنىً؟"[25].

ويستطرد بعد ذلك قائلاً:" وهذا هو القياس. ألاَ ترى أنَّك إذا سمعت " قامَ زيدٌ" أجزت أنت" ظَرُفَ خالدٌ، وحمُقَ بِشرٌ" وكان ما قِسته عربيًا كالذي قسته عليه؛ لأنَّك لم تسمع من العرب ولا غيرُك اسم كلِّ فاعلٍ ومفعولٍ، وإنَّما سمِعتَ بعضًا فجعلته أصلاً وقِستَ عليه ما لم تسمع"[26].

كما ذكر" ابن جني" أنَّ "حمل الشيء على الشيء" :" عادة للعرب مألوفة، وسنَّةٌ مسلوكة، إذا أعطوا شيئًا من شيء حكمًا ما قابلوا ذلك بأنْ يُعطوا المأخوذ منه حكمًا من أحكام صاحبه؛ عمارةً لبينهما وتتميمًا للشَّبه الجامع لهما"[27]. ومن ثمَّة فإنَّ فكرة "الحمل" تتَّفق ومنطق الفكر النَّحوي العربي لأنَّها:" تضمن تماسك المقدمات الفكرية التي انبنى عليها، إذ ترد إلى قبضة هذه المقدمات؛ أي بادرة للخروج عنها والانفلات عن أسرارها، فكانت فكرة الحمل هي الآلة التي عوَّل عليها النَّحو منذ بدايته لإعادة البناء النَّحوي وطرد الأبواب وجبر ما انكسر من هذه القواعد"[28].

ب- السبب الثاني: يعود إلى عدم وُجود قواعد وقوانين تضبط الظواهر اللُّغويَّة في كلِّ جزئياتها، فقد ذكروا أنَّ هناك اختراقات لهذه القواعد، وخيرُ

دليل على ذلك ما ذكره: ابن عقيل(ت749هـ) في قوله:" ومذهب البصريين أنَّ الإعراب أصل في الأسماء فرع في الأفعال، فالأصل في الفعل البناء عندهم"[29].

لكنَّهم اصطدموا بما يهدم هذه القاعدة، ويخرق هذا القانون عندما رأوا أنَّ الفعل المُضارع معرب في بعض حالاته، فلجؤوا- حينئذٍ- إلى فكرة "الحمل" ليلتمسوا من خلالها علَّة إعرابه، فقالوا:" وعلَّة إعراب الفعل المضارع أنَّه أشبَه الاسم في أنَّ كلَّ واحدٍ منهما يتوارد عليه معانٍ تركيبيَّة والإضافة في نحو قولك: ما أحسن زيد! فإنَّك لو رفعت زيدًا، لكان فاعِلاً وصار المُراد نفي إحسانِه ولو نصبته لكان مفعولاً به وصار المراد التَّعجب من حسنِه، ولو جررته لكان مضافًا إليه، وصار المراد الاستفهام عن أحسن أجزائِه، وأما المعاني التي تتوارد على الفعل فمثل النهي عن الفعلين جميعًا أو عن الأول منهما وحده أو عن فعلها متصاحبين في نحو قولك:" لا تُعنَ بالجفاءِ وتمدح عمرًا"؛ فإنَّك لو جزمت" تمدح" لكنت منهيا عنه استقلالاً، وصار المراد أنَّه لا يجوز لك أن تعنى بالجفاء ولا أن تمدح عمرًا، ولو رفعت" تمدح" لكان مستأنفًا غير داخل في حكم النهي وصار المراد أنَّك منهي عن الجفاء مأذون لك في مدح عمرو، ولو نصبتَه لكان معمولاً؛ لأنَّ المصدرية المقدرة بعد واو المعيَّة وصار المراد أنَّك منهي عن الجمع بين الجفاء ومدح عمرو، وأنَّك لو فعلت أيُّهما منفردً جاز"[30].

كما قرَّرُوا أنَّ الأصل في الاسماء هو الإعراب، فإن تضمنت معنى الحرف بُنيت، ولكنَّهم مرة أُخرى اضطرُّوا إلى اللُّجوء" للحمل" عندما اكتشفوا أنَّ "أيا" مُعربة، وهي من الأسماء التي تضمَّنت حرف الاستفهام، فعلَّلوا ذلك بحملها على نظيرها(جزء) وعلى نقيضها(كل).

وبناءً عليه فإنَّ فكرة " الحمل" فكرة ضرورية عند علماء اللغة العربية؛ لأنَّها قادرة على ارجاع ما انفلت من مسائل، ومُحاولة ضمِّها إلى إحدى الأبواب المطردة[31].

3- صور الحمل: اختلفت صور الحمل باختلاف النُّحاة في المسألة التي يتناولونها، ومن أبرز صور الحمل التي عُرفت من النُّحاة ما يلي:

أ- حمل فرع على أصل: يُقصد به" أن يُعطى للفرع ما للأصل من أحكام لأنَّ علَّة الأصل أقوى من علَّة الفرع"[32]. كمنع تقديم خبر "ليس" عليها حملا على عدم تقديم خبر "عسى" عليها؛ وذلك لأنَّ الفعلين لهما علة واحدة متساوية فيما بينهما وهي كونهما فعلين جامدين لا يتصرَّفان.

وكذلك مثل إعلال الجمع وتصحيحه، حملا على المفرد، كقولهم في جمع(قِيم ودِيم): قيمة وديمة، أو تصحيحه لصحة المفرد نحو قولنا في:(زَوْج زوَجة) و(ثَوْر، ثِوَرَة)[33]. فالأصل هو الكلمة المفردة والفرع هو جمعها، ولذلك أُجري الإعلال في جمع الكلمة ذلك أنَّه قد أُجري في الكلمة المفردة. ومن ذلك أيضا حمل النَّصب على الجر في التثنية والجمع، إذ:" أنَّهم لمَّا أعربوا بالحروف في التثنية والجمع الذي على حدِّه، فأعطوا الرَّفع في التثنية الألف، والرَّفع في الجمع الواو، والجر فيهما الياء، وبقي النَّصب لا حرف له فيُمازَ به، فجذبوه إلى الجرِّ فحملوه عليه دون الرَّفع"[34]. ومعروف أنَّ الأصل في المثنى هو الرفع بالألف والجر باليَّاء، أمَّا الأصل في الجمع فهو أن يُرفع بالواو ويجر بالياء.

وقد علَّل **"الزجاجي"(ت337هـ)** ذلك بقوله:" وكان ضمُّه إلى المخفوض أولى؛ لأنَّهما جميعا في طريق المفعول به، ألا ترى أنَّ قولك: ضربتُ زيدا، ومررت بزيد، سواء في المعنى في أنَّهما مفعول بهما- إلا أنَّ أحدهما أوصلك الفعل إليه بغير حرف خفض، والآخر وصل إليه بحر خفض- فلما استويا في المعنى استويا في التثنية فضُمَّ المنصوب في التثنية إلى الخفض لذلك"[35]. وتكمن غاية النُّحاة من حمل الفروع على الأصول في ضبط قوانين اللغة ضبطا دقيقا ومحكما.

ب- حمل أصل على فرع: قال "الرماني"(ت386هـ):" الأصل أوَّل يُبنى عليه ثان والفرع ثان يُبنى على أوَّل"[36]. والمقصود بالأوَّل هنا هو أوليَّة الوضع وأصالته، كما هو الحال بالنسبة إلى المجرَّد والمزيد، فالمجرَّد أصل، والمزيد فرع.

وهذا ما ذكره"العكبري"(ت606هـ) في قوله:" وأمَّا الفرع والأصل فهما في هذه الصناعة غيرُهما في صناعة الأقيسة الفقهيَّة، والأصل هنا يُراد به الحروف الموضوعة على المعنى وضعا أوَّليًّا، والفرع لفظ يوجد فيه تلك الحروف مع نوع تغيير، ينضمُّ إليه معنى زائد على الاصل"[37]. ويمكن التمثيل لذلك بـ: " الضرب" فهو اسم وُضع للدلالة على حركة معروفة" ضربا"، ولا يدلُّ لفظ الضرب هنا على معنى آخر، فأمَّا إذا قُلنا:" ضرب، يضرب، وضارب، ومضروب ففيها حروف أصلية تتمثل في "الضاد والراء والباء" وزيادات أخرى لزم عنها الدلالة على معنى الضرب ومعنى آخر، كالألف والميم والواو، والمقصود بحمل الأصل على الفرع:" أن يُعطى للأصل ما للفرع من أحكام؛ لأنَّ علة الفرع أقوى من علة الأصل"[38]، نحو قوله تعالى:ﱡ وَقَرْنَ فِي بُيُوتِكِنَّ وَلاَ تَبَرَّجْنَ تَبَرُّجَ الجَاهِلِيَّة الأُولَى ﱠ[الأحزاب، الآية:33]، (قَرْنَ) بدل من(اقْرِرْنَ) وهو الأصل و(تَبَرَّجْنَ) بدل من(تَتَبَرَّجْنَ) وهو الأصل.

ومنه أيضا الاختلاف في صرف كلمة "رحمن" ومنعه أيضا، فبعض النُّحاة أجاز صرفه؛ لأنَّه الأصل في الأسماء وليس لرحمن وزن "فعْلى" مؤنث" فعلان" والبعض من النحاة يذهب إلى أنَّه ممنوع من الصرف؛ لأنَّ الغالب في باب "فعلان" عدم الصرف، فحمل عليه.

ومن ذلك أيضا الأسماء الستة فقد أعربوها بالحروف حملا على إعراب المثنى والجمع[39]، ومن المعروف أنَّ المفرد أصل والمثنى والجمع فرع.

وقد أجاز"ابن جني" حمل الأصول على الفروع إذا قويت الفروع وتمكنت، قال:" وذلك أنَّ الفروع إذا تمكَّنت قويت قوَّة تسوغ حمل الأصول عليها، وذلك لإرادتهم تثبيت الفرع والشهادة له بقوَّة الحكم"[40].

ج- **حمل نظير على نظير:** وفيه تكون العلة في الفرع والأصل على السواء وذلك نحو قولنا: إنَّ نائب الفاعل مرفوع حملا على الفاعل الذي يكون مرفوع في الأصل ويكون النظير إمَّا في اللفظ، نحو: دخول(لام) الابتداء على (ما) النافية حملا لها في اللَّفظ على(ما) الموصولة، فـ(ما) النافية نظيرها في الاستعمال(ما) الموصولة، ولام الابتداء تدخل على(ما) الموصولة بكثرة. ومنه حمل"أن" المصدرية التي تنصب الفعل على"ما" المصدرية فلم تعمل "أن" النَّصب في صلتها؛ وذلك لحملها على عدم عمل"ما"، ومن ذلك ما ورد في قراءة مجاهد بالرَّفع: ﴿لِمَنْ أَرَادَ أَنْ يُتِمَّ الرَّضَاعَةَ﴾ [البقرة، الآية:233]. وإمَّا في المعنى، نحو: إهمال "أن" المصدرية مع المضارع حملا على "ما" المصدرية. ومنه أيضا: الحُدَّاث، فقد جُمع على غير قياس والأصل: المتحدثون، ولكنَّه حُمل في الجمع على نظيره في المعنى سامر: سُمَّار فإنَّ السمار المتحدِّثون، فجمع على ما حمل معناه[41].

وإمَّا في اللَّفظ والمعنى معا، ومن أمثلته حمل اسم التفضيل على"أفعل" في التعجب، فقد مُنعت أفعل التفضيل من أن ترفع الاسم الظاهر بعدها لشبهها بـ"أفعل" في التعجب وزنا وأصلا وإفادة للمبالغة. كما أجاز النُّحاة تصغير "أفعل التعجب" حملا على أفعل التفضيل"، وذلك نحو: ما أحلى، ما أحيلى[42].

د- **حمل ضد على ضد:** ويقصد به:" أن يُعطى لكلمة ما حكم مغاير للأصل حملا على حكم مغاير للأصل أُعطي لكلمة أُخرى هي ضدَّها"[43]. وذلك مثل حمل "لا" النافية للجنس على "إنَّ" مع أنَّ إحداهما للنفي والأخرى للإثبات وذلك لأنَّهم قد" يحملون الشيء على ضدِّه كما يحملونه على نظيره"[44].

وعلى العموم فقد اهتدى النُّحاة إلى عدَّة صور للحمل، والتي تهدف بشكل أساسي إلى توضيح المعنى منها: الحمل على المعنى، والحمل على اللَّفظ، والحمل على النَّظير، والحمل على النقيض، والحمل على التشابه، والحمل على الغالب والحمل على الجوار، والحمل على التأويل...إلخ.

4- الحمل النَّحوي والقياس: أيَّةُ علاقة؟ يبدو أنَّ **"ابن الأنباري"**(ت577هـ) يربط بين مصطلحي"الحمل"و"القياس" حين قال في تعريفه للقياس:" هو حمل غير المنقول على المنقول إذا كان في معناه، كرفع الفاعل ونصب المفعول في كلِّ مكان وإن لم يكن كلُّ ذلك منقولا عنهم، وإنَّما لما كان غير المنقول عنهم من ذلك في معنى المنقول كان محمولا عليه، وكذلك كل مقيس في صناعة الإعراب"[45].

يفهم من هذا التَّعريف أنَّ معنى "حمل غير المنقول على المنقول" هو قياس الأمثلة على القاعدة وذلك أنَّ المنقول المطرد يعتبر قاعدة، ثمَّ يقاس عليها غيرها كما يظهر أنَّه ربط بين دليلين من أدلَّة النَّحو العربي وهما القياس والسماع(النقل)، ذلك أنَّ القياس لا يكون إلا بوجود السماع.

وقد بيَّن **"تمَّام حسَّان"** معنى المنقول وغير المنقول، فالمنقول هو المسموع من كلام العرب الفصيح بطريق الرواية أو المشافهة، وغير المنقول إمَّا أن يكون استعمالا يتحقق القياس فيه بأن نبني الجمل التي لم تُسمع من قبل على نمط الجمل التي سُمعت عن العرب، والكلمات التي ننشئها بالارتجال أو الاشتقاق، أو التعريب أو النحت، أو الإلحاق على غرار ما سُمع من قبل، وإمَّا أن يكون غير المنقول نسبة حُكم نحوي حكم النُّحاة به من قبل على أصل مستنبط من المسموع ولوحظ الحكم بحسب الاستقراء في غير هذا الأصل، فيعتبر النَّحوي أنَّ ثبات الحكم لغير الأصل قد جاء بطريق القياس[46]. وقد ذكر**"أبو حيَّان"** أنَّ القياس حسنٌ إذا وافق السماع[47]؛ لأنَّ كلَّ علم، بعضه مأخوذ من السماع والنُّصوص المنقولة، وبعضه بالاستنباط والقياس[47].

كما عرَّف" **ابن الأنباري**" القياس مرة أخرى، بقوله:" هو في عرف العلماء، عبارة عن تقدير الفرع بحكم الأصل، وقيل :هو حمل فرع على أصل بعلة، وإجراء حكم الأصل على الفرع، وقيل: هو إلحاق الفرع بالأصل بجامع، وقيل: هو اعتبار الشيء بالشيء بجامع، وهذه الحدود كلُّها متقاربة"[48]. والقياس بهذا المعنى يعني: " استنباط مجهول من معلوم"[49]. أو"هو حمل مجهول على معلوم، وحمل ما لم يسمع على ما سُمع، وحمل ما يجدُّ من تعبير على ما اختزنته الذاكرة ووعته من تعبيرات وأساليب كانت قد عُرفت أو سُمعت"[50]؛ لأنَّ" العرب قد تنطق بجمع لم يأتِ واحده، فهي تقدر وإن لم تسمع"[51].

وتشترك هذه التعريفات في كون القياس هو: حمل ما لم يُسمع على ما سُمع في حُكم من الأحكام النحويَّة بعلة جامعة بينهما، وحمل مجهول على معلوم، وحمل غير المنقول على ما نُقل، أو إلحاق أمر غير منصوص على حكمه على أمر مسموع ومنصوص موثوق به سابقا لاشتراكهما في الجامع.

وقد مثل" ابن الأنباري" لهذا المفهوم بأن تركب قياسا في الدلالة على رفع ما لم يسمَّ فاعله، قال:" هو اسم أُسند الفعل إليه مُقدما عليه فوجب أن يكون مرفوعا قياسا على الفاعل، فالأصل هو الفاعل و الفرع هو ما لم يسمَّ فاعله، والعلة الجامعة هي الإسناد، والحكم هو الرفع، والأصل في الرفع أن يكون للأصل الذي هو الفاعل، وإنَّما أُجري على الرفع الذي هو ما لم يسمَّ فاعله بالعلة الجامعة التي هي الإسناد وعلى هذا النحو تركيب قياس كل قياس من أقيسة النحو"[52].

ويبدو أنَّ بين التَّعريفين اللَّذين قدَّمهما"ابن الأنباري" تباينا، ففي حين يوجد في التعريف الأول عنصر غير معلوم الحكم يتمثل في" غير المنقول" فإنَّ التعريف الثاني لا يحتوي على عنصر غير معلوم الحكم، ويهدف القياس في التعريف الأول إلى مُحاكاة العرب في طرائقهم اللغوية، وحمل كلامنا على كلامهم، وفي صوغ

أصول المادة و فروعها، وضبط الحروف، و ترتيب الكلمات، وما يتبع ذلك من إعلال وإبدال وإدغام وحذف وزيادة، ولن تتم هذه المحاكاة إلا إذا أخذنا بالقواعد اللُّغوية والنَّحوية والصَّرفية التي وضعها مؤسِّسو النَّحو العربي بعد استقرائهم الكلام العربي الفصيح[53]. في حين يهدف التعريف الثاني إلى تأكيد حكم مقرر مسبقا وتسويغه[54].

إنَّه وعلى الرغم من التوافق بين المفهوم الاصطلاحي الذي يبدو بين لفظي (الحمل) و(القياس) إلاَّ أنَّ المتأمل يدرك - انطلاقًا ممَّا قاله النُّحاة القدامى- أنَّ ثمَّة فرقًا جوهريًا بين اللَّفظين، ذلك أنَّ مفهوم(القياس) يستعمل بكثرة مرادفًا للقانون الكلِّي أو النظام العام للظاهرة اللُّغوية، ويؤيِّد هذا الرأي ما ذكره"**الرضي** الإستراباذي"(ت686هـ) الذي عرَّف القياس النَّحوي في معرض حديثه عن السماع وما يتطلبه لكي يتميز عنه، قال:" المراد بالقياس أن يكون هناك ضابط كلِّي"[55]. ومعنى ذلك أنَّ القياس هنا هو استخراج القواعد والقوانين اللغوية العامة المعروفة اتِّباعًا للمطرد ورفضًا للشاذ الذي يُحفظ ولا يقاس عليه، وهذا أمر طبيعي؛ لأنَّ الغاية منه هي محاولة الوقوف على الكلِّيات ووضع قوانين تحكمها وتضبطها.

وقد أشار إلى هذا " القانون الكلِّي" حين تحدث عن" المفردات والمركبات" بقوله:" إنَّ الواضع إمَّا أن يضع ألفاظًا مُعيَّنة سماعيَّة، وتلك هي التي تحتاج في معرفتها إلى علم اللغة. وإمَّا أنْ يضع قانونًا كلِّيًّا يُعرف به الألفاظ فهي قياسية، وذلك القانون إمَّا أن يعرف به المفردات القياسية، وذلك كما بيَّن أنَّ كلَّ اسم فاعل من الثلاثي المجرَّد على وزن(فاعل)، ومن باب(أفعل) على وزن(مُفعل)، وكذلك حال اسم المفعول والأمر، والآلة، والمصغَّر، ونحو ذلك، وتحتاج في معرفتها إلى علم التصريف. وإمَّا أن يعرف به المركبات القياسية، وذلك كما بيَّن مثلاً، أنَّ المضاف مقدَّم على المضاف إليه، والفعل على الفاعل، وغير ذلك من كيفيَّة تركيب أجزاء

الكلام، وتحتاج في معرفة بعضها إلى التَّصريف كالمنصوب، والفعل المُضارع وفي معرفتِه بعضها إلى غير من علم النَّحو"[56].

وما يُؤكِّد أنَّ" الرَّضي" قصد بالقياس القانون الكلِّي(العام)، ما جاء في كلام "سيبويه" حين قال:" هذا باب ما أُجريَ مجرى ليس في بعض المواضع بلغة أهل الحجاز، ثمَّ يَصيرُ إلى أصله، وذلك الحرف(ما)، تقول: ما عبدُ الله أَخَاكَ، وما زيدٌ منطلقًا. وأمَّا بنو تميمٍ فيُجرونَها مجرى(أم) و(هل)؛ أي لا يُعلونَها في شيء، وهو القياس؛ لأنَّه ليس بفعلٍ وليس(ما) كليس، ولا يكون فيها إضمار"[57].

فقوله:" وهو القياس" لا يُفهم منه إلاَّ" أنَّه القانون العام، أو النِّظام الكلِّي، أو ما أشبه ذلك"[58].

وتجدر الإشارة إلى أنَّ" الحمل" يُمثِّل لونًا من ألوان "التَّخريج"[59] وتوجيه الأحكام في الفكر النَّحوي العربي، لا عن طريق القياس الحقيقي باعتباره وسيلةً لردِّ الشَّوارد إلى القواعد الكلِّيَّة، وإلحاقِها بالنَّماذج الأُصول ذلك أنَّ إلحاق الظواهر بعضها ببعض في الحكم إن كان لعلة جامعة بينهما، سواء أكانت معتبرة - كما في قياس العلة والطرد- أم غير معتبرة- كما في قياس الشبه- فهو القياس الحقيقي، وإلاَّ فهو" قياس الحمل"[60].

إنَّ ما يجمع بين "القياس" و"الحمل" هو انتماؤهما إلى ظاهرة واحدة في النَّحو العربي هي التَّعليل[61]، فالناظر في ما وصل إلينا من مؤلفات لايعدم وجود جملة من العبارات والألفاظ التي تشير إلى اعتماد النُّحاة في تخريج الشواهد على ظاهرة"الحمل"، وذلك من خلال إلحاق مصطلحٍ بمصطلح آخر لوجه من وجوه الشبه بينهما؛ ويكون ذلك بأن يتَّخذ مصطلح ما أساسا في القياس، ثمَّ يحمل عليه ما يماثله في حكم من الأحكام.

ولعلَّ السبب في عدم تفرقة النُّحاة بين "القياس" الذي هو عملية عقليَّة يقوم بها متكلِّم اللغة بفطرته، أو النَّحوي بصنعته وتُدعى هذه العمليَّة "الحمل"، وبين

"القياس" المتمثِّل في القواعد النَّحويَّة المسجَّلة في كتب النَّحو وأصوله يتعلمها دارس اللغة ليفقه لغته وأنظمتها؛ ذلك السبب هو أنَّ الغرض من قواعد النَّحو هو أن تكوَّن من المقاييس التي تنطبق على جميع أمثلة الباب الواحد؛ فإذا عرفها المرء وتمكن منها قاس عليها سائر أمثلة الباب التي يتعلمها، فالقواعد –إذن– عبارة عن قوانين مسجلة تقود المتعلم إلى حملها على غيرها، وعليه فالعلاقة بين المعنى الأول للقياس" القواعد" وبين المعنى الثاني" الحمل" هو أنَّ الأول يقود إلى استخدام الثاني[62]. وعليه يبدو أنَّ "الحمل" و"القياس" مصطلحان متداخلان؛ فالقياس أوسع وأشمل من الحمل، ويعدُّ الحمل من قواعد التَّوجيه المستعملة" في تأويل المسائل الخارجة عن القياس، أو الظاهرة المطَّردة، وإعادتها إلى الظاهرة الأم بتطبيق صورة من صورها في محاولة لخلق نظام ذي قوانين عامة، تنضبط تحتها كل مفردات الظاهرة اللُّغوية"[63]، فهو بذلك مظهر من مظاهر التَّوسع في القياس ولون من ألوانه" وفيه تظهر عبقرية نحاة العربية في طرائقهم في النظر وما امتازوا به من فطنة واقتدار على النفاذ إلى المعاني المُستسرَّة وراء أوضاع الكلم"[64].

فالحمل بناءً على ما تقدَّم عبارة عن مفهوم محوري استقر في النَّظرية النَّحوية العربية؛ لأنَّه يسيِّر النَّحو العربي في مظاهره المختلفة، وهو يؤكِّد أوَّلا على التناول الذهني للغة، وفضل هذا لا يخفى عمليًّا ذلك أنَّه يسمح بالسَّيطرة على ضروب الاستعمال المختلفة وصفا وتفسيرًا، كما يدُّل على تجاوز النُّحاة للصور اللَّفظيَّة المتحققة وبحثهم عن الثوابت من خلال بحثهم عن شيء أكثر تجريدا، وبالتَّالي أكثر ثباتا هو المعنى[65]، وهذا ما أوجزه "عبد القاهر الجرجاني"(ت471هـ) في قوله:" وهذا أصل مستمرٌّ في كلامهم لا تكاد تجد بابا لن يؤخذ به في موضع منه إذ المناسبة العائدة إلى المعاني وسيلة قوية"[66]، هذه المناسبة هي علاقة تشابه معنىً أو لفظًا، نظيرًا أو نقيضًا.

حملاً على ما مرَّ يمكن استنتاج جملة من النتائج نوجزها في الآتي:

1- تعدُّ نظرية"الحمل" فكرة ضرورية في النَّحو العربي؛ لأنَّها قادرة على ارجاع ما شذَّ من مسائل إلى أبوابها المطردة.

2- اتَّكأ النُّحاة على" الحمل" من أجل توجيه النُّصوص اللُّغويَّة التي جاءت مُخالفةً لما وضعوه من أُصول وضوابط؛ وذلك من أجل أن تخضع لهم هذه الأصول والقواعد وتطرد.

3- تعدُّ ظاهرة "الحمل" واحدة من أبرز الصور والطرق التي اعتمدها النُّحاة في القياس والتعليل، فالناظر في ما وصلنا من مؤلفات نحوية لا يعدم وجود جملة من العبارات التي تشير إلى اعتماد النُّحاة على "الحمل" في تخريج الكثير من الشواهد عن طريق هذه الظاهرة، وذلك بإلحاق مصطلح بآخر لوجه من وجوه الشبه بينهما" ويكون ذلك بأن يتخذ مصطلح أساسًا في القياس، ثمَّ يحمل عليه ما يُماثله في حكم من الأحكام"[67].

4- يُمكن القول إنَّ "القياس" و"الحمل" مفهومان ضروريان متكاملان لفهم اللغة في بعدها النِّظامي العام من جهة وتفهُّم ما بدا خروجا عن هذا النِّظام من جهة ثانية. فالحمل انطلاقا من هذا ظاهرة وثيقة الصلة بالقياس، بل هي إحدى معانيه التي عرفها النُّحاة القدامى، وعرضوا أهميتها، وجعلوه من وسائل تأويل المسائل الخارجة عن القياس، أو الظاهرة المطردة.

5- إنَّه ممَّا يمكن أن يُقال عن علاقة "القياس""بالحمل" هو أنَّ هذه العلاقة تبدو من صنف علاقة العام بالخاص أو الكل بالفرع، كما يُعتبر القياس هو الأصل أو كالأصل في كل ظاهرة لغوية، أو هو القانون الكلِّي، أمَّا "الحمل" فهو الوسيلة والأداة التي تجذب ما شذَّ عن الظاهرة اللُّغوية؛ وذلك بإظهار علاقة أو افتراضها بين الظاهرة الأصل وما شذَّ عنها.

الهوامش والإحالات:

(1)- ابن فارس(أبو الحسين أحمد بن زكريا ت395هـ)، معجم مقاييس اللُّغة، تحقيق وضبط: عبد السلام هارون، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، (د، ط)، عمان الأردن، (1399هـ/1979م)، ج2 ص106، مادة:(حمل).

(2)- ابن منظور(أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم الافريقي المصري ت711هـ)، لسان العرب، دار صادر، (د، ط)، بيروت، لبنان، (د، ت)، مج11 ص174، مادة:(حمل).

(3)- المصدر نفسه، مج11، ص177.

(4)- وفاء محمد علي السعيد، الاستثناء على القاعدة النَّحوية، دار غيداء للنشر والتوزيع، ط1 عمان، الأردن، (1432هـ/2011م)، ص83- 84.

(5)- هذه الضوابط لم تحظ عند العلماء بالجمع والتأليف، فلا تكاد تُرى إلا متناثرة في ثنايا كتب الخلاف، والأصول النحوية على وجه الخصوص، وقد استطاع الباحث "عبد الفتَّاح حسن علي البجة"– من خلال دراسته لأمَّات الكتب- أن يرصد عددا من هذه الضوابط . ينظر: عبد الفتَّاح حسن علي البجة، ظاهرة قياس الحمل في اللغة العربية بين عُلماء اللغة القدامى والمحدثين، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط1 عمان، الأردن، (1419هـ/1998م)، ص183- 193.

(6)- ينظر: فلاح إبراهيم نصيف الفهداوي، حمل النظير على النظير عند النحويين بين النظرية والواقع اللغوي، مجلة كلية دار العلوم، جامعة القاهرة، مصر ع88، (2016م)، ص15.

(7)- يرى البعض أنَّ "أبا عمرو بن العلاء" قال:" أعمل – وليس أحمل- على الأكثر وأُسمِّي ما خالفني لغات". ينظر: ابن خلكان(أبو العباس شمس الدِّين أحمد بن أبي بكر ت681هـ)، وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، حققه: إحسان عباس، دار صادر، (د، ط)، بيروت، مج3، (د، ت) ص469.

(8)- الزبيدي(أبو بكر محمد بن الحسن الأشبيلي ت379هـ)، طبقات النَّحويين واللُّغويين، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف، (د، ط)، القاهرة، (1984 م)، ص65.

(9)- الكفوي(أبو البقاء أيوب بن موسى الحسيني ت1094هـ)، الكليات، معجم في المصطلحات والفروق اللغوية، أعدَّه ووضع فهارسه: عدنان درويش ومحمد المصري مؤسسة الرسالة، ط2، بيروت لبنان، (1419هـ/1998م)، ص378.

(10)- التهانوي(محمد علي بن محمد الحنفي ت1158هـ)، موسوعة كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، تحقيق: عادل دحروج، تقديم وإشراف ومراجعة: رفيق العجم، نقل النص الفارسي إلى العربية: عبد الله الخالدي، مكتبة لبنان ناشرون، ط1 بيروت، لبنان، (1996م)، ج1، ص716.

(11)- محمد الخضر حسين، القياس في اللغة العربية، المطبعة السلفية، (د، ط) القاهرة (1353هـ)، ص27.

(12)- جميل صليبا، المعجم الفلسفي بالألفاظ العربية والفرنسية والإنكليزية، دار الكتاب العربي مكتبة المدرسة، بيروت، لبنان، (1982م)، ج1، 498.

(11)- محمد سمير نجيب اللّبدي، معجم المصطلحات النَّحويَّة والصَّرفيَّة، مؤسسة الرِّسالة، دار الفرقان، بيروت، (1405هـ/1985م)، ص67، مادة:(الحمل).

(12)- إميل بديع يعقوب وميشال عاصي، المعجم المفصل في اللُّغة والأدب، دار العلم للملايين، ط1 بيروت، لبنان، (1987م)، مج1، ص586، مادة: (الحمل).

(13)- محمد التنوخي وأخرون، المعجم المفصل في علوم اللغة(الألسنيات)، دار الكتب العلمية، ط1 بيروت، لبنان، (1993م)، ج1، ص291.

(14)- علي عبد الله حسين العنبكي، الحمل على المعنى في العربية، ديوان الوقف السني، مركز البحوث والدراسات الإسلامية، ط1، بغداد، (1433هـ/2012م) ص13.

(15)- بطرس البستاني، محيط المحيط، مكتبة لبنان، (د، ط)، بيروت، (1987م) ص495 مادة:(حمل).

(16)- وئام الحيزم، تأويل اللفظ والحمل على المعنى، كليَة العلوم الإنسانية والإجتماعية، (د، ط) تونس، (2009م)، ص53.

(17)- ينظر: محمد يوسف حبلص، الحمل على المعنى عند النحاة العرب، مجلة كلية دار العلوم جامعة القاهرة، مصر، ع15، (1992م)، ص140- 141.

(18)- ينظر: رابح بومعزة، التحويل في النَّحو العربي، مفهومه، أنواعه، صوره، دار ومؤسسة رسلان للطباعة والنشر والتوزيع، (د، ط)، دمشق، سوريا، (2008م) ص78. وينظر: رابح بومعزة، تيسير تعليمية النَّحو، رؤية في أساليب تطوير العملية التعليمية من منظور النظرية اللغوية، عالم الكتب ط1، القاهرة، (2009م)، ص98.

(19)- ينظر: عبد الفتّاح حسن علي البجة، ظاهرة قياس الحمل في اللغة العربية بين عُلماء اللغة القدامى والمحدثين، ص6.

(20)- جاسم سليمان حمد الفهيد، الحمل على المعنى من الوجهة البلاغية، مجلة كلية دار العلوم جامعة القاهرة، مصر، ع58، (2011م)، ص182.

(21)- محمد عبد الفتاح الخطيب، ضوابط الفكر النَّحوي، دراسة تحليلية للأسس الكلية التي بنى عليها النُّحاة أراءهم، تقديم: عبده الراجحي، دار البصائر للطباعة والنشر والتوزيع، (د، ط) القاهرة (2006م)، مج2، ص274.

(22)- ابن جني(أبو الفتح عثمان ت392هـ)، الخصائص، تحقيق: محمد علي النَّجار، دار الكتب المصرية، المكتبة العلمية، (د، ط)، (د، ت)، ج1، ص215.

(23)- سيبويه(أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر ت180هـ)، الكتاب، تحقيق وشرح :عبد السلام محمَّد هارون، مكتبة الخانجي، ط3، القاهرة 1408هـ/1988م، ج1، ص51. ابن الأنباري الإنصاف في مسائل الخلاف بين النَّحويين البصريين والكوفيين، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، (د، ط)، صيدا، بيروت، لبنان، (1428هـ/2007م)، ج1، ص328.

(24)- سيبويه، الكتاب، ج1، ص210.

(25)- المنصف في شرح التصريف، تحقيق: إبراهيم مصطفى وعبد الله أمين، إدارة إحياء التراث القديم، ط1، القاهرة، (1373هـ/1954م)، ج1، ص180.

(26)- المصدر نفسه، ج1، ص180.

(27)- ابن جني، الخصائص، ج1، ص63.

(28)- محمد عبد الفتاح الخطيب، ضوابط الفكر النَّحوي، دراسة تحليلية للأسس الكلية التي بنى عليها النحاة أراءهم، مج2، ص276- 277.

(29)- ابن عقيل(قاضي القضاة بهاء الدِّين عبد الله العقيلي المصري الهمداني ت769هـ)، شرح ابن عقيل على ألفيَّة ابن مالك، ومعه كتاب: منحة الجليل، تحقيق: محمد محي الدّين عبد الحميد نشر وتوزيع دار التراث، ط20، القاهرة مصر، (1400هـ/1980م)، ج1، ص37. العُكبري(أبو البقاء 616هـ)، اللُّباب في علل البناء والإعراب، تحقيق: غازي مختار طليمات، دار الفكر المعاصر، دار الفكر ط1، بيروت، لبنان، دمشق، سورية، (1416هـ/1995م)، ج2، ص17.

(30)- ابن عقيل، شرح ابن عقيل على ألفيَّة ابن مالك، ج1، ص37، الهامش رقم:01. محمد سمير نجيب اللّبدي، معجم المصطلحات النَّحويَّة والصَّرفيَّة، ص67. إميل بديع يعقوب وميشال عاصي المعجم المفصل في اللُّغة والأدب، ج1 ص586.

(31)- ينظر: عبد الفتَّاح حسن علي البجة، ظاهرة قياس الحمل في اللغة العربية بين عُلماء اللغة القدامى والمحدثين، ص181.

(32)- محمد بن عبد الرحمن الحجوج، الأصول اللغوية في كتاب الخصائص لابن جني اصطلاحا واستعمالا، رسالة ماجستير(مخطوطة)، إشراف: يحي عبابنة، قسم اللغة العربية، كلية الآداب واللُّغات، جامعة مؤتة، (2002م)، ص97.

(33)- السُّيوطي(جلال الدِّين عبد الرَّحمن بن أبي بكر ت911هـ)، الاقتراح في أصول النَّحو، ضبطه وعلَّق عليه: عبد الحكيم عطيَّة، راجعه وقدَّم له: علاء الدِّين عطيَّة، دار البيروني، ط2 (1427هـ/2006م)، ص85.

(34)- ابن جني، الخصائص، ج1، ص111.

(35)- الزجاجي(أبو القاسم ت337هـ)، الإيضاح في علل النَّحو، تحقيق: مازن المبارك، دار النفائس ط3، بيروت، (1399هـ/1979م)، ص128.

(36)- الرُّماني(علي بن عيسى ت386هـ)، الحدود في النَّحو، تحقيق: إبراهيم السامرائي، دار الفكر ط1، عمان، (1984م)، ص73.

(37)- أبو البقاء العكبري، مسائل خلافية في النحو، حقَّقه وجمع إليه: عبد الفتاح سليم، مكتبة الآداب ط3، القاهرة، (1428هـ/2007م)، ص62.

(38)- محمد التنوخي وأخرون، المعجم المفصل في علوم اللغة(الألسنيات)، ج1 ص291.

(39)- ينظر: ابن جني، الخصائص، ج1، ص309.

(40)- المصدر نفسه، ج1، ص184.

(41)- محمود عكاشة، الحمل على اللَّفظ والمعنى في القرآن الكريم في ضوء القياس على المشهور والنادر، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، ط1، القاهرة، مصر، (2009م)، ص35.

(42)- ينظر: ابن الأنباري، الإنصاف في مسائل الخلاف، ج1، ص105. وينظر: السيوطي، الاقتراح في أصول النحو، ص90.

(43)- عزيزة فوَّال بابتي، المعجم المفصل في النَّحو العربي، دار الكتب العلمية، ط1 بيروت، لبنان (1413هـ/1992م)، ج1، ص498

(44)- ابن الأنباري، الإنصاف في مسائل الخلاف، ج1، ص151، 302، ج2 ص430، 440، 516.

(45)- ابن الأنباري(أبو البركات عبد الرحمن كمال الدين بن محمد ت577هـ) الإغراب في جدل الإعراب، قدم له وعني بتحقيقه: سعيد الأفغاني، دار الفكر، ط2 بيروت، (1391 هـ/1971م)، ص 45- 46.

(46)- ينظر: تمَّام حسَّان، الأصول، دراسة إبستيمُولوجيَّة للفكر اللُّغوي عند العرب النَّحو، فقه اللُّغة البلاغة، عالم الكتب، (د، ط)، القاهرة، (1420هـ/2000م) ص63.

(47)- ينظر:أبو حيَّان الأندلسي، منهج السالك في الكلام على ألفية ابن مالك تحقيق: سيدني كلارز، دار أضواء السلف، (د، ط)، (د، ت)، 1356هـ/1987م ص202.

(47)- ينظر: محمد حسين آل ياسين، الدِّراسات اللُّغويَّة عند العرب حتى نهاية القرن الثالث منشورات مكتبة الحياة، ط1، بيروت، لبنان، (1400هـ/1980م)، ص342.

(48)- ابن الأنباري، لُمَع الأدلة في أصول النحو، قدم له وعني بتحقيقه: سعيد الأفغاني، دار الفكر ط2، بيروت، (1391هـ/1971م)، ص93. أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة مساعدة فريق عمل، عالم الكتب، ط1 القاهرة، (1429هـ/2008م)، ج3، ص1883.

(49)- إبراهيم أنيس، من أسرار اللغة، مكتبة الأنجلو المصرية، ط6 القاهرة، (1978م)، ص8.

(50)- مهدي المخزومي، في النَّحو العربي، نقدٌ وتوجيه، دار الرائد العربي، ط2 بيروت، لبنان (1406هـ/ 1986م)، ص20. وينظر: صلاح الدين الزعبلاوي القياس وصيغ المبالغة، توطئة في القياس، مجلة التراث العربي، إتحاد الكتاب العرب، دمشق، العددان 11- 12، (1403هـ/1983م) ص212.

(51)- السيوطي، الأشباه والنظائر في النَّحو، تحقيق: عبد العال سالم مكرم، مؤسسة الرِّسالة، ط1، بيروت، (1406هـ/1985م)، ج3، ص207.

(52)- ابن الأنباري، لُمَع الأدلة في أصول النحو، ص93.

(53)- ينظر: خديجة الحديثي، الشاهد وأصول النحو في كتاب سيبويه، مطبوعات جامعة الكويت (د، ط)، الكويت، (1394هـ/ 1974م)، ص222. وينظر: عباس حسن، اللغة والنحو بين القديم والحديث، دار المعارف، (د، ط)، مصر، 1966م ص22. وينظر: مفتاح رجب الخلاَّب، القياس النَّحوي

من عبد الله بن إسحاق الحضرمي إلى سيبويه، كلية الدعوة الإسلامية، ط1، ليبيا، (1996م) ص203.

(54)- حسن خميس الملخ، نظرية الأصل والفرع في النحو العربي، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1 عمان، الأردن، (2001م)، ص153.

(55)- الإستراباذي(رضي الدين محمد أبو الحسن ت686هـ)، شرح الرَّضي على الكافية، تعليق: يوسف حسن عمر، منشورات قار يونس، ط2، بنغازي، (1996م) ج1، ص306.

(56)- المصدر نفسه، ج1، ص25.

(57)- سيبويه، الكتاب، ج1، ص57.

(58)- ينظر: عبد الفتَّاح حسن علي البجة، ظاهرة قياس الحمل في اللغة العربية بين عُلماء اللغة القدامى والمحدثين، ص175.

(59)- يقصد بالتخريج:" إيجاد وجه مناسب للمسألة، أو تعليل يُخرجها بما فيها من إشكال". إميل بديع يعقوب، موسوعة علوم اللغة العربية، ج4، ص282. كما أنَّ التخريج في اصطلاح النُّحاة يقصد به:" تبرير لإشكال أو دفع له". محمد سمير نجيب اللُّبدي، معجم المصطلحات النَّحوية والصَّرفية ص74. ويستعمل النُّحاة هذا اللفظ في التبرير والتعليل وإيجاد الوجوه المناسبة للمسائل الخلافية بخاصة، ومن أمثلته، أنَّ البصريين يمنعون أن يلي" كان" معمول خبرها، وبهذا فهم يمنعون في: " كانَ زيدٌ مُكرِمًا محمَّدًا"، "كانَ محمَّدًا زيدٌ مُكرمًا". أمَّا الكوفيون فأجازوا ذلك واحتجوا لمذهبهم بقول الفرزدق:

قَنَافِذُ هدَّاجُون حَولَ بُيُوتِهِم بِمَا كَانَ إيَّاهُم عطيَّةُ عَوَّدا

ينظر: ديوان الفرزدق، تحقيق: مجيد طراد، دار الكتاب العربي، (د، ط)، بيروت 2004م، ج1 ص199.

حيث نجد لفظ إيَّاهم قد وقع بعد"كان" رغم أنَّه مفعول به للفعل"عوَّد" الذي يفترض فيه أن يكون خبرا لـ" كان" حسب الكوفيين، وقد " خرج- عند البصريين- على زيادة كان، أو إضمار اسم مراد به الشَّأن، أو راجع إلى ما، وعليه فعطيَّة مبتدأ". الأشموني(نور الدين أبو الحسن)، شرح الأشموني على ألفية ابن مالك، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، دار الكتاب العربي، ط1، بيروت (1995م)، ج1 ص116.

(60)- محمد عبد الفتاح الخطيب، ضوابط الفكر النَّحوي، دراسة تحليلية للأسس الكلية التي بنى عليها النحاة أراءهم، مج2، ص274.

(61)- عبد القادر موفق، التأويل النحوي بين الخرق والمعيارية في تفسير التحرير والتنوير للشيخ محمد الطاهر بن عاشور، أطروحة دكتوراه(مخطوطة)، إشراف: محمد عباس، كلية الآداب واللغات، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان الجزائر، (1434هـ/2013م)، ص190.

(62)- ينظر: لينا علي محمود الجراح، الحمل والمحمول في النحو العربي، مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية والنشر والتوزيع، دار اليازودي، ط1، إربد، عمان، الأردن 2012م، ص20. وينظر: فضل خليل الشيخ حسن، في القياس النَّحوي عند الخليل والفراء، المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها الأردن مج9، ع3، (1434هـ/2013م)، ص260- 262.

(63)- عبد الجليل يوسف بدا، الظواهر النَّحوية والصرفية في شعر المتنبي، المكتبة العصرية، شركة أبناء شريف الأنصاري للطباعة والنشر والتوزيع ط1، (1427هـ/2006م)، ص287.

(64)- منى إلياس، القياس في النَّحو مع تحقيق باب الشاذ من المسائل العسكريات لأبي علي الفارسي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، دمشق (1405هـ/1985م)، ص5.

(65)- وئام الحيزم، تأويل اللفظ والحمل على المعنى، ص53.

(66)- عبد القاهر الجرجاني، المقتصد في شرح الإيضاح، تحقيق: كاظم بحر المرجان، منشورات وزارة الثقافة والإعلام، (د، ط)، الجمهورية العراقية، 1982م) مج1، ص392.

(67)- لينا علي محمود الجراح، الحمل والمحمول في النحو العربي، ص16.

مجلّة اللّغة العربيّة المجلّد: 21 العدد: 48 السّنة: الثّلاثيّ الرّابع 2019 ص: 39 - 58

الضمير المحتمل في سورة الكهف

ـدراسة دلاليةـ

أ. حسنى عائشة ناصر (برّاز)[1]

تاريخ الإستلام: 2019 - 03- 23 تاريخ القبول: 2019- 09- 08

الملخص: عَدُّ الضمير من مباحث النحو التي تحتاج إلى تدبّر وبحث لمعرفة مرجعه أو العائد عليه، وبما أنّ الضمائر من المبهمات كالظروف والأسماء الموصولة وغيرها، تحتاج إلى شيء يفسّرها ويوضح المراد منها، ويُسَمَّى مفسر الضمير بالمرجع.

بما أنّ بيان عود الضمير من الأمور الرئيسة لكشف تجليّات النص، ومن القضايا المهمة للوصول إلى المعنى وكشف الدلالة، وعليه فإنّ الضمائر تكتسب أهميّتها من خلال تعويضها للأسماء الظاهرة، ولا تقف أهميتها عن هذا الحد فحسب؛ بل تتعداه إلى كونها تربط بين أجزاء النّصّ المحتملة، إذ إنّه وسيلة من وسائل الإحالة النصّيّة فهو يحقق التماسك النّصي في علم اللغة النّصّي أو ما يُسَمَّى لسانيات النص.

ففي النص القرآني اختلف المفسرون في تأويل مرجع الضمير، فهناك ضمائر تحتمل مرجعا واحداً لا غير، وأخرى تحتمل أكثر من مرجع؛ لكن هذا الاختلاف هو اختلاف اجتهاد لا اختلاف تضاد.

[1] قسم اللغة العربية وآدابها –كلية الآداب واللغات الشرقية- جامعة الجزائر 2- الجزائر، البريد الإلكتروني: aaicha@live.fr

نص الإشكالية: إذا كان الضمير من المبهمات التي تحتاج إلى تأويل، فهل يصعب تحديد مرجعيته خاصة إذا كان هذا الضمير يحتمل أكثر من مرجع؟ وهل فعلا يؤدّي تعدد مرجع الضمير في القرآن الكريم لاختلاف معانيه أم أنّ هذا الاختلاف يدعم إعجازه اللغوي؟

الكلمات المفتاحية: الضمير، المحتمل، المرجعية.

Abstract: One of the greatest reaserches of grammaris the conscience which needs much more knowldge and reaserch. Althought or since the conscience isconsidered as ambiguity like prepositions and relative pronouns need to a thing which explains it and clarify it. The definer of conscience iscalled the source.

From the main important things that provethat the conscience shows the text perfermance and from the essential deals to achieve the sense and show the meaning. In the Coranictexts the explainors have defined the conscience differentely. There are conscience which attainonly source and others more than one. But this differenceis good not bad.

Dilemmatext (aproblem): If the conscience isconsidred as ambiguity which needs explanation. So, isiteasy to defineits resources and it has different and more than one source ? andisitreally due to numerous resources in "Holly Quran"because of itsmeaning or this difference adequates (support) its langual miraches ?

Keywords: the conscience ; probable, reference.

مقدّمة: إنّ الضمير من المبهمات كالظروف والأسماء الموصولة وأسماء الإشارة وغيرها، تحتاج إلى ما يزيل عنها هذا الإبهام والغموض، ومن هذا نجد أنّ من الضمائر في القرآن الكريم في حاجة ماسّة إلى ما يكشف عنها هذا الإبهام والغموض.

إذ إنّ هناك من الضمائر في القرآن الكريم ما تحتمل مرجعا واحدا فحسب ومنها ما تحتمل أكثر من مرجع على حَسَبِ اختلاف أقوال المفسرين في تأويل ما يعود إليه؛ ولكن هذا الاختلاف ليس اختلاف تضاد وإنّما هو اختلاف اجتهاد.

وعلى هذا الاختلاف بنينا هذه الدراسة وعززناها بشواهد قرآنية من سورة الكهف ووثقناها بالمصادر والمراجع التي تتعلق بهذا الموضوع من بينها: الكشاف للزمخشري، اللباب في علوم الكتاب للحنبلي، البحر المحيط لأبي حيان الأندلسي المحرر الوجيز لابن عطية ...

وقد اخترنا سورة الكهف لما تحتويه من ضمائر كثيرة، لأنّ طبيعتها طبيعة قصصية تقتضي استخدام النمط السردي، الذي من خصائصه الإيجاز تارة والإطناب تارة أخرى؛ ومن الإيجاز استخدام الضمائر التي تعد من أهم عناصر الاتساق والانسجام في النص.

وقد بنيت هذا البحث انطلاقا من دراسة موسومة بـ الضمائر المحتملة في القرآن الكريم للباحث ملفي بن ناعم الصّاعدي الصادرة بمجلة الجامعة الإسلامية العدد 127 إلاّ أنَّ الباحث تناول في هذه الدراسة سورة البقرة فقط رغم تصريحه في عنوان بحثه بدراسة كلّ سور القرآن الكريم.

وفي دراستي هذه تناولت **الضمائر المحتملة في سورة الكهف**، وفيما يأتي تفصيل وتحليل لاحتمالية هذه الضمائر.

تمهيد:

1- مفهوم الضمير لغة: الضُّمْرُ من الهُزال (...) الفعل ضَمَرَ يَضْمُرُ ضُمُورًا فهو ضَامِرٌ (...) والضَمِيرُ الشيء الذي تُضْمِرُهُ في ضَمِير قلبك،وتَقول أضْمَرتُ صَرفَ الحرف إذا كان مُتَحرِّكًا فأسكَنتُه [1]. والضّمرُ: الصَّلبُ الشّديدُ من كلِّ شيء وضَمَرَ الفرس وضَمُرَ ضُمُورًا، وأَضْمَرتُه إِضْمَارًا، وأَضْمَرتُ في نفسي حديثا، إذا أخفيته [2].

وأضْـمَرَتِ الأرضُ الرَّجـلُ غيَّبتـه والإضـمارُ: استقصـاء الشـيء [3]. والضـاد والمـيم والـراء أصلان صحيحان: أحـدهما يَـدُلُّ علـى دقّـة في الشـيءِ والآخـر يـدلُّ علـى غيبـة وتستُّرٍ [4]، والاسم الضمير والجمع الضمائر [5].

ويتضح من خلال ما ورد في المعاجم العربية أن الضمير في اللغة يدور حول هذه المعاني: الخفاء والسِّرُ،والغيبة، والهزال والقلّةُ؛ فجاء بمعنى الخفاء لاستتاره الاسم الصريح، والغيبة ما وُضِعَ للغائب فدَلَّ عليه، والهزال والقلّة لضآلة حروفه وقلَّتِها.

2- مفهوم الضمير اصطلاحا: يعرفه فاضل السّامرائي بقوله: «الضمير فعيل بمعنى اسم المفعول، من أضمرتُ الشيء في نفسي، إذا أخفيته وسترته، فهو مضمر» [6].

يتَّضح لنا من خلال هذا التعريف أن فاضل السامرائي لم يخرج عن نطاق التعريف اللغوي للضمير المعروف عند المعجميين.

ويُضيف عباس حسن تعريفا آخر للضمير فيقول: «الضمير اسم جامد يدُلُّ على متكلم أو مخاطب أو غائب، فالمتكلم مثل أنا(...)، والمخاطب مثل أنت (...) والغائب مثل هي (...)، ويُسمى ضمير متكلم ومخاطب ضمير حضور لأنّ صاحبه لابُدَّ أن يكون حاضرًا وقت النطق به» [7].

لم يخالف عباس حسن في تعريفه للضمير النحاة القدماء، إذ إنَّ تعريفه للضمير توافق تماما مع ما ورد في كتبهم، كما نجده قد قسَّم الضمير إلى حضور وغيبة وقد سبقه في هذا التقسيم ابن مالك.

أمّا تمّام حسان فقد ركز على دلالة الضمير دون التعريف به حيث قال: «لا يدل الضمير على مسمى كالاسم ولا على موصوف بالحدث كالصفة، ولا على حدث وزمن كالفعل لأن دلالة الضمير تتجه إلى المعاني الصرفية العامة التي أطلقنا عليها معاني التصريف والتي قلنا إنّها يعبر عنها بالواصف والزوائد ونحوها والمعنى الصرفي العام الذي يعبّر عنه الضمير هو عموم الحاضر أو الغائب دون دلالة على خصوص الغائب أو الحاضر، وهذا هو المقصود بقول ابن مالك

ومـــا لـــذي غيبـــة أو حضـــور كأنـــت وهـــو سَـــمٌ بالضـــمير»[8]

نلاحظ مما سبق ذكره أنّ تمام حسان لم يهتمّ بتعريف الضمير من حيث بناؤه وتركيبه، بل اهتمّ بالجانب الدلالي له، كما أنّه شرح تقسيم ابن مالك لأنواع الضمير.

3- مرجع الضمير: اختلف المفسرون في تحديد مرجعية الضمير، والنص القرآني فيه ما يحتمل وجها واحدا وفيه ما يحتمل وجوها متعددة فقد يعود على أقرب مذكور، أو المتحدث عنه أو غائب إلى غير ذلك.

ونجد أنّ محمد حسنين صبرة قد حدد صور مرجع ضمير الغائب إذ قسمه إلى قسمين الأول سماه بالمرجع المحدد والثاني بالمرجع غير المحدد، ويقصد بالمرجع المحدد: «هو ما كان كلمة واحدة يرجع إليها الضمير، وهذا المرجع ينقسم إلى قسمين مرجع صريح ويقصد به المرجع الواضح الذي لا يحتاج إلى إعمال الفكر أما المرجع غير الصريح ويقصد به المرجع الذي يحتاج إلى إعمال الفكر وطول نظر»[9]

أما المرجع غير المحدد ويقصد به: «أن يسبق ضمير الغائب مرجعان أو أكثر ويجوز أن يرجع الضمير إلى كل منها، وإن ترجح - في بعض الأحيان- أن يرجع إلى واحد منها»[10]

نرى أن محمد حسنين صبرة قد سمّى الضمائر التي ما تحتمل أكثر من مرجع بالمرجع غير المحدد وهو المحتمل الذي سنتطرق إليه في بحثنا هذا

الضمائر المحتملة في سورة الكهف: إنّ الضمير في جميع الأحوال يعود على ما قبله؛ لكن إذا كان هذا العائد يحتمل عدة أقوال فذلك دليل على إعجاز القرآن الكريم، والقرآن الكريم يحوي عددا كبيرا من الضمائر المحتملة، وما هذه الدراسة إلّا تمهيد لبحث كبير فيه، وفي هذه الدراسة سنطبّق على سورة الكهف، وذلك على النحو الآتي:

1- قال الله تعالى: ﴿وَلَمْ يَجْعَل لَّهُۥ عِوَجَاۜ﴾ [11].

في هذه الآية قولان:

القول الأوّل: أنّ الضمير في (**له**) عائدٌ على (**عبده**) أو على (**الكتاب**)، وهذا قول أبي حيان الأندلسي، وابن عادل الدمشقي الحنبلي؛حيث يقول أبو حيان في تفسيره البحر المحيط: «والظاهر أنّ الضمير في (**له**) عائد على الكتاب وعليه التخاريج الإعرابية السابقة، وزعم قوم أنّ الضمير في (**له**) عائد على **عبده**، والتقدير على عبده وجعله قيّما.»[12]

أمّا ابن عادل الدمشقي الحنبلي فيقول: «والضمير في (**له**) أحدهما أنّه للكتاب وعليه التخاريج المتقدّمة والثاني أنّه يعود على عبده وليس بواضح.»[13]

والقول الثاني: أنّ الضمير في (**له**) يعود على (**الكتاب**) فقط، وهذا قول الطبري حيث يقول: «(...) فأخبر جلَّ ثناؤه أنّه أنزل الكتاب الذي أنزله على محمد صلى الله عليه وسلم قيّما مستقيما»[14]

أمّا محمد الطاهر بن عاشور؛ يقول محمد الطاهر بن عاشور في تفسيره التحرير والتنوير: «وضمير (**له**) عائد إلى الكتاب»[15]

والراجح –والله أعلم- أنّ الضمير في (**له**) يعود على **الكتاب** فقط وهذا لأنّ الضمير يعود على أقرب عائد. قال تعالى: ﴿ٱلْحَمْدُ لِلَّهِ ٱلَّذِىٓ أَنزَلَ عَلَىٰ عَبْدِهِ ٱلْكِتَٰبَ وَلَمْ يَجْعَل لَّهُۥ عِوَجَاۜ﴾ (الكهف/1)

2 قال الله تعالى: ﴿مَّا لَهُم بِهِۦ مِنْ عِلْمٍ وَلَا لِءَابَآئِهِمْۚ﴾ [16].

اختلف المفسرون في هذه الآية على رأيين:

<u>الأول:</u> قول أبي حيّان الأندلسي والألوسي، وابن عادل الدمشقي الحنبلي، أمّا أبو حيّان الأندلسي فقد قال: «والضمير في (**به**) الظاهر أنّه عائد على **الولد الذي ادّعوه**

(...) والصّواب عندي أنّه نفي مؤتنف أخبر الله تعالى به بجهلهم في ذلك، ولا موضع للجملة من الإعراب، ويحتمل أن يعود على الله تعالى.»[17]

وأمّا ابن عادل الدمشقي الحنبلي فقد قال: «**(مالهم به)** أي **بالولد**، أو **باتخاذه**، أو **بالقول المدلول عليه اتّخذ وبـ(قالوا)، وبالله.**»[18]

والثاني: أنّ الضمير عائد على **القول** وهذا رأي محمد الطاهر بن عاشور الذي يقول: «وضمير (**به**) عائد على مصدر مأخوذ من فعل (**قالوا**) أي مالهم بذلك القول من علم.»[19]

والراجح –والله أعلم القول الأوّل لأنّ الآية تتحدث عن **الولد** الذي ادّعاه الكفّار أنّه ابن الله، وهذا أقرب.

3- قوله تعالى: ﴿ إِنَّهُمْ إِن يَظْهَرُوا۟ عَلَيْكُمْ يَرْجُمُوكُمْ ﴾[20].

في هذه الآية اختلف المفسرون في مرجعية الضمير في (إنّهم) على ثلاثة آراء:

الأوّل: أنّ الضمير عائد على **الأهل** وهو رأي الألوسي والزمخشري إذ يقول الزمخشري في تفسيره: «الضّمير في (**إنّهم**) راجع إلى الأهل المقدّر في (أيّها).»[21]

والثاني: أنّ الضمير عائد إلى **كفار تلك المدينة** وهذا رأي أبو حيّان الأندلسي حيث يقول «والضّمير في (**إنّهم**) عائد على ما دلّ عليه المعنى من كفار تلك المدينة»[22]

والثالث: أنّ الضّمير عائد إلى **جميع الناس** وهو رأي الطاهر ابن عاشور حيث يقول: «وضمير (**إنّهم**) عائد إلى ما أفاد العموم في قوله (ولا يشعرنّ بكم أحدا) فصار (أحدا) في معنى جميع الناس على حكم النكرة في سياق شبه النهي.»[23]

أما السمين الحلبي فيقول: «(إنّهم) هذا الضمير يجوز أن يعود على أحد لأنه في معنى الجمع»[24]

والراجح –والله أعلم- القول الثالث لأنّ كلمة (أحدا) أوضحت أنّ المقصود جميع الناس وليس الكفار فقط –والله أعلم- .

4- قال تعالى: ﴿لِيَعْلَمُوٓاْ أَنَّ وَعْدَ ٱللَّهِ حَقٌّ﴾[25].

في هذه الآية قولان:

الأوّل: رأي ابن عطية حيث يقول: « **(ليعلموا)** يحتمل أن يعود على **الأمّة المسلمة** الذين بعث أهل الكهف على عهدهم ...ويحتمل أن يعود على **أصحاب الكهف.**»[26]

الثاني: يرى الطاهر بن عاشور وكذلك عبد الرحمان بن ناصر السعدي أنّ الضمير في ليعلموا عائد على **أهل المدينة**حيث يقول الطاهر بن عاشور في تفسيره: « وضمير ليعلموا عائد إلى مفعول به محذوف تقديره أهل المدينة. وكذلك الضمير في (يتنازعون وبينهم) عائدان إلى ماعد إليه ضمير (ليعلموا)في قوله تعالى: ﴿إِذْ يَتَنَٰزَعُونَ بَيْنَهُمْ أَمْرَهُمْ﴾.[27]

أمّا بن ناصر السعدي فيقول: «يُخبر الله تعالى أنّه أطلع الناس على حال أهل الكهف وذلك والله أعلم بعدما استيقظوا.»[28]

من خلال ما جاء في التفاسير القول الأوّل هو الأرجح - والله أعلم- ، لأنّ أهل المدينة في عهد أصحاب الكهف كانوا في شك من يوم البعث.

5- قال تعالى: ﴿سَيَقُولُونَ ثَلَٰثَةٌ رَّابِعُهُمْ كَلْبُهُمْ﴾[29].

اختلف المفسرون في مرجع الضمير في سيقولون على ثلاثة أقوال:

القول الأول: الضمير في "سيقولون "عائد إلى**أهل الكتاب** وهذا قول الزمخشري حيث يقول: «الضمير: لمن خاض في قصتهم في زمن رسول الله صلى الله عليه وسلم من أهل الكتاب والمؤمنين سألوا رسول الله صلى الله عليه وسلم عنهم فأخر الجواب أن يوحي إليهم فيهم.»[30]

أمّا الطبري فهو كذلك مع رأي الزمخشري فيقول: «سيقولون بعض الخائضين في أمر الفتية من أصحاب الكهف.»[31]

القول الثاني: الضمير عائد على **المتنازعين** وهذا قول أبو حيان الأندلسي إذ يقول: «الضمير في **(سيقولون)** عائد على من تقدّم ذكرهم وهم المتنازعون في

حديثهم قبل ظهورهم عليهم فأخبر تعالى نبيه بما كان من اختلاف قومهم في عددهم.»[32]

القول الثالث: الضمير في" سيقولون "عائد **على اليهود أو غيرهم** وهذا قول ابن جزي حيث يقول: «الضمير لمن كان في زمان النبي صلى الله عليه وسلم من اليهود أو غيرهم ممن تكلم في أصحاب الكهف.»[33]

من خلال ما جاء في التفاسير يبدو أنّ الرأي الثالث هو الأرجح لأنّه يحتمل كل هذه الأقوال والله أعلم.

6- قال تعالى: ﴿مَا لَهُم مِّن دُونِهِۦ مِن وَلِيٍّ وَلَا يُشْرِكُ فِي حُكْمِهِۦٓ أَحَدًا﴾[34]

في هذه الآية قولان:

القول الأول: قول الألوسي والزمخشري والطبري، حيث يقول الزمخشري في تفسيره: «الضمير **لأهل السماوات والأرض.**»[35]، ويقول الألوسي: «أي لأهل السماوات والأرض المدلول عليه بذكرهما»[36]، أمّا الطبري فيقول: «يقول جلّ ثناؤه ما لخلقه دون ربّهم الذي خلقهم ولي يلي أمرهم وتدبيرهم وصرفهم فيما هم فيه مصرفون»[37]

القول الثاني: قول ابن عطية فيقول: «يحتمل أن يعود الضمير في (لهم) على **أصحاب الكهف**...ويحتمل أن يعود في (لهم) على معاصري رسول الله صلى الله عليه وسلم من **الكفار ومشاقيه.**[38]

أما ابن عاشور فيقول: «وضمير الجمع في قوله (مالهم من دونه من ولي) يعود إلى **المشركين** الذين كان الحديث معهم.»[39]

من خلال ما جاء في التفاسير يبدو أنّ الضمير يعود على أصحاب الكهف هو الأرجح وهذا ما أجمع عليه بعض المفسرين المعاصرين، أحدهم عبد الرحمن بن ناصر السعدي الذي قال: «يقول الله تعالى" مالهم من دونهم من ولي" أي هو الذي تولّى أصحاب الكهف بلطفه وكرمه ولم يكلهم إلى أحد من الخلق»40

7- وفي قوله تعالى: ﴿ وَٱضۡرِبۡ لَهُم مَّثَلٗا رَّجُلَيۡنِ ﴾[41]

اختلف المفسرون في مرجع الضمير في (لهم)على ثلاثة أقوال:

القول الأول: وهو رأي ابن عطية وأبو حيان الأندلسي وفخر الدين الرازي، أما أبو حيان الأندلسي فقد قال: «والضمير في (لهم) عائد على **المتجبرين** الطالبين من الرسول صلى الله عليه وسلم طرد الضعفاء والمؤمنين.»[42]،

أما ابن عطية فيقول: «الضمير في (لهم) عائد على الطائفة المتجبرة.»[43]، أمّا فخر الدين الرازي فيقول: «اعلم أنّ المقصود من هذا أنّ الكفار افتخروا بأموالهم وأنصارهم على فقراء المسلمين (...)وبين ذلك بضرب هذا المثال المذكور في الآية.»[44]

بنفس المعنى وردت كذلك في الآية 44 قال تعالى:﴿ وَٱضۡرِبۡ لَهُم مَّثَلَ ٱلۡحَيَوٰةِ ٱلدُّنۡيَا ﴾ حيث يقول فخر الرازي: «"واضرب لهم مثل الحياة الدنيا" أي لهؤلاء الذين افتخروا بأموالهم وأنصارهم على فقراء المسلمين»[45]

القول الثاني: وهو قول الطاهر بن عاشور حيث يقول الطاهر بن عاشور: «والضمير في (لهم) يعود إلى **المشركين من أهل مكة** على الوجه الأول ولم يتقدم لهم ذكر، ويعود إلى جماعة الكافرين والمؤمنين على الوجه الثاني.»[46]

القول الثالث: أنّ الضمير يعود على **الناس**وهو رأي أحد المفسرين المعاصرين عبد الرحمان بن ناصر الساعدي إذ يقول: «يقول تعالى لنبيه صلى الله عليه وسلم اضرب للناس مثلا هذين الرجلين الشاكر لنعمة الله والكافر لها، وما صدر من كل منهما من الأقوال والأفعال (...) وليس معرفة أعيان الرجلين وفي أي مكان وزمان فيه فائدة أو نتيجة. فالنتيجة تحصل من قصتهما فقط.»[47]

من خلال ما جاء في التفاسير يبدو أنّ الرأي الأوّل هو الأرجح وذلك من خلال السياق.

8- وفي قوله تعالى: ﴿مَّآ أَشۡهَدتُّهُمۡ خَلۡقَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضِ وَلَا خَلۡقَ أَنفُسِهِمۡ وَمَا كُنتُ مُتَّخِذَ ٱلۡمُضِلِّينَ عَضُدٗا﴾ [48]

في هذه الآية قولان:

القول الأوّل: وهو قول ابن عطية وأبو حيان الأندلسي، يقول ابن عطية: «الضمير في "أشهدتهم" عائد على **الكفار وعلى الناس بالجملة**، فتتضمن الآية الرّد على طوائف من المنجمين، وأهل الطبائع، والمتحكمين من الأطباء وسواهم من كل من يتخوض في هذه الأشياء.» [49] أمّا أبو حيان الأندلسي فيقول: «قيل يعود على الملائكة والمعنى أنّه ما أشهدتهم ذلك ولا استعان بهم في خلقها بل خلقهم ليطيعوني ويعبدوني فكيف يعبدونهم وقيل يعود على الكفار، وقيل على جميع الناس.» [50]

القول الثاني: أن الضمير يعود على **إبليس وملائكته** وهذا قول الألوسي والطاهر بن عاشور حيث يقول الطاهر بن عاشور: «وضمائر الغيبة في قوله "أشهدتهم" وقوله "أنفسهم" عائدة إلى المتحدث عنه، أي ابليس وذريته كما عاد إليهم الضمير في قوله: ﴿وَهُمۡ لَكُمۡ عَدُوّٞ﴾ [51]

من خلال ما جاء في التفاسير يبدو أن الضمير يعود على ابليس وذريته هو الأرجح وذلك من خلال ما ورد في سياق الآية التي قبلها والضمير يعود على أقرب مذكور.

9- وفي قوله تعالى: ﴿وَجَعَلۡنَا بَيۡنَهُم مَّوۡبِقٗا﴾ [52]

اختلف المفسرون في مرجع الضمير في (بينهم) على قولين:

القول الأول: أنّ الضمير يعود على **المؤمنين والكافرين** وهذا قول ابن عطية حيث يقول «"بينهم" يعود على المؤمنين والكافرين ويحتمل أن يعود على المشركين ومعبوداتهم.» [53]

القول الثاني: أنّ الضمير يعود على **المشركين والشركاء** وهذا قول الطبري وأبي حيان الأندلسي إذ يقول الطبري في تفسيره: «اختلف أهل التأويل في معنى ذلك فقال بعضهم معناه وجعلنا بين هؤلاء المشركين وما كانوا يدعون من دون الله شركاء في الدنيا يومئذ عداوة.»[54]

أمّا أبو حيان الأندلسي فيقول: «والظاهر أنّ الضمير في بينهم عائد على الداعين والمدعوين وهم المشركون والشركاء وقيل يعود على أهل الهدى وأهل الضلالة.»[55]

من خلال ما جاء في التفاسير الأرجح أن الضمير يعود على المشركين والشركاء وذلك من خلال ما ورد في سياق الآية التي سبقتها التي كانت تتحدث عن دعوة الله تعالى المشركين مناداة شركائهم في قوله تعالى:

﴿ وَيَوْمَ يَقُولُ نَادُوا۟ شُرَكَآءِىَ ٱلَّذِينَ زَعَمْتُمْ فَدَعَوْهُمْ فَلَمْ يَسْتَجِيبُوا۟ لَهُمْ ﴾، **والضمير يعود على أقرب مذكور.**

10- وفي قوله تعالى: (فَخَشِينَا أَنْ يُرْهِقَهُمَا طُغْيَاناً وَكُفْراً)[56]

اختلف المفسرون في مرجع الضمير في خشينا إلى قولين:

القول الأول: أن الضمير يعود على **الخضر وأصحابه** الصالحين وهذا قول أبو حيان الأندلسي حيث يقول: «والظاهر اسناد فعل الخشية في (خشينا) إلى ضمير الخضر وأصحابه الصالحين الذين أهمهم الأمر وتكلموا وقيل هو من جهة الله وعنه عبر الخضر.»[57]

القول الثاني: أنّ الضمير يعود على **الله تعالى** وهذا قول الطبري وابن عاشور فيقول الطبري في تفسيره: «فخشينا وهي في مصحف عبد الله فخاف ربك أنْ يرهقهما طغيانا وكفرا(...) وكان بعض أهل البصرة يقول معنى خشينا في هذا الموضع كرهنا لأنّ الله لا يخشى، وقال في بعض القراءات فخاف ربك.»[58]

حيث يقول الطاهر بن عاشور: «وضمير الجماعة في قوله "فخشينا" وقوله وأردنا عائدان إلى المتكلم الواحد بإظهار أنّه مشارك لغيره في الفعل وهذا الاستعمال يكون من تواضع لا من التعاظم لأنّ المقام مقام الإعلام بأنّ الله أطلعه على ذلك وأمره، فناسبه التواضع فقال (فخشينا، فأردنا).

من خلال ما جاء في التفاسير يبدو أن القول الثاني هو الأرجح لأن الله حقيقة هو من أطلع الخضر على أمر الغلام وليس من تلقاء نفسه.

11- وفي قوله تعالى: ﴿ وَيَسْـَٔلُونَكَ عَن ذِى ٱلْقَرْنَيْنِ ﴾ [59]

اختلف المفسرون في مرجع الضمير في (يسألونك) على ثلاثة أقوال:

القول الأول: أن الضّمير في (يسألونك)يعود على **أهل الكتاب** وهذا ما ذهب إليه ابن عطية حيث يقول: «اختلف فيمن سأله عن هذه القصة، فقيل سألته طائفة من أهل الكتاب.» [60]

القول الثاني: أنّ الضمير (يسألونك) يعود على **قريش أو على اليهود** حيث يقول أبو حيان الأندلسي:

«الضمير في "يسألونك" عائد على قريش أو على اليهود والمشهور أنّ السائلين قريش حين دستها اليهود على سؤاله على الروح، والرجل الطواف، وفتية ذهبوا في الدهر ليقع امتحانه بذلك.» [61]

القول الثالث: أن الضمير يعود على **قريش** وهذا مذهب الطاهر بن عاشور والطبري حيث يقول الطاهر بن عاشور: «فالسائلون قريش لامحالة والمسؤول عنه خبر رجل من عظماء العالم عرف بلقب ذي القرنين.» [62]

والراجح - والله أعلم –أنّ الضمير عائد على قريش، لأنّه مذهب أكثر المفسرين.

خاتـــمة: إنّ من أهم النتائج التي توصل إليها البحث هي:

- لتحديد مرجعية الضمير في القرآن الكريم يحتاج الرجوع إلى التفاسير وذلك لأنَّ الضمير من المبهمات التي يصعب تأويلها.
- يصعب علينا فهم معنى الآية التي تحوي ضميراً إلاَّ إذا أصبنا ما يعود إليه هذا الضمير.
- الضمير المحتمل من الضمائر التي يصعب تحديد مرجعيتها نظرا لاختلاف المفسرين في تأويلاتهم.
- الضمير المحتمل – في سورة الكهف – أخذ قسطا وافرا من اهتمام المفسرين.
- أغلبية الضمائر المحتملة كانت للغائب وذلك لأنّ الغائب يصعب تحديد مرجعه بخلاف الضمائر الحضور من متكلم ومخاطب.
- يؤدي السياق دورا مهما في تحديد مرجعية الضمير، فلولاه ما حُدِّدَتْ مرجعية جلِّ الضمائر في سورة الكهف.

قائمة المصادر والمراجع:

القرآن الكريم برواية حفص عن عاصم

- الألوسي البغدادي أبو الفضل شهاب الدين السيد محمود: روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، تحقيق: عليّ عبد الباري عطية، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان الطبعة الأولى، (1415هـ/1994م).

- تمام حسان: اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، الدار البيضاء- المغرب (د.ط) (1994).

- ابن جزي الكلبي محمد بن أحمد: تفسير ابن جزي، دار الكتاب العربي بيروت- لبنان (د.ط)، (1403ه- 1983م).

- الجوهري إسماعيل بن حمّاد: الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطّار، دار العلم للملايين، بيروت- لبنان، الطبعة الثالثة (1404ه/1984م).

- أبو حيّان الأندلسي محمد بن يوسف: البحر المحيط، تحقيق: زكريا عبد المجيد النوتي، وأحمد النجولي الجمل، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، (الطبعة الأولى) (1413ه/1993م).

- ابن دريد أبو بكر محمد بن حسن: جمهرة اللغة، تحقيق: رمزي منير البعلبكي دار العلم للملايين، بيروت- لبنان، الطبعة الأولى(1987م).

- الرازي محمد فخر الدين بن ضياء الدين عمر: التفسير الكبير ومفاتيح الغيب تحقيق: خليل الميس، دار الفكر، بيروت- لبنان، الطبعة الأولى، (1401هـ/1971م).

- الزمخشري جار الله أبو القاسم محمود بن عمر: الكشاف عن غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود وآخرون، مكتبة العبيكان الرياض- المملكة العربية السعودية، الطبعة الأولى، (1418هـ/1998م).

- السّامرائي فاضل صالح: معاني النحو، دار الفكر، عمان- الأردن، الطبعة الأولى،(1420ه - 2000م).

- السعدي عبد الرحمن بن ناصر: تيسير كريم الرحمن في تيسير كلام المنان دار التقوى، القاهرة- مصر، الطبعة الأولى، (1436ه/2015م).

- السمين الحلبي شهاب الدين أبو العباس بن يوسف بن محمد بن إبراهيم: الدر المصون في علوم كتاب الله المكنون، تحقيق: أحمد محمد الخراط، دار القلم دمشق- سوريا، - (د.ط)، (د.ت)، (1414هـ/1994م).

- صبرة محمد حسنين: مرجع الضمير في القرآن الكريم، دار غريب، القاهرة- مصر الطبعة الثانية، (2001).

- الطبري أبو جعفر محمد بن جرير: جامع البيان عن تأويل آي القرآن، تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي، دار هجر للنشر والتوزيع، القاهرة- مصر، الطبعة الأولى (1422هـ/2001م).

- ابن عادل الدمشقي الحنبلي أبو حفص عمر بن عليّ: اللباب في علوم الكتاب تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود، وعليّ محمد معوّض، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، (الطبعة الأولى)، (1419ه/1998م).

- ابن عاشور محمد الطاهر: تفسير التحرير والتنوير، دار سحنون للنشر والتوزيع تونس- تونس، (د.ط)، (1997م).

- ابن عبَّاد كافي الكفاة الصَّاحب إسماعيل: المحيط في اللغة، تحقيق: محمد حسن آل ياسين، عالم الكتب، بيروت- لبنان،الطبعة الأولى (1414هـ/1994م).

- عباس حسن: النحو الوافي مع ربطه بالأساليب الرفيعة، والحياة اللغويّة المتجددة، دار المعارف، القاهرة –مصر، الطبعة الثالثة، (1974م).

- ابن عطية الأندلسي أبو محمد عبد الحق بن غالب: المحرر الوجيز، تحقيق: عبد السلام عبد الشافي محمد، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، الطبعة الأولى (1422ه/2001م).

- ابن فارس أبو الحسين أحمد بن زكريا: مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، بيروت- لبنان، (د.ط)، (1399ه/1979م).

- الفراهيدي أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد: العين، تحقيق: مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، بيروت- لبنان، الطبعة الأولى (1408ه/1988م).

ثبت الهوامش:

1- يُنظَر: الفراهيدي أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد: العين، تحقيق: مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، بيروت- لبنان، الطبعة الأولى، (1408ه/1988م)، مادة(ض م ر)، 41/7.

2- ابن دريد أبو بكر محمد بن حسن: جمهرة اللغة، تحقيق: رمزي منير البعلبكي، دار العلم للملايين، بيروت- لبنان، الطبعة الأولى(1987م)، مادة (ض م ر)، 751/2.

3- ابن عبَّاد كافي الكفاة الصَّاحب إسماعيل: المحيط في اللغة، تحقيق: محمد حسن آل ياسين عالم الكتب، بيروت- لبنان،الطبعة الأولى (1414هـ/1994م)، مادة (ض م ر)، 19/8- 20.

4- ابن فارس أبو الحسين أحمد بن زكريا: مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، بيروت- لبنان، (د.ط)، (1399ه/1979م)، مادة (ض م ر)، 371/3.

5- الجوهري إسماعيل بن حمّاد: الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطّار، دار العلم للملايين، بيروت- لبنان، الطبعة الثالثة (1404ه/1984م)، مادة (ض م ر)، 722/2.

6- السّامرائي فاضل صالح: معاني النحو، دار الفكر، عمان- الأردن، الطبعة الأولى،(1420ه - 2000م)، 42/1.

7- عباس حسن: النحو الوافي مع ربطه بالأساليب الرفيعة، والحياة اللغويّة المتجددة، دار المعارف القاهرة –مصر، الطبعة الثالثة، (1974م)،217.

8- تمام حسان: اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، الدار البيضاء- المغرب، (د.ط)، (1994) 109.

9- ينظر: صبرة محمد حسنين: مرجع الضمير في القرآن الكريم، دار غريب القاهرة- مصر الطبعة الثانية، (2001)، 15.

10- المرجع نفسه، 25.

11- الكهف/1.

12- أبو حيّان الأندلسي محمد بن يوسف: البحر المحيط، تحقيق: زكريا عبد المجيد النوتي وأحمد النجولي الجمل، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، (الطبعة الأولى)، (1413ه/1993م) 94/6.

13- ابن عادل الدمشقي الحنبلي أبو حفص عمر بن عليّ: اللباب في علوم الكتاب، تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود، وعليّ محمد معوّض، دار الكتب العلمية بيروت- لبنان، (الطبعة الأولى) (1419ه/1998م)، 416/12.

14- يُنْظَرُ: الطبري أبو جعفر محمد بن جرير: جامع البيان عن تأويل آي القرآن، تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي، دار هجر للنشر والتوزيع، القاهرة- مصر، الطبعة الأولى (1422هـ/2001م)، 141/15.

15- ابن عاشور محمد الطاهر: تفسير التحرير والتنوير، دار سحنون للنشر والتوزيع، تونس- تونس، (د.ط)، (1997م)، 248/15.

16- الكهف/5.

17- أبو حيّان الأندلسي: البحر المحيط، 95/6، ينظر: الألوسي البغدادي أبو الفضل شهاب الدين السيد محمود: روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، تحقيق: عليّ عبد الباري عطية دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، الطبعة الأولى، (1415هـ/1994م)، 195/8.

18- ابن عادل الدمشقي الحنبلي: اللباب في علوم الكتاب، 422/12.

19- ابن عاشور: تفسير التحرير والتنوير، 251/15.

20- الكهف/20.

21- الزمخشري جار الله أبو القاسم محمود بن عمر: الكشاف عن غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود وآخرون مكتبة العبيكان، الرياض- المملكة العربية السعودية، الطبعة الأولى (1418هـ/1998م)، 574/3. وينظر: الألوسي: روح المعاني، 8/ 220.

22- أبو حيّان الأندلسي: البحر المحيط،6/.107.

23- ابن عاشور: تفسير التحرير والتنوير، 288/15.

24- السمين الحلبي شهاب الدين أبو العباس بن يوسف بن محمد بن إبراهيم: الدر المصون في علوم كتاب الله المكنون، تحقيق: أحمد محمد الخراط، دار القلم دمشق- سوريا، - (د.ط)، (د.ت) (1414هـ/1994م)،464/7.

25- الكهف/21.

26- ينظر: ابن عطية الأندلسي أبو محمد عبد الحق بن غالب: المحرر الوجيز تحقيق: عبد السلام عبد الشافي محمد، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، الطبعة الأولى، (1422ه/2001م)، 506/3.

27- ينظر: ابن عاشور: تفسير التحرير والتنوير، 288/15.

28- السعدي عبد الرحمن بن ناصر: تيسير كريم الرحمن في تيسير كلام المنان دار التقوى القاهرة- مصر، الطبعة الأولى، (1436ه/2015م)،447.

29- الكهف/22.

30- الزمخشري: الكشاف،3 /575.وينظر: السعدي عبد الرحمن بن ناصر: تيسير كريم الرحمن في تيسير كلام المنان، 447.

31- الطبري: جامع البيان عن تأويل آي القرآن، 218/15.

32- أبو حيان الأندلسي: البحر المحيط، 109/6.

33- ابن جزي الكلبي محمد بن أحمد: تفسير ابن جزي، دار الكتاب العربي بيروت- لبنان، (د.ط) (1403ه- 1983م)،390.

34- الكهف/26

35- الزمخشري: الكشاف، 579/3.

36- الألوسي: روح المعاني، 243/8.

37- الطبري: جامع البيان عن تأويل آي القرآن، 234/15.

38- ينظر: ابن عطية: المحرر الوجيز، 511/3.

39- ابن عاشور: تفسير التحرير والتنوير،302/15

40- السعدي عبد الرحمن بن ناصر: تيسير كريم الرحمن في تيسير كلام المنان 448.

41- الكهف/32.

42- أبو حيان الأندلسي: البحر المحيط، 118/6.

43- ابن عطية: المحرر الوجيز، 515/3.

44- يُنظر: الرازي محمد فخر الدين بن ضياء الدين عمر: التفسير الكبير ومفاتيح الغيب، تحقيق: خليل الميس، دار الفكر، بيروت- لبنان، الطبعة الأولى (1401هـ/1971م)،21 /125.

45- المصدر نفسه، 131/21.

46- ابن عاشور: تفسير التحرير والتنوير، 316/15.

47- السعدي عبد الرحمن بن ناصر: تيسير كريم الرحمن في تيسير كلام المنان، 450.

48- الكهف/51.

49- ابن عطية: المحرر الوجيز، 523/3.

50- أبو حيان الأندلسي: البحر المحيط، 130/6.

51- ابن عاشور: تفسير التحرير والتنوير، 343/15، وينظر: الألوسي: روح المعاني، 279/8.

52- الكهف/52

53- ابن عطية: المحرر الوجيز، 524./3.

54- الطبري: جامع البيان عن تأويل آي القرآن، 295/15.

55- أبو حيان الأندلسي: البحر المحيط، 130/6.

56- الكهف/80.

57- أبو حيان الأندلسي: البحر المحيط،147/6.

58- الطبري: جامع البيان عن تأويل آي القرآن، 357/15- 358

59- الكهف/83.

60- ابن عطية: المحرر الوجيز، 538/3.

61- أبو حيان الأندلسي: البحر المحيط، 130/6

62- ابن عاشور: تفسير التحرير والتنوير، 17/7.

تناول المصطلح النحوي في المعاجم المتخصصة بين اختلاف التعريف واتفاق المفهوم

أ.لزرق بلعباس[1]

تاريخ الإرسال :2019- 01- 06 تاريخ القبول:2019- 09- 29

الملخص: للمعاجم المتخصصة دور لا يمكن تجاهله في حفظ المصطلحات فمنذ نشأتها اهتمت هذه المعاجم بجمع مصطلحات علوم شتى وتعريفها ووضع حدود لها، وكان من بين هذه العلوم؛ علوم اللغة وبالأخص النحو، فلقد زخرت المعاجم المتخصصة بمصطلحاته، وإن اختلف أصحاب هذه المعاجم في تعريف المصطلح النحوي وحدِّه، غير أن المفهوم يبقى واحدا.

الكلمات المفاتيح: المصطلح، النحو، المعجم المتخصص، التعريف، المفهوم.

Summary : The specialized dictionaries have a role that can not be ignored in saving… terms, since its inception these dictionaries have been interested in collecting and defining the variaus terms of science, among these science was language science and especially grammar, the specialized dictionaries are full of its terms, while lexicographers differ in its definition of grammatical terms, the concept remains one.

Keywords :Term, grammar, specialized dictionary, definition, concept.

مقدمة: ما من شك أن للمصطلح دورا عظيما في الكشف عن مكنونات العلم فبمعرفة الحدود الدقيقة لهذا المصطلح، تدرك قواعد ذلك العلم، وبتنوع

[1] جامعة أمحمد بوقرة – بومرداس- الجزائر ، abbaslazrague@gmail.com, ALGÉRIE

المصطلحات تتمايز العلوم بعضها عن بعض، إذ لكل علم مصطلحاته التي تحكمه، وقد أحسن الجاحظ (ت225ه) عندما قال:<< لكل صناعة ألفاظ >> وليس النحو إستثناءً في هذه العلوم أو الصناعات ، فهو – ولاريب – يمتلك مصطلحاته الخاصة به والتي نمت بنموه وتطورت بتطوره، وإن كان للنحو حظ وافر من الكتب والأسفار التي تناولته علما قائما بحد ذاته، فليس عجيبا أن هذه الكتب تناولت أيضا المصطلح النحوي غير أن الكتب بعمومها وشمولها قد تزهد في تناول المصطلح نظرا لاهتمامها بجوانب أخرى في النحو كالتأريخ له ولعلمائه، والاهتمام بالاختلاف بينهم في الأصول والفروع، وهذا يعطي المعاجم هامشا مقبولا في معالجة المصطلح ويُخلصها له أكثر، فتصبح أميل له، وهو فيها أظهر مما هو في غيرها من المؤلفات.

وانطلاقا من اهتمام المعاجم العامة بالرصيد اللغوي بشكل عام، فإن اهتمام المعاجم الخاصة منها بالمصطلح النحوي لا يغدو ترفا ولا نافلة قول، بل هو صميم اهتمام تلك المعاجم، يعكس الجهد المبذول في حفظ المصطلح، ومن ثمة حفظ العلم ككل، لأن المصطلحات هي مفاتيح العلوم التي على الدارس أن يمتلكها كي يلج إلى كنه ذلك العلم، وما المعاجم المتخصصة إلا أوعية للمصطلحات العلمية ومن بينها المصطلح النحوي بالنسبة لدارس النحو.

ومما سبق تصبح الأسئلة الآتية أكثر من مشروعة:

– بما أن المصطلح هو عقب أخيل في النحو، فما أهم المعاجم المتخصصة التي تناولته؟ وكيف تناولته؟ وكيف ربطت بين المصطلح ومفهومه؟ وما أهم الاختلافات بين المعاجم المختصصة في معالجة المصطلح النحوي؟

أولا: المصطلح النحوي: النشأة والتطور:

أ) **النشأة:** توشك الروايات المشتغلة بتاريخ النحو أن تتفق أن أبا الأسود الدؤلي (ت69ه) هو واضع علم النحو لذلك يقول سعيد الأفغاني:<< أول من

أرسل في النحو كلاما أبو الأسود الدؤلي..>>[1]، والأكيد أن من أبجديات وضع علم ما وضع مصطلحاته، فليس مثيرا للدهشة أن نجد أن أبا الأسود الدؤلي وضع شيئا من المصطلح النحوي لشرح هذا العلم الجديد إذ ذاك وإرساء دعائمه وما المصطلح النحوي إلا " استعمال ألفاظ فنية معنية في التعبير عن الأفكار والمعاني النحوية "[2]، لذلك وجب على أبي الأسود استعمال المصطلحات لإيصال المعاني النحوية، ولعل من هذه المصطلحات التي أوجدها:

- نقط أبي الأسود (علامات الإعراب): وضع أبو الأسود علامات الإعراب في شكل نقاط على الحروف لذلك تراه يقول:<< إذا رأيتني فتحت فهي بالحرف فأنقط نقطة فوقه على أعلاه، فإن ضممت فمي فأنقط نقطة بين يدي الحرف وإن كسرت فاجعل النقطة تحت الحرف، فان أتبعت شيئا من ذلك غنة، فاجعل مكان النقطة نقطتين فهذا نقط أبي الأسود >>[3].
- مصطلحات الفاعل والمفعول والمضاف وحروف الجر: وهذه المصطلحات توعز لأبي الأسود الدؤلي فقد قال ابن سلام الجمحي (ت232ه): << كان سُراة الناس يلحنون، فوضع باب الفاعل والمفعول والمضاف وحروف الجر.....>>[4] وهو يتحدث هنا عن أبي الأسود الدؤلي.

وليس أمرا أكيدا نسبة هذه المصطلحات إلى الدؤلي فبعض المتأخرين شكك في ذلك، إذ يقول القوزي:<< والذي يبدو أن تسمية هذا الباب كانت متأخرة عن زمان أبي الأسود، وإنما نسبت إليه...>>[5].

ب) تطور المصطلح بالتشظي بين المدارس: تطور النحو، وظهرت إلى الوجود مدارس نحوية مختلفة (البصرية والكوفية)، وهذا التطور للنحو سيحمل تطورا للمصطلح النحوي، وسينقسم المصطلح بين المدارس كما انقسم النحو، بل إن المصطلح قد يصبح أكبر صانع للخلاف بين المدارس، إذ لكل مدرسة منهجها

وطريقتها، وهذا سينسحب على المصطلح، فيصير لكل مدرسة منظومتها المصطلحية، أضف إلى ذلك أن لكل مدرسة بيئتها المختلفة، وعليه سيتولد عن هذه البيئة الحاضنة مصطلحات مناسبة لخصوصيتها، ومع الذهنية المُميزة لعلماء كل مدرسة تزداد خصوصية المصطلح في كل مدرسة.

والمتتبع لمسار المصطلح النحوي في هذه المدارس يمكن أن يلاحظ ما يلي:

- المصطلح النحوي البصري أسبق من نظيره الكوفي بقرابة قرن من الزمن فالنحو وليد البصرة،"فقد روى لنا التاريخ أن البصريين هم الذين وضعوه وتعهدوه بالرعاية قرابة قرن كانت فيه الكوفة منصرفة عنه "[6].

- المصطلح البصري أساس المصطلح الكوفي، فقد" أخذ الكوفيون عن البصريين وتأثروا بهم "[7]،ولعل مما أخذوا عنهم المصطلح، كما أن بعض أئمة الكوفة جلس إلى الخليل وهو إمام أهل البصرة فتذكر الروايات أن الكسائي قدم البصرة، وشهد حلق الخليل وأطلع على أراء البصريين "[8] ، وبالتالي فإننا نجد الكثير من المصطلحات الكوفية أصلها بصري، وخاصة في بداية نشأة النحو الكوفي، فقد كان المصطلح النحوي الكوفي بصريا لكن في حلة كوفية، والكثير من هذه المصطلحات ترجع إلى الخليل نفسه لأنه أستاذ الكوفيين والبصريين على السواء.

- ارتسمت معالم المصطلح النحوي الكوفي، واكتملت هويته وتمّ استقلاله عن المصطلح النحوي البصري مع يحي بن زياد الفرّاء، فلقد ألّف الفرّاء كتاب – معاني القرآن- ، وفي هذا الكتاب يمايز الفرّاء المصطلح النحوي الكوفي عن البصري، ويعنُّ المصطلح الكوفي في أبهى تجلياته وربما تضيق خصوصية المصطلح عند الفرّاء فيعبر عنه وحده ويخالف فيه بقية الكوفيين، فلقد استخدم الفرّاء مثلا مصطلح (التبرئة) وهو " مصطلح كوفي على ما استقر عند

البصريين بـ (لا النافية للجنس) ولا أظنه إلا من صنعة الفرّاء...."[9]، فقد مثّلت مرحلته حقبة مهمة في صناعة المصطلح الكوفي المخالف للمصطلح البصري فتابع " رسمه للمصطلحات الخاصة به وبمدرسته في الفروع والأصول "[10] فأوجد الفرّاء منظومة مصطلحات خاصة به وبالكوفيين مخالفة لما هو موجود عند البصريين.

- قد يكون الخلاف النحوي هو الباعث على تقسيم المصطلح النحوي إلى بصري وكوفي من أجل الانتصار لهذا أو لذاك، غير أنه ليس بدعا من القول أن نزعم أن المصطلح النحوي في عمومه بصري، " فالتعصب هو الذي حدا بالدارسين للتفريق بين المصطلحات وجعل بعضها بصرية وأخرى كوفية ومصطلحات الكوفيين ماهي إلا أسماء أو مصطلحات بصرية "[11]، وإذا سلمنا بذلك فيمكننا القول بكل اطمئنان إن المصطلح النحوي عموما هو مصطلح بصري، وبالتالي فمن اليسير أن ننزع عنه تسمية البصري والكوفي، فكلمة مصطلح نحوي تكفي للتعبير عن نشأة هذا المصطلح أو تطوره أو وجوده في مدارس مختلفة بصرف النظر عن كونه بصريا أو كوفيا أو غيرهما، لأنه في الأصل واحد، وبالتالي نجد أنفسنا أزحنا عن كاهلنا ثقل الخلاف والصراع بين المدارس، وتحررنا من الولاء أو الانتماء، ومن ثمة يسهل تقصي أثر المصطلح في الأسفار أو المعاجم.

- الوجوه التي تجزم بها الأفعال.

وأما عن منهج الخوارزمي في تناوله للمصطلح، فيمكن القول إن معجم – مفاتيح العلوم – قسّمه صاحبه إلى قسمين، تناول في الأول العلوم الشرعية وقد صدرها لأهميتها، وعلوم العربية ومنها النحو وما يتعلق به من مصطلح، وتناول في الثاني العلوم الأعجمية، ثم ذهب الخوارزمي في التفصيل أكثر، فقسّم كل قسم من القسمين السابقين إلى أبواب، وقسّم كل باب إلى فصول، ذاكرا في

مقدمته أنه رغب في الاختصار ومال إلى الوضوح، ومن أجل ذلك عزف عن جانب من المصطلحات المشهورة لشهرتها، فلم تكن هناك حاجة لشرحها والحديث عنها، فالمُعرّف لا يُعرّف، كما ضرب صفحا عن المصطلحات الغريبة والدخيلة.

و الخوارزمي في ذلك لم يقدم مصطلحاته وفق ترتيب معجمي واضح وهذا لا يقدح في اهتمامه بها، فلقد جمع المصطلحات منذ نشأتها وتحدث عن تطورها فتحدث عن المصطلح النحوي قبل كتاب سيبويه مارّا بتطور المصطلح في الكتاب، ثم بعد الكتاب معتمدا على التمثيل للمصطلحات، ومرجعا إياها إلى أصحابها أو مدارسها.

وإجمالا فإن الخوارزمي من خلال دراسته للمصطلح عموما، والنحوي منه خصوصا في معجمه – مفاتيح العلوم – " حقّق ما قصد إليه، فظلّ كتابه مرجعا للمتخصصين وعونا لطلاب البحث والدراسة "[15].

1- معجم التعريفات للجرجاني (ت816ه): كتاب التعريفات كما يُعرّف معجم لصاحبه علي بن محمد بن علي السيد الزين أبي الحسين الجرجاني الحنفي المعروف بالسيد الشريف المتوفي سنة 816ه "[16].

وقد حفل هذا المعجم بتعريفات مصطلحات علوم مختلفة، وما وُسِم بالتعريفات إلا لأن صاحبه ذكر فيه مصطلحات العلوم ثم طفق يعرفها كل مصطلح في ميدانه، والمُطّلع على هذا المعجم يظفر " بتعريفات جملة مختارة تجاوزت ألف وخمسمائة (1500) مادة من مصطلحات الفنون المتعددة كالفلسفة والمنطق واللغة والبلاغة والتصوف والفقه وأصوله..."[17]، وأما عن المصطلح اللغوي ففي – التعريفات – "مائتان في مجال النحو والصرف والعروض والقافية "[18]، ولاشك أن حظ المصطلح النحوي منها غير قليل خاصة وأن الشريف الجرجاني عاش في زمن قريب من عصر حوى وسطا لغويا

فاعلا ومتفاعلا كان المصطلح النحوي فيه آخذا بزمام المبادرة ، ويبدو أن للمصطلح النحوي مكانة في معجم – التعريفات – لا يمكن تجاهلها لمن رام تتبع مسار المصطلح النحوي وتطوره.

وهذه الأهمية الكبرى للمصطلح النحوي عند الجرجاني، تغري بالحديث عن المنهج المتبع عنده في تناول هذا المصطلح، فيبدو أن منهجه قد تميز بما يأتي:

– الإعتماد على " التلخيص والتركيز، ولم يعرض للخلافات المذهبية إلا في أضيق نطاق، وتتّسم تعريفاته بالوضوح وسهولة الحفظ ويسر الإستشهاد "[19].

– ترتيب " المصطلحات التي جمعها ترتيبا أبجديا وفق الحرف الأول من الكلمة بعد إسقاط أداة التعريف دون النظر إلى أصولها "[20].

– الاختصار الشديد لبعض تعريفات المصطلح، والذي قد يكون مخلا بالمعنى أحيانا، وذلك مثل تعريفه لمصطلح(الصرف) حيث قال عنه:<< الصرف علم يعرف به أحوال الكلم من حيث الإعلال >>[21] فقد حصر الجرجاني هنا مصطلح (الصرف) في معرفة الإعلال في بنية الكلمات فحسب في حين أن مصطلح (الصرف) قد يُعبّر عن علم الصرف الذي هو رديف علم النحو ويُعبر أيضا عن التنوين، وهو أيضا عند الفرّاء والكوفيين نصب الفعل المضارع بعد فاء السببية بأن المضمرة.

– غلبة الاضطراب المنهجي في أسلوب الإمام الجرجاني عند عرض تعريفاته ولو أن ظاهر أسلوب الإمام يبدو وكأنه يبدأ تعريفات مادته بالمفرد أولا ثم المفرد المضاف (المركب)، فالجمع بأنواعه "[22] فهو يبدأ بالمصطلح المفرد أي الواقع في كلمة واحدة مثل : الاسم ، ثم المصطلح المركب تركيب الإضافة مثل: اسم الفاعل ثم الجمع بأنواعه.

وعلى العموم، فإن معجم التعريفات للسيد الشريف الجرجاني وما جمعه من تعريفات لمصطلحات علوم شتى، يشكل علامة فارقة لا يمكن تجاوزها في تاريخ المعاجم التي رصدت نمو المصطلحات وتطورها.

2- **معجم شرح كتاب الحدود في النحو للفاكهي (ت972ه):** يمتاز هذا المعجم عن غيره من المعاجم السابقة أنه اهتم وانشغل فقط بالمصطلح النحوي دون غيره من مصطلحات العلوم الأخرى، كما أنه يتناول المصطلح النحوي لا وفق ترتيب معجمي معين، إنما وفق أبواب النحو، وما يتداعى منها من مصطلحات بحسب علاقات معينة تربطها، وكل هذا يجعل – شرح كتاب الحدود في النحو – أقرب إلى كتب الحدود النحوية منه إلى المعاجم.

ومهما يكن فإن – شرح كتاب الحدود في النحو – للإمام عبد الله بن أحمد بن نور الدين علي الفاكهي جمال الدين (ت972ه) سفر من الأسفار التي حفلت بالمصطلح النحوي وتعريفه والتي يجب الوقوف عندها وذلك " لما يمتاز به من أصالة في البحث وجودة العرض ودقة العبارة وتركيز الأسلوب "[23]، فهذا الكتاب يعالج المصطلح النحوي بحدّه له وتعريفه تعريفا دقيقا آخذا من أمهات كتب النحو قبله.

ومن أجل كل ما سبق جاء منهجه في تناول المصطلح النحوي متميزا بما يلي:

– يعتمد في مادته على مصادر نحوية هي عند النحاة في المحل العالي: كالتسهيل والكافية والشافية وشروحها، والأوضح والمغني والهُمع والتصريح وغيرها "[24]، فقد جمع نفائس ما جاء في هذه الدُرر، ولا تخفى أهمية كل كتاب من هذه في النحو العربي.

- يتّسم بالإيجاز والتركيز، كما أنه يأخذ بالمعالجة المنطقية في كثير من أمره وتجري على لسانه بعض المصطلحات المنطقية كالحد التام والناقص والرسم التام والناقص والجنس والفصل.."[25] فأسلوب الفاكهي في تعريف المصطلح النحوي يوسم بسمة الإيجاز والتركيز، وكثيرا ما يجنح فيه للمصطلحات المنطقية، وتلك عادة جرت عند الفاكهي وعند غيره، فاستعمال مصطلحات المنطق في النحو مألوف عند النحاة، لأن النحو به مسّ من المنطق خاصة في أصوله.

- يقدم الفاكهي أحيانا التعريف اللغوي ثم يردفه بالتعريف الاصطلاحي ففي تعريفة لمصطلح (الفعل المضارع) تراه يقول: << حد المضارع من المضارعة وهي المشابهة: كلمة دلت وضعا على حدث وزمان >>[26]، فقد ذكر مرادف المصطلح في اللغة، ثم همَّ بالتعريف الإصطلاحي.

- بدأ الكتاب بمقدمة ذكر فيها صاحبها الدواعي التي دعته لتأليف الكتاب المذكور والمنهج الذي سلكه في أنه جمع الحدود الواردة في الكتاب من ثنايا الكتب وقام بشرحها"[27]، فيوضّح أسباب تأليف الكتاب، والمنهج المتبع في حد المصطلح النحوي فيه المتمثل أساسا في الاعتماد على كتب النحو.

وبهذا فإن كتاب – شرح الحدود في النحو – للفاكهي، وإن كان يميل لكتب الحدود النحوية أكثر منه للمعاجم، يعتبر حلقة مهمة في تاريخ المعاجم التي تناولت المصطلح النحوي، حاول من خلاله صاحبه ضبط حدود المصطلحات النحوية مرجعا إياها إلى تعريفات النحاة التي وردت في أهم كتبهم، مع ضبطها ببعض مصطلحات أهل المنطق، وهو في كل ذلك يرتب المصطلحات النحوية وفق أهم العلاقات الجامعة بينها كالأصل والفرع أو الضد وغيرها.

3- معجم الكليات للكفوي (ت1094ه): الكليات لصاحبه أبي البقاء " أيوب بن موسى الحسيني الكفوي الحنفي "[28] ،يُعرّف بأنه: <<معجم المصطلحات والفروق اللغوية>>[29]، فقد " غني الكليات بجمع ما اصطلح عليه السابقون والمعاصرون له وحفظه وإيراده "[30]، فصار جامعا لمصطلحات علوم متعددة ومختلفة، منها علوم اللغة كالنحو والصرف والبلاغة والعروض وعلوم الفلك والفيزياء والفلسفة والفقه وبالأخص الحنفي منه، فبلغت مصطلحات هذه العلوم فيه زهاء 3300 مادة"[31] والأكيد أن للمصطلح النحوي حظه الوافر في هذا الزخم من المصطلحات وذلك لأن المصطلح النحوي ما هو إلا جزء من مصطلحات علوم اللغة التي تناولها الكفوي، بل إن المصطلح النحوي طاغي الوجود في – الكليات – فهو منثور عبر كامل فصول الكتاب أضف إلى ذلك أن أبا البقاء خصّص له فصلا كاملا وهو أخر فصل، والذي سمّاه؛ فصل المتفرقات، والحقيقة أن كلمة – المتفرقات – ماهي إلا اسم لهذا الفصل لأن كل ما جاء فيه اجتمع في باب النحو.

وما من شك أن تناول المصطلح النحوي في كليات الكفوي له من الخصوصية مالا يخفى، فقد حاول فيه أبو البقاء جمع المصطلحات النحوية وترتيبها، ومن ثمة تعريفها وحدها مرجعا ذلك إلى من سبقه من النحاة والمدارس.

وقد يكون في تأخر زمن الكفوي (القرن الحادي عشر الهجري) ميزة إذ أتاح له الوقوف على نمو وتطور المصطلحات في القرون الغابرة قبله، وبالتالي استيفاء أكبر قدر من هذه المصطلحات، وأطول مدة في حياتها على أن كليات الكفوي بقدر ما حمل من الميزات والفضائل، حمل أيضا بعض المآخذ والنقائص، وقد يبدو الأمران (المزايا والمأخذ) في منهج الكفوي الذي اتبعه في معالجة المصطلح

اللغوي عموما والنحوي منه على وجه الخصوص، والدارس لمعجم – الكليات – يتراءى له من منهجه ما يلي:

– حفل معجم – الكليات – بمصطلحات علوم متنوعة (فقه، فلسفة، بلاغة نحو عروض، فلك...) بل قد تبدو هذه العلوم أحيانا متباعدة، فأين النحو من الفلك؟! وأين العروض من الفلسفة؟! وهذا التباعد في العلوم ينعكس سلبا على دراسة مصطلحاتها في الكتاب ذاته، ويشتت تركيز الكفوي عبر حقول هذه العلوم، فتنفلت منه جزئياتها وعليه قد توسم بعض المصطلحات عنده بسمة الضعف والوهن.

– تَبَحّر الكفوي في علوم مختلفة بما فيها النحو، لا يجعله نحويا خالصا، فلا يُرى متمكنا في النحو تمكن النحاة الخُلّص فيه.

– أوغل الكفوي في تفاصيل وخصائص المصطلح النحوي دون اهتمام واضح بالتعريف الدقيق له فتراه مثلا يزهد في تعريف مصطلح (الحرف) ثم يَهمّ بذكر خصائصه وأحكامه ومميزاته.

– أحيانا يجعل الكفوي خصائص المصطلح بديلا عن تعريفه له.

– يستعمل الكفوي عبارة: << في الاصطلاح >> إيذانا منه بولوج المصطلح المتناول عنده ميدان النحو.

– خصّص الكفوي فصلا كاملا للمصطلح النحوي إضافة إلى نثره عبر الفصول الأخرى، وقد سمّى الفصل المخصص للمصطلح النحوي؛ فصل المتفرقات في آخر كلياته.

– قد يُرى بعض الاضطراب عند تناول المصطلح النحوي في - الكليات – فأبو البقاء يتناول مصطلحا ما ثم بعض خصائصه، ثم يُدخل مصطلحا آخر، ويعود في الأخير إلى المصطلح الأول.

– من مظاهر الاضطراب أيضا عنده أنه لم يول ترتيب المصطلحات كبير عناية فيتناول مثلا مصطلح (المجاز) في فصل (الحاء) ثم يتناوله مرة أخرى في فصل (الميم) .

– يتناول الكفوي تعريف المصطلح وتعريف نقيضه في الفصل ذاته غير مهتم بجذر كل منهما ،أي يجعل المصطلحات على اختلاف جذورها تلتقي في فصل واحد، وهذا فيه من الاضطراب مالا يخفى.

ومع كل هذا فإن – الكليات – بحق واحد من الأسفار التي حفلت بالمصطلح عموما والنحوي منه على وجه الخصوص، جمع فيه صاحبه ذكر المصطلحات وتعريفاتها وأراء أرباب العلم فيها واختلافاتهم فكان بذلك هذا المعجم مرجعا زخارا لمن يروم تتبع ورصد المصطلح في حقبة الكفوي وما سبقها.

4- كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم للتهانوي (كان حيّا عام 1158ه): كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم لصاحبه العلامة محمد علي التهانوي موسوعة لمصطلحات علوم شتى منها علوم اللغة، يقع هذا المعجم في جزئين رتّب فيه صاحبه المصطلحات وفق الترتيب الألفيائي من ألفه إلى يائه.

وأما عن مؤلف هذا المعجم العظيم فهو " محمد أعلى بن شيخ علي بن قاضي محمد حامد بن مولانا أتقى العلماء محمد صابر الفاروقي السني الحنفي التهانوي "[32]، من علماء الهند في القرن الثاني عشر الهجري، والهند إذ ذاك من الأمصار الإسلامية، ويقال له الفاروقي نسبة إلى سيدنا الفاروق عمر بن الخطاب والسني نسبة إلى أهل السنة والجماعة، والحنفي نسبة إلى المذهب الحنفي أحد مذاهب الأربعة.

هذا وقد ضنت علينا المصادر فلم تسعفنا ولو باليسير عن مولد ووفاة هذا الرجل، غير أن الراجح والمتفق عليه عند معظم المؤرخين وأصحاب السير أن التهانوي معدود في زمرة علماء القرن الثاني عشر الهجري.

و الأكيد أن هذا التغييب الذي لفّ تاريخ مولد وتاريخ وفاة صاحب – كشاف إصطلاحات الفنون- مع قرب عصره (القرن الثاني عشر الهجري) لا يقدح فيه بشيء ولا ينتقص من صنيعه " فقد تنوعت ثقافة التهانوي وتعددت مشارب علومه لغة وفقها وحديثا وتاريخا وفلكا وفلسفة وتصوفا وغير ذلك "[33] ولاشك أن هذه العلوم منعكسة بمصطلحاتها في كشافه، فالمُطّلع المنصف على موسوعة – كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم- لا يسعه " سوى الإقرار بأعلمية وموسوعية التهانوي التي فاقت كل عمل معجمي وموسوعي في العلوم حتى عصره "[34].

وما من شك أن من بين المصطلحات التي تناولها التهانوي في كشافه مصطلحات علوم اللغة، ومن أهم العلوم التي تقوم عليها اللغة؛ النحو، فلا غرو أن يتناول الرجل المصطلح النحوي.

وتناول التهانوي للمصطلح النحوي في كشافه وُسم كتناول غيره من المصطلحات بمنهج ميّز هذا المعجم عن سابقيه ولاحقيه من المعاجم المعتنية بالمصطلح ،ولعل القارئ لـ – كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم – يرصد من ذلك ما يأتي:

- حفل كشاف التهانوي بمصطلحات علوم متنوعة، ولعل في عنوانه ما يشي بذلك إذ يكشف فيه صاحبه عن اصطلاحات تلك العلوم، فالتهانوي كان موسوعي الاطلاع وتلك سمة في علماء عصره.
- افتُتح كشاف التهانوي بمقدمة ذكر فيها صاحب المؤلف سبب تأليفه للكتاب وكيفية ذلك، والعلوم المتناولة فيه، وتقسيم هذه العلوم باعتبارات متعددة.
- قُسّمت مواد الكتاب ورتبت وفق ترتيب الأحرف الألفبائي بداية من الألف وانتهاء بالياء.

- يعتبر جهد التهانوي في كشافه أقرب إلى العمل الموسوعي، فقد وقع هذا المعجم في ما يزيد عن الألفي صفحة.
- ومما يدل أيضا على الموسوعية في شخصية التهانوي استعماله لبعض مفردات اللغة الفارسية وعلمه بالتقويم الإيراني، حيث يقول:<< آبان: اسم شهر في التاريخ اليزدكردي، وهو الشهر الثاني من أشهر فصل الخريف في التقويم الإيراني الحالي >>[35].
- يتطرق التهانوي إلى المصطلح بمعانيه المختلفة بحسب العلوم التي ينتمي إليها فالابتداء عند أهل المعاني يختلف عنه عند النحاة، وعند غيرهم فيقول:<< الابتدائي: عند أهل المعاني هو الكلام الملقى مع الخالي عن الحكم والتردد فيه سواء نزل منزلة المُنكر أو المتردد أو لا ....عند النحاة تطلق على جملة من الجمل .....>>[36].
- يعتمد التهانوي على اصطلاحات أهل الطب، فتراه يقول: << قال الشيخ بن سينا ...العلة الأولى...>>[37]، كما يعتمد على اصطلاحات أهل الفلسفة والمنطق، فتراه يقول:<< وجود زماني وجود مادي،...في اصطلاح الحكماء..>>[38].
- يُعرّف التهانوي المصطلح النحوي معتمدا تعريفات النحاة قبله، فيقول: << في اصطلاح النحاة >>[39].
- يُعرّف التهانوي المصطلح النحوي بذكر مرادفات له، وذلك مثل قوله: <<... ويسمى بحرف المعنى والأداة أيضا ...>>[40].

وعلى العموم فإن تعريفات التهانوي للمصطلح النحوي في معجمه كشاف اصطلاحات الفنون، لم تشذ عن تعريفات من عاصره أو من كان قبله من

أصحاب المعاجم، فيمكن أن يقال في منهجه ما قيل في مناهج غيره من المعاجم خاصة القريبة من معجمه زمانا.

الخاتمة: وتعريف المصطلح النحوي وإن كان أكثر نقاء وصفاء غداة نشأة النحو وإلى زمن قريب من ذلك حتى أن التعريف في هذه المراحل المتقدمة وُسم بالبساطة والسطحية، فكتاب سيبويه مثلا وهو غاية ما يُطلب في النحو " يكاد يخلو من التعريف على وجه العموم، فهو مثلا لم يُعرِّف الفاعل ولا الحال ولا البدل ولا غير ذلك من أبواب النحو... "[41]، غير أن سمة البساطة والسطحية هذه لم تبق ملازمة لتعريف المصطلح النحوي فبتطور النحو لاحقا وبكثرة الأسفار التي تناولته متأثرة بعلوم آخرى كالفلسفة والمنطق الأرسطي على سبيل المثال، يُرى – لاشك – تأثير ذلك على تعريف المصطلح النحوي.

والمتحسس للمصطلح النحوي وتطوره وخاصة في المعاجم المتخصصة، يرى ما لا تخطئه العين من خصائص جديدة اكتسبها هذا التعريف إضافة إلى بساطته المعهودة والمألوفة.

ولعل من هذه الخصائص الجديدة في التعريف:

- تأثر تعريف المصطلح النحوي بعلوم دخيلة على النحو ألقت بظلالها على حدّ المصطلح، ومن هذه العلوم: الفلسفة والمنطق وغيرها.
- اختلاف تعريفات المصطلح الواحد عند أصحاب المعاجم، ولهذا الاختلاف ما يُبرّره، وقد يكون من أكثر مبرراته التباعد الزمني بين أصحاب المعاجم المتخصصة ولا يخفى أن للزمن سلطانه المؤثر في الذهنيات والعلوم، فالخوارزمي مثلا من أصحاب القرن الرابع الهجري، والجرجاني في القرن التاسع الهجري والفاكهي في القرن العاشر الهجري، والكفوي في القرن الحادي عشر الهجري والتهانوي في القرن الثاني عشر الهجري، فبين هؤلاء الرجال بعد زماني لا يستهان بتأثيره في تطور العلوم ومصطلحاتها، إذ يمتد هذا البعد من القرن

الرابع الهجري إلى الثاني عشر الهجري أي يحصر حوالي ثمانية قرون، والأكيد أن هذه القرون وقع فيها تطور كبير انعكس على تطور تعريف المصطلح النحوي.

- اختلاف أصحاب المعاجم في الذهنيات والخلفيات ينسحب -لاشك- على طريقة تعريفهم للمصطلح عموما، والنحوي خصوصا، فنجد مثلا عند الجرجاني والكفوي حضورا للعقل والرأي في تعريف المصطلح، وهما من أتباع مذهب أبي حنيفة النعمان الذي يُعمِل العقل والرأي.

- تشابه التعريفات بين أصحاب المعاجم، وهذا راجع إلى أن اللاحق من أصحاب المعاجم قد يكون أخذ عن السابق، وعليه قد نجد بعض التعريفات يتردد صداها في أكثر من معجم.

- النواة الأساسية في تعريف المصطلح النحوي مأخوذة أصلا عن النحاة الأُول ثم أضاف لها أصحاب المعاجم ما أضافوا بحسب ما أملاه تطور علم النحو، فمثلا مصطلح الاسم عند معظم النحاة يعرف بأنه:(الاسم اللفظ المفرد المتجرد من الزمن) وهذا هو المتداول عندهم، ومن أصحاب المعاجم من أضاف إلى ذلك فالتهانوي يُعرّف مصطلح الاسم بقوله:<< في اصطلاحات النحاة يطلق الاسم على خمسة أشياء...>>[42]، ويُعدّد من هذه الخمسة: اسم العلم، الصفة، الظرف المصدر، ما يقابل الفعل والحرف.

- في أغلب الأحيان يكون صاحب المعجم في حِلّ من الانتماء إلى أي مدرسة نحوية، فهو غير معني بالتمذهب والخلاف النحوي، وإذا أورد تعريفا لمصطلح نحوي ما، يورده عند أشهر النحاة فلا يظفر القارئ بانتمائه النحوي، فالملاحظ أن المعجمي يقف على المسافة ذاتها من جميع النحاة والمدارس، ولا يبدو أن من صلاحياته الترجيح وتغليب الرأي في المسائل النحوية، وقد يكون ذلك بسبب أن

دوره حفظ المصطلح بحدّه وتعريفه، وهذا – فيما يبدو – بعيد عن الحرب التي دارت رحاها في أصول النحو وفروعه.

ومهما يكن فإن المعاجم المتخصصة ومنذ نشأتها كان هدفها حفظ المصطلحات المنتمية إلى علوم مختلفة، تتمايز هذه العلوم بتمايز مصطلحاتها في الحد والتعريف، وقد قام أصحاب المعاجم المتخصصة بالمهام الموكلة إليهم في حفظ المصطلح، غير أن هذه المعاجم تفاوتت في ذلك، وهذا التفاوت طبيعي إذ ما أخذنا في الاعتبار تفاوت الزمن والظروف والأعصار والأمصار، وليس صعبا أن نلتمس هذا التفاوت والاختلاف في تعريف المصطلح النحوي، فلم تعالجه المعاجم المتخصصة بالطريقة نفسها خاصة في تعريفه وحدِّه، لكن ذلك لا يفسد لمجهودها المعتبر قضية في وضع مفهوم مُوّحد للمصطلح النحوي.

المصـــادر:

1- الأفغاني سعيد: من تاريخ النحو، دار الفكر، دمشق – سوريا – (د،ت)،(د،ط).

2- بروكلمان كارل: تاريخ الأدب العربي، تر: عبد الحليم النجار، دار المعارف، القاهرة – مصر – 1968، (د،ط).

3- التهانوي علي محمد: كشاف، إصطلاحات الفنون والعلوم، تح: على دحروج، تر: عبد الله الخالدي مكتبة لبنان ناشرون، بيروت – لبنان – 1996.

4- الجرجاني الشريف: التعريفات، تح: محمد عبد الرحمان المرعشلي، دار النفائس بيروت – لبنان – 2012، ط3.

5- جفال محمود عبد الله: المصطلح اللغوي عند ابن جني في كتاب الخصائص مصدره ودلالته، مجلة مجمع اللغة العربية، عمان – الأردن- (د،ت)،ع71.

6- الجمحي محمد بن سلام: طبقات الشعراء، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان – 1988 ،ط2.

7- الراجحي عبده: النحو العربي والدرس الحديث بحث في المنهج، دار النهضة العربية للطباعة والنشر بيروت – لبنان – 1986، (د،ط).

8- السّواد رياض: الحد النحوي وتطبيقاته حتى نهاية القرن العاشر الهجري، دار الراية للنشر والتوزيع - - - الأردن- 2009، ط1.

9- السيرافي أبو سعيد: أخبار النحويين البصريين، تح: طه محمد الزيني ومحمد خفاجي، مكتبة مصطفى البابي – مصر – 1955، ط1.

10- الطنطاوي محمد: نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، دار المعارف، القاهرة – مصر – (د،ت)،(د،ط).

11- عبادة إبراهيم محمد: معجم مصطلحات النحو والصرف والعروض والقافية، دار المعارف، القاهرة – مصر – (د،ت)، (د،ط).

12- علامة طلال: تطور النحو العربي في مدرستي البصرة والكوفة، دار الفكر اللبناني بيروت – لبنان - (د،ت)،(د،ط).

13- الفاكهي عبد الله بن أحمد: شرح كتاب الحدود في النحو، تح: رمضان أحمد الدميري، مكتبة القاهرة – مصر – 1993، ط2.

14- القوزي عوض حمد: المصطلح النحوي نشأته وتطوره حتى أواخر القرن الثالث الهجري، عمادة شؤون المكتبات، الرياض – المملكة العربية السعودية – 1981، (د،ط).

15- كحالة عمر رضا: معجم المؤلفين تراجم مصنفي الكتب العربية، مؤسسة الرسالة دمشق – سوريا – (د،ت)،(د،ط).

16- الكفوي أبو البقاء أيوب: الكليات، تح : عدنان درويش ومحمد المصري، مؤسسة الرسالة، دمشق – سوريا – 2011، ط2.

الهوامـش :

(1) سعيد الأفغاني: من تاريخ النحو، دار الفكر، دمشق – سوريا – (د،ت)،(د،ط)، ص 27.

(2) عوض حمد القوزي: المصطلح النحوي نشأته وتطوره حتى أواخر القرن الثالث الهجري، عمادة شؤون المكتبات، الرياض – المملكة العربية السعودية – 1981، (د،ط)،ص 22.

(3) أبو سعيد السيرافي: أخبار النحويين البصريين، تح: طه محمد الزيني ومحمد خفاجي، مكتبة مصطفى البابي – مصر – 1955، ط1، ص12.

(4) محمد بن سلام الجمحي: طبقات الشعراء، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان – 1988، ط2 ص 29.

(5) القوزي: المصطلح النحوي نشأته وتطوره حتى أواخر القرن الثالث الهجري، ص 36.

(6) محمد الطنطاوي: نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، دار المعارف، القاهرة – مصر – (د،ت)،(د،ط) ص 35.

(7) كارل بروكلمان: تاريخ الأدب العربي، تر: عبد الحليم النجار، دار المعارف، القاهرة – مصر – 1968 (د،ط)، ج2، ص 196.

(8) طلال علامة: تطور النحو العربي في مدرستي البصرة والكوفة، دار الفكر اللبناني، بيروت – لبنان – (د،ت)،(د،ط)، ص 197.

(9) القوزي: المصطلح النحوي نشأته وتطوره حتى أواخر القرن الثالث الهجري، ص 172.

(10) المرجع السابق، ص201.

(11) محمود عبد الله جفال: المصطلح اللغوي عند ابن جني في كتاب الخصائص مصدره ودلالته مجلة مجمع اللغة العربية، عمان – الأردن- (د،ت)،ع71 ، ص62.

(12) محمد إبراهيم عبادة: معجم مصطلحات النحو والصرف والعروض والقافية، دار المعارف القاهرة – مصر – (د،ت)، (د،ط)، ص 28.

(13) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

(14) المرجع نفسه، ص28- 29.

(15) المرجع نفسه، ص 30.

(16) الشريف الجرجاني: التعريفات، تح: محمد عبد الرحمان المرعشلي، دار النفائس، بيروت – لبنان – 2012،ط3 ، ص 09.

(17) المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

(18) محمد إبراهيم عبادة: معجم مصطلحات النحو والصرف والعروض والقافية،ص31.

(19) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

(20) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

(21) الجرجاني: التعريفات، ص 208.

(22) ينظر: المصدر نفسه، ص 30- 31.

(23) عبد الله بن أحمد الفاكهي: شرح كتاب الحدود في النحو، تح: رمضان أحمد الدميري، مكتبة القاهرة – مصر – 1993، ط2، ص 20.

(24) المصدر نفسه، ص 26.

(25) المصدر نفسه، ص 23.

(26) المصدر نفسه، ص 99.

(27) رياض السواد: الحد النحوي وتطبيقاته حتى نهاية القرن العاشر الهجري، دار الراية للنشر والتوزيع- الأردن- 2009، ط1، ص 26.

(28) عمر رضا كحالة: معجم المؤلفين تراجم مصنفي الكتب العربية، مؤسسة الرسالة، دمشق – سوريا – (د.ت)،(د.ط)،ج1، ص 418.

(29) الجرجاني: التعريفات، ص 35.

(30) أبو البقاء الكفوي: الكليات، تح : عدنان درويش ومحمد المصري، مؤسسة الرسالة، دمشق – سوريا – 2011، ط2، ص 05.

(31) المصدر نفسه، ص 35.

(32) محمد علي التهانوي: كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، تح: علي دحروج، تر: عبد الله الخالدي، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت – لبنان – 1996، ط1، ج1، ص 38.

(33) المصدر نفسه، ص 41.

(34) المصدر نفسه، ص 42.

(35) المصدر نفسه، ص 81.

(36) المصدر نفسه، ص 83.

(37) المصدر نفسه، ص 85.

(38) المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

(39) المصدر نفسه، ص 643.

(40) المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

(41) عبده الراجحي: النحو العربي والدرس الحديث بحث في المنهج، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت – لبنان – 1986، (د،ط)، ص72.

(42) التهانوي: كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، ج1، ص184- 185.

مجلّة اللّغة العربيّة المجلّد:21 العدد: 48 السّنة: الثّلاثيّ الرّابع 2019 ص: 81 - 112

في الممارسة النصية عند الأصوليين: " السياق ودوره في الكشف عن دلالة النصوص الشرعية"

Context and its role in revealing the significance of the legal texts

أ. بلميهوب عبد المالك*

أ. المشرف: الدكتور عبد العزيز أبليلة

تاريخ الاستلام: 2019- 02- 17 تاريخ القبول: 2019- 04- 03

الملخص: نشأ كلٌ من علم أصول الفقه، وعلوم اللغة في رحاب القرآن الكريم، لذلك فقد جاءت الدراسة اللغوية عند الأصوليين تُضاهي نظيرتها لدى اللغويين، إن لم تفُقها في بعض الأحيان، خصوصا في مباحث "دلالة الألفاظ" وقد لفت انتباهي خلال مطالعة بعض المدونات الأصولية، عنايةُ أصحابها بقضايا النص و الدلالة والسياق فأدركوا أن عملية استخراج الدلالة لا تتم إلا بإشراك عناصر غير لغوية خارجية متمثلة في السياق، مع عناصر لغوية داخلية تحقق جميعا التماسك النصي الذي اتسمت به النصوص الشرعية، وهذا ما قوّى الرغبة لدي حول التماس بعض ملامح الممارسة النصية عند الأصوليين، من خلال: "السياق ودوره في الكشف عن دلالة النصوص الشرعية"

* جامعة أحمد دراية- أدرار.الجزائر.البريد الإلكتروني: malek-mihou@outlook.com

الكلمات المفتاحية: السياق- الأصوليون- القرافي- اللسانيات النصية- النصوص الشرعية.

Abstract: The study of linguistics among the fundamentalists came to a par with that of linguists, if not agreed at times, especially in the field of "semantics". During my reading of some fundamentalist codes, The importance of the process of extracting the significance is done only by the involvement of non-linguistic elements in the external context, with internal linguistic elements that all achieve the consistency of the text that characterized the legal texts, and this is what strengthened my desire to seek some features of the textual practice When fundamentalists.

Key words: Context - Fundamentalists - alqurafi- Legal texts - Textual linguistics.

مقدّمة: ظلت الدراسة اللسانية زمنا طويلا عند حدود الكلمة والجملة، إلى أن ظهرت بوادر دراسة جديدة ترى أن تحليل الجملة بمعزل عن سياقها الأكبر قاصر عن إيفاء الدلالة حقها، لذلك اتجهت أنظار الدارسين إلى النص باعتباره الوحدة الكبرى الحاملة للدلالة، لتتأسس لسانيات النص مؤكدة ضرورة مجاوزة الدراسة التقليدية للجملة إلى مجال أوسع وأرحب، ألا وهو الدراسة النصية، كونها تمثل الدلالة في أكمل صورها، والتي عن طريقها يتم التواصل الفاعل بين أفراد الجماعة اللغوية فالجملة لم تعد كافية في نظر علماء النص، لذلك كان من اللازم أن يتجه الوصف في الحكم على الجملة بوضعها في إطار وحدة كبرى هي النص، كما أن الصوت يُفسر في وحدته الكبرى وهي الكلمة، وهي بدورها فسرت في إطار وحدتها الكبرى وهي الجملة.

هذا، وقد جاءت النصوص الشرعية المتمثلة في "القرآن والسنة"، شاهدا على الفصاحة من جهة لفظها، وعلى الأحكام من جهة دلالتها، فالنص القرآني لا يقف في روعته عند الحدود التي يقف عندها الكلام المألوف، من حيث رونق اللفظ وجمال التعبير فحسب، بل هو ذوق أدبي بلغ النهاية في الرفعة والسُّمُو، وتعبير فريد بلغ الغاية في التنسيق والحسن والجمال [1]، كما أن رسول الله صلى الله عليه وسلم كان أفصح العرب لسانا, وأوضحهم بيانا, وأعذبهم نطقا, وأسدهم لفظا, وأبينهم لهجة وأقومهم حجة, وأعرفهم بمواقع الخطاب, وأهداهم إلى طرق الصواب...حتى قال له علي رضي الله عنه: يا رسول الله نحن بنو أبٍ واحد ونراك تُكلِّم وُفودَ العرب بما لا نَفهم أكثره, فقال له عليه الصلاة والسلام: أدَّبني ربي فأحسن تأديبي ورُبِّيت في بني سعد." [2]

وعليه، فإن النشاط اللغوي العلمي للأصوليين في استخراج دلالة النصوص الشرعية (القرآن والحديث)، جاء بالغًا الذروة في الدقة، والنهاية في الاستقراء وذلك لما أحاط بتلك النصوص من قداسة.

وهذا ما يفسر العلاقة بين اللغة والأصول، علاقةٌ جاءت عتيقة عريقة حيث نشأ كلٌ من علم أصول الفقه، وعلوم اللغة في رحاب القرآن الكريم، فالنحو نشأ حفاظا على ألفاظه من اللحن والتبديل، وأصول الفقه نشأ حفاظا على دلالاتها من التحريف والتأويل، ووجوه التقارب بين العلمين أكثر من أن تُحصى ويكفي لتوضيح ذلك من جانب الأصوليين ما ذكروه من أن أحد أهم روافد علمهم مستمد بالأساس من علم النحو، ويكفي أيضا من جانب النحويين ما ذهب إليه أكثر الدارسين قديما وحديثا من أن علم أصول النحو يكاد يكون صورة أخرى من أصول الفقه. وقد شكَّلت أعمال الأصوليين مجالا خصبا لإقامة علائق معرفية مع معطيات الدرس اللساني النصي الحديث، حيث وقفت المباحث التي أقاموا عليها

مشروعهم النصي على قدم المساواة مع عدة قضايا نصية حديثة، كان من أبرزها: دلالة السياق.

فما هي دلالة السياق؟ وكيف تعامل معها الأصوليون كأداة في الكشف عن دلالة النصوص الشرعية؟

ولمناقشة هذه التساؤلات ومحاولة الإجابة عنها، نعتمد الوصف في التنظير كما نعتمد التحليل في الشق التطبيقي من هذا البحث، كما أننا نلجأ أحيانا للمقارنة بين إجراءات القدامى، وإجراءات المحدثين ضمن الدراسة، والله المستعان.

1- مفهوم دلالة السياق لغة واصطلاحا:

أولا: الدلالة: الدلالة في اللغة بالفتح أو الكسر مصدر من قولهم: دلَّ، يدُلُّ، دِلالة، ودَلالة، أي: أرشد وبيّن وهدى. [3] ومنه قولهم: الدال على الخير كفاعله، بمعنى المرشد والمبين، قال ابن فارس: "الدال واللام أصلان: أحدهما: إبانة الشيء بأمارة تتعلمها، والآخر اضطراب في الشيء. فالأول قولهم: دلَلت فلانا على الطريق، والدليلُ: الأمارة على الشيء، وهو بين الدلالة، والدلالة". [4]

أما في الاصطلاح، فقد جاء في تعريفات الجرجاني أن الدلالة "هي كون الشيء بحالة يلزم من العلم به العلم بشيء آخر والشيء الأول هو الدال والثاني هو المدلول." [5]

ثانيا: السياق: السياق في اللغة كَكِتاب، وهو فِعال من ساق يسوق سَوْقا، وهو بمعنى التتابع والنظم.

قال ابن فارس: " السين والواو والقاف أصل واحد يدل على حَدْوِ الشيء، يُقال: ساقه يسوقه، سوقا، والسِّيقة ما استيق من الدواب" [6] وانساقت الإبل: أي سارت متتابعة، قال الزبيدي: " ومن المجاز قولهم: هو يسوق الحديث أحسن سياق". [7]

ومنه: فإن السياق هو تتابع الكلام على نسق واحد، وهو معنًى بإمكاننا النظر إليه من ناحيتين كما أشار الدكتور تمام حسان:

أُولاهما: توالي العناصر التي يتحقق بها التركيب والسبك، والسياق من هذه الزاوية يسمى (سياق النص).

والثانية: توالي الأحداث التي صاحبت الأداء اللغوي وكانت ذات علاقة بالاتصال ومن هذه الناحية يسمى السياق (سياق الموقف)." [8]

أما دلالة السياق في الاصطلاح، فلم يقصدها الأصوليون بالبيان، ومع ذلك نجدهم ذكروا بعض المفاهيم، من أهمها: [9]

- أن السياق هو ما يلزم من فهمه فهم شيء آخر.
- أو هو كونُ الشيء متى فُهم ، فُهم منه غيره.
- أو هو كون اللفظ إذا سُمع، أو تُخُيّل لاحظت النفس معناه.
- هو ما يؤخذ من لاحق التركيب وسابقه الدال على خصوص المقصود. [10]

والناظر لهذه المفاهيم، يجدها في الحقيقة بمعنى واحد، وهو أن السياق يقتضي دلالة إضافية تُفهم منه، وهي غير الدلالة الطبيعية، أو بعبارة أخرى، فالدلالة الحاصلة من السياق هي غير الدلالة التي تُستفاد من المفردات اللغوية أو التراكيب النحوية.

وعليه من الممكن أن نقول بأن دلالة السياق هي فهم النص بمراعاة تتابعه ونظمه، أي على اعتبار ما قبله وما بعده. [11]

2- أقسام السياق [12]: من المعلوم أن للكلمة معنيان أحدهما، معجمي أو ضيق والآخر وظيفي واسع يتحدد من خلال السياق، والسياق بدوره نوعان:

أحدهما: ذو بعد داخلي، أو مقالي، وهو بعد سياقي لغوي صرف، يتأسس على وفق طبيعة التراكيب، أو المكون النحوي الذي ترد فيه المفردات، حيث يُعلَّق بعضها ببعض على حسب الأنظمة والقواعد المعتبرة في لغة ما، وهذه الأنظمة والقواعد هي التي تعمل على تحديد القيمة الدلالية لكل كلمة داخل التركيب اللغوي

والسياق هو الذي يفرض قيمة دلالية واحدة على الكلمة من بين المعاني المتعددة التي بإمكانها أن تدل عليها.

والنوع الثاني: ذو بعد خارجي، أو مقامي، وهو الذي يحدد الخلفية غير اللغوية المحيطة بالحدث الكلامي، ومن مشمولات هذا السياق نجد:

- القرائن الحالية، أو الوقائع المحيطة بالحدث الكلامي.
- الأبعاد اللغوية المتعددة، من ثقافية، واجتماعية، وسياسية، ومنه يُطلق: السياق الثقافي، والسياق الديني، والسياق الاجتماعي وغيرها.
- الحالة النفسية لأطراف العملية اللغوية.
- طبيعة النص وغايته المتوخاة في المشتركين، إقناعا، أو إغراء، أوحجاجا.
- التاريخ أو الزمن الذي جرت خلاله العملية اللغوية.

وهذا التقسيم في الحقيقة تقسيم مبدئي، ربما لا يصف النظرة السياقية للنص كما أرادها أصحابها، لذلك نجدهم اقترحوا تصنيفا أعمق من هذا الذي ذكرنا، كالتالي: [13]

أ- **السياق اللغوي:** هو حصيلة استعمال الكلمة داخل نظام الجملة عند مجاورتها لكلمات أخرى في التركيب، لأن المعنى الذي يقدمه المعجم متعدد وعام على حين أن المعنى الذي يقدمه السياق اللغوي هو معنًى معين غير قابل للتعميم فكلمة عين مثلا لها عدة معان معجمية، لكننا بوضعها في سياقات لغوية معينة نكون قد حددنا أحد تلك المعاني المتعددة لسياق معين، نحو:

- عين الطفل تؤلمه: فالعين هنا بمعنى عضو البصر.
- في هذا الجبل عين جارية: والعين هنا بمعنى منبع الماء.
- هذا الرجل هو عين العدو: والعين هنا بمعنى التجسس.

ب- **السياق العاطفي:** هو الذي يحدد طبيعة استعمال الكلمة بين دلالتها الموضوعية، ودلالتها العاطفية، غير أن هذا لا يتضح إلا في بعض المفردات اللغوية

التي تُشحن عادة بمضمونات عاطفية، أو نفسية ومنه يمكن تسمية هذا النوع بالسياق النفسي لأنه في الحقيقة لا يصف العاطفة فقط بل يصف الحالة النفسية للمستعمل بين الموضوعية، وغيرها مما يقابلها من عواطف وأحاسيس فكلمة يهودي مثلا قد تُستعمل موضوعيًّا في سياق معين، لكن في سياق آخر ترتبط بنوع من الحقد والكراهية.

ت- **سياق الموقف:** وهو يدل على مجموع العناصر المحيطة بموضوع التحليل(النص مثلا) [14]، أو بعبارة أجمع: السياق الذي يدل على العلاقات الزمانية والمكانية التي يجري فيها الكلام، وهو الذي عبر عنه البلاغيون بالمقام يقول الدكتور تمام حسان: "لم يكن "مالينوفسكي" وهو يصوغ مصطلحه الشهير(سياق الموقف) يعلم أنه مسبوق إلى هذا المصطلح بألف سنة أو ما فوقها، إن الذين عرفوا هذا المفهوم قبله سجلوه في كتب لهم تحت اصطلاح (المقام) ولكن كتبهم هذه لم تجد من الدعاية على المستوى العالمي ما وجده اصطلاح "مالينوفسكي" من تلك الدعاية بسبب انتشار العالم الغربي في كل الاتجاهات." [15]

ث- السياق الثقافي: يتعلق بتخيُّر الألفاظ، ويظهر في استعمال كلمات معينة في مستوى لغوي محدد، فالمثقف العربي المعاصر يختار كلمة (زوجة) أو (مدام) للدلالة على زوجته، بينما يستخدم الرجل العادي كلمة (لْمْرَا) أو (لْعَايْلة) كما هي الحال في بعض المناطق الجزائرية للدلالة على زوجته أيضا وقد نوفَّق اذا قلنا بأن السياق الثقافي يتمظهر بين المستويين الفصيح والعامي من اللغة، ليُصور لنا الاستعمال اللغوي المحكوم بالثقافة، أو ما يتعلق بالطبقية الاجتماعية حيث إن الألفاظ الراقية توحي بأن مستعمل اللغة ينتمي إلى طبقة مرموقة، والعكس صحيح، فإن الألفاظ الركيكة وما في معناها، تكون أمارة على ثقافة المتكلم وطبقته الاجتماعية.

إلا أنه - أي السياق الثقافي- يستأثر في هذا المجال بالمصطلحات التي تحمل وضعيات ثقافية معينة، فتكون علامات على الانتماء الديني أو العرقي أو السياسي، من ذلك أن استخدام كلمة (فتح) لا يساوي بحال كلمة احتلال أو غزو لأن كلمة فتح تحمل ثقافة تاريخية إيجابية لدى المسلمين، وأيضا عبارة (حروب الاسترداد أو الاسترجاع) فإنها لا تحمل بالنسبة للمسلمين أية ثقافة إسلامية، لكنها تعني الكثير

وللسياق بأنواعه دورا حاسما في اتساق النص اللغوي وتماسكه تماسكا كليا بحيث ترتبط مكوناته بعضها مع بعض، المفردات داخل التركيب الواحد والتركيب الواحد في علاقاته مع تراكيب النص الأخرى بحيث ينبي هذا الترابط على أن النص وحدة متماسكة لا يمكن للمتلقي فك رموزها أو الوقوف على دلالاتها إلا باستحضار مكوناتها وبنياتها السياقية جميعها، سواء أكانت هذه البنيات داخلية شكلية متمثلة في طبيعة المكونات التي تشكل التركيب اللغوي الدال، وطبيعة نظمه من ربط، وحذف، وتقديم، وتأخير، أم كانت بنيات خارجية تتحدد بظروف الكلام ومقامه، وجنس المتحدثين ومشاربهم الثقافية، والاجتماعية إلى ما هنالك من أحوال السياق وملابساته. [16]

وقد أهملت اللسانيات البنيوية أنواع السياق إلا النوعَ الأول وهو السياق اللغوي ورأت أن البنيات الخارجية عنصر خارج عن النظام اللغوي، والدراسة اللسانية لا تُعنى إلا بما هو لغوي، وهذه الحقيقة لا يُنكرها حتى بعض السياقيين ممن ركزوا على السياق اللغوي فقط، وهم أصحاب الاتجاه المعروف بتوافق الوقوع أو الرصف والتساوق، وقد طرح هذه الفكرة "هاليداي" استنادا إلى أن معنى الكلمة يتحدد من خلال ورودها مع مجموعة من الكلمات، فلكي نتوصل إلى معنى الكلمة الدقيق علينا أن نتمعن في العناصر التي تقع معها في سياق لغوي يقبله أبناء اللغة. [17]

إلا أنه صار من الواضح أن فكرة السياق حاضرة بقوة في التحليل اللساني والنقد الأدبي، فقد تبيَّن للسانيِّين والنقاد أن المعنى المعجميَّ ليس كل شيء في إدراك المعنى، وقد أكد رائد المنهج السياقي الإنجليزي "فيرث" بأن المعنى لا ينكشف إلَّا من خلال تسييق الوحدة اللغوية أي: وضعها في سياق مختلف، وهذا ينطبق على النصوص، فدلالاتها قد تتغيَّر بتغيُّر سياقاتها؛ أي: المواقف التي أُنتجت فيها. [18]

يقول فندريس: "الذي يعيِّن قيمة الكلمة إنما هو السياق، إذ أن الكلمة توجد في كل مرة تُستعمل فيها في جوٍّ يحدد معناها تحديدا مؤقتا. والسياق هو الذي يفرض قيمة واحدة بعينها على الكلمة بالرغم من المعاني المتنوعة التي بوسعها أن تدلّ عليها والسياق أيضا هو الذي يُخلِّص الكلمة من الدلالات الماضية التي تدعُها الذاكرة تتراكم عليها، ويخلق لها قيمة حضورية." [19]

فالسياق إذًا يخلق قيمة دلالية حضورية وهي ما يطلق عليه "المعنى الوظيفي" تستفيدها الكلمة إضافة إلى قيمتها الأصلية المعجمية التي لا قدرة لها على التكيف والتشكل لولا مستخدم اللغة الذي يوظفها حسب ما تقتضيه السياقات المتعددة.

3- **الوعي السياقي لدى العرب القدامى:** إن الناظر في التراث اللغوي العربي عموما يجد- في الحقيقة- وعيا تاما بالسياق عند الأصوليين وعند غيرهم، بل حتى عند الأعراب، وكأن قضية مراعاة السياق هذه مما جُبلت عليها النفوس، ونستحضر في هذا المقام قصة شهيرة للأصمعي، استئناسا لا استدلالا حيث يقول رحمه الله: " قرأت قول الله تعالى: "والسارق والسارقة فاقطعوا أيديهما جزاء بما كسبا نكالا من الله والله عزيز حكيم"[المائدة: 38]، فقلتُ سهوا: (واللهُ غفورٌ رحيمٌ) بدلا من: (واللهُ عزيزٌ حكيمٌ)، وإلى جنبي أعرابي فقال: كلام من هذا؟ فقلتُ: كلام الله. فقال: أعد. فأعدت وقرأت: (واللهُ غفورٌ رحيمٌ)، فقال لي: ليس

هذا كلام الله، فتنبَّهت فقلت: (واللهُ عزيزٌ حكيمٌ) فقال: أصبت هذا كلام الله. فقلت له: أتقرأ القرآن؟ فقال: لا، فقلت: فمن أين علمت أني أخطأت؟ فقال: يا هذا عزَّ فحكم، فقطع، ولو غفر ورحم لما قطع.

فانظر كيف علم الأعرابي أن المقام مقام عزة وحكمة لا مقام مغفرة ورحمة وقد بنى الأعرابي ردّه هذا على أساس سياقي وهو عدم اتفاق عنصري المقال والمقال، أو اللغة والسياق للدلالة على معنى معين، حيث استبعد مجيء المغفرة والرحمة في سياق الحكم على السارق بالقطع، لذلك قال: ولو غفر ورحم لما قطع"، وكأن السليقة التي ما فتئنا نسمع عنها تتعدى نبذ الخطأ المقالي إلى نبذ وازدراء الخطأ المقامي - إن صح هذا التعبير- وبعبارة أخرى تتعدى السليقةُ والفصاحةُ الأداء اللغوي السليم إلى معرفة مقامات الكلام وسياقاته التي يجب أن يرد عليها، وقد رأينا أن الأعرابي لم يقرأ القرآن، ومع ذلك استنفر واستبعد مجيء الكلام عن قطع اليد في سياق المغفرة والرحمة، فرفض كون هذا كلام الله وهو لم يسمعه قط.

وعليه فإن ما يمكن تسميته بـ"المستوى الصوابي" في اللغة العربية يقتضي توافق كلٍ من مستويي "اللغة والسياق" للدلالة على المعنى المراد، فالمستوى اللغوي أو المقالي: اجتماعي يتعلق باللغة، ويتضمن الصواب الصوتي والصرفي والنحوي والتركيبي، أمّا المستوى المقامي أو الأدائي، فإنه فردي يتعلق بالكلام وأداء اللغة في اختيار السياق اللازم للكلام، وهو يوجب تدخل عناصر غير لغوية، مع اجتماعها تتحصل الدلالة، أما إذا افترقا فإنه لا يمكن أن تتحصل الدلالة المقصودة، كالتالي:

-"وَالسَّارِقُ وَالسَّارِقَةُ فَاقْطَعُوا أَيْدِيَهُمَا جَزَاءً بِمَا كَسَبَا نَكَالًا مِّنَ اللَّهِ وَاللَّهُ عَزِيزٌ حَكِيمٌ ﴿٣٨﴾ ﴾ . والسّارِقَةُ فَاقْطَعُوا أَيْدِيَهُمَا جَزَاءً بِمَا كَسَبَا نَكَالًا مِنَ اللهِ واللهُ غَفُورٌ رَحِيمٌ": في هذه العبارة يتحقق لنا المستوى الصوابي اللغوي، الذي يُعنى

بالصوت والصرف والتركيب، فصياغة الأصوات والألفاظ صحيحة، كما أن العلاقات الإسنادية صحيحة أيضا، أما إذا نظرنا إلى المستوى الأدائي، لكنه لا يحقق المستوى الصوابي الأدائي أو المقامي لأنه متنافر دلاليا، بحيث ينقض آخرُه أوّله، فعبارة غفور رحيم تنقض الكلام الذي قبلها.

-أمَّا قوله جلّ وعلا: ﴿ وَٱلسَّارِقُ وَٱلسَّارِقَةُ فَٱقْطَعُوٓاْ أَيْدِيَهُمَا جَزَآءًۢ بِمَا كَسَبَا نَكَٰلًا مِّنَ ٱللَّهِ ۗ وَٱللَّهُ عَزِيزٌ حَكِيمٌ ﴾: فتحقق فيه كلا المستويين الصوابيين: اللغوي والأدائي.

وهنا نلحظ، أن الكفاية اللغوية للنص، لم تكف لجعل النص جاهزا للأداء ولو أُدِّي على ذلك الوجه لما حصل به النفع، ولم يحقق ما يعبر عنه في علم اللغة الحديث بـ"الكفاية التواصلية"، لذلك وجبت العناية بالجانب الأدائي الذي يشتمل على عناصر غير لغوية، يراعي المتكلم خلالها المقام أو سياق الكلام ومقتضى حال السامع وغيرها، والتي تنبه الأعرابي إلى الخطأ في القراءة من خلالها.

كما أننا نلحظ أيضا أن هذا الوعي العربي الذي يفرق بين الجانب اللغوي والجانب الأدائي يتوافق إلى حد بعيد مع ثنائية اللغة والكلام التي جاء بها علم اللغة الحديث.

لهذا لم تقصُر العرب عنايتها على الألفاظ فقط بل اعتنت أيضا بالمعاني وضمن العناية بالمعاني اعتنت بمقامات الكلام، وأحوال السامعين التي تختلف المعاني بحسبها، يقول ابن جني في كتابه "الخصائص": "بابٌ في الردِّ على من ادّعى على العرب عنايتها بالألفاظ وإغفالَها المعاني، اعلم أن هذا الباب من أشرف فصول العربية وأكرمها وأعلاها وأنزهها. وإذا تأملته عرفت منه وبه ما يؤنقك ويذهب في الاستحسان له كل مذهب بك. وذلك أن العرب كما تُعنى بألفاظها فتُصلحها وتُهذبها وتُراعيها، وتلاحظ أحكامها بالشعر تارة وبالخطب أخرى

وبالأسجاع التي تلتزمها وتتكلف استمرارها فإن المعاني أقوى عندها وأكرم عليها وأفخم قدرًا في نفوسها." [20]

ومما يُمكن الاستئناس به مما في هذا المعنى من بيان الوعي السياقي عند العرب، ما يسمى بالأمثال، والتي –وإن كانت عبارات لغوية– إلا أنها– في الحقيقة– تحمل خلفيات اجتماعية على اعتبار أنها نصوص لغوية مكثفة ومعبِّرة على حد تعبير الدكتور هادي نهر، الذي أكّد على "دور السياق في بيان دلالة المثل العربي القديم" [21]، إذ أن من الأمثال ما يُمكن فهم دلالته دون عناء كبير، ومنها ما لا يمكن فهم دلالته إلا بعد الوقوف على أشخاصه، ومناسبته وظروفه الزمانية، والمكانية التي قيل فيها، إلى غير ذلك مما نسميه في مجمله "سياقا"، ويضرب الدكتور "هادي نهر" لنا مثالا بمثل عربي شهير، وهو قولهم "مواعيد عرقوب"، فالسامع لهذا المثل أول مرة لا يمكنه أن يُدرك أنه مثل يُطلق للدلالة على الإخلاف في الوعود، إلا أن يستعين بالسياق الذي اكتنف قصة هذا المثل، وهو أن عرقوب هذا رجل أتاه أخ له يسأله المعونة، فقال له: إذا أطْلعت النخلةُ فلك طَلْعها، فلمّا أطلعت أتاه، فقال له: دعها حتى تصير بلحًا، فلمّا أبلحت أتاه فقال: دعها حتى تصير زهرًا، فلما أزهرت أتاه فقال: دعها حتى تصير رطبًا، فلما أرطبت أتاه، فقال: دعها حتى تصير تمرا، فلما أتمرت عمد إليها "عرقوب" في الليل فجذّها، ولم يُعط أخاه شيئا.

وهنا نتبين قيمة السياق ودوره في استرجاع الظروف الحقيقية التي اكتنفت نشأة الخطاب الأول، لتُساعد على تفسير هذا الخطاب، الذي أصبح عَلَمًا على ذلك السياق.

وهذا إنما ذكرناه فقط– كما أشرنا– استئناسا، إلا أن أذكى دراسة سياقية في التراث العربي، هي تلك التي تناولها اللغويون– خصوصا البلاغيون منهم– تحت عنوان "لكل مقال مقام"، هذا إن لم تكن هذه العبارة تمثل "النظرية السياقية

الحديثة" نفسَها، يقول الدكتور تمام حسان: "لقد كان البلاغيون العرب عند اعترافهم بفكرة المقام متقدمين ألف سنة تقريبا على زمانهم، لأن الاعتراف بفكرتي المقام والمقال بوصفها أساسين متميزين من أسس تحليل المعنى، يُعد الآن في الغرب من الكشوف التي جاءت نتيجة لمغامرات العقل المعاصر في دراسة اللغة." [22]، ويقول في موضع آخر: "لم يكن "مالينوفسكي" وهو يصوغ مصطلحه الشهير(سياق الموقف) يعلم أنه مسبوق إلى هذا المصطلح بألف سنة أو ما فوقها، إن الذين عرفوا هذا المفهوم قبله سجّلوه في كتبٍ لهم تحت اصطلاح (المقام) ولكنَّ كتبهم هذه لم تجد من الدعاية على المستوى العالمي ما وجده اصطلاح "مالينوفسكي" من تلك الدعاية بسبب انتشار العالم الغربي في كل الاتجاهات." [23]

ومعنى هذه العبارة عند القدامى أن لكل عبارةٍ لغويةٍ، أو نصٍ مقامٌ مناسبٌ له يساعد على حُسن استقباله، وتمكُّنِه لدى السامع، فليس كلٌ كلام يصلح لكلِّ مقام ومنه فإننا إذا أردنا أن نصل إلى الدلالة الحقيقة لمقال ما فينبغي علينا الأخذ بالحسبان المقامَ الذي سيق بل وصيغت ألفاظه، تراكيبه لأجله حتى نتمكَّن من ذلك فالسياق هو الذي يقوم بتحديد الدلالة المقصودة من الكلمة في جملتها، وقد أشار العلماء إلى أهمية السياق أو المقام، وتطلُّبه مقالا مخصوصا يتلاءم معه وقالوا عبارتهم الموجزة الدالة التي تعد قفزة من قفزات الفكر، وهي "لكل مقام مقال" فلا تكون للعلاقة النحوية ميزة في ذاتها، ولا للكلمات المختارة ميزة في ذاتها ولا لوضع الكلمات المختارة في موضعها الصحيح ميزة في ذاتها ما لم يكن ذلك كله في سياق ملائم." [24]

وعلى هذا الأساس أيضا فرَّق البلاغيون وعلى رأسهم الجرجاني في نظرتيه لنظم الكلام بين اختلاف التراكيب اللغوية باختلاف حال السامع، أو ما يسمى بمقتضى الحال، وهو معنى قريب من السياق إن لم يكن هو نفسه، غير ما كان من

اختلاف على أساس اصطلاحات البلاغيين وغيرهم كالأصوليين مثلا، وقد أكد الرجاني بهذا الصدد على تدخُّل العناصر الخارجية وبالتحديد العلاقة الاجتماعية بين المتكلم والسامع، في تكوين البنية اللغوية الداخلية للنص وترتيب عناصرها كالآتي:

- التركيب الأول: قتلَ زيدٌ الخارجيّ. – التركيب الثاني: زيدٌ قتلَ الخارجيّ.
- التركيب الثالث: قتلَ الخارجيّ زيدٌ. – التركيب الرابع: الخارجيّ قتَلَه زيدٌ.

فالناظر لهذه التراكيب لأول وهلةٍ يظن أنها تؤدي المعنى نفسَه، وهو حصول القتل من "زيد" ووقوعه على "الخارجي"، إلا أنه في الحقيقة لا يُمكن فهم هذه التراكيب ما لم تتدخل في تفسيرها معطيات اجتماعية تتعلق بطرفي التواصل المتكلم والسامع، هذه المعطيات التي تحكَّمت بالفعل في التغيرات الطارئة على التركيب الأصلي كالتالي:

فالتركيب الأول جيء به للإخبار عن الفعل وممن صدر، أي قُصد به الإخبار بأن القتل وقع، وموقعه هو زيد، وفي التركيب الثاني قُدِّم من صدر الفعل منه على الفعل، فالتركيب الأول ابتدائي في الإخبار عن الفاعل أما الثاني فاستثنائي يُلجأ إليه عند التعجب أو الإنكار حول الفاعل مما يقتضي تقديمه على الفعل لرد الاستنكار أو التعجب وتمكينه لدى السامع قبل الفعل.

يقول الجرجاني: " فإن كان رجلٌ ليس له بأسٌ ولا يُقَدَّرُ فيه أنه يَقتل فقَتل رجلاً وأراد المخبر أن يخبر بذلك فإن يُقدِّم ذكرَ القاتل فيقول: "قتلَ زيدٌ رجلا" ذاك لأنَّ الذي يَعنيه ويعني الناس من شأن هذا القتل طرافتُه وموضع الندرة فيه وبُعده من الظنّ. ومعلوم أنه لم يكن نادراً وبعيداً من حيث كان واقعا بالذي وَقَع به، ولكن من حيثُ كان واقعا من الذي وقعَ منه فهذا جيّد بالغ." [25]

والتركيب الثالث قُصد به الإخبار عن الفعل وعلى من وقع، أي قصد الإخبار بأن الخارجيّ هو من وقع عليه القتل، وهو ابتدائي في الإخبار عن المفعول، أما التركيب الأخير فاستثنائي أيضا يدفع إليه التعجب أو الإنكار حول المفعول مما يقتضي تقديمه على الفعل.

وفي هذا يقول الجرجاني أيضا: "إنَّ معنى ذلك أنه قد يكون من أغراض الناس في فعل ما أن يقع بإنسانٍ بعينه، ولا يُبالون مَنْ أَوْقَعَه، كمِثل ما يُعلم من حالهم في حال الخارجي يخرج فيعيث ويفسد، ويُكْثِرُ الأذى، أنهم يريدون قتله، ولا يبالون من كان القتلُ منه، ولا يَعنيهم منه شيء، فإذا قُتل، وأراد مُريدٌ الإخبار بذلك فإنه يقدِّم ذكرَ الخارجيّ فيقول: "قَتَلَ الخارجيَّ زيدٌ"، ولا يقول: "قتلَ زيدٌ الخارجيَّ" لأنه يعلم أن ليس للناس في أن يعلموا أنَّ القاتلَ له "زيد" جدوى وفائدة فيَعنيَهم ذكره ويهمهم ويتَّصل بمسرتهم ويعلم من حالهم أنَّ الذي هم متوقِّعون له ومتطلّعون إليه متى يكون وقوع القتل بالخارجي المفسد، وأَنهم قد كفُّوا شرَّه وتخلَّصوا منه." [26]

وعليه تأتي هذه العبارات حسب سياقاتها كالآتي:

1) قتلَ زيدٌ الخارجيّ: تطلَّب السياق تقديم ذكر الحدث أو الفعل على اعتبار الصدور: لأن الشك أو التعجب وقع على صدور القتل من زيد: وهذا التركيب أصلي في اللغة العربية، ومع ذلك فإن له أبعادا ومقاصد تداولية تتعلق بالمقام:

فعل+ فاعل+ مفعول به: التركيب الأصلي للجملة العربية.

2) زيدٌ قتلَ الخارجيّ: تطلَّب السياق تقديم ذكر الفاعل: لأن الشك وقع الفاعل

فاعل+ فعل+ مفعول به (على رأي من أجاز تقديم الفاعل على الفعل)، وهو تركيب عُدُولي.

3) قتلَ الخارجيّ زيدٌ: تطلَّب السياق تقديم ذكر الحدث أو الفعل على اعتبار الوقوع:

فعل+ مفعول به+ فاعل، وهو تركيب عُدُولي.

4) الخارجيّ قتَلَه زيدٌ: تطلَّب السياق تقديم ذكر المفعول:

مفعول به+ فعل+ فاعل، وهو تركيب عُدُولي.

ثم يقول "الجرجاني": "...إلاّ أن الشأن في أنه ينبغي أن يُعرَف في كل شيء قُدِّم في موضع من الكلام مثلُ هذا المعنى ويُفسَّر وجه العناية فيه هذا التفسير." [27]

بمعنى أنه ينبغي في كل تركيب عُدُولي أن يُنظر فيه إلى المعطيات والملابسات التي اكتنفته وتطلَّبت العدول عن التركيب الأصلي، كونه لا يحقق الكفاية التواصلية التداولية، وإن حققت الكفاية اللغوية أو الاستقامة كما عبر عنها النحاة.

يقول الدكتور عبد الحميد السيد: "ورغم أن النحاة شُغلوا بالمقال وأصوله التركيبية، إلا أنهم عُنُوا بالمقام الخارجي، وما يُحيط بالظاهرة اللغوية من ملابسات تكتنفها تتصل بالمتكلم أو المخاطب أو ظروف الكلام." [28]

فالحاصل أن السياق هو الفيصل في التفريق بين عباراتٍ يظهر أنها ذات دلالة واحدة، إلا أننا بإشراكنا لعناصرَ خارجية غيرِ لغوية يتبين لنا أنها لا تحمل ذات الدلالة كما هو واضح من العبارات السابقة، حيث "تختلف صورة المقال، من مقام لآخر، فلكل مقام أسلوبُه الخاص، كما أن له تراكيبَه القائمة على ارتباط النحو والمعاني في شكل جمل، والمقام هو ذلك الموقف الذي يتطلب نوعا من الألفاظ تجاورت بطريقة معينة كي تفيَ بالمراد، كما تتمثل في الموقف العلاقات والأحداث والظروف الاجتماعية تُغلِّف الموقف وقت أداء المقال." [29]

أما علماء القرآن، فإنهم أيضا من أحظى المتقدمين في الدراسة السياقية، وقد تَقدّم أن من دعائم النظرية السياقية الحديثة عدمُ جدوى السياق اللغوي وحدَه في الوصول إلى الدلالة، وهذا ما يؤكده "الشاطبي" المتوفى سنة (790هـ): صاحب "الموافقات"، وهو من علماء علوم القرآن، حيث قرَّر أنه لا مزية للَّفظ في ذاته، فهو لا يوصل إلى المعنى في كثير من الأحيان، فقال: "فالأوامر والنواهي من جهة اللفظ على تساوٍ في دلالة الاقتضاء، والتفرقةُ بين ما هو منها أمر وجوب أو ندب، وما هو نهي تحريم أو كراهة لا تُعلم من النصوص، وإن عُلم منها بعض، فالأكثر منها غير معلوم، وما حصل لنا الفرق بينها إلا باتباع المعاني، والنظر إلى المصالح، وفي أي مرتبة تقع، وبالاستقراء المعنوي، ولم نستند فيه لمجرد الصيغة، وإلا لزم في "الأمر" أن لا يكون في الشريعة إلا على قسم واحد لا أقسام متعددة، والنهي كذلك أيضا بل نقول كلام العرب على الإطلاق لابد فيه من اعتبار معنى المساق(بمعنى السياق)في دلالة الصيغ، وإلا صار ضحكة، وهزأة، ألا ترى إلى قولهم: فلان أسد أو حمار وفلانة بعيدة مهوى القرط، لو اعتُبر اللفظ بمجرده لم يكن له معنى معقول، فما ظنك بكلام الله عزّ وجلّ، وكلامِ رسوله صلّى الله عليه وسلّم؟" [30]

هذا كلام الشاطبي وقد التزمتُ بنقله جميعَه حتى لا يكون هناك إخلالٌ بالمعنى المراد، وهو كلام نفيس حقا، يصف لنا النظرية السياقية قبل حوالي ألف سنة، كما هي عند الغربيين الآن. حيث أكَّد الشاطبي- رحمه الله- على أن المفردات والتراكيب لا توصل وحدها إلى الدلالة الحقيقية، بل إننا مُلزمون بالتفريق بينها على اعتبارات عديدة يجمعها لفظ السياق، ولو استندنا لمجرد الصيغة لما كان هنالك داع للتفريق بين المتشابهات في اللغة (المشترك اللفظي) ولَكَانت بمعنًى واحد.

وهذا ما قرره الجرجاني أيضا، حيث أكَّد أنّ الكلمة لا تستحق الفصاحة إلا إذا وُصلت بالكلام الذي قيلت فيه بمعنى أنه يُنظر إليها في سياقها اللغوي، حيث

يقول: "وجملة الأمر أنا لا نوجب الفصاحة للفظة مقطوعة مرفوعة من الكلام الذي هي فيه ولكنّا نوجبها لها موصولة بغيرها، ومعلَّقا معناها بمعنى ما يليها. فإذا قلنا في لفظة (اشتعل) من قوله تعالى: "واشتعل الرأس شيبا" [مريم: 4] ،إنها في أعلى المرتبة من الفصاحة، لم توجب تلك الفصاحة لها وحدها، ولكن موصولاً بها الرأس معرفا بالألف واللام ومقرونا إليها الشيبُ منكرّاً منصوبا." [31]

ويقول في موضع آخر: "فقد اتضح إذن اتضاحاً لا يدع للشك مجالاً أن الألفاظ لا تتفاضل من حيث هي ألفاظ مجردة ولا من حيث هي كلمٌ مفردةٌ، وأن الألفاظ تَثْبُتُ لها الفضيلة وخلافها في ملاءمة معنى اللفظة لمعنى التي تليها أوما أشبه ذلك مما لا تعلُّق له بصريح اللفظ." [32]

وعموما، فقد جاءت جهود اللغويين القدامى في مجال الدلالة تصف وعيا سياقيا، لا يختلف في أبعاده وملامحه عن الدرس السياقي القائم لدى الغرب وعليه فإننا من خلال هذه النقولات المستعجَلة والمتنوعة "لعلنا لا نبالغ إذا زعمنا أن دراسات العلوم العربية والإسلامية التي قامت حول السياق كانت من السبق والعمق معا بحيث تتفوق على نظيرتها التي قامت في العصر الحديث في المعرفة الغربية، وأن النظريات العربية التي أسست لدراسة السياق كانت أوفى من النظريات الغربية الحديثة التي قامت على يد "مالينوفسكي" و"فيرث" وغيرهما." [33]

4- القرائن المقالية والحالية، والوعي السياقي عند الأصوليين: [34] أظهر الأصوليون براعة منقطعة النظير في الدراسات اللغوية عموما، والدراسات الدلالية خصوصا، فأدركوا- فيما يخص السياقَ- أنّ عملية استخراج الدلالة لا تتم إلا بإشراك عناصر غير لغوية خارجية متمثلة في السياق، مع عناصر لغوية داخلية تحقق جميعا التماسك النصي الذي اتسمت به النصوص الشرعية، وتسهم من جهة أخرى في الوقوف على دلالتها.

وإذا ما استقرينا كتب الأصول في سبيل بيان عناية الأصوليين بالسياق، نجد بوادر هذه العناية لائحة، بل ومتأصلة في أوائل الكتب في هذا العلم، أو في أولها على الإطلاق، ألا وهي "رسالة الشافعي"، حيث أفرد الشافعي بابًا لبيان الصنف من النصوص "الذي يُبيِّن سياقُه معناه"، وضرب مثالا بقوله تعالى: "وكم قضمنا من قرية كانت ظالمة وأنشأنا بعدها قوما ءاخرين فلما أحسوا بأسنا إذا هم منها يركضون" [الأنبياء: 11- 12].

ثم قال رحمه الله: "ذكر الله قَصْمَ القرية، فلمّا ذكر أنها كانت ظالمة بَانَ للسامع أن الظالم إنما هم أهلُها دون منازلهم التي لا تظلم، ولّما ذكر القومَ المنشئين بعدها وذكر إحساسَهم البأس عند القصم، أحاط العلمُ أنه إنما أحسّ البأس من يعرف البأس من الآدميين." [35]

فاستدل الشافعي في استخراج دلالة هذا النص الشرعي، بالسياق وهو أن المقصود بالظلم هم أهلُ القرية لا القريةُ نفسُها، وهو المعنى المتبادر إلى الذهن من التركيب الأول، وهو قوله تعالى: "وكم قصمنا من قرية"، فالمتبادر إلى الذهن من خلال هذا التركيب المستقيم نحويا أن القرية نفسها هي الظالمة، إلا أن الشافعي استدل بالسياق أو بالقرائن الحالية المحيطة بالعملية اللغوية وهي ذكر إنشاء قوم آخرين مما يدل على أن السابقين أُهلكوا، وذكر إحساسهم بالبأس، ليتحصل أن المراد من التركيب الأول إنما هم أهل القرية لا منازلهم، وذلك بدليل القرائن الحالية المحيطة بالنص.

وبهذا الصدد يقول ابن القيم (ت751هـ): " السياق يرشد إلى تبيين المجمل وتعيين المحتمل، والقطع بعدم احتمال غير المراد وتخصيص العام، وتقييد المطلق وتنوع الدلالة. وهذا من أعظم القرائن الدالة على مراد المتكلم فمن أهمله غلط في نظره وغالط في مناظرته، فانظر إلى قوله تعالى: "ذُقْ إِنّكَ أَنتَ العَزِيزُ الكَرِيمُ" [الدخان: 49] كيف تجد سياقه يدل على أنه الذليل الحقير." [36]

فبعد أن بيّن ابن القيم أثرَ السياق ودوره في الوصول إلى الدلالة النصية، بل وتخصيصَها أو إجمالَها أو تقييدَها أو إطلاقَها، أو غيرَ ذلك، ضرب مثالا بقوله تعالى من سورة الدخان: "ذُقْ إِنّكَ أَنتَ العَزِيزُ الكَرِيمُ"، فالمنكِر لدور السياق في الكشف عن دلالة النص يحمله على أنه مدحٌ وتعظيم، ولكنه بخلاف ذلك تماما وهنا يظهر عدم كفاية المقال أو العناصر اللغوية في الوصول إلى الدلالة لولا تدخل المقام أو العناصر الخارجية غير اللغوية في ذلك ليتبين أن هذا الكلام إنما قيل في سياق الذم والتشنيع، وهو قوله جل وعلا: "إن شجرة الزقوم طعام الأثيم كالمهلي تغلي في البطون كغلي الحميم خذوه فاعتِلوه إلى سواء الجحيم ثم صبوا فوق رأسه من عذاب الحميم ذُقْ إِنّكَ أَنتَ العَزِيزُ الكَرِيمُ" [الدخان: من43 إلى 49].

يقول العلامة العز بن عبد السلام (ت660هـ): "السياق مرشد إلى تبيين المجملات وترجيح المحتملات وتقرير الواضحات، وكل ذلك بعرف الاستعمال فكل صفة وقعت في سياق الذم كانت ذما وإن كانت مدحًا بالوضع كقوله تعالى: "ذُقْ إِنّكَ أَنتَ العَزِيزُ الكَرِيمُ" [الدخان: 49]" [37]

فالسياق على هذا المعنى، أقرب إلى الاستعمال و العرف اللغوي منه إلى أصل الوضع، وذلك أنه عنصر غير لغوي، كما أنه هو الذي يحدد بقاء الاستعمال اللغوي على أصل الوضع، أو خروجه عن ذلك إلى حيز أوسع، هو الاستعمال كالتالي:

-فعبارة "ذُقْ إِنّكَ أَنتَ العَزِيزُ الكَرِيمُ":

-حسب أصل الوضع: خطابُ مدحٍ لأن دلالة الوضع تقضي بأن هذه المفردات وهي (العزيز الكريم) وُضعت للمدح على العزة والكرم، وهي معانٍ لأخلاق محمودة.

-أمّا حسب الاستعمال: فالعبارة تمثلُ خطابَ ذمٍّ لأنها وردت في سياق الذم، كما أشرنا.

لهذا نجد بعضهم يقرر بأن دلالة السياق مقدمة على أصل الوضع، فلو خالفَت دلالة السياق أصلَ الوضع لقُدمت دلالة السياق، يقول البدر الزركشي – رحمه الله- : " لِيكنْ محطَّ نظر المفسِّر مراعاةُ نظمِ الكلام الذي سيق له، وإن خالف أصل الوضع اللغوي لثبوت التجوز." [38]

أي أن السياق أثبت من أصل الوضع اللغوي من جهة استقصاء الدلالة، وقد قدمنا أن الدلالة السياقية أشمل وأدل على المقصود من المعنى اللغوي.

ومن خلال هذا يمكن أن نلحظ أيضا أن دلالة السياق كما أنها قد تُكسب المفردات اللغوية دلالات جديدة، فإنها أيضا قد تسلُبُها دلالتها الأصلية مطلقا بحيث تُظهر دلالة أضدادها كما هي الحال في هذا المثال، وهو ما يُعرف في البلاغة القديمة بالتهكم بعلاقة الضِدِّية، حيث دلّ لفظا (العزيز والكريم) على أضدادهما وهما (الذليل واللئيم)، ومنه نستفيد هنا أنّ من دلائل الكشف عن آلية التهكم بعلاقة الضدية هذه، السياقُ، لأن هذه الآلية اللغوية مقيدة بمعانٍ يقتضيها السياق العام للخطاب وهو هنا الذم، وهذا من أبلغ الذم لأنه جمع بين الذم والتنكيل، والاستهزاء، يقول العلامة الطاهر بن عاشور: قولُه "ذُقْ إِنّكَ أَنتَ العَزِيزُ الكَرِيمُ" خبر مستعملٌ في التهكُّم بعلاقة الضدية، والمقصود عكس مدلوله، أي أنت الذليل المُهان." [39]

ووعيا منهم بثنائية المقال والمقام أو الحال، نجد الأصوليين قسموا القرائن الدالة إلى قسمين:

أ- القرائن المقالية: أو ما يسمى بالسياق اللغوي.

ب- القرائن الحالية أو المقامية: أو ما يسمى بسياق الموقف على اعتبار أنه شاملٌ لجميع الأحوال والعناصر المتدخلة في الحدث الكلامي، فيشمل بهذا المعنى الأنواع الثلاثة من أنواع السياق وهي: سياق الموقف، والسياق العاطفي، والسياق الثقافي.

وإذا ما أتينا إلى أمهات الكتب لدى الأصوليين فإننا نجد ذكر هذا التقسيم مستفيضا فيها، حيث أطبق الأصوليون على أن دلالة النص الشرعي لا يُمكن الجزم بها ما لم نأخذ بالحسبان عدة عناصر أو قرائن من المقال، ومن المقام ليتم لنا استقراء النص الشرعي على أتم الوجوه.

يقول أبو حامد الغزالي رحمه الله: " الفصل السادس في طريق فهم المراد من الخطاب...ثم إنْ كان نصًّا لا يُحتمل كفى معرفةُ اللغة، وإن تطرَّق إليه الاحتمال فلا يُعرف المراد منه حقيقة إلا بانضمام قرينة إلى اللفظ، والقرينة إما لفظ مكشوف كقوله تعالى: "وآتوا حقه يوم حصاده" [الأنعام: 141] والحق هو العشر، وإما قرائن أحوال من إشارات ورموز وحركات وسوابق ولواحق." [40]

تناول الغزالي بالبيان في هذا الفصل الخطابَ اللغويَ وطرقَ فهم المراد منه وعلى هذا نجده قسّم الخطاب إلى قسمين:

- أحدهما: ما تكون دلالته صريحة، فهذا تكفي فيه معرفة اللغة.
- والآخر: ما تكون دلالته احتمالية، أي تحتمل عدة أوجه، ولا تتبين إلا بانضمام قرائن لفظية أو غير لفظية، كالتالي:

أ- قرائن لفظية أو مقالية: وهي التي عبّر عنها باللفظ المكشوف أي الذي يبين دلالة اللفظ الذي أضيف إليه واقترن به.

ب- قرائن غير لفظية، أو حالية: والتي تضم سائر أنواع القرائن سوى اللغوية، من أحوال وإشارات ورموز وحركات وسوابق ولواحق.

كما أشار الغزالي أيضا إلى نوع من النصوص تكفي فيه معرفة اللغة، وهي التراكيب التي جاءت على أصل التركيب، ولم يُعدل بها عن الأصل فقولنا مثلا: "جاء زيد مسرعا" تكفي فيه معرفة اللغة كما أشار الغزالي، لأننا بمجرد سماعه يتحصّل في أذهاننا العلمُ بأنّ الشخص المسمّى زيدًا قد جاء، أمّا قولنا مثلا: "مسرعا جاء زيد"، أو "جاء مسرعا زيد" وغيرها، فإنّ المعرفة اللغوية عندئذ لا تكفي

لأن هذه التراكيب لم تأت على الأصل حتى يُقال فيها ما قيل في الأصل، وإلا لما كان للعدول فائدة تذكر، لذلك قرّر الغزالي أنّ أمثال هذه النصوص تطرَّق إليها الاحتمال في الدلالة، فتطلبت إجراء آخر يفوق معرفة اللغة، وهي القرائن غير اللفظية التي من ضمنها السياق.

كما ذكر الغزالي أيضا، في "المستصفى" أن هنالك دلالة تُقتبس من الألفاظ لا من حيث صيغتها بل من حيث فحواها وإشارتها، وهي خمسة أضرب منها: "فهم غير المنطوق به من المنطوق بدلالة سياق الكلام ومقصوده." [41]

وضرب مثالا بقوله تعالى: "وقضى ربك ألا تعبدوا إلا إياه وبالوالدين إحسانا إما يبلغن عند الكبر أحدهما أو كلاهما فلا تقل لهما أف ولا تنهرهما وقل لهما قولا كريما" [الإسراء: 23].

فالأصوليون استدلوا بهذه الآية الكريمة على تحريم الشتم، والضرب وإن كانا غير منطوقٍ بهما، إلا أنهما يُفهمان من المنطوق به، وهو التأفف في سياق النهي الذي يدل على التحريم، فالنهي عن التأفف- وهو أدنى الأذية- يُفهم منه على اعتبار السياق النهيُ عن ما هو فوقه من أنواع الأذية من باب أولى [42].

وكأن الغزالي رحمه الله في هذا الضرب من ضروب دلالة الألفاظ يشير إلى الارتباط الوثيق بين السياقين اللغوي وغير اللغوي، حيث لمَّح إلى أن الانتقال إلى السياق المقامي يكون اعتمادا على السياق المقالي وبإحالة منه، بمعنى أن العناصر اللغوية الداخلية هي التي تحيل على العناصر غير اللغوية الخارجية، وفي هذا الكلام إشادة كبيرة بالسياق، حيث أن الخطاب يأتي ليخدم مقاما معينا، وهذا المعنى قريب من تقرير الجرجاني بأن نظم الكلام في النطق خاضع لنظم المعاني في النفس أولا كما هو معروف في نظريته للنظم.

وضمن هذا يرى ابن تيمية أن "دلالات الألفاظ على معانيها محكوم بأمور منها ما يكون في العبارة نفسها وهذا هو السياق اللغوي، ومنها ما يكون خارج العبارة

اللغوية كحال المتكلم والمخاطب وهذا هو سياق الموقف، ومن لم يُحكِّم هذه الأمور فسيُحرف الكلم عن مواضعه" [43]

يقول ابن تيمية: " واعلم أنّ من لم يُحكِّم دلالات اللفظ، ويعلم أن ظهور المعنى من اللفظ تارة يكون بالوضع اللغوي، أو العرفي، أو الشرعي، إما في الألفاظ المفردة وإما في المركبة، وتارة بما اقترن باللفظ من التركيب، الذي يتغير به دلالته في نفسه وتارة بما اقترن به من القرائن اللفظية التي تجعلها مجازا، وتارة بما يدل عليه حال المتكلم، والمخاطب، والمتكلم فيه وسياق الكلام الذي يعين أحد محتملات اللفظ، أو يبين أن المراد به هو مجازه، إلى غير ذلك من الأسباب التي تعطي اللفظ صفة الظهور، وإلا فقد يتخبط في هذا الموضع." [44]

فاللفظ المفرد أو المركب عند "ابن تيمية" لا يكتسب صفة الظهور إلا إذا اقترنت به إحدى القرائن التالية:

-دلالة الأوضاع الثلاثة: اللغوي، والعرفي، والشرعي: أي أن من الألفاظ ما يتحدد معناه بدلالة الوضع اللغوي، ومنها ما يتحدد بدلالة الوضع اللغوي، ومنها ما يتحدد بدلالة الوضع الشرعي.

-قرينة لفظية من التركيب: تكون من السوابق أو اللواحق.

-قرينة لفظية من غير التركيب: مما قد ينصرف باللفظ أو الخطاب من الحقيقة إلى المجاز.

-دلالة حال المتكلم، والمخاطب، وسياق الكلام.

وبعد هذه الإطلالة السريعة، والشيِّقة في جهود علمائنا عموما، والأصوليين خصوصا نجد عناية، بل إننا لا نبعد القول، إذا نسبنا لهم إقامة نظرية دلالية سياقية عندهم، وإتماما للفائدة، نشفع مقالنا هذا بمثالين فقط (تجنبا للإطالة) عن كشف الأصوليين عن دلالة النصوص الشرعية عن طريق "السياق" واستنباط الأحكام منها، بل والترجيح بين المتعارضات، وغيرها، وذلك عند جهبذ

أصولي، وجبل لغوي عُرف بنظره الأصولي، وحِسِّه اللغوي في نشاطه العلمي، ألا وهو "الشهاب القرافي".

5- السياق ودوره في الكشف عن دلالة النصوص الشرعية عند القرافي: يعدُّ شهاب الدين أحمد بن إدريس القرافي أصوليا لغويا بامتياز، من علماء القرن السابع الهجري(626هـ- 684هـ) وقد كان رحمه الله إلى جانب عنايته بالأصول مولعا باللغة ودقائقها، حيث صنّف في ذلك عدة كتب مثل: الخصائص في اللغة العربية، القواعد الثلاثون في العربية، بل يُذكر أنه عمل كتابا بأكمله حول مسألة لغوية واحدة هي الاستثناء، وهو كتاب: الاستغناء في أحكام الاستثناء وجميع هذه الكتب مطبوع بحمد الله.

ولمَّا كان متعلَّق بحثي في الدكتوراه حول القرافي وجهوده اللغوية، رأيت أن أعرج على رصد بعض الملامح النصية المتعلقة بالسياق وأثره في الكشف عن دلالة النصوص الشرعية عنده.

- **تقييد دلالة العموم في النص الشرعي بالسياق: وهي قاعدة "إذا كان الأمر مقيدا بما دل عليه السياق كان ما عداه مسكوتا عنه":**

ذكر القرافي في العقد المنظوم، مسألة خلافية بين الفقهاء حول مسمى "استوى" في قوله تعالى: ﴿ لَا يَسْتَوِيٓ أَصْحَٰبُ ٱلنَّارِ وَأَصْحَٰبُ ٱلْجَنَّةِ ۚ أَصْحَٰبُ ٱلْجَنَّةِ هُمُ ٱلْفَآئِزُونَ ﴾ [الحشر: 20]

هل يعمُّ الاستواءُ جميعَ الوجوه أم هو خاصٌّ بوجه معيّن دون آخر؟

ومبدأ هذا الخلاف عندهم هو مسألة: "هل يُقتل المسلم بالذمي أم لا ؟" فقال الحنفية يُقتل المسلم بالذمي، وقال غيرهم لا يُقتل به، واستدل الحنفية بقوله تعالى: "لا يستوي أصحاب النار وأصحاب الجنة" [الحشر: 20] فلو ثبت القصاص بينهما استوى أصحاب النار وأصحاب الجنة.

يقول القرافي: "...والذي أعتقده في المسألة أن مسمى "استوى" إنما هو الاستواء في المعنى الذي سيق الكلام لأجله، لا في مطلق المعنى، ولا في جميع المعاني، فإذا قالت العرب: استوت الماء والخشبة، فليس المراد من جميع الوجوه حتى يحصل الاستواء بل التباين واقع قطعا في وجوه كثيرة...وكذلك الآية المذكورة، فنفي الاستواء إنما وقع فيها باعتبار ما سيق الكلام لأجله، وهو حالة النعيم والعذاب، وإلا فأصحاب الجنة والنار مستوون من وجوه كثيرة، فإنهم أجسام، مكلّفون، مدركون إلى غير ذلك. فكان لا يصح النفي بمقتضى قولهم، لكن النفي صحيح على اعتبار ما سيق الكلام لأجله...وعلى هذه الطريقة لا تكون الآية تقتضي نفي القصاص، لأن الأمر إذا كان مقيدا بما دل عليه السياق، كان ما عداه مسكوتا عنه." [45]

وقال أيضا في نفائس الأصول: "والذي يظهر في موارد الاستعمال أن هذه الألفاظ من المساواة والمماثلة، تقتضي المشاركة فيما سيق الكلام لأجله، فإن قلنا: زيد مثل عمرو، وكان الكلام في سياق العفة أو الشجاعة أو السخاء، ونحوه، اختص كلامنا بالمماثلة في ذلك، ولا نجد أهل اللغة يجعلون مثل هذا الكلام مجازا؛ بل حقيقة. وإن قولنا: " زيد مثل الأسد شدة " إنه حقيقة. وكذلك قولنا: " زيد كالأسد " حقيقة، إنما المجاز إذا قلنا: " زيد الأسد " مع حذف أداة التشبيه من الحرف أو الاسم، وإذا قلنا: " السواد مثل البياض " في افتقاره للمحل، أو في كونه لونا فإن هذا الكلام حقيقة لا مجاز فيه، فعلى هذا؛ يمنع أنه يقتضي النفي في جميع الوجوه؛ لأن الأمر، إذا كان مفيدا بالسياق، خصصنا أيضا سلب المساواة بما اقتضاه السياق؛ فيكون ما عداه مسكوتا عنه...وحينئذ لا يقع التعميم؛ لاحتمال أن يكون السياق في بيان المخالفة، لا في بيان المساواة." [46]

وهنا نلحظ كيف أن القرافي استدل بالسياق في تخصيص النفي، فطائفة من الفقهاء رأت تعميم نفي الاستواء في جميع الوجوه، لكن القرافي أشار إلى أنه لا بد من مراعاة سياق النص الشرعي، والذي سيق في بيان النعيم والعذاب، ومنه

يتخصص نفي الاستواء من جميع الوجوه بالسياق ويكون النفي في النص منصرفا للوجه الذي سيق الكلام لأجله، فالنفي مقيد بما دل عليه السياق وهو حال العذاب، وحال النعيم فيكون ما عدا ذلك من سائر وجوه الاستواء مسكوتا عنها.

وبهذا المعنى أيضا يذكر القرافي أن اللفظ العام حجة في سياقه الخاص فقط ويقول: "قال سيف الدين [47]- رحمه الله- اللفظ العام إذا قصد به المخاطب المدح أو الذم منع الشافعيُّ عمومَهُ، لأن العموم لم يقع مقصودا في الكلام، بل المدحُ والذمُّ هو المقصود، وقال الأكثرون: يصح التمسك به، لأن قصد ذلك لا يمنع من إرادة العموم وقال أبو حنيفة: إن الكلام إنما سيق لبيان الجزء الواجب لا لبيان الواجب فيه (يقصد الزكاة في حديث رسول الله صلّى الله عليه وسلّم: "فيما سقت السماء العشر" [48])....ثم قال القرافي: وهذه قاعدة، وهي أن الكلام إذا سيق لأجل معنًى لا يكون حجة في غيره، لأن العادة قاضية أن المتكلم يكون مقبلا على ذلك المعنى معرضًا عن غيره." [49]

وقد جرى "القرافي" على هذه القاعدة السياقية، في جميع تعليلاته التي تستوجب السياق في تفسيرها، حيث جاء في نفائس الأصول ما نصه:

ومن خلال هذا المثال يتبين لنا أن للسياق عند القرافي منزلة هامة، حيث أنه قرينة هامة في "باب العام والخاص" و"المطلق والمقيد" فقرر أن اللفظ العام إنما يبقى على عمومه في سياقه فقط، كما أن السياق من جهة أخرى أسهم في الكشف عن دلالة التقييد.

الخاتمة: وفي الأخير لعلنا من خلال هذا الجهد المتواضع نكون قد توصّلنا إلى رصد بعض الملامح اللسانية النصية التي تضمنتها جهود علمائنا، ومما توصّلنا إليه عموما أنه من الممكن إثبات أن كثيرا من المبادئ النصية كانت حاضرة لدى العرب القدامى(الأصوليين وغيرهم)، وإن جاءت في بعض الأحيان في كِساءٍ

مصطلحي مختلف بعض الشيء، كما أنّ بحثَها لم يكن مقصودا لذاته دائما فالسياق مَثّل ركيزة أساسية معتمدة في فهم النصوص الشرعية، واستنباط الأحكام منها، وجاء في اصطلاحات الأصوليين مختلفا مثل: دلالة السياق، أو سياق النظم، أوماسيق الكلام لأجله، وغيرها.

كما أننا ننوه على أن المقاربة النصية للتراث اللغوي العربي تبقى ذات إشكالات متعددة أبرزها طغيان التنظير على حساب التطبيق، كما هي الحال بالنسبة للكتابة اللسانية العربية الحديثة عموما.

ولا يفوتنا أيضا تسجيل بعض النتائج مما اشتملت عليه الدراسة:

أولا: على المستوى الخاص للدراسة، نتوصّل إلى:

- أنّ مفهوم السياق في التراث اللغوي العربي، لا يختلف عنه في علم اللغة الحديث، وكذلك التقسيمات المتعلقة به.
- أنّ مفهوم السياق عند الأصوليين لا يختلف عنه عند المحدثين، حيث استخدموه كقرينة غير لغوية لاستنطاق دلالة النص.
- أنّ تعامل الأصوليين مع النصوص الشرعية، يعكس الوعي النصي لدى علمائنا في التراث.

هوامش البحث:

[1] ينظر: لطفي فكري محمد الجودي: جمالية الخطاب في النص القرآني، مؤسسة المختار (القاهرة- مصر)، الطبعة الأولى (1435هـ- 2014م)، ص 169.

[2] مجد الدين بن الأثير(ت606هـ): النهاية في غريب الحديث والأثر، تح، محمود الطناحي وطاهر الزاوي، دار إحياء التراث العربي(لبنان)،4/1 بتصرف.

[3] ينظر: مجد الدين الفيروزآبادي(817هـ): القاموس المحيط، تح، مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة بإشراف محمد نعيم العرقوسي، مؤسسة الرسالة (بيروت- لبنان)، الطبعة الثامنة (1426هـ- 2005م)، ص 1000، و جار الله الزمخشري: أساس البلاغة، تح، محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية (بيروت- لبنان) الطبعة الأولى (1419هـ- 1998م)، (295/1)، جمال الدين بن منظور(ت711هـ): لسان العرب، تح، عبد الله علي الكبير ومحمد أحمد حسب الله وهاشم محمد الشاذلي دار المعارف (القاهرة- مصر)، (1414/15).

[4] أحمد بن فارس(395هـ): مقاييس اللغة، تح، عبد السلام هارون، دار الفكر (بيروت- لبنان)، الطبعة الثانية (1399هـ- 1979م)، (259/2).

[5] الشريف الجرجاني(816هـ): التعريفات، تح، محمد صديق المنشاوي، دار الفضيلة (القاهرة- مصر)، الطبعة الأولى، ص 91.

[6] أحمد بن فارس: مقاييس اللغة، (117/3).

[7] مرتضى الزبيدي(ت1205هـ): تاج العروس من جواهر القاموس، تح، مصطفى حجازي، مطبعة حكومة الكويت، (1389هـ- 1969م)، (481/25- 483).

[8] يُنظر، تمام حسان: قرينة السياق بحث قُدِّم في (الكتاب التذكاري للاحتفال بالعيد المئوي لكلية دار العلوم)، ص375 مطبعة عبير للكتاب سنة 1413 هـ 1993م.نقلا عن، محمد سالم صالح، بحث حول" أصول النظرية السياقية الحديثة عند علماء العربية"، منتدى مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية، نُشر بتاريخ،05- 01- 2017م.

[9] أشرف الكناني: أبو قدامة، الأدلة الاستئناسية عند الأصوليين، دار النفائس (عمان- الأردن) الطبعة الأولى (1425هـ- 2005م)، ص217.

[10] حسن العطار: الحاشية على شرح جلال الدين المحلي على جمع الجوامع للسبكي، دار الكتب العلمية (بيروت- لبنان)، (30/1).

[11] عبد الحكيم القاسم: دلالة السياق القرآني وأثرها في التفسير، دار التدمرية (الرياض- السعودية)، الطبعة الأولى (1433هـ- 2012م)، (6/1).

[12] ينظر، هادي نهر: علم الدلالة التطبيقي في التراث العربي، دار الأمل (إربد- الأردن)، الطبعة الأولى (1427هـ- 2007م)، ص263، وأحمد مختار عمر: علم الدلالة، دار الكتب (القاهرة- مصر)، الطبعة الخامسة (1998م)، ص 69.

[13] ينظر: أحمد قدور: مبادئ اللسانيات، دار الفكر (دمشق- سورية)، الطبعة الثالثة (149هـ- 2008م)، ص352 وما بعدها، و موسى العبيدان: دلالة تراكيب الجمل عند الأصوليين، الأوائل (دمشق- سورية)، الطبعة الأولى (2002م)، ص 251 وما بعدها.

[14] تمام حسان: مناهج البحث في اللغة، مكتبة الأنجلو المصرية (القاهرة- مصر) (1990م) ص251- 252.

[15] تمام حسان: اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة (الدار البيضاء- المغرب) (1994م) ص372.

[16] هادي نهر: علم الدلالة التطبيقي في التراث العربي، ص475- 476 بتصرف.

[17] أحمد مختار عمر: علم الدلالة، ص 74 وما بعدها، وأحمد قدور: مبادئ اللسانيات، ص 360.

[18] ينظر: مقال: بوطاهر بوسدر، المعايير النصية الخارجية، شبكة الألوكة، نشر بتاريخ، (27- 12- 2017م)، وأيضا: أحمد مختار عمر: علم الدلالة، ص 68.

[19] فندريس: اللغة، تر، عبد الحميد الدواخلي ومحمد القصاص، طبع الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، ص231.

[20] أبو الفتح بن جني(ت392هـ)، الخصائص، تح، محمد علي النجار، المكتبة العلمية (مصر) (215/1)، وما بعدها.

[21] ينظر: هادي نهر: علم الدلالة التطبيقي في التراث العربي، ص 471 وما بعدها.

[22] تمام حسان: اللغة العربية معناها ومبناها، ص337.

[23] نفس المرجع السابق، ص372.

[24] محمد حماسة عبد اللطيف، النحو والدلالة مدخل لدراسة المعنى النحوي الدلالي دار الشروق (القاهرة- مصر)، الطبعة الأولى (1420هـ- 2000م)، ص98 بتصرف.

[25] عبد القاهر الجرجاني(471هـ): دلائل الإعجاز، تح، محمود شاكر، مكتبة الخانجي (القاهرة- مصر)، (1404هـ- 1984م)، ص 108.

[26] نفس المرجع، ص 107- 108.

[27] نفس المرجع، ص 108.

[28] عبد الحميد السيد: دراسات في اللسانيات العربية، دار الحامد (عمان- الأردن) الطبعة الأولى (1424هـ- 2004م)، ص 125.

[29] عبد الواحد حسن الشيخ: العلاقات الدلالية والتراث البلاغي العربي، مطبعة الإشعاع الفنية (مصر)، الطبعة الأولى (1419هـ- 1999م)، ص 18.

[30] أبو إسحاق الشاطبي (790هـ): الموافقات، تح، مشهور حسن آل سلمان، دار ابن عفان (السعودية) الطبعة الأولى (1417هـ- 1997م)، (419/3).

[31] عبد القاهر الجرجاني: دلائل الإعجاز، ص 402.

[32] نفس المرجع: ص 46.

[33] عيد بلبع: السياق وتوجيه دلالة النص، دار بلنسية، الطبعة الأولى (1429هـ- 2008م) ص120.

[34] ينظر: موسى العبيدان: دلالة تراكيب الجمل عند الأصوليين، ص 241 وما بعدها، و محمد سالم صالح، بحث حول" أصول النظرية السياقية الحديثة عند علماء العربية"، منتدى مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية.

[35] الشافعي(204هـ): الرسالة، تح، أحمد شاكر، دار الكتب العلمية (بيروت- لبنان) ص62- 63.

[36] ابن قيم الجوزية (751هـ): بدائع الفوائد، تح، علي بن محمد العمران، دار عالم الفوائد (1314/4).

[37] العز بن عبد السلام(ت660هـ): الإمام في بيان أدلة الأحكام، تح، رضوان مختار بن غربية، دار البشائر الإسلامية (بيروت- لبنان)، الطبعة الأولى (1407هـ- 1987م)، ص159.

[38] بدر الدين الزركشي(ت794هـ): البرهان في علوم القرآن، تح، محمد أبو الفضل إبراهيم، دار التراث (القاهرة- مصر)، الطبعة الثالثة (1404هـ- 1984م) (317/1).

[39] محمد الطاهر بن عاشور: التحرير والتنوير، الدار التونسية، (1984م) (316/25).

[40] أبو حامد الغزالي(505هـ): المستصفى من علم الأصول، تح، حمزة بن زهير حافظ، الجامعة الإسلامية (المدينة النبوية- السعودية)، (1413هـ)، (30/3).

[41] ينظر: أبو حامد الغزالي: المستصفى من علم الأصول، (411/3).

[42] يسمى هذا- في التحقيق- عند الأصوليين "قياس الأولى"، أو تنبيه الخطاب وفحواه، وهو "إثبات حكم المنطوق به للمسكوت عنه بطريق الأولى"، ينظر: ابن جزي الغرناطي(ت741هـ)، تقريب الوصول إلى علم الأصول، تح، محمد علي فركوس دار التراث الإسلامي (الجزائر)، الطبعة الأولى (1410هـ-1990م)، ص 87.

[43] هادي الشجيري: الدراسات اللغوية والنحوية في مؤلفات شيخ الإسلام ابن تيمية وأثرها في استنباط الأحكام الشرعية، دار البشائر الإسلامية (بيروت- لبنان)، الطبعة الأولى (1422هـ- 2001م)، ص 93.

[44] ينظر: نفس المرجع والصفحة، والكلام بمعناه عند، عبد الحليم بن تيمية(782هـ) كتاب الاستقامة، تح، محمود رشاد سالم، دار هجر (مصر)، (10/1).

[45] شهاب الدين القرافي(684هـ): العقد المنظوم في الخصوص والعموم، تح، أحمد الختم عبد الله، دار الكتبي، الطبعة الأولى (1420هـ- 1999م)، (336/1- 340).

[46] شهاب الدين القرافي(684هـ): نفائس الأصول في شرح المحصول، تح، عادل أحمد عبد الموجود وعلي محمد معوض، مكتبة نزار مصطفى الباز، الطبعة الأولى (1416هـ- 1995م)، (1876/4وما بعدها).

[47] هو الآمدي صاحب الإحكام في أصول الأحكام (مطبوع) كان شافعيا متفننا ي الفقه، والأصول واللغة، توفي سنة (631هـ).

[48] بمعنى أن هذا الحديث النبوي سيق لبيان الجزء الواجب في الزكاة وهو العشر وليس لبيان الواجب فيه، أي فيما سقت السماء، فالمعنى والله أعلم أن ما تسقيه السماء وهو من جنس الزكاة بنصوص أخرى فمقدار زكاته العشر، وليس المعنى أن كل ما يُسقى بالسماء فيه زكاة، والله أعلم، يُنظر: شهاب الدين القرافي، نفائس الأصول، (1902/4- 1903)، وأيضا، (1952/5).

[49] شهاب الدين القرافي: العقد المنظوم في الخصوص والعموم، (562/1- 563).

المحور الثّاني

دراسات لغويّة معاصرة

مجلّة اللّغة العربيّة المجلّد: 21 العدد: 48 السّنة: الثّلاثيّ الرّابع 2019 ص: 115 - 132

الاقتراض اللغوي في وضع واستعمال مصطلحات الاتصالات في اللغة العربية

Language Borrowing in the Arab Telecommunications Terminology Creation and Use

د. نصيرة إدير[1]

تاريخ الاستلام: 13-07-2019 تاريخ القبــول: 18-09-2019

الملخّص: يهدف هذا البحث إلى معالجة موضوع الاقتراض اللغوي لمصطلحات الاتصالات العربية في مستويي الوضع والاستعمال.

ولبلوغ هذه الغاية، يحاول، في المستوى الأوّل، الخوض في ماهية الاقتراض كآلية من آليات وضع المصطلحات في المعجم العربي، والوقوف على أنواعه المختلفة. ويحاول، في المستوى الثاني، رصد أسباب لجوء المستعمل إليه في البيئة العربية بين الحاجة الملحة إليه ومجرد الرغبة في الترف والتفاخر. ويتطرق بعدها إلى تأثير المصطلحات المقترضة في اللغة العربية ما بين إثراء معجمها اللغوي وإعجامه لاسيما حين تحتفظ هذه المصطلحات بأعجميتها ولا تدخل في النظام القواعدي للغة العربية. ويقدّم في الختام مجموعة من الاقتراحات والتّوصيات التي من شأنها أن تسهم ولو بالقدر القليل في مقاربة الإشكالية.

الكلمات المفتاحيّة: وضع المصطلحات؛ استعمال المصطلحات؛ الاقتراض اللغوي مصطلحات الاتصالات؛ اللغة العربية.

[1] جامعة مولود معمري، تيزي- وزو ، الجزائر، البريد الإلكتروني: idirnacera@yahoo.fr

Abstract: This paper aims to address the phenomenon of language borrowing in the Arab terminology of telecommunications on two distinct levels: that of creation and that of use.

To do this, it tries, on the first level, to define the concept of borrowing as a method of terms creating in Arabic lexicology, and also to identify its different types in Arabic. It attempts, on the second level, to determine the reasons of its use in the Arab world between necessity and luxury. Furthermore, it highlights the impact of loan terms on the Arabic language between lexicon enrichment and barbarism. It proposes finally a set of suggestions and recommendations that could at least contribute to approach this issue.

Keywords: Terms Creation ; Terms Use; Language Borrowing; Telecommunications Terminology; Arabic Language.

مقدّمة: من نافلة القول اليوم، ونحن في عصر مجتمعات المعرفة والرقمنة، إنّ وسائل الاتصالات الحديثة أصبحت إحدى ضروريات الحياة المعاصرة التي لا غنى عنها، فقد تطورت تطورا مذهلا ولا تزال، وغيّرت أنماط الحياة جذرياً وفي كلّ المستويات، وبلغت اجتماعيتها الذروة، فأصبح بذلك سيل مصطلحاتها في مواطن منشئها ولغاتها جارفا بالقدر الذي لا يمكن للمجتمعات المستوردة ولغاتها أن تستوعبه. وبحكم انتماء المجتمع العربي ولغته إلى هذه الفئة فيما يتعلق بالتقانات فإنه يلجأ في غالب الأحيان إلى استيراد التقنية والمصطلح الدال عنها في بلد المنشأ أي استيراد الدال والمدلول معا في مستويي الوضع و/ أو الاستعمال بغض النظر عن العلاقة الوطيدة بينهما وبين لغة المنشأ، وبغض النظر أيضا عن خلفيتهما الثقافية والاجتماعية والحضارية، فلا يخفى عنا اليوم في سياق تطور نظريات ومقاربات اجتماعية للمصطلحات كون هذه الأخيرة وليدة بيئتها بامتياز، وكون المستعمل الحقيقي الفيصل في حياتها أو مماتها.

انطلاقا من كون اللغة نظام مكون من رموز وإشارات تتفق عليها مجموعة ما للتعبير عن أفكارها والتواصل بها، ومن منظور المقاربة الاجتماعية للغة ومصطلحاتها، لن يكون المقام هنا للحديث عن مشاكل المصطلحات العلمية والتقنية في اللغة العربية التي لا تعزى إلى العربية ذاتها بقدر ما تعزى إلى مستعمليها فالتاريخ يشهد بأنها كانت لغة الطب والكيمياء والفيزياء وعلم الفلك وغيرها من العلوم وإنما يكون لتناول ظاهرة الاقتراض اللغوي لمصطلحات الاتصالات في اللغة العربية في مستويين اثنين؛ وهما مستوى الوضع الذي يكون فيه الاقتراض آلية من آليات وضع المصطلحات لسدّ فراغ في اللغة المقترضة، ومستوى الاستعمال الذي يندرج فيه الاقتراض ضمن مجموعة من الخيارات أو الاستراتيجيات التي يتخذها المستعمل لسبب من الأسباب المتعلقة به مباشرة لا باللغة في حدّ ذاتها، أو لتحقيق غاية من الغايات في نفسه لا ترتبط بتاتا بالغاية المذكورة من اقتراض اللغة لمصطلحات ما.

ولمحاولة مقاربة هذه الإشكالية بأكبر قدر ممكن من الموضوعية في بحثنا هذا نتناول بادئ ذي بدء ماهية الاقتراض في نظام اللغة العربية باعتباره آلية لوضع المصطلحات، ونقف على أنواعه المختلفة. ونخوض بعدها في الميدان لرصد أسباب لجوء الاستعمال إليه في البيئة العربية، والغايات المرجوة من ذلك بغض النظر عن الضرورة الملحة التي تعدّ الأساس في استخدامه، والكشف عن تأثير ذلك في اللغة المقترِضة، أي العربية. ولتحقيق هذا المسعى، ننطلق من فرضية مفادها أنّ أسباب وأهداف وأشكال اللجوء إلى الاقتراض اللغوي للمصطلحات الأجنبية في الميدان- موضوع البحث- في اللغة العربية قد تختلف بين الوضع والاستعمال، وأنّ ذلك قد يؤثر في هذه اللغة سَلبا وإيجابا في الوقت ذاته.

2- الاقتراض في مستوى الوضع: آلية من آليات توليد المصطلحات في ظل ركب الحضارة الغربية المتسارع، وفي ظل الجمود والركود اللذين أصبحا يميزان

الانتاج العلمي والاختراع التقني في المجتمعات العربية، تجد اللغة العربية نفسها مضطرة إلى وضع المصطلحات أو ما يعرف أيضا بالتوليد، ويكون ذلك بتسمية المفاهيم العلمية والتقنية التي ترد عليها من الغرب بمسميات عربية وفق إحدى آليات الوضع المعروفة فيها، والتي جمعها علي القاسمي في كلّ من "الاشتقاق والاستعارة (المجاز) والتّعريب والنّحت" (وغليسي: 2009: 79)، ورتّبها ترتيباً تفضيلياً أي على أساس أنّ الاشتقاق والمجاز هي أساليب لغوية عربية محضة لا بدّ لواضع المصطلحات (المصطلحي والمترجم على حدّ سواء) أن يوليها الأولوية في وضع المصطلحات، وأن لا يعتمد النحت والتعريب الذي يقصد به القاسمي هنا الاقتراض، ويعرّفه عبد السلام المسدي بـ"التعريب" أو "الدخيل اللفظي" أو"النقل" (المسدي، 1994: 29)، إلا إذا تعذّر عليه استخدام الطرائق الأخرى، أي للحاجة الملحة والضرورة القصوى لا غير.

يثير لفظا الحاجة والضرورة المستعملان هنا قضية مهمة في نظرنا: إذا كانت الحاجة الملحة والضرورة القصوى هما الدافعان الأساسيان، حتى لا نقول الحصريان للجوء لغة ما إلى اقتراض مصطلحات لغة أخرى في ميدان من الميادين في مستوى الوضع، فهل دوافع ذلك في مستوى الاستعمال هي ذاتها، أم أنّ لمستعملي هذه اللغة دوافع ومعايير أخرى يحتكمون إليها؟ لنحاول البحث في ذلك.

ما من شك في كون اللغات المختلفة تحتك ببعضها البعض، فيحدث جراء هذا الاحتكاك عمليات تأثير وتأثّر، وأخذ وعطاء تتجلى في تسرب الكلمات والألفاظ فيما بين هذه اللغات، وانتقالها من الواحدة إلى الأخرى. إنّها الظاهرة التي اصطلح عليها اللغويون بالاقتراض اللغوي. والمقصود به هو إدخال أو استعارة ألفاظ من لغة إلى أخرى، تسمى بالألفاظ المقترضة (أبومغلي: 1998: 8).

وتوخيا للوضوح والدقة، لا بدّ من الإشارة إلى أنّ الاقتراض اللغوي غير التداخل اللغوي أو ما يعرف باللغة الفرنسية (Interférence des langues)، ففي حين

يتجلى الاقتراض في أخذ لغة ما كلمة من لغة أخرى لغياب ما يقابلها في نظامها يتجلى التداخل في استعمال المتكلم لألفاظ من لغتين مختلفتين لتمكنه من هاتين اللغتين معا ولاستحضار إحداهما قبل الأخرى في الحديث (الخولي، 2002: 95) وفي هذه المفارقة يظهر من جديد شرط اللجوء إلى الاقتراض كآلية لوضع المصطلحات أو نقلها، أي في حالة وجود فراغ ناتج عن مفاهيم جديدة لا تستطيع اللغة العربية التعبير عنها تعبيراً يؤدي معناها في فترة معينة. وبالعودة إلى التعريفات العربية التي وضعت للاقتراض اللغوي، نجد أنها تصب كلها في هذا المجرى، فرشاد الحمزاوي عرفه على أساس أنه يمثل "[...] كل ما تستعيره لغة معينة من لغة أخرى مجاورة أو مباعدة أو وراثة في مستوى الألفاظ والصرف والنحو والأساليب سعياً وراء تحقيق نظامها الذي خلا من مقولات لغوية لم توفرها بوسائلها الذّاتية وذلك لأسباب حضارية وثقافية (الحمزاوي: 1982: 139) وصبري إبراهيم السيد يقول في السياق ذاته: "... تلجأ اللغة العربية إلى اقتراض الألفاظ من غيرها للتّعبير بها عمّا ليس لها عهد به من المعاني، عندما تعوزها ألفاظها ولا تسعفها وسائلها الخاصة في تنمية الألفاظ"(السيد، 1996: 17).

مما سبق، يتضح أنّ الاقتراض اللغوي في مستوى الوضع هو اقتباس لغة ما عناصر لغوية معينة (كلمات أو أصوات أو صيغ) من لغة أخرى لسد فراغ فيها. ونتاج ذلك في اللغة العربية ثلاثة أقسام أو أشكال، هي المقترض المُدمَج (المُعرَّب) والمقترض الجزئي (الهجين) والمقترض الكلّي (الدّخيل) (إدير، 2007: 45- 46).

2- 1 المقترض المُدمَج (المُعرَّب Emprunt remanié): هو مقترض تُغيّر صيغته الأصلية ويلحق بالصّيغ العربية وأوزانها، أي يُكسى بكساء اللغة العربية ويُخضَع لقواعدها، أو بالأحرى بنظامها البنيوي والصّوتي، ويُبتكَر جذر له في هذه اللغة فيصبح قابلا للاشتقاق منه. ومن أمثلته من ميدان الاتصالات مصطلح "التلفزة" أو "التلفاز" ومنه تشتق الصفة "تلفزي" أو "متلفز"، ومصطلح "التلفون" ومنه اشتق

الاسم "التلفونية" والصفة "تلفوني"، وكذا مصطلح "التقنية" ومنه اشتقت الصفة "التقني".

2- 2 المقترض الجزئي في المصطلح المركّب (الهجين Emprunt partiel): يتمثّل في إحداث إبدال جزئي على الصيغة المقترَضَة التي تكون في الأصل مركبة فبينما يتم تبنّي عنصر من عناصرها، يستبدل العنصر الآخر بعنصر من اللّغة المقترِضَة. ويشيع استعمال هذا النّوع من الاقتراض في حالة دخول أسماء الأعلام في تكوين مصطلحات مركبة في اللّغة التّقنية، فيتّم عندئذ إيجاد مقابل للجزء الأول من الكلمة في اللّغة العربية واقتراض الجزء الثّاني الذي عادة ما يكون اسم علم أو مرتبط بلغة المنشأ وثقافتها، على أن يكتب هذا الأخير في اللغة العربية، حسب ما أقّرته المجامع اللّغوية، كتابة صوتية أي حسب نطقه في لغة المنشأ. ومن أمثلة ذلك من ميدان البحث "انترنت فائق السرعة"، و"مؤتمرات الفيديو"، و"البريد الالكتروني" و"الزوم البصري"، و"تقنية البلوتوث" وغيرها.

2- 3 المقترض الكلّي (الدّخيل Emprunt intégra): هي مصطلحات مقترضة بأكملها وتتبنّاها اللّغة العربية سواء أكانت بسيطة أم مركّبة دون أي تغيير في صيغتها لإلحاقها بالصّيغ العربية. ومن أمثلتها مصطلحات "انترنت إكسبلورر" و"انترانت"، و"بروتوكول"، و"روبوت"، و"شات"، و"بروسيسور" و"سيرفر"، و"كود" و"واي فاي"، و"سوفتوير"، و"هاردوير"، و"فاكس"، و"تلكس" و"تلغراف" وغيرها.

ومهما تعددت أشكال المصطلحات المقترضة أو أنواعها، يبقى الأصل في اللّجوء إلى الاقتراض اللغوي من هذا المنظور، أي في مستوى الوضع بالتحديد، هو سدّ خانة فارغة في معجم اللغة العربية. وقد شهدت هذه الأخيرة الظاهرة منذ عصورها القديمة، إذ اضطر العلماء أثناء الترجمة عن اليونانية والفارسية لاسيما في ميداني الطب والصيدلة إلى اقتراض ما كان منها غير معروف في اللغة العربية.

وقد أخذ هذا الاقتراض حسب الحبيب النصراوي (2004) شكلين اثنين؛ وهما الاقتراض المعجمي، أي نقل الدال والمدلول، ويقابله المقترض الكلي حسب التصنيف الذي أوردناه سالفا، واعتمد في نقل المفاهيم غير الموجودة في الثقافة العربية، وبالتالي لا يمكن التعبير عنها باللغة العربية، وكذا الاقتراض الدلالي أي نقل المدلول دون الدال، حين يكون المفهوم موجودا في الثقافة العربية وبالتالي يمكن التعبير عنه باللغة العربية وإن كان ذلك بالترجمة الحرفية، ومن أمثلة ذلك مصطلح "البرق" لمفهوم "التلغراف" أو "الشريحة" للمفهوم الأجنبي « La puce ».

ومن هنا يمكن استنتاج أنّ اللجوء آنذاك إلى اقتراض مصطلحات غير ضرورية لم يكن من أهداف العلماء أصلا، والرأي هو رأي النصراوي، إذ يرى أنه "كان يتماشى وطبيعة "حركة الإنشاء" العلمي التي قامت على الاقتراض الثقافي أساسا ومن الطبيعي أن يرافق الاقتراض الثقافي اقتراض لغوي معجمي" (النصراوي 2004: 83)، أي أنّ الاقتراض للضرورة القصوى أو الحاجة الملحة لا غير، وإذا تم اللجوء إليه بهذا الدافع كانت المصطلحات المقترضة مقترضات الضرورة أو الحاجة (Emprunt de nécessité)، أي أن يقترَض المصطلح الأجنبي عندما لا يتبيّن مصطلح عربي ومقابل مناسب.

والحال أنّ هذه الحاجة لا تكون إلى الاقتراض بحد ذاته بقدر ما هي حاجة إلى التواصل، فتفرض بدورها في ظل غياب المقابل العربي اللّجوء إلى اقتراضه، وذلك في حالات مختلفة رصدتها أندريه عفايش (Andrée Affeich) في بحثها الموسوم « Rupture et Continuité dans le discours technique arabe d'Internet (153 : 2010)، ونقوم بدورنا بتقسيمها إلى حالات ترتبط باللغة المقترضة وحالات ترتبط بمستعمل هذه اللغة.

وأما ما يرتبط باللغة في حدّ ذاتها، فيندرج ضمنها ثلاث حالات مرتبطة ارتباطا وثيقا فيما بينها، وهي:

- الضرورة اللغوية: بمعنى الحاجة إلى سدّ فراغ لغوي ما كما أسلفنا، وهي الحالة الأكثر تواتراً في ميدان دراستنا؛

- التّدفق المصطلحي في الميادين العلمية والتّقنية: إذ لم تتمكّن اللّغة العربية بعد من استيعاب زخم المصطلحات الذي تشهده هذه الميادين، فأصبحت ثمة فجوة زمنية تفصل بين ظهور المصطلحات المستجدة ووضع مقابلاتها العربية، ما أدى لا محالة إلى دخول المصطلحات الأجنبية على حالتها؛

- السّهولة اللّغوية: فمن الجلي أن اقتراض مصطلح ما أسهل بكثير من وضعه أو صياغته، لذا يلجأ عادة إلى اقتراضه كسبا للوقت وتوفيرا للجهد.

وأما ما يرتبط بمستعمل اللغة، وهو ما سيمهّد لتناول الاقتراض في مستوى الاستعمال، فهما حالتان اثنتان يأخذ فيهما الاقتراض شكل انتقال المستعمل من نظام لغوي إلى آخر، وهو ما يعرف بالتعاقب اللغوي (Code swithing)، وينتج ذلك عند:

- نسيان المقابل العربي: فيلجأ بذلك المستعمل إلى استخدام المصطلح الأجنبي الذي غالبا ما يكون شائعاً ومعروفاً أكثر من نظيره العربي؛

- عدم معرفة المقابل العربي: فحين يجهل المستعمل المقابل العربي أو يجهل وجوده تماما يلجأ إلى هذا النوع من الانتقال من لغة إلى أخرى، والحال حال أغلب الأقطار العربية بما فيها الجزائر، التي لا تزال فيها العلوم والتقانات تُدَرَّسُ باللّغتين الفرنسية والإنجليزية، فتجد خرّيجي هذه التّخصصات يتقنون مصطلحاتها بالفرنسية أو الإنجليزية دون نظيرتها العربية.

3- **الاقتراض في مستوى الاستعمال:** بعيدا عن الضرورة...البذخ يختلف الاقتراض في مستوى الاستعمال عن الاقتراض في مستوى اللغة، ففي حين يكون

الثاني للضرورة اللغوية القصوى كما أسلفنا، يكون الأول، لمجرد البذخ، وبعيدا عن أي ضرورة كانت. نقصد بالاقتراض في مستوى الاستعمال في هذا الجزء من البحث بالتحديد إدراج مستعمل اللغة لمصطلحات الاتصالات الأجنبية في حديثه باللغة العربية بطريقة مقصودة ومتعمدة، وحتى في ظل وجود المقابلات العربية ومعرفتها. وبعبارة أخرى أن يُقترَض المصطلح بلا مُسَوِّغ حتى بوجود سبيل آخر للتعبير عن معناه، وليس ذلك بطبيعة لتلبية حاجة ضرورية أو لسدّ فراغ مصطلحي، بل لعوامل أخرى غير لغوية وإنما اجتماعية وثقافية لم يُسلّط عليها الضوء قبل تطوّر المقاربات والنظريات الاجتماعية للغات ومصطلحاتها. تتعلق هذه العوامل أساسا بالتفاخر والتباهي وإظهار النفس أو برغبة عابرة في الابتكار وحبّ الغرابة، فتكون المصطلحات المقترضة بذلك غير ضرورية، بل كمالية (EMPRUNT DE FACILITÉ, DE FANTAISIE). وباختلاف الدافع إلى استخدام الاقتراض البذخي، يختلف نوع المقترض، فنجد:

3- 1 مقترض التّفاخر(Snobisme): والتّفاخر هو عامل اجتماعي ثقافي يدفع المرء إلى الاقتراض لكونه علامة عن الاحتكاك بشعوب أخرى تنتمي إلى حضارة أخرى وكل ما ينجرّ عن ذلك من سلوك جديد وثقافة مغايرة ولغة أجنبية، فيلجأ إليه المستعمل للتّباهي والتّفاخر بالنّفس.

3- 2 مقترض حب الغرابة (Exotisme): وهو لا يختلف كثيرا عن سابقه بل هو نوع منه ينتج عن حب الكلمة الغريبة لما فيها من الجاذبية والجدة. فالاهتمام في هذا النّوع من المقترضات ينصبّ على المصطلح الأجنبي، وهنا مكمن الفرق بينها وبين مقترضات التفاخر التي ينصبّ فيها الاهتمام على مستعملها بغية إظهار نفسه.

إنّ المتتبع لواقع الاستعمال اليوم والممارسات اللغوية المتداولة في المجتمعات المتناخمة ومتداخلة اللغات، والجزائر إحداها، يدرك جيدا أنّ اقتراض مصطلحات

الاتصالات في مستوى الاستعمال بدافع البذخ سلوك رائج، حتى لا نقول مهيمن، عند الخاصة والعامة.

نضرب في سياق الاقتراض البذخي مثالا بمصطلح "الموبايل"، وتستعمله في الجزائر جريدة متخصصة في الاتصالات تحمل المصطلح اسما لها. فبالرغم من وجود مصطلح عربي بحت معروف ومتداول (وهو الهاتف) ومصطلح معرّب (وهو التلفون) للدلالة على هذا المفهوم، إلا أنّ الجريدة المذكورة تكرس استعمال مصطلح "الموبايل"، الذي جاء اقتراضاً كلّياً للمصطلح من لغة منشئه مباشرة اللغة الإنجليزية ومرد ذلك إلى عوامل اجتماعية ثقافية محضة تتعلق بالرغبة في الانفراد والتّميز عن النّاشطين في الميدان؛ وفي التّباهي والتّفاخر بمعرفة اللّغة الإنجليزية، لغة منشأ التكنولوجيات المختلفة، بالإضافة إلى الإحساس بنوع من الأمان اللّغوي تجاهه، إيمانا من القائمين عليها بكونه أوّل مصطلح عبّر به عن المفهوم، وبالتالي أكثر دقة بالرغم من كونه من الناحية اللغوية لا يتوافق حتّى مع قواعد اللغة العربية لالتقاء الساكنين فيه (المُوْبَايْل). وكذا الحال بالنسبة إلى كل مصطلح أجنبي يقترض بصفة تامة رغم وجود ما يقابله في اللغة العربية ومنها نذكر عن اللغة الإنجليزية "واي فاي" (الشابكة اللاسكية) و"كيبل"(السلك أو الخط) و"سمارت فاون" (الهاتف الذكي) وغيرها، وعن اللغة الفرنسية "بورتابل" (الهاتف أو التلفون المحمول) و"كبينة" (الغرفة الهاتفية) و"طابلات" (اللوحة الالكترونية) و"بوس" (الشريحة) وغيرها من المصطلحات كثير يؤثّر لا محالة في اللغة العربية بطريقة أو بأخرى.

فما طبيعة تأثير الاقتراض في اللغة العربية؟ أبالإيجاب أم بالسَّلب؟ أبإثراء معجمها أم بإعجامه وإبهامه؟

4- الاقتراض: بين إثراء المعجم وإعجامه: إنّ محاولة البحث في ما إذا كان الاقتراض ضروريا أم بذخيا تجرنا بالضرورة إلى البحث في تأثير هذا الأسلوب في

اللغة المقترضة مهما كان الدافع إليه. ونوعية التأثير هذه تعدّ خلافية بامتياز ومثلها في ذلك مثل الاقتراض نفسه. ففي حين يعتبره البعض مظهرا لغويا ضروريا في اللغات كلها، يسمح بسدّ الفراغات المصطلحية فيها بوحدات معجمية أو دلالات جديدة، أي بإثراء معجمها وتطويره ليواكب المستجدات العلمية والتقنية الطارئة، يعتبره البعض الآخر خرقا لنظام اللغة المقترضة، يُحدِث فيها من جهة الإبهام والإعجام الكثير، ويؤدي من جهة أخرى إلى تجاهل تراثها ورصيدها الأصيل اللذين إذا ما تم إحياؤهما أصبحا مصدر اصطلاح وفير لمختلف التّخصصات (النصراوي، 2004: 85).

والواقع أنّ للاتجاهين من الحجج ما يدعمهما فيما يخص اللغة العربية في علاقتها بمصطلحات ميدان الاتصالات، وهو ميدان إنجليزي المنشأ بالدرجة الأولى وأغلب المنتجات والمنشورات المتعلقة به تصدر في بداية الأمر باللغة الإنجليزية وتصلنا في الجزائر غالبا –بحكم واقعنا اللغوي– عن طريق اللغة الفرنسية التي ينظر إليها في مجتمعنا على أنها لغة الولوج إلى العلوم والتقانات. ومهما كانت هذه المسألة مثيرة للجدل بما لا يسمح لهذا البحث التطرق إليه، فإنّ في الميدان وفي الاستعمال الحقيقي ما يعكس هذه النظرة بوضوح. فمقاربة الاتصالات فيهما في المدارس والجامعات والأبحاث العلمية المختلفة تكاد لا تكون إلا باللغة الأجنبية (الفرنسية عامة، أو الإنجليزية أحيانا)، وإن كانت المقاربة باللغة العربية، فيرد في هذه اللغة من المصطلحات المقترضة من الفرنسية أو الإنجليزية ما يجعلها لغة هجينة مبهمة يصعب –حتى لا نقول يستحيل– فهمها عمن لا يتقن هاتين اللغتين. وفي هذا الصدد، نتج عن دراسة سابقة لأساليب ترجمة مصطلحات الاتصالات إلى العربية أنّ الاقتراض اللغوي هو الأسلوب المهيمن أثناء عملية الترجمة بنسبة عالية قدرت بـ 42.42٪ (إدير، 2007: 133)، كما نتج عن دراسة أخرى لانغراس مصطلحات الاتصالات الرسمية في الاستعمال بالجزائر أنّ

نسبة انغراس المصطلحات المقترضة في الاستعمال أكبر من نسبة انغراس المصطلحات الرسمية العربية (خمسة مصطلحات مقترضة مقابل أربعة مصطلحات عربية فقط)(إدير، 2013: 317) وهنا نضرب أمثلة بانغراس مصطلح "الكبينة" على حساب "الغرفة الهاتفية"، ومصطلح "الفيسات/VSAT" على حساب "شبكة للمواصلات اللاسلكية عبر السواتل الثابتة المدار، ومصطلح "الكوابل" على حساب "الأسلاك".

بالنظر إلى التطور المذهل والسريع الذي يشهده ميدان الاتصالات انتاجا واصطلاحا في الدول المتطورة، وبأخذ وتيرة العمل المصطلحي المتباطئة في الدول العربية بعين الاعتبار، يزداد وعينا أكثر من أي وقت مضى بصعوبة مجاراة العرض في ميدان المصطلحات العربية للطلب عليها قصد الدلالة على مفاهيم تستحدث كل يوم في الميدان، ويجعلنا ننظر إلى الاقتراض على أنّه نعمة، ونتساءل ماذا سيكون عليه حالنا في ميدان الاتصالات لو لم يكن الاقتراض ممكنا؟ كيف يمكننا التعبير عن كل هذه المفاهيم المستجدة من أجهزة وبرمجيات وتطبيقات ترافقنا في كل وقت وفي كل مكان، وتكاد تصبح جزءا لا يتجزأ منا؟ ما الذي ستكون عليه اللغة العربية دون هذه المصطلحات كلها؟ أتبقى تتغنى بتاريخها العريق وماضيها المجيد وحاضرها لا يسمح لها بمواكبة الركب؟ ليس العيب فيها بطبيعة الحال بقدر ما هو في أهلها كما أسلفنا، ومهما كان الأمر فإنّ الاقتراض من وجهة النظر هذه أرحم لها من العدم والتأخر الكبير في وضع مصطلحات قد لا تعرف إلى الانغراس والترسخ سبيلا، لأنّ الإنتاج العلمي يكون قد مضى بخطى متسارعة وأتى بمصطلحات أخرى، وهو بذلك أكثر من ضرورة لا بدّ للغة العربية أن تسدّها إذا ما أرادت أن تندرج ضمن حركة التجديد اللغوي الملازمة للإنتاج والاختراع العلميين.

يشكّل الاقتراض من هذا المنظور إذن عاملا من عوامل توسيع المصطلحية وتطوير المعجم وزيادة كلماته، وبالتالي وجب العمل على أن تتوافق المصطلحات المقترَضَة مع القواعد اللغوية والنحوية للغة المقترِضة، لأن الإبقاء على حالها وإدراجها العشوائي في نظام اللغة يجعلها تُبهِم اللغة وتذهب بها إلى العُجْمَة. ومن مظاهر هذه العجمة التي تحدثها المصطلحات المقترَضَة في اللغة المقترِضَة كونها صعبة للفهم أو لا تفهم تماما ممن لا يتقنون اللغة المُقرِضَة، فكيف لمن لا يفهم اللغة الإنجليزية أن يفهم مصطلحات مقترَضَة منها في حديث بالعربية، كيف له أن يفهم مصطلحات"موبايل" أو "كتمان" أو "أبليكايشن" أو "نيت بوك" أو "ماوس" أو "فويس أوفر إنترنت" سواء أكانت قد استعملت للضرورة أم للبذخ؟ وفي هذا المقام صحّ القول إنّ الاقتراض هو أسلوب الترجمة الذي لا يترجِم. ولكن قد يكون لهذا وجه معاكس وهو أن تُفهَم وتُعرَف وتشيع المصطلحات المقترَضة باللغة الأجنبية على حساب نظيرتها العربية حين تكون موجودة، وفي هذا العزوف عن المصطلحات العربية تجاهل للرّصيد المعجمي العربي وتشجيع لنظيرها الأجنبي. وبالإضافة إلى هذا، يرافق الإدماج العشوائي للمصطلحات المقترَضَة في اللغة العربية جملة من مظاهر الغرابة التي لا تجعل المصطلحات تبدو عجماء وتبقى كذلك وحسب، بل تعجم اللغة العربية ككل في مستويات مختلفة، أي تخالف قواعدها.

ففي مستوى البنية الصرفية مثلا، يتم إسناد اللواحق إلى بعض المصطلحات المقترَضة للاشتقاق منها كما لو كانت مصطلحات عربية محضة، وإن كانت القابلية للاشتقاق من الأسس التي لا بدّ من مراعاتها في الاقتراض إلا أنّ مصطلحات مثل "جهاز أنترنتي " و"تسجيل فيديوي" (إلحاق أداة النسبة "الياء" بكلمتي "جهاز" و"تسجيل" لصياغة الصفة) تحتفظ بنسبة كبيرة من عُجمتها ما يجعلها تبدو دائمة غريبة عن اللغة العربية ويصعب اندماجها فيها، فالأقرب إلى هذه اللغة هو أن يصاغ المفهوم بوسائلها فنقول مثلا "جهاز مزود بالأنترنت" و"تسجيل بالفيديو (الصوت والصورة)". ودائما في مستوى البنية الصرفية يلجأ عادة

إلى صياغة الجمع في المصطلحات المقترضة بإضافة اللاحقة الدالة على الجمع وهي في أغلب الأحيان الألف والتاء "آت" (الدالة على الجمع المؤنّث السالم)، فنجد تداول مصطلحات مثل "موبايلات"، و"بورتابلات"، و"كابلات"، و"كابينات" و"كودات"، و"ساتلات" و"سيرفرات" وغيرها كثير، وهي بطبيعة الحال لا تتوافق مع نظام اللغة العربية الذي لا يسمح بالتقاء ساكنين (موبـأيْلات" و"بورتـأبْلات" و"كـأبْلات" و"سـأتْلات"...)، الأمر الذي يجعلها تحتفظ بغرابتها ويدل على أنّها مقترضات جديدة لم تدخل بعد في نظام اللغة العربية، بل يذهب البعض إلى اعتبار ذلك رفضا لها، وإن كان ذلك بصفة مؤقتة (بكوش، 1994: 150)، ولهذا نجد في الاستعمال من يجمعها بصيغة جمع التكسير فيقولون "سواتل" و" كوابل" و" كبائن" و "أكواد"، وهي الصيغة الأقرب إلى نظام اللّغة العربية من صيغة الجمع المؤنث السالم، إذ أنّها تتوافق مع طريقة جمع الكلمات العربية الأصلية مثل كوب /أكواب. ومع ذلك فإنها تحتفظ بغرابتها في نظرنا، وقد يكون من الصواب أن تسبق الكلمة المقترضة بكلمة عربية يسهل جمعها وفق قواعد اللغة العربية وتقلل من نسبة الغرابة والعجمة في المصطلح المقترَض فنقول "رسائل السبام" بدلا من "السبامات" و"أجهزة الماك" بدلا من "الماكات".

وهو الأمر الذي قد يسهّل أيضا توافق هذه المصطلحات المقترضة مع القواعد النحوية للغة العربية فيما يخص الجنس، أي أنّ جنس الكلمة العربية هو ما يحدّد جنس الكلمة المقترَضة، فيكون مثلا "الووكمان" مذكر و"البلوتوث" مؤنّث وهذا بحكم جنس الكلمتين "جهاز" و"تقنية" في مصطلحي "جهاز الووكمان"، و"تقنية البلوتوث" بدلا من التأرجح بين تأنيث المصطلح تارة وتذكيره تارة أخرى مثلما هو الحال مع كلمة "الأنترنيت" في مصطلحي "الأنترنت فائق السرعة" و"الأنترنت فائقة السرعة" ففي المثال الأوّل اعتبر "الأنترنت" لفظا مذكرا (الصفة فائق)، في

حين اعتبر مؤنثا في المثال الثاني (الصفة فائقة)، وكان من الممكن حل المشكلة بإضافة كلمة "شبكة" (مؤنث) فيكون المصطلح كلّه مؤنثا.

وأما في مستوى البنية الخطية، أي متوالية الحروف التي تشكّل الوحدة الخطية أبسيطةً كانت أم مرّكبة لمصطلحات الاتصالات المقترضة، فمظاهر العجمة فيها كثيرة تتعلق أساسا بإبدال الصّوائت القصيرة في اللّغة الأجنبية بالصّوائت الطويلة في العربية: ومثال ذلك مصطلح "إنترنت" مثلا الذي يكتب عادة بثلاثة بنى خطّية مختلفة هي: "أنترنات" و"أنترنيت" و"أنترنت"، إذ أنّ المقطع الأخير« net » من المصطلح الأجنبي « Internet » كتب في الحالة الأولى بالصّامت "نون" زائد الصائت الطويل "آ" متبوعا بالصّامت "تاء"، في حين كتب في الحالة الثّانية بالصّامت "نون" زائد الصائت الطويل "إِي" متبوعا بالصامت "تاء"، وأمّا في الحالة الثّالثة فقد كتب بالصّامت "نون" زائد الصائت القصير"إِ" متبوعا بالصامت "تاء" وهي الأقرب إلى طريقة نطقه في لغته الأصلية الإنجليزية (ˈintənet) (إنترنِت)، بل يكتب المصطلح ذاته بحوالي اثنتي عشرة (12) متوالية خطية عربية لو أخذنا بعين الاعتبار موضع الهمزة والحالات التي يعرّف فيها المصطلح بالألف واللام من عدمه وهي (الأنترنات/ الأنترنت/ الإنترنت/الانترنت/ الأنترنيت/ الإنترنيت/ الانترنيت/ انترنت/ أنترنيت/ أنترنت/ انترنيت/ إنترنت). تعدّ إضافة الصوائت الطويلة في المصطلحات العربية المقترضة دلالة على الأصل الأجنبي لهذه المصطلحات، وكذا على سوء أو عدم اندماجها في اللّغة العربية لأنها تؤدي إلى مقاطع غير نظامية فيها، ولأنّ في العربية مقطعين نظاميين فقط، أولهما مبني على حرف متحرّك أي على صامت يتبعه صائت، وثانيهما مبني على حرف ساكن يسبقه بالضرورة حرف متحرّك لأنّ العربية لا تبتدئ بساكن، أي على صامت يتبعه صائت فصامت. وهكذا فإن إبدال الصائت القصير « ا » في اللّغة الأجنبية بالصائت الطويل "إِي" في اللّغة العربية في مصطلح "التليفيزْيون" مثلا ينتج مقطعاً غير نظامي في العربية

لأنّه مكوّن من حرف يتبعه حرف مدٍّ فحرفٌ صامت. إنّ غياب كتابة واحدة للمصطلحات المقترضة في اللغة العربية وعدم تأقلمها مع الأنظمة الصوتية والصرفية لهذه اللغة يجعلها من جهة تبدو غريبة وغير مندمجة وغير مستقرة فيها كما يحدث من جهة أخرى بلبلة وعجمة في العربية يجعلنا نرى إلى الاقتراض اللغوي على أنّه نقمة عليها لا نعمة.

خاتمة:

تحت ظلال تقدم الغرب تكنولوجيا، وتخلف العرب انتاجا وترجمة، يظلّ اقتراض مصطلحات الاتصالات في اللغة العربية في مستوى الوضع ضرورة لا مفر منها لجسر الهوة واللحاق بالركب الحضاري والرقي بالعربية إلى مصاف اللغات المتطورة بإثراء معجمها وتطويره وتنميته. وإن كان أقصر الطرق وأيسرها لبلوغ هذه المساعي من طرائق الوضع والتوليد الأخرى، إلاّ أنّه الأخطر والأكثر تأثيرا بالسلب في اللغة العربية، إذ "لا يخضع لمقاييس التوليد الذاتية القائمة على تطور داخلي نتيجة ما تسمح به أنظمة اللغة ذاتها" (النصراوي: 2004: 93)، كما أنّ الاستعمال لم يعد يلجأ إليه في اللغة العربية لسد فراغات مصطلحية في معجمها وحسب، بل لدوافع اجتماعية ثقافية تتراوح ما بين الترف والبذخ والتفاخر وحب الغرابة يصعب التحكم فيها، فيؤدي الاقتراض بذلك إلى تثمين رصيد المصطلحات الأجنبية بإشاعتها وترسيخها في الاستعمال على حساب رصيد اللغة العربية بتجاهله والعزوف عنه، كما يُحدِث إدراج المقترضات بصفة عَشوائية في أنظمة اللغة العربية الصوتية والصرفية والنحوية إبهاما للمعنى وإعجاما للغة نفسها.

وفي هذا السياق، حري بنا أن نضمّ صوتنا إلى من سبقونا إلى الدعوة إلى استقراء وإحياء التراث العربي في عملية وضع المصطلحات فقد يكون فيه ما يستوعب المفاهيم المستحدثة في الميادين العلمية والتقنية، وإلاّ إخضاع الاقتراض اللغوي لعملية تأطير محكمة في المستوى الفردي والجمعي، بدراسة المقترضات

وتكييفها وإخضاعها قدر المستطاع لقواعد اللغة العربية وأنظمتها المختلفة، ومن ثم توحيدها وتسخير العوامل والشروط الاجتماعية والإجرائية الضرورية لنشرها وإشاعتها في الاستعمال بصيغها هذه.

قائمة المراجع:

- أبو مغلي سميح، الكلام المعرب في قواميس العرب، بيروت: دار الفكر، 1998
- الحمزاوي محمد رشاد، العربية والحداثة: أو الفصاحة فصاحات، تونس: منشورات المعهد القومي لعلوم التربية، 1982.
- الخولي محمد علي، الحياة مع لغتين - الثنائية اللغوية، الرياض: دار الفلاح للنشر والتوزيع، 2002.
- إدير نصيرة، ترجمة مصطلحات الاتّصالات السّلكية واللاّسلكية: دراسة تحليلية من خلال ترجمة القانون 2000- 03 والنّصوص التّشريعية والتّنظيمية المتعلقة به رسالة لنيل شهادة الماجستير في الترجمة، جامعة الجزائر، 2007، غير منشورة.
- إدير نصيرة، دراسة مصطلحية اجتماعية لميدان الاتصالات السلكية واللاسلكية بالجزائر أطروحة لنيل درجة الدكتوراه في الترجمة، معهد الترجمة، جامعة الجزائر 2 2013، غير منشورة.
- السيد صبري إبراهيم، المصطلح العربي: الأصل والمجال الدلالي، مصر: دار المعرفة الجامعية، الجزأين الأول و الثاني، 1996.

الهوامش

- النصراوي الحبيب، "التوليد بالاقتراض في مصطلحات الصيدلة خلال القرن الثالث الهجري (التاسع الميلادي): تطبيق على "الكتاب المنصوري في الطب" للرازي"، **مجلة المعجمية**، العدد 20، 2004، ص ص 83- 98.

- المسدي عبد السلام ، المصطلح النقدي، تونس: مؤسسات عبد الكريم بن عبد الله، 1994.

وغليسي يوسف، إشكالية المصطلح في الخطاب النقدي العربي الجديد، ط 1 الجزائر: منشورات الاختلاف، 2009.

- Affeich, Andrée, *Rupture et Continuité dans le discours technique arabe d'Internet*, thèse de doctorat en lexicologie et terminologies multilingues, Université Lumière Lyon2, 2010.

- Baccouche, Taieb, *L'emprunt en arabe moderne*, Carthage, Beit Al-Hikma, Tunis, Institut Bourguiba des Langues Vivantes –Université Tunis I. 1994

مجلّة اللّغة العربيّة المجلّد:21 العدد: 48 السّنة: الثّلاثيّ الرّابع 2019 ص: 133 - 158

اللسانيات التطبيقية ومجالات الاستفادة منها في ترقية الفعل الديداكتيكي-مقاربة في المنهج والإجراء-

The Role of Applied Linguistics in Comprehending the Didactic Act Model–An Approach in Methodology and Procedure

أ. إيمان قليعي[1]
المشرف:أ. نور الدين لبصير

تاريخ الإرسال:2019- 07- 22 تاريخ القبول:2019- 10- 09

الملخص: تعد اللسانيات التطبيقية حقلا من الحقول المعرفية التي أسهمت في ترقية الحصيلة العلمية والمعرفية وذلك باستخدام الوسائل البيداغوجية على بناء تقنيات لتعلم اللغات وتعلمها سواء كانت اللغة الأم أم اللغة الأجنبية وذلك قصد تذليل الصعوبات والعوائق التي تعترض سبل اللغة أو تعلمها واستعمالها، وبهذا فهي تسهم بشكل فعال في حل العديد من المشكلات المرتبطة بتعليم اللغة والإجابة على مختلف التساؤلات العلمية والبيداغوجية التي تواجه معلم اللغة أو مسائل مرتبطة بعلوم أخرى كاللسانيات الاجتماعية وعيوب النطق والكلام والتخطيط اللغوي وصناعة المعاجم واللسانيات التقابلية الترجمة... إلخ.

الكلمات المفتاحية: اللّسانيات التطبيقية، اللسان، الديداكتيك.

Abstract : Applied linguistics is one of the fields of research that have contributed to the accumulation of scientific knowledge through the

[1] جامعة حسيبة بن بوعلي- الشلف- الجزائر، imane.kolei@gmail.com, ALGÉRIE

implementation of pedagogical tools to develop language-learning and language-teaching techniques, for the native language and the foreign languages alike, in order to overcome the impending difficulties and obstacles. In so doing, applied linguistics collaborates efficiently in solving numerous problems in the field of didactics, and answering various scientific and pedagogical questions that face the language teacher, or issues connected with other fields like sociolinguistics, speech and pronunciation defects, language planning, dictionary editting, contrastive linguistics, translation, … etc.

Keywords : Linguistics, applied linguistics, didactics.

مقدمة: تعد اللسانيات التطبيقية مجالا معرفيا وميدانا علميا تلتقى فيه جميع العلوم التي تعالج اللغة،بما فيها علم اللغة، علم النفس، علم الاجتماع تعليم اللغة بحيث أصبحت علما مستقلا بذاته وقد تميزت بخصائص وأهداف رسمت ملامحها في الدرس اللساني الحديث بأساليبها وإجراءاتها التعليمية العلمية التي تعمل على استثمار الأفكار والمبادئ والحقائق اللغوية وذلك للتعرف على مشكلة معينة تختص بممارسة اللغة ومحاولة حلها. لأن هذا العلم ليس إلا وسيلة لغاية معينة أكثر منها غاية في ذاتها يعكس اللسانيات النظريةالذي يدرس اللغة لذاتها، وبهذا الصدد نجد أن اللسانيات التطبيقية ما هو إلا علم عملي في حقل الاستعمال اللغوي يستغل العلوم اللغوية في حل مشكلة عملية ذات صلة باللغة كتعليم اللغة واكتسابها سواء كانت اللغة الأم أم اللغة الأجنبية وبهذا تحاول اللسانيات التطبيقية أن تجعل مجال التعليم مسايرا للتغيرات الزمنية تتطور بتطور العلوم التي تغذيها بالمفاهيم لأن معلم أية لغة لا يستطيع أن يعلم هذه اللغة دون أن يعرف بعض الحقائق العلمية حول

اللغة الإنسانية بشكل عام واللغة التي يعلمها خاصة وذلك ضمن نظرية أو نظريات لغوية معينة.

على ضوء ما قدمناه يمكن أن تتراءى لنا أسئلة جوهرية من أهمها:

كيف استفادت مجالات اللسانيات التطبيقية في ترقية الفعل الديتاكتيكي؟كيف تؤسس اللسانيات التطبيقية للفعل التعليمي؟ وماهي الإجراءات العملية التي تستوعب الأداء الديداكتيكي من أجل تنفيذ ممارسة تعليمية جيدة؟

أولا- مفهوم اللسانيات التطبيقية: تعد اللسانيات التطبيقية إحدى المجالات المعرفية التي تشتغل على ممارسة اللغة في حياتنا اليومية وهو المصطلح الذي يخلط فيها الباحثون عادة بينه وبين مصطلح اللسانيات معتبرين إياه المقابلة لهذا العلم، ولكن نظرة صاحفة إلى طبيعة موضوع هذين العلمين يؤكد عدم إمكانية المقابلة بينهما واعتبار أحدهما مقابلا للآخر، حيث إنّ اللسانيات التطبيقية هي علم يشتغل في موضوعه على المشكلات التي تواجه ممارسة اللغة عند مستعمليها، سواء على مستوى الاكتساب أم التعلّم أم الآلة، في حين أنّ اللسانيات هي علم نظري يهدف إلى وضع نظرية في اللغة أي أو كيف تعمل اللغة، وتوصيف الظواهر اللغوية واللسانيات التطبيقية تعنى بالجوانب التطبيقية التي تخدم العملية التعليمية. [1] وقبل أن نتطرق إلى مفهوم اللسانيات التطبيقية أود أن أعرج على مفهوم اللسان وماهيته.

فاللسان:"هو أداة تبليغ يتحدث بها الإنسان ويتصل بها بالغير، فاللغة استعمال يومي مستمر ومتواصل ولا يتحقق إلا ضمن هذا الاستعمال بين المتكلمين في تسيير آليات التبليغ والاتصال اللغوي في المجتمع". [2]

إذن فاللسان "هو النظام التواصلي الذي يمتلكه كل فرد متكلّم، مستمع ينتمي إلى مجتمع لغوي متجانس". [3]

كما أكد "دي سوسير" أنّ اللسان مؤسسة اجتماعية حيث قال: "رأينا أنّ اللغة إنما هي مؤسسة اجتماعية غير أنها تتميّز بسمات عديدة عند المؤسسات الأخرى السياسية كانت أم القانونية". [4] وبهذا فاللسانيات أداة يستعملها الإنسان ليؤدي وظيفة معيّنة هي وظيفة التبليغ والإخبار والتواصل المتبادل بين أفراد الجماعة.

ثانيا- تاريخ اللسانيات التطبيقية: تعد اللسانيات التطبيقية من العلوم الحديثة التي بدأت تلقى اهتماما واسعا بسبب تركيزها على استعمالات اللغة ودراستها، "فعلم اللغة التطبيقي أو ما يسمى باللسانيات التطبيقية Linguistique appliquée هو حقل من حقول اللسانيات، ظهر في الوقت الذي ظهر الاهتمام بمشاكل تعليم اللغات الحية، إلى جانب ازدهار الدراسات التطبيقية" [5]، ويعود ظهور مصطلح اللسانيات التطبيقية إلى سنة 1946 على يد: "تشارلز فريز" Charles Fries "روبرت لادو" Robert Lado حين صار هذا العلم موضوعا مستقلا في معهد تعليم اللغة الإنجليزية بجامعة "ميتشان" [6] وسنتعرض في هذا المقام لبعض التعريفات المتعلقة باللسانيات التطبيقية Linguistique appliquée، فقد عرفها "مازن الوعر" بأنها تبحث في التطبيقات الوظيفية التربوية للغة من أجل تعليمها وتعلّمها للناطقين ولغير الناطقين بها وتبحث أيضا في الوسائل البيداغوجية المنهجية لتقنيات تعليم اللغات البشرية وتعلمها ... أصول التدريس وضع النصوص اللغوية وانسجامها مع المتعلمين مناهج التدريس، وضع الامتحان، امتحان الامتحان، علاقة التعليم بالبيئة الاجتماعية". [7]

وقد عرف هذا المجال المعرفي بعد انتقاله إلى الحضارة العربية عدّة تعريفات تشترك في معظمها في الموضوع الحقيقي لهذا العلم وهو المشكلات اللغوية، فقد عرّفه صاحب أول كتاب في اللسانيات التطبيقية في الوطن العربي "عبده

الراجحي" بأنها "علم مستقل بذاته، له إطاره المعرفي، ومنهج ينبع من داخله يهدف إلى البحث عن حل لمشكلة لغوية، إنه استعمال لما توافر عن طبيعة اللغة من أجل تحسين كفاءة عمل علمي ما تكون اللغة العنصر الأساسي فيه". [8]

ويرى محمود فهمي حجازي" بأن علم اللغة التطبيقي يفيد من النظرية العامة لعلم اللغة ومناهج التحليل اللغوي من أجل تحديد المحتوى وتحليل الأخطاء وبناء الاختبارات وإعداد الكتب والمعاجم، ويفيد علم النفس من حيث الأسس العامة لتعليم اللغات". [9]

كما يرى "أحمد حساني" أنّ: "اللسانيات التطبيقية Linguisyique appliquée هي استثمار المعطيات العلمية للنظرية اللسانية واستخدامها استخداما واعيا في حقول معرفية مختلفة أهمها حقل تعليمية اللغات وذلك بترقية العلمية البيداغوجية وتطوير طرائق تعليم اللغة للناطقين ولغير الناطقين بها". [10]

فمن خلال هذه التعريفات السابقة يتبين لنا أنّ اللسانيات التطبيقية تتفق في منظورها العام على أنه علم يسعى لحل مشكلات المجتمع اللغوية وتيسير تعليم وتعلّم اللغات كما تهتم بالمستقبل الذي يمكن أن تكون عليه اللغة عن طريق ما يسمى بالتخطيط اللغوي، لذلك فهي تسعى لحل المشكلات اللغوية وتيسير تعليم اللغات وتصحيح الأخطاء وترقية الأداء اللغوي فهي المنهج الذي يحاول الإفادة من المعطيات اللسانية النظرية وتوظيف أسسها المعرفية في مجالات تطبيقية متعددة أهمها تعليم اللغات الحية لذلك أصبح علم اللغة التطبيقي علم وسيط يمثل ميدانا تلتقي فيه علوم مختلفة ذات صلة بلغة الإنسان كعلم اللغة وعلم النفس والاجتماع والتربية ... الخ.

- **أهداف اللسانيات التطبيقية:** تسعى اللسانيات التطبيقية إلى حل عدة مشاكل علمية مرتبطة باللغة وتيسير تعليم اللغات واستعمالها، وذلك بتصحيح الأخطاء وترقية الأداء اللغوي، وانتقاء ما تراه مناسبا لحل هذه

المشكلات من مختلف العلوم، لأن اللسانيات التطبيقية موضوعها هو الإفادة من مناهج علم اللغة، ونتائج الدراسات في هذا المجال ومن ثم تطبيق ذلك في مواقف التعليم اللغوي [11] لذلك فهو يسعى إلى الكشف عن جوانب اللغة والمعرفة الواعية بها للتمكن من الأداء اللغوي الجيد، فيلخص "أحمد حساني" الهدف التطبيقي للسانيات في قوله: "تحديد الخصائص العلمية التلفظية وحصر العوائق العضوية والنفسية والاجتماعية التي تعترض سبيلها" [12] وعليه فإنّ اللسانيات التطبيقية تحاول تذليل كل الصعوبات والعوائق التي تعترض سبيل اللغة بغرض الحصول على طبيعتها في ذاتها ومن أجل ذاتها.

فبهذا أصبحت اللسانيات التطبيقية المنهج الذي يحاول الإفادة من معطيات اللسانيات النظرية وتوظيف أسسها المعرفية في مجالات تطبيقية متعددة أهمها تعليم اللغة الحية، حتى كاد يغلب على غيره من المجالات فيقول الدكتور "مازن الوعر" اللسانيات التطبيقية تبحث في التطبيقات الوظيفية للغة من اجل تعليمها وتعلّمها للناطقين ولغير الناطقين بها، وتبحث أيضا في الوسائل البيداغوجية المنهجية لتقنيات تعليم اللغات البشرية وتعلّمها ... أصول التدريس وضع النصوص اللغوية وانسجامها مع المتعلمين ... مناهج التدريس، وضع الامتحان، امتحان الامتحان، علاقة التعليم بالبيئة الاجتماعية". [13]

إذن فاللسانيات التطبيقية تهدف إلى دراسة اللغة من خلال المجتمع، وذلك لخدمة أهدافه اللغوية، وتطبيق النظريات اللغوية، ومعالجة المشكلات المتعلقة باكتساب اللغة وتعلمها، كما يهتم بالتحليل التقابلي بين اللغة للاستفادة منه في تحسين ظروف تعليم اللغات وتدريسها.

ثالثا- مجالات اللسانيات التطبيقية: لعل الحديث عن مجالات اللسانيات التطبيقية يساعد كثيرا في فهم طبيعة هذا العلم وحدوده ومن بين أهم هذه المجالات ما يلي:

1 تعليمية اللغة: التعليمية هي شق من البيداغوجيا موضوعه التدريس وهي الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم التي يعيشها المتعلم لبلوغ هدف عقلي (**معرفة، علم**) أو وجداني (**قيم، مواقف**) [14]، ويعود أصل كلمة تعليمية إلى أصل إغريقي، فهي ترجمة لكلمة Didactique المشتقة من الإغريقية Didaktikus التي تعني فلنتعلّم، بحيث كانت تطلق على نوع من أنواع الشعر الذي يدور موضوعه حول مذهب مرتبط ومتعلق بمعارف علمية وتقنية. [15]

ويقول "أحمد حساني" أنّ التعلمية تهدف إلى "اكتساب المتعلم مهارة التعبير الشفوي لأنه هو الطاغي على ما سواه في الممارسة الفعلية للحدث اللغوي ... وتبدو الكفاية اللغوية مهارتين إحداهما: مهارة شفوية تعول أساسا على الأداء المنطوق، والأخرى مهارة كتابية تعول على العادات الكتابية للغة معيّنة" [16] فاكتساب المتعلم لهاتين المهارتين هي حاجة كل متعلم في تعليميته لأية لغة كما تبحث في آليات اكتساب اللغة وتبليغها بطرق علمية وذلك بالاعتماد على التحريات الميدانية والبحوث التي أثبتها العلماء في العلوم الإنسانية والنفسية والاجتماعية". [17]

كما أن حقل تعليمية اللغة لا يهتم به المتخصص في علم اللسان فقط، وإنما حتى الباحثين في علوم التربية وعلم النفس وحتى الأطباء المتخصصين في علم الأطباء وكذلك في علم الاجتماع ... لذلك فهي لا تختص باللساني والنفساني والتربوي فحسب بل تمتد إلى اختصاصات أخرى [18]، كما يعود ظهور التعليمية إلى المصدر اللساني "ماكاي" Makey.

وعليه فإن التعليمية نعني بها التعلم ويدور موضوعها حول مذهب مرتبط ومتعلق بمعارف علمية وتقنية [19]، ويهتم هذا العلم بالطرق والوسائل التي تساعد على تعليم اللغة الأم واللغات الأخرى التي يتعلّمها الطلاب.... وذلك بالاستفادة من نتائج علم اللغة الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية، فهو

يضع البرامج والخطط التي تؤهل معلم اللغة للقيام بواجبه على أكمل وجه في تعليم المهارات اللغوية. [20]

فلو تحدّثنا عن علاقة اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات فإنّ البحث في اللسانيات التطبيقية وعلاقتها بتعليمية اللغات نجد أنّ اللسانيات علم نظري يسعى إلى الكشف عن حقائق اللسان البشري والتعرف على أسراره، أما علم تعليم اللغات فهو علم تطبيقي يهدف إلى تعليم اللغات سواء كانت هذه اللغات من منشأ الفرد أم مما يكسبه من اللغات الأجنبية [21]، بحيث أصبحت التعليمية تقتضي الإفادة من الجانب التطبيقي البيداغوجي الذي يشكله علم النفس التربوي وإجراءاته السيكولوجية، وأصبح معلم اللغة يسعى إلى جعل القواعد البيداغوجية وسيلة مساعدة وانتقاء المادة التعليمية، وذلك بالاستناد على ما تقدمه القواعد اللسانية، وعليه فيمكننا القول أن لها علاقة تأثير وتأثر فكلاهما يحتاجان لبعضهما البعض، فاللساني يجد في حقل تعليم اللغات ميدانا عمليا لاختبار نظرياته العلمية، والمربي بالمقابل يحتاج في ميدان تعليم اللغات أن يبني طرقه وأساليبه على معرفة القوانين العامة التي أثبتها علم اللسانيات الحديث [22]، لذلك فتعليم اللغات علم يتداخل مع علوم أخرى كعلم النفس وعلم أمراض الكلام وعلم الاجتماع ...، أي إلى جانب صبغته التطبيقية أصبحت مجالا متوخى لتطبيق الحصيلة المعرفية للنظرية اللسانية، وذلك باستغلال النتائج العلمية والمعرفية المحققة في مجال البحث اللساني في ترقية طرائق تعليم اللغات للناطقين ولغير الناطقين بها. [23]

2/ اللسانيات التقابلية: يلعب علم اللغة التقابلي دورا مهما في تسجيل عملية تعليم اللغة بين لغتين أو لهجتين، "فهو العلم الذي يدرس أوجه الشبه والاختلاف بين لغتين أو أكثر لا تنتميان إلى عائلة لغوية واحدة مثل العربية والإنجليزية، ويتم ذلك على المستويات الصوتية والصرفية والنحوية

والدلالية" [24]، لذلك فاللسانيات التقابلية تهدف إلى كشف الصلات المشتركة بين اللغة الأم واللغة الهدف قصد تسهيل عملية التعليم.

3/ تحليل الأخطاء: يعتمد على جمع المادة على البحوث الميدانية، وجمع مدونة من الأخطاء وتصنيفها وتحليلها بغرض الكشف عن الموضوعات التي ينبغي أن تعنى بها الكتب المدرسية" [25]، إذن هو يعنى بدراسة الأخطاء التي تصدر عن متعلم اللغة وذلك لتحديد المشكلات وتحسين الأداء اللغوي وتسهيل تصليح اللغات وتحليل هذه الأخطاء في المجالات اللغوية المختلفة. [26]

4/ اللسانيات النفسية: "هو علم يتوجه إلى دراسة اللغة والسلوك اللغوي أي هو حلقة اتصال بين علم اللغة وعلم النفس" [27]، وعليه فإن علم اللغة النفسي يهتم بكيفية اكتساب اللغة وتعلّمها والعوامل النفسية المؤثرة في هذا التعليم كما يدرس العلاقة بين اللغة والعقل الإنساني في اكتساب اللغة باعتبارها عملية عقلية نفسية ودراسة مختلف الخصائص المشتركة بين اللغات المكتسبة واللغات المتعلمة ومعالجة الفروق بين العادة والفطرة والتعلم. [28]

5/ التخطيط اللغوي: "هو عملية منظمة واعية لاختيار أحسن الحلول الممكنة بغية الوصول إلى أهداف مسطرة" [29]، إذن التخطيط يهدف إلى حل المشكلات التي تواجه اللغة وذلك بالاختيار الصحيح للوسائل المناسبة لتنفيذ السياسة اللغوية الحكيمة التي تعنى بدراسة المشكلات التي تواجه اللغة وتقديم خطط علمية واضحة للتصدي لهذه المشكلات.

6/ اللسانيات التربوية: إنّ علم التربية يبحث في الإجابة عن سؤالين لا ينفك أحدهما عن الآخر "**ماذا نعلم من اللغة (المحتوى) وكيف نعلمه (الطريقة)** [30]، فعلم التربية هو "مجموع عمليات النمو والتكيف والتحكم بسلوك الآخرين للوصول إلى أعلى فاعلية بأقل جهد ووقت ومال" [31]، لذا

فالتربية ملازمة للفرد مادام مستمرا في تعامله مع الحياة بغية وصوله لأهدافه المرجوة.

7/ علم اللغة الاجتماعي: علم يتناول القضايا اللغوية من الوجهة الاجتماعية على اعتبار أنّ اللغة من أهم مظاهر السلوك الاجتماعي، وأوضح سمات الانتماء للفرد واللسانيات التي تتناول اللغة في إطارها الاجتماعي والحضاري والثقافي" [32]، إذن اللسانيات الاجتماعية تدرس خصائص اللغات واللهجات واستعمالها لدى المتكلمين في المجتمع اللغوي الواحد لأنه لا يمكن فهم اللغة وقوانينها بمعزل عن المجتمع الناطق بها زمانيا ومكانيا. [33]

8/ التداخل اللغوي: "هو عبارة عن دخول الشيء في شيء آخر بلا زيادة حجم ومقدار" [34]، أي هو استخدام المتكلم بلغته الأصلية ملامح صوتية وتركيبية ومعجمية وصرفية وخاصة أجنبية أخرى، لأن اللغة الأم تؤثر على اللغة الأولى التي يتعلمها الفرد في مستويات لسانية متعددة (الصوتية والصرفية والنحوية والمعجمية والدلالية...).

9/ الازدواجية اللغوية: "هي الحالة اللغوية التي يستخدم فيها المتكلمون وبالتناوب حسب البيئة والظروف اللغوية لغتين مختلفتين، فهي الوضع اللغوي لشخص ما أو لجماعة بشرية معينة تتقن لغتين، وذلك من دون أن تكون لدى أفرادها قدرة كلامية مميزة في لغة أكثر مما في اللغة الأخرى" [35]، أي الازدواجية اللغوية تكون بين لغتين كالعربية والفرنسية يستخدمها الفرد في حياته اليومية ومع أفراد أسرته وفي معاملاتهم اليومية.

10/ فن صناعة المعاجم: تشتمل الصناعة المعجمية على حد قول "علي القاسمي" "خطوات أساسية خمس هي: جمع المعلومات والحقائق، واختيار المداخل وترتيبها طبقا لنظام معيّن، وكتابة المواد ثم نشر النتاج النهائي وهو المعجم". [36]

إذن الصناعة المعجمية هي فن يدرس المعجم من حيث طرائق ترتيبه للمفردات واختيار المداخل وإعداد التعاريف والشروح للكلمات داخل المعجم.

11/ اللسانيات الحاسوبية: "هي أحد فروع اللسانيات التطبيقية تهتم بالإفادة من معطيات الحاسوب في دراسة اللسانيات المتعددة مثل: رصد الظواهر اللغوية وفقا لمستوياتها، الصوتية والصرفية، النحوية البلاغية والعروضية وإجراء العمليات الإحصائية، وصناعة المعاجم والترجمة الآلية، وتعليم اللغات" [37]، إذن اللسانيات الحاسوبية تسعى إلى الدراسة العلمية للغات الطبيعية وذلك بالاعتماد على برامج وتقنيات معلوماتية منظمة ومتطورة تتماشى مع النظريات البيداغوجية والتعليمية.

12/ الترجمة: "هي منشط فكري هادف استدعاه العصر للتعرف على ما لدى الآخرين وتعريف الآخرين بما عندك" [38]، إذن هي تسعى إلى دراسة الفروق الحضارية بين لغة المترجم منها واللغة المترجم إليها وذلك بالتعرف على الصعوبات، ومن ثم العمل على تقديم الحلول للحد منها، أما **الترجمة الآلية** "هي دراسة مقارنة في خصائص اللغة المترجم إليها، تقوم على برامج قادرة على التصفح الآلي للنصوص المكتوبة أو المقروءة ومكنزا محوسبا تستسقى منه مادة مفرداتها وتراكيبها ومصطلحاتها وأساليبها المجازية بما يتفق والنتائج التي توصل إليها الدارسون، الأمر الذي يستفيد في إغناء عملية الترجمة ويستنتج مترجمات يتوفر لها نصيبا كثير من سلامة المضمون واللغة". [39]

13/ عيوب النطق والكلام (الحبسة): "هي اضطرابات تتعلق بمجرى الكلام أو الحديث ومحتواه ومدلوله أو معناه وشكله وسياقه وترابطه مع الأفكار والأهداف ومدى فهمه مع الآخرين" [40]، فهي مشكلات لغوية يعاني منها بعض الأطفال كالحبسة والتأتأة والفأفأة والقلب، وذلك لعدم قدرتهم على فهم الكلمات المنطوقة والنطق بها، ما يتعسّر عليهم استخدامها كلغة تعبيرية شفوية.

رابعا- إسهامات اللسانيات التطبيقية في ترقية الفعل الديداكتيكي: تسهم اللسانيات التطبيقية في ترقية العملية التعليمية، بحيث تقوم بتحليل عملية التعليم بغية الوصول إلى حلول للمشاكل التي تعترض سبيلها، لكي تنجح العملية التعليمية يجب أن تتضمن ثلاثة أقطاب أساسية وضرورية، بحيث إذا نقص عنصر من هذه العناصر للمثلث التعليمي Le triangle didactique لا تحدث عملية التعلّم أو التعليم لأنه لا يمكننا الفصل بينهم، كما أننا لا نستطيع أن نجد متعلما دون معلم وطريقة.

1- المتعلّم: يعد المتعلم هو العمود الفقري للفعل التعليمي، حيث لا نتصور وضع نظام تعليمي دون معرفة خصائص المتعلمين أنفسهم [41]، لذلك يجب على متعلم اللغة أن يكون على استعداد ومهيّأ للانتباه والاستيعاب للمعلم ويكون دور المعلم الحرص على تدعيم هذه الاهتمامات لدى المتعلم وتعزيزها قصد جعل المتعلم يستعد للعملية التعليمية لأن الرغبة والاستعداد عنصران مهمان في العملية التعليمية [42]، إذ يجب على معلم اللغة محاولة تغيير سلوك المتعلم بتنمية قدراته المعرفية والذهنية قصد مساعدته على تخطي ومواجهة كل الصعوبات التي تعترضه أثناء العملية التعليمية وكذلك تعزيز مواهبه لاكتساب المعلومات وتعلمها، لأن المتعلم لا يكمن دوره في التلقي والاستقبال بل في التفاعل والنقاش والحوار، حتى يكتسب من خلالها مهارة الاكتشاف وإبداء الرأي، وتحليل المواقف وتعزيز آلية المشاركة لأن المعلم يتعلم بالنقاش والتركيز على الفهم وجمع المعلومات وعليه فإن عملية التعلم بالنسبة للمتعلم هي عملية تفاعل بين المعلم والمتعلم.

2- المعلّم: يعدّ المعلم عنصرا حيويا فعالا في العملية التعليمية، لأنه واجب عليه أن يكون مهيّأ للقيام بمهمة التعليم، وهذا عن طريق التكوين العلمي والبيداغوجي وقادرا على التحكم في آلية الخطاب التعليمي، لأنه هو العضو

المنشط والمنظم في المسار التعليمي والمسؤول عن إنارة المتعلم وتسهيل العملية التعليمية له، لذلك فإن إعداد المعلم إعدادا جيدا يوفر أولى الضروريات اللازمة للعملية التعليمية و معني بتوفير الشروط الأساسية للتعليم ومن خلال هذا الطرح يتبيّن لنا أنّ على المعلم أن يكون مكونا علميا وبيداغوجيا ومتحكما في آلية الخطاب التعليمي، لأن قدرة المعلم وخبرته في اختيار واقتناء طرائق بيداغوجية جيدة تساعد على نجاح العملية التعليمية، وفي هذا الصدد يقول "عبد الرحمان الحاج صالح "أن يكون معلم اللغة قد تم اكتسابه الملكة اللغوية الأساسية التي سيكلف بإيصالها إلى تلاميذ هو المفروض أن يكون قد تم له ذلك قبل دخوله إلى طور التخصص، وأن يكون له تصور سليم للغة حتى يحكم تعليمها، ولا يمكن أن يحصل له ذلك إلا إذا أطلع على اللسانيات العامة واللسانيات العربية بالخصوص" [3 4]، إذن يتطلب التعليم بشكل عام وتعليم اللغات بشكل خاص انتقاء معلم قادر على تحفيز المتعلمين وتبسيط الدروس والأنشطة التعليمية الملائمة لقدراتهم وتهيئة المجال التعليمي أمام المتعلم وذلك بمراعاة السهولة والإنتقال من العام إلى الخاص قصد لفت الانتباه وتبسيط معارفهم وغرس الرغبة لديهم في القراءة والاطلاع والاستماع والتفاعل الإيجابي في قاعة الدرس خاصة عند الطفل في المراحل العمرية الأولى بحيث يجب على المعلم تقديم مادة لغوية تتناسب مع سن المتعلم وقدراتهم وتهيئ لهم القابلية في اكتساب المهارات على أسس علمية سليمة لضمان نجاح العملية التعليمية وتحقيق أهدافها وتطوير طرائق تعليمهم لأن دور المعلم لا يقتصر على نقل المعلومات وتوصيلها للمتعلمين، بل تهيئة مجال تعليمي يسهل وييسر عملية التعليم وينمي الجانب المعرفي لديهم، لذلك يجب أن يكون المعلم مدركا لأهمية التعليم وكيفيته ومفاهيمه ومطلعا على مواضيع علم النفس اللغوي وقادرا على بناء شخصية متكاملة للمتعلمين من النواحي الجسمية والعقلية والأخلاقية والاجتماعية لأن نجاح العملية التعليمية رهين بتأدية المعلم لأدواره على أكمل وجه.

3- الطريقة: تعد الطريقة مجموعة من الإجراءات والأنشطة التي يقوم بها المعلم والمتعلم أثناء الدرس من اجل بلوغ أهدافه، أي هي الكيفية المستعملة في العملية التعليمية التي يتم من خلالها التواصل بين المعلم والمتعلم وهي قابلة للتطور والارتقاء". [44]

إذن تعد الطريقة من الأساليب والآليات المهمة التي يعتمد عليها ويتّبعها المعلّم لتحقيق أهداف محددة في العملية التعليمية والبيداغوجية، فهي الأداة التواصلية في العملية التعليمية وهي الأسلوب والإجراء الذي يتبعه المعلم لأداء رسالته التربوية لاكتساب المتعلمين المعارف والخبرات، إضافة إلى أنّ كلما أحسن المعلم في اقتناء أو اختيار طريقة جيدة في التدريس كلما ساعد المتعلم على تعزيز رغباته واهتمامه للانتباه والاستيعاب والتقدم في اكتساب المهارات اللغوية وبلوغ الغايات التربوية.

4- المحتوى: "يمثل المحتوى كل الحقائق والأفكار التي تشكل الثقافة السائدة في مجتمع معيّن وفي حقبة معينة، إنها مختلف المكتسبات العلمية والأدبية والفلسفية والدينية والتقنية وغيرها مما تتألف منه الحضارة الإنسانية التي تصنف في النظام التعليمي إلى مواد: اللغة، التاريخ، الجغرافيا... بناء الغايات والأهداف المتوخاة، في حين يبقى تنظيم المحتوى مرهونا بمتطلبات العملية التعليمية" [45]، لأن المحتوى التعليمي "ماذا يعلم المعلم، وما هي كيفية وضع البرامج والوسائل والوسائط والمناهج والطرق المستخدمة لتبليغ المحتوى والمدة الزمنية اللازمة له". [46] أي أن المحتوى التعليمي يساعد على تحقيق أهداف تعليمية وتوفير للمتعلمين التنوع في مصادر المعرفة وفي أساليب وطرائق التدريس بما يتناسب مع طبيعة المتعلمين وطبيعة المحتوى لاكتساب التلاميذ مهارات ومفاهيم مبنية على نمو شامل وفق نسق معين.

لذلك فاللسانيات التطبيقية "أصبحت تشكل حقلا مرجعيا أساسيا وحاسما في البحث الديداكتيكي اللغوي، فهي منطلق أي بحث ومحور حول تعليم وتعلّم اللغة، ولا ترجع هذه الأهمية إلى هيمنة اللسانيات على ديداكتيك اللغات بقدر ما ترجع إلى أنّ النظريات اللسانية تقدم للباحث الديداكتيكي إمكانية التفكير والتأمل في مادته وبنياتها والمناهج التي تحكمها، خاصة وأنّ العديد من النماذج الديداكتيكية تستند في مجال تعليم اللغات على نظريات ومقاربات لسانية" [47] إذن انطلاقا من أهمية اللسانيات ووعيه بمرجعياتها الأساسية في البحث الديداكتيكي اللغوي، فمجال الديداكتيك قد طوّرت مجال اشتغالها فلم تعد مرتبطة باللسانيات التطبيقية ومهتمة بطرق تدريس اللغات فقط، بل انفتحت على حقول مرجعية مختلفة، كاللسانيات وسيكولوجيا التعلم والبيداغوجيا واثنوغرافيا التواصل، بحيث أصبح مجال الديداكتيك منصبا اهتمامه ببعض المتغيرات العملية التعليمية التعلمية منها: المعلّم والمدرس والمحيط الاجتماعي والمادة التعليمية، وفعل التدريس [48]، لذلك أصبحت تعليمية اللغات لا تهتم بالباحث اللساني فحسب، بل هي المجال المشترك الذي يجمع بين اللساني والنفساني والتربوي، "وأصبحت تعليمية اللغات تزود معلم اللغة بتقنيات وإجراءات نقل المعارف التربوية والنفسية والاجتماعية واللسانية التي حصلها من مستوى نظري إلى التطبيق والتجريب، فهي تدفعه إلى التفريق بين ممارسة طرائق عامة في التدريس كالطرائق الإلقائية والحوارية والقياسية، وطرائق خاصة بتعليم اللغات كالطرائق السمعية الشفوية والتواصلية وهذا التميز يزيد من إدراك المعلم لخصوصية تعليم اللغة مقارنة بتعليم المواد العلمية الأخرى" [49].

إذن فاللسانيات التطبيقية تشكل حقلا مرجعيا أساسيا في البحث الديداكتيكي اللغوي فهو محور البحث في التعليم وتعلّم اللغة.

تشمل سيكولوجيا التعلّم النظريات السيكولوجية التي تهدف إلى تفسير التعلم وتحديد آلياته وعملياته، وتمثل السوسيو لسانيات للباحث الديداكتيكي

حقلا مرجعيا لمقاربة الظواهر الاجتماعية المرتبطة باللغة أما الحقل البيداغوجي فيهتم فيه الباحث في سياق التدريس بدراسة العلاقات البيداغوجية بين المدرس والمتعلم في الدرس اللغوي موظفا العديد من الطرائق والتقنيات البيداغوجيا في مجال التدريس [50]، أي أن الديداكتيك تستفيد من مختلف النظريات والمناهج اللسانية الحديثة كنظريات التحليل التقابلي التي اهتمت بمجال الدراسة الوصفية للغات من خلال المقارنة بين أنساقها وحصر حالات التشابه والاختلاف بين اللغتين الأم والهدف والتي تقتضي إلى تحديد مواضع سهولة وصعوبة التعلّم والنظرية التوليدية التي اهتمت بتفسير الملكة اللغوية للمتعلم وعلاقتها بالإنجاز والتحقيق الفعلي للكلام وإلى غير ذلك من النظريات، كالنظرية المعرفية واللسانيات العصبية والنظريات الاجتماعية، نظرية المراقبة لكراشن... الخ [51]

إذ نجد كل هذه النظريات مندرجة في إطار اللسانيات التطبيقية التي تكمن وظيفتها في إمكانية تطبيق النظريات اللسانية في مجال تعليم اللغات وتعلمها وتحليل الظواهر اللغوية قصد بلوغ أهداف عملية تربوية تساعد المعلمين في حل المشكلات التي يعانون منها في التعليم كمشكلات المتعلم، ومشكلات المواد والوضعيات التعليمية...

وعليه فإن النهوض بتعليم اللغة العربية لا يكون إلا بوجود "منهج علمي" يفرض وجود تخطيط حقيقي في تكامل بين البحوث والمادة وبين المادة والممارسة" [52]، وعلى هذا جاء ما يعرف بالإصلاحات المنوطة التربوية الجديدة التي تسعى إلى تحسين العملية التعليمية وإعادة النظر في طرائق تدريسها من أجل النهوض بالمستوى اللغوي وتنمية قدرات وكفاءات المتعلمين، لأن الهدف الأساسي من تعليم اللغات هو اكتساب المتعلمين كفاءة تؤهلهم من استثمارها في مختلف وضعيات التواصل الشفوي والكتابي قصد ضمان الكفاءات الأساسية الأربعة للاتصال (فهم المنطوق، فهم المكتوب، التعبير الشفوي، التعبير الكتابي [53]، إضافة إلى مساعدة المعلم على اكتساب منهجية التفكير والملاحظة والمقارنة

والاستدلال من خلال الأعمال والإنجازات الكتابية التي يقومون بها، إلى جانب أنّ هذا التعليم يساعد المعلم على تغيير سلوكه واكتسابه لخبرات ومعارف ومهارات وقيم يحتاج إليها هذا المعلم وتناسبه [54] وعلى هذا جاءت تعليمية اللغة بنموذج تعليمي جديد ينص على تجديد المناهج وإعادة هيكلة المنظومة التربوية بغية تجديد مضامين البرامج وإعادة تطوير بعض المواد الدراسية وترقيتها فجاءت المقاربة بالأهداف لتحديد الأهداف التعليمية والعمل بها لما لها من أهمية كبيرة في العملية التعليمية، لأننا عندما نحدد أهداف التدريس فإننا نضمن دراسة ناجحة تتضمن المعرفة والإستراتيجيات التي تتناسب وتتطابق مع المهامات الدراسية وتسهم في تنمية مهارات الفرد وتنشئته تنشئة جسمية وعقلية ووجدانية صحيحة وسليمة [55]، وبعدها جاء نموذج تعليمي جديد يسعى لتغيير مشكلة المتعلم وهو ما يعرف بمقاربة الكفاءات، ويعدّ هذا النظام بيداغوجية وظيفية تعمل على إعادة النظر في مختلف عناصر العملية التعليمية من أهداف ومناهج ووسائل تعليمية وطرائق التدريس.

وكذلك حتى التغيير في أساليب التقويم يعدّ من إحدى محاور والركائز الأساسية لتحسين العملية التعليمية، لأنه لا يمكن أن نقيس الكفاءة العلمية التعلمية دون تقويم لأنه هو الأساس في تحديد الأهداف.

وعليه فإن هذا النظام جاء كعلاج لمشكلة تغير المتعلم كعنصر أساسي ويجعل المتعلم محورا أساسيا في العملية التعليمية [56]، إضافة إلى أنّ المقاربة بالكفاءات توجه المتعلم لاستغلال قدراته الذهنية والمعرفية والمنهجية وإثرائها وتعزز لديه روح البحث والاكتشاف وذلك قصد تبني طريقة بيداغوجية التي تجعل من المتعلم محور العملية التعليمية التعلّمية وبهذا يصبح المتعلم يستغل كل معارفه ومعلوماته ومكتسباته في المدرسة أو في حياته اليومية، كما يصبح قادرا على حل مشاكله واكتساب الكفاءة الملائمة التي تساعد على تحقيق إنجازات ونشاطات معيّنة وإثبات مستوى تعليميه وذلك يكون باستعمال معارفه المكتسبة.

خاتمة: لعلّ أهم ما يمكن أن نختم به هذا البحث: أن اللسانيات التطبيقية linguistique appliquée علم يسعى لإيجاد الحلول لمشكلات تتعلق بممارسة اللغة وذلك بانتقاء ما تراه مناسبا لعل هذه المشكلات في مختلف العلوم، وإيجاد أفضل التقنيات والمناهج اللسانية قصد مساعدة مستعمل اللغة على تجاوز مختلف الصعوبات التي تعترض سبيله أثناء العملية التعليمية.

وبناء على ما أومأنا إليه سالفا فإن تعليمية اللغة تعتبر حقلا من حقول اللسانيات التطبيقية التي تسهم في تطويره عدة علوم لغوية وغير لغوية بما فيها اللسانيات، علم اللغة النفسي، علم اللغة الاجتماعي وعلم التربية.....فبقدر ما تحققه هذه العلوم من نتائج أو تطورات على مستوى هذه النتائج تسهم كذلك هذه العلوم في تطوير تعليمية اللغة وذلك للعلاقة الإستلزامية القائمة بين هذا العلم وهاته العلوم في مجال اللسانيات نجد أنه كلما كانت النظرية اللسانية أكثر واقعية في وصف الظواهر النحوية كانت أكثر فاعلية في تقريب النماذج اللسانية والنماذج اللغوية لمتعلم اللغة المستهدفة بالتعليم.

قائمة المصادر والمراجع:

1. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط 2، 2000.

2. أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، ديوان المطبوعات، بن عكنون الجامعية الجزائر.

3. أحمد سعدي، اللسانيات التطبيقية والملكات اللغوية، حدود الواقع وآفاق التوقع دار الراية للنشر والتوزيع، ط 1، عمان، 2017.

4. أحمد قدور، اللسانيات والمصطلح، مجلة اللغة العربية، دمشق، 3/4/81.

5. إدريس عمراني، إستراتيجية التعليم والتعلم، نحو مقاربة وظيفية للديداكتيك نحو اللغة العربية من خلال كتاب "اللسانيات والديداكتيك"، علي آيت أوشان، مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب، العدد 3، 2018.

6. التهامي الحايني، اكتساب اللغة لدى الطفل من منظور اللسانيات التطبيقية المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، الرباط، المغرب.

7. جابر نصر الدين، دروس في علم النفس البيداغوجي، منشورات مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة بسكرة، 2009، ص 11- 12.

8. جابر نصر الدين، دروس في علم النفس البيداغوجي، منشورات مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة بسكرة، 2009.

9. حلمي خليل، مقدمة لدراسة علم اللغة، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية 2007.

10. خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، دار القصبة للنشر، 2000 ط 2.

11. دي سوسير، محاضرات في الألسنية العامة، تر: يوسف غازي ومجيد النصر المؤسسة الجزائرية للطباعة، 1986.

12. رضا جوامع، استثمار تعليمية اللغات في تدريس البلاغة العربية، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة باتنة، الجزائر، ع 14، جوان 2006.

13. رضا جوامع، استثمار تعليمية اللغات وتدريس البلاغة العربية، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة باتنة، الجزائر، ع 14 جوان، 2006.

14. رمضان عبد التواب، المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، ط 3 1997م مكتبة الخانجي القاهرة.

15. سليم بابا عمر، باني عميري، اللسانيات العامة المسيرة، علم التركيب 1990 الجزائر.

16. صادق عبد الله أبو سليمان، نحو استثمار أفضل للحاسوب في مجالات خدمة اللغة العربية وعلومها، مجلة المجتمع الجزائري للغة العربية، د ط، العدد السادس، السنة الثالثة الجزائر، 2007.

17. صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، د ط، الجزائر.

18. صالح بلعيد، علم اللغة النفسي، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، ط 2 2011 الجزائر.

19. عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بالمستوى المدرسي للغة العربية، مجلة اللسانيات، العدد 4، 1974.

20. عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بالمستوى المدرسي للغة العربية، مجلة اللسانيات، معهد العلوم واللسانيات الصوتية، ع 4 الجزائر 1973، ص 42

21. عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بالمستوى المدرسي للغة العربية، مجلة اللسانيات، معهد العلوم واللسانيات الصوتية، ع 4 الجزائر 1973.

22. عبد القادر عبد الجليل، علم اللسانيات الحديثة، دار الصفاء للطباعة، عمان الأردن ط 1، 2002.

23. عبد القادر عبد الجليل، علم اللسانيات الحديثة، ط 1، دار الصفاء، الأردن 2002.

24. عبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية ومصطلحات البيداعوجيا الديداكتيك، ج 1، ط 1، المغرب.

25. عبد الله قلي، ود. فضيلة حناش، التربية العامة، إدماج المكتسبات وفق منظور المقاربة بواسطة الكفاءات...

26. عبد المنعم إبراهيم، تقويم التعلم اللغوي والأدبي، دار صفاء للنشر والتوزيع عمان 1999.

27. عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية مصر 1992.

28. علي القاسمي، علم اللغة وصناعة المعجم، ط 2، الرياض، 1411ه، مطابع جامعة الملك سعود.

29. علي آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النمو الوظيفي، الأسس المعرفية والديداكتيكية، السلسلة البيداغوجية 05، ط 1، 1998، دار الثقافة مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.

30. علي بن محمد شريف الجرجاني، كتاب التعريفات، مكتبة لبنان، ناشرون 2000 باب التاء.

31. عيسى مومني، بيبليوغرافيا اللسانيات، قراءة في أول مؤشرات المحاورة ومداخل السياقات المعرفية اللسانية، دار العلوم، عنابة، الجزائر.

32. لسان العرب لابن منظور، دار لسان العرب، بيروت، لبنان، المجلد 2، (د ت)، (د ط).

33. لطفي بوقرة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، أستاذ مكلف بالدروس بمعهد الأدب العربي والعلوم الإنسانية، جامعة بشار.

34. لطيفة هباشي، تعليمية اللغات واللغة العربية –إشكاليات وتحديات- مجلة التواصل في اللغات والأدب، العدد 37، مارس 2013، قسم اللغة العربية آدابها، جامعة بادي مختار، عنابة.

35. مازن الوعر، دراسات لسانية تطبيقية، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر دمشق سوريا، ط 1، د ت، 1989.

36. مازن الوعر، دراسات لسانية تطبيقية، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر دمشق سوريا، ط 1، د ت، 1989.

37. محمد الدريع، تحليل العملية التعليمية، مطبعة دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط 2، 1990.

38. محمد صاري، مقال التعليمية وأثرها في تقويم تدريس اللغة العربية وترقية استعمالها في الجامعة، مجلة اللغة العربية، ع 2002.

39. محمد علي الفولي، معجم علم اللغة التطبيقي، مكتبة لبنان، ط 1، .

40. محمد منير مرسي، الإدارة التعليمية وتطبيقاتها، ط ط، القاهرة، 1984، عالم الكتب.

41. محمود فهمي حجازي، البحث اللغوي، دار غريب والنشر والتوزيع.

42. محمود فهمي حجازي، النظريات الحديثة في علم اللغة وتطبيقاتها في تعليم العربية على المستوى الجامعي، مجلة التعليم، دمشق، 1992، المركز العربي للتدريب والترجمة والتأليف، السنة الثانية، العدد 4.

43. محمود فهمي حجازي، علم اللغة العربية مدخل تاريخي مقارن في ضوء التراث واللغات السامية، الكويت، وكالة المطبوعات، د ت.

44. الميثاق الوطني للتربية والتكوين، ديداكتيك مادة اللغة العربية، التكوين المستمر (الوحدة المركزية لتكوين الطر، المملكة المغربية، يونيو، 2009 ص 09.

45. الميثاق الوطني للتربية والتكوين، ديداكتيك مادة اللغة العربية، التكوين المستمر (الوحدة المركزية لتكوين الطر، المملكة المغربية، يونيو، 2009.

46. ميشال زكريا، قضايا تطبيقية، دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط 1، 1993.

47. عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، المرجع السابق.

48. ينظر: وزارة التربية والوطنية، المرجعية العامة للمناهج مارس 2009، الجزائر.

49. محمد محمود الحيلة، تصميم التعليم –نظرية وممارسة- دار المسيرة، عمان الأردن، ط 1، 1420- 1999.

50. تركي رابح، أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، ط 2 1990..

51. فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية القبة، الجزائر، (د ط)، (د ت)، 2005.

الهوامش:

[1]- ينظر: عبد القادر عبد الجليل، علم اللسانيات الحديثة، دار الصفاء للطباعة، عمان الأردن، ط 1 2002، ص 163.

[2]- خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، دار القصبة للنشر، 2000، ط 2 ص 157- 158.

[3]- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، ط 2، 2002، ص 06.

[4]- ينظر: دي سوسير، محاضرات في الألسنية العامة، تر: يوسف غازي ومجيد النصر، المؤسسة الجزائرية للطباعة، 1986، ص 27.

[5]- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع د ط، الجزائر ص 455.

[6]- عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، مصر 1992، ص 08.

[7]- مازن الوعر، دراسات لسانية تطبيقية، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر دمشق سوريا، ط 1، د ت، 1989، ص 13.

[8]- ينظر: عبده الراجحي، علم اللغة وتعليم العربية، المرجع السابق، ص 11- 12.

[9]- ينظر: محمود فهمي حجازي، النظريات الحديثة في علم اللغة وتطبيقاتها في تعليم العربية على المستوى الجامعي، مجلة التعليم، دمشق، 1992، المركز العربي للتدريب والترجمة والتأليف، السنة الثانية، العدد 4، ص 64، نقلا عن: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، المرجع السابق، ص 19.

[10]- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، المرجع السابق، ص 41.

[11]- ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، المرجع السابق، ص 11.

[12]- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، المرجع السابق، ص 10.

[13]- مازن الوعر، دراسات لسانية تطبيقية، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر دمشق، سوريا، ط 1 د ت، 1989، ص 13.

[14]- ينظر: عبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية ومصطلحات البيداعوجياالديداكتيك، ج 1، ط 1، المغرب، ص 256.

[15] - ينظر: رضا جوامع، استثمار تعليمية اللغات وتدريس البلاغة العربية، مجلة العلوم الإنسانية جامعة باتنة، الجزائر، ع 14 جوان، 2006، ص 41.

[16] - ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، المرجع السابق، ص 132.

[17] - ينظر: محمد صاري، مقال التعليمية وأثرها في تقويم تدريس اللغة العربية وترقية استعمالها في الجامعة، مجلة اللغة العربية، ع 2002، ص 196.

[18] - ينظر: عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بالمستوى المدرسي للغة العربية مجلة اللسانيات، العدد 4، 1974، ص 23.

[19] - رضا جوامع، استثمار تعليمية اللغات في تدريس البلاغة العربية، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة باتنة، الجزائر، ع 14، جوان 2006، ص 41.

[20] - محمد علي الفولي، معجم علم اللغة التطبيقي، مكتبة لبنان، ط 1، 1986، ص 05.

[21] - لطفي بوقرة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، أستاذ مكلف بالدروس بمعهد الأدب العربي والعلوم الإنسانية، جامعة بشار، ص 09.

[22] - لطفي بوقرة، المرجع نفسه، ص 09

[23] - أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، المرجع السابق، ص 130.

[24] - حلمي خليل، مقدمة لدراسة علم اللغة، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2007 ص 177.

[25] - صالح بلعيد، علم اللغة النفسي، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، ط 2، 2011 الجزائر، ص 145.

[26] - محمود فهمي حجازي، البحث اللغوي، دار غريب والنشر والتوزيع، ص 23.

[27] - صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، المرجع السابق، ص 16.

[28] - صالح بلعيد، علم اللغة النفسي، المرجع نفسه، ص 11.

[29] - محمد منير مرسي، الإدارة التعليمية وتطبيقاتها، ط ط، القاهرة، 1984، عالم الكتب، ص 253.

[30] - عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، المرجع السابق، ص 27.

[31] - صالح بلعيد، علم اللغة النفسي، المرجع السابق، ص 105.

[32] - ينظر: محمود فهمي حجازي، علم اللغة العربية مدخل تاريخي مقارن في ضوء التراث واللغات السامية، الكويت، وكالة المطبوعات، د ت، ص 59.

[33] - ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، المرجع السابق، ص 17.

[34]- علي بن محمد شريف الجرجاني، كتاب التعريفات، مكتبة لبنان، ناشرون، 2000 باب التاء، ص 56.

[35]- ميشال زكريا، قضايا تطبيقية، دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط 1، 1993، ص 53.

[36]- علي القاسمي، علم اللغة وصناعة المعجم، ط 2، الرياض، 1411ه، مطابع جامعة الملك سعود ص 03.

[37]- عبد القادر عبد الجليل، علم اللسانيات الحديثة، ط 1، دار الصفاء، الأردن 2002، ص 181.

[38]- ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، المرجع السابق، ص 200.

[39]- صادق عبد الله أبو سليمان، نحو استثمار أفضل للحاسوب في مجالات خدمة اللغة العربية وعلومها، مجلة المجتمع الجزائري للغة العربية، د ط، العدد السادس، السنة الثالثة، الجزائر، 2007 ص 66.

[40]- صالح بلعيد علم اللغة النفسي المرجع السابق.

[41]- عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، المرجع السابق، ص 28.

[42]- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، المرجع السابق، ص 42.

[43]- عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بالمستوى المدرسي للغة العربية، مجلة اللسانيات، معهد العلوم واللسانيات الصوتية، ع 4، الجزائر، 1973 ص 42.

[44]- ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية، المرجع السابق، ص 42.

[45]- محمد الدريع، تحليل العملية التعليمية، مطبعة دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء المغرب، ط 2، 1990، ص 88.

[46]- أحمد سعدي، اللسانيات التطبيقية والملكات اللغوية، حدود الواقع وآفاق التوقع دار الراية للنشر والتوزيع، ط 1، عمان، 2017، ص 51.

[47]- علي آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النمو الوظيفي، الأسس المعرفية والديداكتيكية، السلسلة البيداغوجية 05، ط 1، 1998، دار الثقافة، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ص 25.

[48]- ينظر: المرجع نفسه، ص 23.

[49] - ينظر: لطيفة هباشي، تعليمية اللغات واللغة العربية –إشكاليات وتحديات- مجلة التواصل في اللغات والأدب، العدد 37، مارس 2013، قسم اللغة العربية آدابها جامعة بادي مختار، عنابة، ص 178.

[50] - د. إدريس عمراني، إستراتيجية التعليم والتعلم، نحو مقاربة وظيفية للديداكتيك نحو اللغة العربية من خلال كتاب "اللسانيات والديداكتيك"، علي آيت أوشان، مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب، العدد 3، 2018، ص438.

[51] - - ينظر: الأستاذ المشارك، التهامي الحايني، اكتساب اللغة لدى الطفل من منظور اللسانيات التطبيقية، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، الرباط، المغرب ص 40.

52- ينظر: وزارة التربية والوطنية، المرجعية العامة للمناهج مارس 2009، الجزائر ص 53- 54.

[51] - محمد محمود الحيلة، تصميم التعليم –نظرية وممارسة- دار المسيرة، عمان الأردن، ط 1 1420- 1999، ص 27.

[51] - تركي رابح، أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، ط 2، 1990 ص 204.

[5] - فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية القبة، الجزائر، (د ط)، (د ت)، 2005، ص 23.

[52] - عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، المرجع السابق، ص 90.

[53] - ينظر: وزارة التربية والوطنية، المرجعية العامة للمناهج مارس 2009، الجزائر ص 53- 54.

[54] - محمد محمود الحيلة، تصميم التعليم –نظرية وممارسة- دار المسيرة، عمان الأردن، ط 1 1420- 1999، ص 27.

[55] - تركي رابح، أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، ط 2، 1990 ص 204.

[56] - فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية القبة، الجزائر (د ط)، (د ت)، 2005، ص 23.

مجلّة اللّغة العربيّة المجلّد: 21 العدد: 48 السّنة: الثّلاثيّ الرّابع 2019 ص: 159 - 192

النحو والمعنى عند فاضل السامرائي

Grammar and meaning at fadhel al samirai

أ.نسيم عصمان[1]

تاريخ الاستلام:2019- 04- 21 تاريخ القبــول:2019- 09- 29

الملخّص: نحاول في هذه الورقة البحثية الوقوف على ملامح التجديد في الدرس النحوي عند أحد أعلام النحو العربي في العصر الحديث، وهو الدكتور فاضل السامرائي، الذي استطاع هو الآخر أن يسلك طريقا غير مسبوق، ويعرض رأيا غير معتاد في دراسة النحو العربي، جعل من السامرائي ظاهرة النحو الحديث التي يكون لزاما على كل باحث الوقوف عندها، والتمعن في نهجها.

وقد كشف هذا البحث أن السامرائي أضاف المعنى إلى حيز الدراسة النحوية بعد أن كان غارقا في الشكلية التي سيطرت عليه طيلة هذه القرون، بسبب نظرية العامل التي بنى عليها النحاة صناعتهم، لتجيء دراسة السامرائي للنحو جامعة بين المبنى والمعنى.

الكلمات المفتاحية: النحو العربي، المبنى والمعنى، الجملة العربية، العامل.

Abstract: In this paper we try to identify the features of innovation in the grammatical lesson in one of the flags of Arabic grammar in moderne times Dr fadhil Al-samurrai , who was able to take an unprecedented path and present an unusual opinion in the study of Arabic grammar.

[1] جامعة الحاج لخضر- الجزائر، البريدالاللكتروني: nassimosmane8@gmail.com, ALGÉRIE

This research reveled that Al- samurrai added meaning to the grammatical study after being immeersed in the formality that dominated throughout thes centuries.

Keywords: Arabic grammar ,structure and meaning ,Arabic sentence, Grammatical Factor.

توطئة: إن دراسة النحو على أساس المعنى هو النهج الجديد، والإجرام البديع الذي سلكه السامرائي في دراسته النحوية الحديثة، يقول السامرائي: "إن دراسة النحو على أساس المعنى، علاوة على كونها ضرورة فوق كل ضرورة، تعطي هذا الموضوع نداوة وطراوة وتكسبه جدة وطرافة، بخلاف ما هو عليه الآن من جفاف وقساوة..." [1]

ولقد كان هذا النهج انطلاقا منه من فكرة مفادها أن الأمر في الدرس النحوي لم يبق فيه مجال لتأصيل قواعد النحو و تبسيطها، ومن ثم تدوينها وتصنيفها كما هو المعتاد في الكتب والمؤلفات، إذ أن هذا الأمر قد نضج واحترق واكتمل واكتهل وكما قيل: لم يُبق الأول فيه للأخر شيئا، لكن الذي أدركه السامرائي ووجده غائبا أو يكاد يكون غائبا في الدرس النحوي هو المعنى، هذا الجانب الذي أغفله نحاتنا رحمهم الله من دراستهم، وأعطوه شيئا قليلا من اهتمامهم وعنايتهم، يقول السامرائي في بيان هذه الفكرة : " إن تأليف أي كتاب في النحو أيسر من موضوع هذا الكتاب بكثير، وذلك لأن الأحكام النحوية مذكورة مبينة في كتب النحو لا تكلفك إلا استخراجها وجمعها في كتاب واحد على حسب الخطة التي تريدها، وأما هذا الموضوع فليس فيه أمر جمع أحكام نحوية، ولا ذكر قواعد مبينة، وإنما هو تفسير للجملة العربية، وتبيين لمعاني التراكيب المختلفة " [2]

مشكلة الدراسة وهدفها: انطلاقا من كلام السامرائي السابق، وما قرره حول أهمية المعنى في الدراسة النحوية وما ارتآه من منهج في دراسته، يمكن لنا أن نبلور إشكالية هذا المقال على النحو التالي:

هل استطاع السامرائي أن يتجاوز النظرة الشكلية التي كانت سائدة في الدرس النحوي القديم؟ وبتعبير آخر أقول: هل اكتمل الدرس النحوي في صورته التامة الجامعة بين المبنى والمعنى عند فاضل السامرائي؟ هذا ما سنراه في تحليلنا لبعض القضايا التي بحثها السامرائي في دراسته النحوية.

وبهذا التفصيل يتضح للقارئ أن الهدف الرئيس الذي أسعى إليه من وراء هذا المقال هو إبراز صورة الدرس النحوي في ظلال المنهج الجديد الذي انتهجه السامرائي في الدراسات الحديثة، والمتمثل أساسا في تجاوز الشكلية النحوية القديمة وإعطاء العناية الأولى للمعنى على حساب المبنى، فليس الهدف الأساس من وراء هذا المقال هو معالجة أو تحليل القضايا النحوية في حد ذاتها، بقدر ما هو بيان وإظهار لهذا الجانب الذي أضافه السامرائي في الدراسة النحوية، أقصد جانب المعنى، ومن ثم يتضح أيضا للقارئ السر في اختيار عنوان المقال: "النحو والمعنى عند فاضل السامرائي".

ولبيان ذلك سطرت العناصر التالية:

- علم النحو: المفهوم والموضوع.
- تلازم النحو والمعنى عند السامرائي.
- قضايا نحوية: تحليل ومقارنة.

وهذا الأخير هو الجانب التطبيقي لهذه الدراسة، نقف فيه على المنهج النحوي الجديد عند السامرائي من خلال تحليلنا لبعض القضايا النحوية التي أثارها السامرائي في كتابيه: معاني النحو، والجملة والمعنى.

علم النحو: المفهوم /الموضوع: وتتعدد تعاريف النحو ومفاهيمه قديما وحديثا تبعا للاختلاف الحاصل بين النحويين في تحديد دائرة بحثه وموضوعه.

فمن النحاة من قصره على البحث في أواخر الكلم، وهو الشائع عند القدامى المتأخرين، حتى سموه علم الإعراب، كما صرح بذلك أبو القاسم الزجاجي جاء في كتابه الإيضاح في علل النحو: « ..... ويسمى النحو إعرابا، والإعراب نحوا سماعا، لأن الغرض علم واحد » [3].

وفي هذا الصدد أيضا يقول الصبان: «واصطلاح المتأخرين تخصيصه بفن الإعراب والبناء، وجعله قسيم الصرف» [4].

وبناء على هذا المذهب يعرف النحو بأنه: "علم يبحث في أحوال أواخر الكلم إعرابا وبناء".

ومن النحاة من وسع دائرته ليشمل علم الصرف وأبوابه، كما هو صريح تعريف ابن جني:

«النحو انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره، كالتثنية والجمع والتحقير والتكسير...» [5].

وهذا هو الرأي الذي كان عليه نحاتنا الأوائل، وهو ما يبرر لنا وجود مباحث صرفية كثيرة في كتبهم ومؤلفاتهم، ونحن لو رجعنا إلى كتاب الصناعة النحوية لسيبويه لوجدنا ذلك واضحا جليا، ومأخذ القوم كما يبدو من كلام ابن جني هو المعنى اللغوي للنحو وهو القصد، فالنحو عندهم هو القصد إلى جهة كلام العرب وانتحاء طريقتهم في الكلام، وهو بهذا المنحى يشمل الكلمة المفردة التي هي موضوع علم الصرف، ويشمل التراكيب والجمل التي هي موضوع علم النحو، إذ الكل جنوح وقصد لكلام العرب.

ومنهم من ربطه بعلم المعاني، وهذا الرأي هو الذي مضى عليه جماعة من دعاة التجديد في العصر الحديث، وعلى رأسهم : إبراهيم مصطفى، وتلميذه مهدي المخزومي، وتمام حسان وغيرهم ، يقول إبراهيم مصطفى في فاتحة كتابه إحياء النحو : « فإن النحو كما نرى وكما يجب أن يكون هو قانون

تأليف الكلام، وبيان لكل ما يجب أن تكون عليه الكلمة في الجملة، والجمل مع الجمل، حتى تتسق العبارة ويمكن أن تؤدي معناها » [6].

ولذلك نجد تلميذه المخزومي يصف علماء المعاني بالنحاة الحقيقيين، جاء في كتابه: في النحو العربي نقد وتوجيه: « ... ولا يمثل ذلك إلا جانبا ضئيلا من جوانب الدرس النحوي الحق، الذي استأثر به دارسون آخرون، سمّوا بعلماء المعاني، وهم النحاة الحقيقيون فيما أزعم» [7].

وأصل هذا الفكر أو الاتجاه يعود إلى جهود العلامة عبد القاهر الجرجاني وما كتبه حول نظرية النظم المشهورة، وإلى هذه الحقيقة أشار مصطفى إبراهيم بقوله: « وقد كان أبو بكر يبدي ويعيد في أنها معاني النحو، فسمّوا علمهم علم المعاني وبتروا الاسم هذا البتر المضلل.....إلى أن قال.....ولقد آن لمذهب عبد القاهر أن يحيا وأن يكون هو سبيل البحث النحوي» [8].

وأصحاب هذا الاتجاه يرفضون التعريف الأول ويتبرمون منه، ويضيقون به ذرعا لأن فيه تضييقا شديدا لدائرة البحث النحوي وتقصيرا لمداه، وحصرا له في جزء يسير مما ينبغي أن يتناوله، كما يرفضون التعريف الثاني لأن فيه تلفيقا وخلطا بين علمين متباينين، يقول مهدي المخزومي في هذا : « ولم تكن الكلمة لتكون موضوع علم النحو، إذ لها مجال آخر، وباحثون آخرون» [9].

وهناك من النحويين من يفصل علم النحو عن علم المعاني، وهذا هو الغالب على المنهج النحوي القديم، الذي انماز بالشكلية والبنائية، يقول إبراهيم مصطفى: «وفصلوا علم المعاني عن النحو فصلا أزهق روح الفكرة وذهب بنورها، وقد كان أبو بكر يبدئ ويعيد أنها معاني النحو، فسموا علمهم (علم المعاني) وبتروا الاسم هذا البتر المضلل» [10].

ولذلك تجد النحاة شكليين في صناعتهم، أعني المتأخرين خاصة، وأنت تلمس هذه الشكلية في ثنايا مؤلفاتهم، فلو رجعت إلى كتب النحو لوجدت مواضع تقديم الفاعل على الفعل، والمفعول على الفعل، أو على حد تعبيرهم:

تقديم المعمول على العامل وكذلك المبتدأ على الخبر والعكس، ولو جدت شروط الحذف وضوابطه، وكذا قرائنه و أنواعه، وسائر قواعد النحو كذلك دون إشارة إلى المعنى والغرض المنطوي وراء ذلك، اللهم إلا بعض الإشارات القليلة، وذلك نادر جدا.

والسؤال الذي يطرح نفسه دائما هو أين المعنى؟

والجواب قد سبق في قول إبراهيم السابق.

وهذا النحو هو الذي يعرفه طلابنا، وحتى بعض أساتذتنا، ويدرس في جامعتنا ومدارسنا.

هذه هي ملخص أقوال وآراء النحاة والباحثين التي دارت حول مفهوم النحو وموضوعه على سبيل التمحيص والتقصي الدقيق فيما أزعم.

وبعد هذا العرض اليسير حول الخلاف الموجود في تحديد دائرة النحو، انتقل لأبين موقف السامرائي اتجاه موضوع علم النحو العربي.

جاء في كتابه معاني النحو: «فإنه من المعلوم أن علم النحو يعني أول ما يعنى بالنظر في أواخر الكلم وما يعتريها من إعراب وبناء، كما يعنى بأمور أخرى على جانب كبير من الأهمية كالذكر والحذف، والتقديم والتأخير وتفسير بعض التعبيرات...» [11].

والذي نخلص إليه من هذا القول، أن السامرائي يرفض أن يكون موضوع علم النحو مقتصرا في بحثه على أواخر الكلم، كما يشير هذا القول إلى أن علم الصرف ليس داخلا في حقيقة علم النحو، بدليل أنه ذكر قضايا النظم والتركيب كالإعراب والتقديم والتأخير، والحذف والإضمار وغيرها، دون إشارة إلى الكلمة المفردة التي هي موضوع علم النحو، فعلمنا من كلامه هذا أنها خارجة عن صميم هذا البحث .

لكن بقي أن يقال : هل السامرائي ربط علم النحو بعلم المعاني؟

الجواب: نعم، فقد صرح بذلك في مواضع كثيرة من كتاباته ومصنفاته ومن ذلك ما جاء في مقدمة كتابه معاني النحو : « إن دراسة النحو على أساس المعنى، علاوة على كونها ضرورة فوق كل ضرورة، تعطي هذا الموضوع نداوة وطراوة وتكسبه جدة وطرافة، بخلاف ما هو عليه الآن من جفاف وقساوة. » [12].

ثم إن كتاباته وعمله في ميدان النحو خير دليل على ذلك، ككتاب معاني النحو وكتاب الجملة والمعنى، وكتاب معاني الأبنية، وإن كان هذا الأخير في علم الصرف بل إني لا أبالغ إذا ما قلت إن اعتناء السامرائي بالمعنى قد فاق أولئك الذين رفعوا عقيرتهم بذلك.

تلازم النحو والمعنى عند فاضل السامرائي: نظر الدكتور فاضل في النحو العربي وأعاد النظر، وتأمل في مناهج النحاة وأطال التأمل، فوجد أن الدراسات القديمة قد نهجت طريقا واحدا، وسلكت سبيلا مشتركا في دراسة النحو، إذ جنح أغلب النحاة إلى تأصيل قواعد النحو وبيان أحكامه، دون النظر في تفسير تراكيبه، والبحث عن المعاني التي انطوت وراء أساليبه.

ويذكر الدكتور مهدي المخزومي أن سبب شكلية النحو العربي يعود إلى نظرية العامل التي بنى عليها النحاة قواعدهم [13]، فنتج عن ذلك أن تورط فيها قدماؤهم ومحدثوهم إلا قليلا منهم في تعليل الأحكام النحوية بالعلل الفلسفية مثل قولهم: إن الفاعل يجب أن يتأخر عن الفعل، لأن الفعل عامل فيه، والمؤثر يجب أن يتقدم على المتأثر به، وهذا حكم عقلي لا لغوي، ومثل قولهم أو بتعبير أدق خلقهم لأبواب وهمية ليست من طبيعة اللغة في شيء، كقولهم بباب التنازع وباب الاشتغال وغيرها فألزموا الناس قواعد هي من نتاج النظر العقلي وحده وأهملت الحلول اللغوية التي هي أجدر بالرعاية في المباحث اللغوية، ولذلك تعقدت مسائل النحو، وصار درسا في الجدل يعرض النحاة فيه قدرتهم على التحليل العقلي، بما كانوا يفترضون من مشكلات وما يقترحون لها من حلول،

أما الجدوى من دراسة النحو ووظيفته في الكلام فأمر له المنزلة الثانية من دراسة النحو.

ولم تكن هذه النظرة الشكلية لتمس علم النحو فقط، بل إن الأمر نفسه نجده في علم الصرف، جاء في مقدمة كتاب معاني الأبنية للسامرائي: « إن اللغويين ويا للأسف لم يولوه ما يستحق من الأهمية، فإنهم نظروا بصورة خاصة في شروط الصيغ ومقيسها ومسموعها، وقعدوا لذلك القواعد، أما مسألة المعنى فإنهم كانوا يمرون بها عرضا» [14].

ومن هذه النظرة خلص السامرائي إلى فكرة جديدة مفادها أن الأمر في الدرس النحوي لم يبق فيه مجال لتأصيل قواعد النحو، وبيان أحكامه وشرحها وتبسيطها كما هو المعتاد في الكتب، فإن هذا الأمر فد نضج حتى احترق، وكما قيل: لم يبق فيه الأول للآخر شيئا، لكن الشيء الأهم من ذلك هو المعنى والنظر في التراكيب النحوية وما انطوت عليه من دلالات، فالأوجه النحوية كما يرى الدكتور فاضل ليست مجرد استكثار من تعبيرات لا طائل تحتها كما يتصور بعضهم، وإن جواز أكثر من وجه تعبيري ليس معناه أن هده الأوجه ذات دلالات معنوية واحدة، وأن لك أن تستعمل أيها تشاء كما تشاء، وإنما لكل وجه دلالته، فإذا أردت معنى ما لزمك أن تستعمل التعبير الذي يؤديه، ولا يمكن أن يؤدي تعبيران مختلفان معنى واحدًا.

ومن هنا جاءت دراسة السامرائي للنحو على أساس المعنى استدراكا واستكمالا لأعمال القدامى، وجاءت مصنفاته حاملة ومعبرة عن هذه النهج الجديد في دراسة النحو مثل : كتاب معاني النحو، كتاب الجملة والمعنى كتاب معاني الأبنية ، وهي مؤلفات تشف لنا عن هذا الإبداع الذي قدمه السامرائي للنحو العربي، تاركة بصمتها في تاريخه الطويل الذي يمتد على طيلة هذه القرون، يقول السامرائي مبينا عن نهجه الجديد هذا : « إن دراسة النحو على أساس المعنى، علاوة على كونها ضرورة فوق كل ضرورة، تعطي هذا

الموضوع نداوة وطراوة وتكسبه جدة وطرافة بخلاف ما هو عليه الآن من جفاف وقساوة. »[15]..

3 قضايا نحوية: تحليل ومقارنة: هذا العنصر كما قلت هو الجانب التطبيقي لهذه الدراسة، نسلط فيه الضوء على بعض القضايا النحوية التي تناولها السامرائي في دراساته، وارتأيت أن تكون الدراسة تحليلية ومقارنة في نفس الوقت، حتى نقف من ورائها على المفارقة الهائلة بين دراسة السامرائي الحديثة والدراسة القديمة، ويظهر لنا إبداع السامرائي وتجديده.

وهذه القضايا هي: قضية الإعراب، قضية التقديم والتأخير، قضية الحذف والإضمار، وبدءا مع قضية الإعراب التي هي أكبر قضايا النحو العربي.

3- 1 **الإعراب:** الإعراب في اللغة الإبانة، يقال: أعرب الرجل عن حاجته أي أبان عنها، جاء في أسرار العربية: «أما الإعراب ففيه ثلاثة أوجه: أحدها أن يكون سمي بذلك لأنه يبين المعاني مأخوذة من قولهم: أعرب الرجل عن حاجته إذا بينها، ومنه قوله عليه السلام: الثيب تعرب عن نفسها أي تبين وتوضح، فلما كان الإعراب يبين المعاني سمي إعرابا، والوجه الثاني أن يكون سمي إعرابا لأنه تغير يلحق أواخر الكلم من قولهم: عربت معدة الفصيل إذا تغيرت...»[16].

ومن هذا التعريف يمكن لنا أن نستنبط تعريفيين دقيقين للإعراب في الاصطلاح النحوي:

1- الإعراب هو الإبانة عن المعاني بالحركات الإعرابية.

2- الإعراب تغيير أواخر الكلم لاختلاف العوامل الداخلة عليه .

وقد اقتصر السامرائي على التعريف الأول فقال:« وهذا المعنى اللغوي، يعني الإبانة هو الأصل لمعنى الإعراب في النحو»[17].

وما ذكره السامرائي حسن وهو الأشهر، إلا أن التعريف الثاني له نصيبه أيضا من الصحة، وإن كان لا يرتقي إلى درجة التعريف الأول في الدقة، لكونه أقرب إلى الشكلية منه إلى المعنى.

ولبيان أهمية الإعراب نذكر التعليل الذي ذكره السامرائي في كتابه نقلا عن الزجاجي رحمه الله، قال ما نصه: « فإن قال قائل : قد ذكرت أن الإعراب دخل عقب الكلام، فما الذي دعا إليه؟

فالجواب أن يقال: إن الأسماء لما كانت تعتورها المعاني، وتكون فاعلة ومفعولة ومضافة و مضافة إليها، ولم تكن في صورها تنبئ عن هذه المعاني، جعلوا هذه الحركات دلائل عليها ليتسعوا في كلامهم، ويقدموا الفاعل إذا أرادوا ذلك، أو المفعول عند الحاجة إلى تقديمه، وتكون الحركات دالة على المعاني» [18].

وهذا قول جميع النحويين إلا أبا على قطربا، فإنه عاب عليهم هذا الاعتلال وقال : « لم تعرب العرب كلامها للدلالة على المعاني والفرق بين بعضها البعض وإنما أعربت العرب كلامها لأن الاسم في حال الوقف يلزمه السكون للوقف، فلو جعلوا وصله بالسكون أيضا لكان يلزمه الإسكان في الوقف والوصل، فكانوا يبطئون عند الإدراج، فلما وصلوا وأمكنهم التحريك جعلوا التحريك معاقبا للإسكان ليعتدل الكلام» [19].

وقد ذهب إبراهيم أنيس من المحدثين مذهب قطرب للحجة نفسها فقال ما نصه: «الذي يظهر والله أعلم أن تحريك أواخر الكلمات كان صفة من صفات الوصل في الكلام شعرا أو نثرا، و لم تكن تلك الحركات الإعرابية تحدد المعاني في أذهان العرب القدماء كما يزعم النحاة ، بل لا تعدوا إلا أن تكون حركات يحتاج إليها في الكثير من الأحيان لوصل الكلمات بعضها ببعض» [20].

وفساد مذهب قطرب وإبراهيم أنيس أوضح من أن نستدل عليه، ولا يرتقي تعليلهما لأن يناهض حجة الجمهور، يقول السامرائي: « وكون الإعراب علما على المعاني هو الرأي المقبول الواضح البين، إذ لو كانت الغاية منه الخفة عند

درج الكلام، ما التزمته العرب بهذا الالتزام ومن أوضح الأمور على هذا أنه لو قرأ أحد قوله تعالى : «أنَّ اللّهَ بَريء من المشركينَ ورَسُولُه» بالجر لاختل المعنى وفسد.

قلت : ويكفي أن يعلم أن حادثة كهذه هي التي أدت إلى وضع علم النحو كما ذكر ذاك أصحاب التراجم.

هذا وقد سرد السامرائي أمثلة عديدة لتوهين ذلك المذهب، كما سيأتي تحليل ذلك في موضعه، مما أغنى عن ذكرها هنا.

3- 1- 1 معاني الإعراب: ذهب كثير من النحويين إلى أن الرفع علم الفاعلية وبقية المرفوعات مشبهة به، والنصب علم المفعولية وبقية المنصوبات ملحقة بالفاعل والجر علم الإضافة [21].

وقيل بل المبتدأ والخبر هما الأول والأصل في استحقاق الرفع، وبقية المرفوعات محمولة عليهما، ونسب هذا القول إلى سيبويه وابن السراج [22].

وكل فريق من هؤلاء أدلى بدلوه واحتج بحجته، وكل ما قيل في ذلك هي حجج فلسفية تنافي روح اللغة وطبيعتها.

والصواب في ذلك كما قال السامرائي هو ما رجحه العلامة الرضي من أن الرفع علم العمدة، والنصب علم الفضلة، والجر علم الإضافة. [23]

3- 1- 2 الغرض من الإعراب: يذكر السامرائي أن للإعراب أغراضا وفوائد عديدة حرمت منه اللغات المبنية ، وأهم هذه الأغراض هي:

الإبانة عن المعاني: سبق أن رأينا أن الإعراب في اصطلاح النحاة هو الإبانة عن المعاني بالحركات، وأن ذلك محل إجماع بين أهل اللغة، ولم يخالف في ذلك إلا قطربا من القدامى، وإبراهيم أنيس من المحدثين، وقد أشرنا إلى فساد مذهبهما ويذكر السامرائي هنا أمثلة عديدة تكشف عن مدى أهمية الإعراب في الإبانة عن المعاني منها:

- لو قلت: ما أحسنَ زيدًا لكنت متعجبا، ولو قلت : ما أحسنَ زيدٌ لكنت نافيا ولو قلت ما أحسنُ زيد لكنت مستفهما عن أي شيء منه حسن، فلو لم تعرب، لالتبس التعجب بالنفي بالاستفهام [24].

- ومنه المثال المشهور: لا تأكل السمك وتشرب اللبن، فإنه يجوز في تشرب الرفع والنصب والجزم، ولكن المعنى يختلف في كل حالة [25]، فالجزم عطف على تأكل، ويكون معنى الجملة حينئذ النهي عنهما جميعا، فكأنه قال: لا تأكل السمك ولا تشرب اللبن، والنصب معناه النهي عن الجمع بينهما وإباحة كل واحد على حدة، وأما الرفع فعلى الاستئناف ويكون معنى الجملة النهي عن أكل السمك على أية حالة، ومباح شرب اللبن على أية حال، فكأنه قال: ولك شرب اللبن.

- ومن ذلك قولهم : « بكم ثوبك مصبوغ، وبكم ثوبك مصبوغا » فبينهما فرق يختلف المعنى فيه، وهو أنك إذا نصبت مصبوغا كان انتصابه على الحال، والسؤال واقع عن ثمن الثوب وهو مصبوغ، وإن رفعت مصبوغا رفعته على أنه خبر المبتدأ الذي هو ثوبك، وكان السؤال واقعا عن أجرة الصبغ لا عن ثمن الثوب [26].

وتوضيح ذلك أن مصبوغا في الجملة الأولى منصوب على الحالية، والحال كما يقرر النحاة وصف لصاحبها قيد لعاملها، ومعنى هذا الكلام أن دلالتها آنية غير لازمة لصاحب الحال، قال ابن مالك [27]:

الحال وصف فضله منتصبُ مفهم في حال كفردا أذهبُ

تقول: جاء زيد والشمس مشرقة: تعني أن المجيء كان مقيدا بهذا الوقت بشروق الشمس.

وعلى ذلك يكون مصبوغا قد قيد العامل، فأصبح السؤال عن ثمن الثوب حالة كونه مصبوغا.

بخلاف الجملة الثانية فإن مصبوغا مرفوع على أنه خبر، والخبر وصف للمبتدأ فهو منزل منه منزلة النعت للمنعوت، والمتقرر عند النحاة أن النعت والمنعوت شيء واحد، فقولك مثلا: زيد قائم، زيد هو نفسه قائم، وقائم هو نفسه زيد، ولذلك لم يجوّز النحاة إضافة المنعوت للنعت بناءً على أن الشيء لا يتعرف ولا يتخصص بنفسه.

وبعد هذا البيان أمكن لنا أن نفهم لماذا كان السؤال متوجها إلى أجرة الصبغ لا إلى ثمن الثوب في المثال الثاني.

فأنت تلحظ أنّ تغير الحركة الإعرابية من النصب إلى الرفع قد أسهم في تغير دلالة الجملة كلها.

- ومن الأمثلة أيضا قولك: "هذا غلامًا أحسنُ منه رجلاً: يريدون بيانه في شخص واحد، أي هذا عندما كان غلاما أحسنُ منه عندما صار رجلاً، فإن قلت: هذا رجل أحسنُ منه غلام، كنت قصدت شخصين، أي هذا رجل، وهناك غلام أحسن منه" [28] ثم إن بناء الجملة يتغير من جملة بسيطة إلى جملة مركبة.

ونظير هذا المثال قولنا: هذا بُسرًا أطيبُ منه رطبًا، فنحن فضلنا التمر حالة كونه بسرًا على حالة كونه رطبا، فإن قلت: هذا بسرٌ أطيب منه رطبٌ بالرفع، كان المعنى: أن هذا البسر هناك رطبٌ أطيب منه.

- ومن ذلك قولنا: "كيف أنت ومحمدٌ، وكيف أنت ومحمداً، ففي العطف بالرفع يكون السؤال عن كل واحد منهما، أي كيف أنت وكيف محمد وبالنصب يكون عن العلاقة بينهما"، [29] أي كيف أنت مع محمد، وتكون الواو للمعية.

- ومن ذلك قولك: "كم رجلاً عندك قال الحق، وكم رجلٍ عندك قال الحق، ففي حالة نصب ما بعد كم تكون كم استفهامية، والسؤال عن عدد الرجال الذين قالوا الحق عنده، وفي حالة جره تكون كم خبرية، ويراد بها التكثير"، [30] ويصير معنى الجملة: كثير من الرجال عندك قالوا الحق.

والفرق بين الجملتين أنك في الأولى وهي الاستفهامية تنتظر جوابا، وفي الثانية وهي الخبرية لا تنتظر جواباً.

ومن الطرائف الجميلة التي ذكرها السامرائي في كتابه معاني النحو، والتي تبين عن مدى أهمية الإعراب ودوره في الإبانة عن المعاني، ما رُوى عن الكسائي أنه قال: «اجتمعت وأبو يوسف القاضي عند هارون الرشيد، فجعل أبو يوسف يذم النحو ويقول ما النحو؟ فقلت - وأردت أن أعلمه فضل النحو- : ما تقول في رجلٍ قال لرجلٍ: أنا قاتلٌ غلامَك، وقال له آخر أنا قاتلُ غلامِك، أيهما كنت تأخذ به؟ قال آخذهما جميعا، فقال له هارون: أخطأت - وكان له علمٌ بالعربية- فاستحيا أبو يوسف، وقال كيف ذلك؟ فقال الكسائي: الذي يؤخذ بقتل الغلام هو الذي قال: أنا قاتلُ غلامِك بالإضافة، لأنه فعل ماضي، وأما الذي قال: أنا قاتلٌ غلامَك بدون إضافة فإنه لا يؤخذ، لأنه مستقبل لم يكن بعد [31].

السعة في التعبير: إن الإعراب يعطي المتكلم سعة في التعبير وحرية في الكلام فيقدم ويؤخر من دون لبس، إذ يبقى الكلام مفهوما، وذلك لأن المفردة تحمل معها ما يدل على وظيفتها اللغوية، [32] وهذا ما حرمت منه اللغات المبنية، فهي تتبع طريقة حفظ المراتب، لأن أي تغيير في موقع الكلمة يلبس المعنى، فلا يمكن في اللغة المبنية تقديم المفعول به وتأخير الفاعل مثلا، بل لابد للمتكلم أن يسير على طريقة واحدة في التعبير.

جاء في شرح السيرافي على الكتاب في قوله: (ضرب زيداً عبدُ الله)، "إنما قدموا المفعول هنا على الفاعل لدلالة الإعراب عليه، فلم يضر من جهة المعنى تقديمه واكتسبوا بتقديمه ضربا من التوسع في الكلام، لأن في كلامهم الشعر المقفى والكلام المسجوع، وربما اتفق أن يكون السجع في الفاعل فيؤخرونه". [33]

فإن قال قائل: فأنت تقول: ضرب هذا هذا، وأكرم موسى عيسى، وتقتصر في البيان على المرتبة.

قيل هذا شيء قادت إليه الضرورة لتعذر ظهور الإعراب فيهما، ولو ظهر الإعراب فيهما أو في أحدهما، أو وجدت قرينة معنوية أو لفظية، جاز الاتساع بالتقديم والتأخير، نحو ضرب عيسى زيدٌ. [3 4]

وإليك مثال يوضح كيف يعطي الإعراب السعة في الكلام:

فمثلا جملة: أعطى محمدٌ خالداً كتاباً، يمكن صوغها في عدة صور مع بقاء المعنى العام واحداً.

تقول: أعطى محمدٌ خالدا كتابا، هذا هو الأصل.

وتقول: أعطى خالدا كتابا محمدٌ، ومحمد أعطى خالدا كتابا، خالدا أعطى محمدٌ كتابا، كتابا أعطى محمدٌ خالدا...

الدقة في المعنى: للإعراب فائدة جليلة علاوة على ما سبق، وهي أنه يمنح اللغة غنًى ودقة في التعبير عن المعاني، ويمكّن المتكلم من التعبير بدقة عن المعاني التي يريدها مما لا نجد نظيره في اللغات المبنية.

لنعد إلى الجملة التي ذكرناها آنفا وهي (أعطى محمدٌ خالداً كتاباً) نجد أن لكل صورة ذكرناها معنى جديدا لا نجده في الجملة الأخرى مع أن المعنى العام واحد وتوضيح هذا الأمر بصورة مختصرة أنك تقول:

- أعطى محمدٌ خالداً كتاباً، هذه الجملة الفعلية تقال والمخاطب خالي الذهن عن الموضوع فهو إخبارٌ بما لا يعلم عنه المخاطب شيئا.

- محمد أعطى خالدا كتابا، المخاطب يعلم أن شخصا ما أعطى خالدا كتابا ولكنه لا يعلم المعطي، أو يظن أنه غير محمد، فهو يعتقد أنه سعيد مثلا فتقدم المسند إليه لإزالة الوهم من ذهنه.

- خالدا أعطى محمد كتابا، المخاطب يعلم أن محمدا أعطى كتابا شخصا ما ولكنه يجهل هذا الشخص، أو يظن أنه غير خالد، فتقدم له المفعول ليزول عنه هذا الوهم.

وغير ذلك من المعاني المتولدة عن كل تركيب.

2 3 التقديم والتأخير: يقول العلامة عبد القاهر الجرجاني في صدد بيان هذا الفن: "هو باب كثير الفوائد، جم المحاسن، واسع التصرف، بعيد الغاية، لا يزال يفترّ لك عن بديعة، ويفضي بك إلى لطيفة، ولا تزال ترى شعرا يروقك مسمعه، ويلطف لديك موقعه، ثم تنظر فتجد سبب أن راقك ولطُف عندك، أن قدم فيه شيء، وحول اللفظ من مكان إلى مكان". [35]

وقد عُني الدكتور فاضل بهذا الفن عناية فائقة في دراساته النحوية، وجاءت كتبه مستفيضة بذلك، بخصوص الكتب التي عنيت بالدراسة البيانية للقرآن الكريم، غير أني هنا سأقتصر على بعض النماذج التي ذكرها السامرائي في كتابه معاني النحو، وما قدمه من تفسيرات ومعان في بحثه، إما ناقلا وإما مبدعا، تتماشى ومنهجه الذي أعلنه في مقدمة كتابه.

1 2 3 التقديم والتأخير في باب المبتدأ والخبر: الأصل في الكلام أن يتقدم المبتدأ، ويتأخر الخبر، يقول ابن مالك: [36]

والأصلُ في الأخبار أن تُؤخر وجوّزوا التقديم إذ لا ضرَرا.

وإذا تقدم الخبر على المبتدأ فلغرض من الأغراض التي يستدعيها المقام كما سيأتي بيان ذلك.

وقبل أن نذكر تلك الأغراض ينبغي أن نفهم أصلا مهما في صورة تأليف الجملة العربية، يقول السامرائي: «إن الأصل في الجملة التي مسندها فعل، أن يتقدم الفعل على المسند إليه نحو: (يقوم زيدٌ) فإن تقدم المسند إليه على الفعل نظرنا في سبب هذا التقديم، كما أن الأصل في الجملة التي مسندها اسم أن يتقدم المسند إليه على الاسم، أو بتعبير آخر أن يتقدم المبتدأ على الخبر نحو: زيد قائمٌ، فإن تقدم الخبر على المبتدأ نظرنا في سبب ذلك»، [37] وهذا الأخير هو ما يعنينا الآن في هذا العنصر، فما هي أغراض تقديم الخبر على المبتدأ؟

التخصيص: إذا كان المخاطب خالي الذهن مما ستخبره، قدمت له المبتدأ فتقول: زيد قائمٌ، ومحمدٌ منطلقٌ فهذا إخبار أوليٌ لا يعلمه السامع، ولكن إذا كان السامع يظن أن زيدا قاعدٌ أو جالس مثلا، ينبغي أن تقدم الخبر لإزالة الوهم من ذهنه فتقول له: قائم زيدٌ. [38]

فتكون جملة: "زيد قائم"، متوجهة إلى شخص خالي الذهن من المعلومة وتكون جملة "قائمٌ زيدٌ" تصحيحا للوهم الذي في ذهن السامع وتخصيصا للمعلومة بأحدهما دون الآخر، إذ كان يظن عمراً قائما مثلا، فتقول له: قائمٌ زيد وليس قائماً.

جاء في الطّراز: «فقولنا: زيدٌ منطلقٌ، إخبارٌ لمن يجهل انطلاقه، وقولنا: منطلقٌ زيدٌ، إخبار لمن يعرف زيداً وينكر انطلاقه، فتقديمه اهتمام بالتعريف بانطلاقه. [39]

الافتخار: كقولهم: تميميٌ أنا، فثمة فرق بين قولهم: (أنا تميمي) (وتميمي أنا) فالأولى إخبار عن نفسه بأنه تميمي، أما الثانية فللفخر بنفسه وقبيلته. [40]

ولسائل أن يقول: لماذا لم يقل السامرائي: إنّ التقديم هنا لم يفد الاختصاص مثل الأول؟

والجواب أن المقام اقتضى ذلك، فهو في مقام الفخر والانتساب إلى قبيلته ولذلك يجوز في موطن آخر أن يفيد الحصر إذا اقتضى ذلك المقام، هذا وإن دلالة الحصر قد تكون مفهومة من كلا التعبيرين لكون المسند معرفة، والمتقرر عند النحاة أن تعريف المسند قد يفيد القصر والحصر أحيانا.

التفاؤل والتشاؤم: كقولك: ناجحٌ زيدٌ، ومقتولٌ إبراهيم، إلى غير ذلك من أغراض التقديم الكثيرة.

- والأمر نفسه مع الخبر إذا كان جاراً ومجروراً أو ظرفاً فهو شبيه بالموضوع السابق، تقول: زيدٌ في الدار، فهذا إخبارٌ أولي والمخاطب خالي الذهن من المعلومة فإذا قلت: في الدار زيدٌ، كان المعنى أن المخاطب ينكر أن يكون زيدٌ في

الدار، أو يظن أنه في المكتب مثلا، [41] فقدم الجار والمجرور لإزالة اللبس على المخاطب وإفادة الاختصاص.

ومنه قوله تعالى: (لهُ الملكُ وله الحمدُ) التغابن01، قدم الظرفان ليدل بتقديمهما على معنى اختصاص الملك والحمد بالله عز وجل لا بغيره، ولو قال (الملك له) لكان إخبارا بأن الملك له دون نفيه عن غيره، فتقديم الظرف أفاد حصره عليه واختصاصه به دون غيره.

بينما ليس الأمر كذلك في قولنا: في الدار رجلٌ، فإن التقديم هنا واجب لابد منه للقاعدة النحوية المعروفة: "العرب لا تبتدأ بالنكرة إلا إذا حصلت إفادة" قال ابن مالك: [42]

ولا يجـــوزُ الابتـــدا بـــالنكرة مـــا لم تُفـــد كعنـــدَ زيـــد نمـــرة

3 2 2- تقديم المبتدأ على الفعل: وبتعبير أهل الكوفة تقديم الفاعل على الفعل، وهي مسألة خلافية معروفة: هل يجوز أن يتقدم الفاعل على فعله أو لا؟ فالبصريون لم يجيزوا ذلك، وما ورد عن العرب يعربونه مبتدأ وليس فاعلا، وهذا الرأي الذي مضى عليه الدكتور فاضل كما هو واضحٌ من العنوان، والكوفيون أجازوا أن يتقدم الفاعل على فعله، وقد تبنى هذا الرأي جماعة من المحدثين كإبراهيم مصطفى وتلميذه المخزومي وغيرهما كثر.

وكل ما قيل في المسألة هي حجج فلسفية تنأى عن طبيعة اللغة وروحها، مما أغنى عن ذكرها في هذا الموطن، والفيصل الذي يستأصل شأفة النزاع في هذه المسألة هو التعبير بمصطلح المسند والمسند إليه.

وقد سبق أن رأينا أن الأصل في الجملة التي مسندها فعل أن يتقدم الفعل على المسند إليه، وبالتعبير الاصطلاحي أن يتقدم الفعل على الفاعل، فإن تقدم المسند إليه على الفعل نظرنا في سبب ذلك.

ومعنى هذا الكلام أنك تقول: قام سعيدٌ، هذا هو الأصل، وما جاء عن أصله لا يسأل عن علته، أما إذا قلت: سعيدٌ قام، نظرنا في سبب ذلك، ومن الأغراض التي ذكرها السامرائي في هذا الباب:

التخصيص أو الحصر: إذا قلت: أعانني سعيدٌ، كان إخباراً ابتدائيا والمخاطب خالي الذهن، فإن قلت: سعيدٌ أعانني، فقد خصصت سعيداً بالإعانة وقصرتها عليه، [43] وذلك بأن يكون المخاطب يظن أن الذي أعانك عمرو مثلا، أو يشك في أنه سعيد، فجئت له بالمسند إليه مقدما، ليزول عنه هذا الشك وتتحدد المعلومة في ذهنه.

تحقيق الأمر وإزالة الشك: كقولك: هو يغيث الملهوف لمن يظن أنه لا يفعل ذلك فأنت لا تريد أن تقصر إغاثة الملهوف عليه وتحصرها فيه، ولكنك أردت أن تزيل الشك من ذهن السامع، [44] فجئت بالمسند إليه مقدما وأخرت الفعل يقول العلامة عبد القاهر: « والقسم الثاني أن لا يكون القصد إلى الفاعل على هذا المعنى، ولكن على أنك أردت أن تحقق على السامع أنه قد فعل، وتمنعه عن الشك، فأنت لذلك تبدأ بذكره، وتوقعه أولا، ومن قبل أن تذكر الفعل في نفسه، لكي تباعده بذلك من الشبهة وتمنعه من الإنكار، أو من أن يظن بك الغلط أو التزيد، ومثله قولك: هو يعطي الجزيل وهو يحب الثناء»، [45] ولا تريد أن تزعم أنه ليس هاهنا من يعطي الجزيل ويحب الثناء غيره، و لا أن تعرض بإنسان وتحطه عنه وتجعله لا يعطي ولا يرغب كما يرغب، ولكنك تريد أن تحقق على السامع أن إعطاء الجزيل وحب الثناء دأبه وأن تمكن ذلك من نفسه.

تعجيل المسرة أو المساءة : كذلك من الأغراض التي يتقدم فيها المسند إليه على المسند (الفعل) تعجيل المسرة نحو قولنا: أبوك عاد لمن كان أبوه غائبا، أو المساءة مثل قولنا: السفاح حضر. [46]

إظهاره وتعظيمه أو تحقيره وذلك نحو قوله تعالى: (اللهُ يَستهزئُ بهم) البقرة 150 ونحو قولنا: السلطانُ حضرَ، والغبيُ جاء، [47] فتقدم الفاعل لأجل هذه النكتة البلاغية

وأغراض التقديم والتأخير كثيرة يضيق هذا المختصر لذكرها جميعا ولذلك نكتفي بهذا القدر.

تنبيه:إذا كان المسند إليه نكرة وتقدم على الفعل، كان المراد تخصيص الجنس أو الواحد، تقول: (حضر رجلٌ) إذا كان المخاطب خالي الذهن، فإن قلت (رجلٌ حضر) كان السامع يعلم أن حضوراً حصل، ولكنه يجهل جنس الحاضر، أو يظن أنه امرأة فيقال له: رجلٌ حضر أي لا امرأة، أو كان يظن رجلان فيقال له: رجلٌ حضر أي لا رجلان.

وليتضح منهج السامرائي أكثر فأكثر أعني اعتناءه بالمعنى وبعده عن الشكلية، أذكر شيئا من دراسة القدامى في هذا الباب، حتى يقف القارئ على المفارقة الهائلة بين الدراستين.

- **قال ابن مالك في الالفية – باب الابتداء- [48]**

ورفعُوا مُبتدًا بالابتدا كذاك رفعُ خبر بالمبتدا

قال الشارح العلامة: مذهب سيبويه وجمهور البصريين أن المبتدأ مرفوع بالابتداء، وأن الخبر مرفوع بالمبتدأ، فالعامل في المبتدإ معنوي، والعامل في الخبر لفظي، وذهب قوم إلى أن العامل في المبتدإ والخبر الابتداء، فالعامل فيهما معنوي. [49] إلى آخر كلامه ...

- **يقول ابن مالك: [50]**

والأصلُ في الأخبار أن تؤخرَا وجوزا التقديم إذ لا ضَررا

فامنعهُ حين يستوي الجزآن عرفًا ونكرا عادمي بيان

كـذا إذا مـا الفعـلُ كـان الخـبرا أو قُصـد اسـتعماله منحصـرا
أو كـان مسـندًا لـذي لام الابتـدا أو لازم الصـدر كمـن لـي مُنجـذا.

- قال الشارح: الأصل تقديم المبتدأ وتأخير الخبر، وذلك لأن الخبر وصف في المعنى للمبتدأ، فاستحق التأخير كالوصف، ويجوز تقديمه إذا لم يحصل بذلك لبس أو نحوه على ما سيُبيّن، فتقول: قائم زيد، وقائم أبوه زيدٌ..... [51]

قارن بين كلام ابن عقيل في قضية التقديم والتأخير وكلام السامرائي، أين المعنى؟

وهكذا لو رجعت إلى كتب أخرى لوجدت الأمر كذلك، كالمفصل للزمخشري وشرح المفصل لابن يعيش، والتسهيل لابن مالك وغيرها، فإنك لا تكاد تجد المعنى إلا نزرا يسيرا.

ولا يعني هذا الكلام بتاتا أن نحاتنا كانوا يجهلون ذلك، لا بل نعني بهذا الكلام نهجهم الذي سلكوه في دراسة النحو، وهو فصلهم علم المعاني عن النحو، وانشغالهم بنظرية العامل التي كان لها الحظ الأكبر من عنايتهم واهتمامهم.

3- 3 **الحذف والإضمار:** لم يحظ الحذف بدراسة وافية ومستقلة في كتب النحو بل كان شتاتا في مصنفاتهم، هذا بالإضافة إلى اتسامه بالطابع الشكلي الذي سيطر على دراستهم، فلقد تكلموا وأطالوا الكلام حول ذكر مواطن الحذف وشروطه وأنواعه أما المعنى فقليل أن يحوموا حوله، شأنه في ذلك شأن قضية التقديم والتأخير، بل شأن الدرس النحوي عموما.

وقد كان للسامرائي موقف من قضية الحذف لا يختلف عن الذي ذكرناه من تتبع للمعاني والدلالات التي انطوت وراء هذه المواطن، فلا يمرّ على موضع حذف في باب من أبواب النحو إلا وقد قتله بحثا من خلال بيان دلالته ومعانيه.

وسنعرض لنماذج من كتابه معاني النحو، حتى نقف على جهوده وإبداعه بجلاء ووضوح.

3- 3- 1 نماذج من قضية الحذف:

الحذف في ظاهرة القطع: تقول: مررت بعبد الله فخرُ الدين، بالقطع إلى الرفع، ومررت بعبد الله فخرَ الدين، بالقطع إلى النصب، فما دلالة ذلك؟

يقول السامرائي: يفيد القطع أن المسمى قد اشتهر باللقب المذكور، بحيث يعلمه كل أحد، فإذا قلت: رأيت عليا زينُ العابدين، علم من ذلك اشتهار علي بهذا اللقب شهرة لا تخفى على أحد، ولا يراد من اللقب المقطوع مجرد تمام توضيح العلَم، لأن العلَم إذا كان لا يتعين إلا باللقب فإنه لا يجوز قطع لقبه، لأنه لا قطع مع الحاجة. [52]

ثم إن القطع إما أن يكون إلى الرفع أو إلى النصب، فتقول: مررت بخالد سيفَ الله بالنصب، أو سيفُ الله بالرفع فما دلالة ذلك؟

يقول السامرائي: "القطع إلى الرفع أقوى من القطع إلى النصب، لأن القطع إلى الرفع يكون على إضمار اسم، وأما القطع إلى النصب فعلى تقدير حذف فعل والاسم أقوى من الفعل وأثبت"، [53] لأنه يدل على الثبوت، بخلاف الفعل الذي يدل على التجدد والحدوث، وعلى ذلك فإن كنت مادحا باللقب فاقطع إلى الرفع، لأنه أبلغ في الدلالة.

هكذا عالج السامرائي الحذف في ظاهرة القطع بالنظر إلى المعنى، بينما لو رجعنا إلى القدامى لوجدنا دراستهم لا تعدو الجانب الشكلي للكلام، يقول ابن مالك: [54]

وارفع أو انصب إن قطعتَ مُضمرا مُبتدأ أو ناصبًا لن يظهرا

أي إذا قطع النعت عن المنعوت رفع على إضمار مبتدأ، أو نصب على إضمار فعل نحو: مررت بزيد الكريمُ، أو الكريمَ.

أين المعنى؟ وأين هذه الدراسة من دراسة السامرائي؟

- **حذف نون كان المجزومة:** يقول النحاة: إن نون كان تحذف تخفيفا لكثرة الاستعمال، بشرط أن يكون الفعل مجزوما بالسكون وألا يليه حرف ساكن، قال بن عقيل: «حذفوا النون بعد ذلك لكثرة الاستعمال، فقالوا: لم يك، وهو حذف ليس لازما ومذهب سيبويه ومن تابعه أن هذه النون لا تحذف عند ملاقاة ساكن، فلا تقول: لم يك الرجل قائما، وأجاز ذلك يونس.....». [55]

علق السامرائي على هذا الكلام فقال: «هذا الكلام صحيح، غير أن البليغ لا يحذف لمجرد التخفيف، وإنما لغرض بلاغي يقتضيه المقام، نعم قد يضطر إلى ذلك في شعر أو نحوه، ولكن في اختيار الكلام لا يفعل ذلك لمجرد التخفيف فلقد حذفت النون من كان المجزومة سبع عشرة مرة في القرآن الكريم، ولم تحذف مع إمكان الحذف في سبعة وخمسين موطنا، وما ذلك إلا لسبب بلاغي يقتضيه المقام»، [56] وهذا كله رد على كلام ابن عقيل والنحاة، فليس كثرة الاستعمال وليس التخفيف هما السبب في حذف هذه النون، فما هو إذن الغرض البلاغي في مثل هذا الحذف؟.

ذكر السامرائي أن أغراض حذف هذه النون كثيرة راجعة إلى المقام وظروف الكلام، ومن ذلك على سبيل المثال: الإسراع: فإن المقام قد يقتضي الإسراع ولا يقتضي الإطالة في الكلام، فتوجز في كل شيء حتى في حذف الحروف، فتقول لولدك الذي أدركه السفر العاجل مثلا: لاتك غافلا، أو ما أشبه ذلك، إلى غير ذلك من الأغراض.

- **حذف المفعول:** حذف المفعول به على ضربين:

- أن يحذف من الكلام لفظا لكنه مراد معنى وتقديرا، وهو الذي يسميه النحويون (الحذف اختصارا)، ولا يحذف إلا لدليل، كقوله تعالى: (والحَافظينَ فُروجَهُم والحَافظات والذاكرينَ اللهَ كثيرًا والذّاكرات) الأحزاب35 وكقوله عز وجل (وأضلّ فرعونُ قومَه وما هدَى) طه79، أي و ما هداهم. [57]

الآية الأولى حذف المفعول لدلالة ما قبله عليه وهذا واضح، لكن ما هي الحكمة في الحذف في الآية الثانية.

قال السامرائي: «الحذف هنا له غرض لطيف علاوة على الإيجاز، وذلك أنه أخرجه مخرج العموم، أي أن فرعون لا يتصف بصفة الهداية البتة، وذلك أنه لو قال: وما هداهم، لكان عدم الهداية مقيدا بقومه [58] إذ يحتمل أنه هدى غيرهم لكنه قال: وما هدى، أي وما هدى أحدا».

- ويذكر النحاة أن المفعول قد يحذف لتناسب الفواصل كقوله تعالى: (مَا ودَّعكَ ربُّك وما قَلَى) أي: وما قلاك. [59]

قال السامرائي: «غير أنني أرى لهذا الحذف غرضا بديعا وسرا لطيفا علاوة على ما ذكروا، وهو أن الحذف ها هنا للإكرام والتعظيم، وذلك أنه تعالى لم يرد أن يواجهه بالقلى فيقول: وما قلاك». [60]

وهذا التفسير والذي قبله، من إبداعات السامرائي واجتهاداته التي تدل على عقليته الفذة وقدمه الراسخة في هذه الصناعة.

- ألا يذكر المفعول، وهو غير مراد وهو الذي يسميه النحويون الحذف اقتصاراً.

قال السامرائي: « والحقيقة أن هذا ليس من باب الحذف، بل هو أن تقتصر على الحدث وصاحبه من إرادة المفعول، وليس له تقدير ونية وذلك بحسب القصد والحاجة، فقد تكون الحاجة إلى أن تذكر مفعولين كقوله تعالى: (إنّا أعطينَاك الكوثَر)، [61] الكوثر01، وقد يتعلق الغرض بذكر مفعول واحد وذلك نحو قوله تعالى: (ولسوفَ يُعطيكَ ربُّكَ فترضَىَ) الضحى05، ونحوه أن تقول: هو يطعم اللحم ويكرم الدنانير، فقد ذكرت أنه متصف بصفة إطعام اللحم، وإكرام الدنانير ولم يتعلق غرض بذكر آكل اللحم وآخذ الدنانير، بل

أردت أن تقول هذه صفته وخصلته وأنه مختص بهذا النوع من الإطعام والإكرام». [62]

وقد يراد مجرد الحدث مسندا إلى فاعله دون تعلقه بشيء آخر، فلا تذكر له مفعولا، كأن تقول: (هو يكرم ويطعم) أي هو متصف بهذه الصفة ولا تريد أن تذكر ماذا يكرم ويطعم. [63]

ومن هذا الباب قوله تعالى: (فأمَّا من أعطَى واتّقَى) الليل05، ولم يذكر من أعطى ولا ما أعطى، وإنما أراد أن يصفهم بصفة العطاء والتقوى، ونحوه قوله تعالى: (لا يَضلُّ رَبّي ولا ينسَى) طه52، أي لا يتصف بالنسيان، ألا ترى لو قلت:(هو لا ينسى المواعيد) لكنت قيدت عدم النسيان بالمواعيد وقد ينسى غيرها بخلاف ما لو قلت:(هو لا ينسى) أي غير متصف بالنسيان. [64]

فالمفعول في مثل هذه التعبيرات غير مراد ولا يصح تقديره، ولو كان الفعل متعديا في الأصل، لأن تقدير أي مفعول مفسد للمعنى، وهذا إنما يكون بحسب قصد المتكلم وظروف الكلام.

وإذا فهمت ذلك عرفت أن أغراض الناس تختلف في ذكر الأفعال المتعدية فهم يذكرونها تارة ومرادهم أن يقتصروا على إثبات المعاني التي اشتقت منها للفاعلين، من غير أن يتعرضوا لذكر المفعول به، فإذا كان الأمر كذلك كان الفعل المتعدي كغير المتعدي في مثل هذه الحالة.

ومن هنا أيضا تعرف خطأ بعضهم حينما يقولون إن المفعول يحذف كثيرا في هذا الباب (باب أعطى)، وأن ذلك حكم مرده إلى نظرية العامل التي سيطرت على النحو العربي، والتي لم تكن لتكون لو أن النحاة كانوا ينتهجون نهجا لغويا في دراستهم.

وأكتفي بهذا القدر من الأمثلة، لأن غرضنا هو التمثيل لبيان منهج السامرائي النحوي وليس تحليل الأمثلة في حد ذاتها.

3- 3- 2 أغراض الحذف: ذكر السامرائي في كتابه - الجملة أقسامها وشروطها- أغراضا عديدة للحذف، نذكر منها:

- **الإيجاز والاختصار:** نحو قوله تعالى: (فأتُوا بسُورة من مثله)، (فذُوقُوا فما للظّالمينَ من نصير) أي فذوقوا العذاب، ونحو (ذَرني ومَن خلقتُ وَحيدًا) أي خلقته، ونحو "الهلال والله، أي هذا الهلال والله"[65]، وأمثال ذلك كثير، وهذا أعني - الحذف للإيجاز- ، هو أشهر أغراض الحذف.

- **ظهور المعنى:** وذلك نحو قوله تعالى: (أكُلُهَا دائمٌ وَظلُّها) أي دائم.

وقول الشاعر:

نحنُ بما عندَنا وأنتَ بما عندكَ راض والرأيُ مختلفُ[66]

فالمثال الأول يستشهد به النحاة لحذف الثاني إذا دل الأول عليه، وهو الأكثر في اللغة، والبيت الثاني يستشهد به النحاة لحذف الأول لدلالة الثاني عليه، وهو قليل بالنسبة إلى المثال الأول.

جاء في معاني القرآن للفراء "وإذا كان المعنى معلوماً، طرح منه ما يرد الكلام إلى الإيجاز".[67]

وهذا الغرض يرجع إلى الإيجاز والاختصار كما قال الفراء، فلا أدري لماذا ذكره السامرائي استقلالاً!

- **الإبهام:** وذلك إذا كنت تريد إبهام أمر ما على مخاطبك فتحذفه نحو قولك: لمن قال لك: ألا تعطي كما أعطى الآخرون؟ فتقول:" أنا أعطيت فيقول لك: من أعطيت وكم أعطيت؟ فتقول: لقد أعطيت وكفى، فتبهم مقدار ما أعطيت، والجهة التي أعطيتها.[68]

ومثله أن تقول: كُسر الزجاجُ، بحذف الفاعل وإقامة المفعول مقامه، إذا أردت الإبهام وستر الفاعل من الفضيحة مثلا، والأمثلة في ذلك كثيرة.

الاحتقار: وذلك كأن تقول: غبيٌّ، حمار، كلب، فيقول لك صاحبك: من هو؟ فتقول: لا أريد أن أجري اسمه على لساني، لا أريد أن أذكره، فلا تذكره احتقاراً له، وجعلوا منه قوله تعالى:" (كتبَ الله لأَغلبنَّ أنَا ورُسُلي) المجادلة 21 أي الكفار، [69] فحذفهم استحقاراً لهم، فإنه له لا يحسن مقابلة الله وقوته وقدرته بالكفار، وقد قيل في المثل:

ألم تر أن السيف ينقص قدره إذا قلنا إن السيف أمضى من العصا

التعظيم والتفخيم: وذلك لأن الحذف يذهب الذهن كل مذهب لما فيه من الإبهام، نحو قوله تعالى: ﴿وَلَوْ تَرَىٰٓ إِذْ يَتَوَفَّى ٱلَّذِينَ كَفَرُواْ ٱلْمَلَٰٓئِكَةُ يَضْرِبُونَ وُجُوهَهُمْ وَأَدْبَٰرَهُمْ﴾ الأنفال50، وقوله:﴿إِذَا ٱلسَّمَآءُ ٱنشَقَّتْ﴾ الانشقاق01" فقد جعل الجواب مما يضيق الكلام عن وصفه. [70]

قلت: والحقيقة أن مثل هذه الصورة تتكرر كثيرا في القرآن الكريم، خصوصا جواب لو الشرطية، فقد وقفت على كثير من الشواهد القرآنية، كقوله تعالى: (ولو ترَى إذ وُقفُوا على النَّار)، وقوله تعالى: (كلاّ لو تعلمُونَ علم اليقين)، وقوله تعالى:" (ولو أنّ قُرآنا سُيّرَت به الجبَالُ ....)" وأمثال ذلك كثير.

وللعلامة الفخر الرازي كلام نفيس في هذا الباب لا بأس من نقله كاملا: "(قوله تعالى: ولو تَرى إذ وُقفوُا على النَّار) يقتضي جوابا، وقد حذف تفخيما للأمر وتعظيما للشأن، وأشباهه كثير في القرآن والشعر، وحذف الجواب في هذه الأشياء أبلغ في المعنى من إظهاره ألا ترى أنك إذا قلت لفلان : والله لئن قمت إليك وسكت عن الجواب، ذهب فكره إلى أنواع المكروه من الضرب والقتل والكسر وعظم خوفه، لأنه لم يدر أي الأقسام تبغي، ولو قلت : والله لئن قمت إليك لأضربنك، فأتيت بالجواب لعلم أنك لن تبلغ شيئا غير الضرب فثبت أن حذف الجواب أقوى تأثيرا في حصول الخوف". [71]

التوسع في المعنى:

أولا: ينبغي أن نعلم أن الحذف قسمان:

- قسم لا يؤدي إلى إطلاق في المعنى ولا إلى توسع فيه، وهو ما يتعين فيه المحذوف، كقوله تعالى: (وَقيل للذين اتّقَوا ماذا أنزَل ربُّكم قالُوا خَيراً) النحل30، أي أنزل خيراً، ونحوه أن تقول: ماذا تشرب؟ فتقول: لبنا، أي أشرب لبنا.

- والقسم الآخر وهو الذي يؤدي إلى التوسع في المعنى، وذلك إذا لم يتعين فيه المحذوف، فيحتمل عدة تقديرات فما صح تقديره وأمكن أن يكون مرادا في سياقه كان ذاك من باب التوسع في المعنى. [72]

وأكتفي لذلك بمثال واحد، هو من روائع الحذف التي جاءت في النظم القرآني: قال تعالى:﴿ وَمَا يُتْلَىٰ عَلَيْكُمْ فِي الْكِتَابِ فِي يَتَامَى النِّسَاءِ اللَّاتِي لَا تُؤْتُونَهُنَّ مَا كُتِبَ لَهُنَّ وَتَرْغَبُونَ أَن تَنكِحُوهُنَّ ﴾ النساء127.

قال السامرائي: "فهذا يحتمل أن يكون التقدير: وترغبون عن أن تنكحوهن ...وأن يكون أيضا: لا ترغبون في أن تنكحوهن، والمعنيان مرادان والحكم يشملهما معاً".

قلت: اعلم أولا أن مذهب الجمهور أنه لا ينقاس حذف حرف الجر مع غير إنّ وأن، بل يقتصر فيه على السماع، قال ابن مالك: [73]

وعدّ لازمًا بحرف جر وإن حُذف فالنصبُ للمُنجَر
نقلاً وفي أنَّ وأن يطردُ مع أمْن لبس كعجبتُ أن يدُو

- واعلم أيضا أنّ (إنّ وأنّ) يجوز حذف حرف الجر معهما قياسا مطردا بشرط أمن اللبس كقولك: عجبت أن يدوا، والأصل عجبت من أن يدوا، [74] **أي من أن يعطوا الدية، ومثال ذلك مع أنّ بالتشديد: عجبت من أنك قائم، فيجوز حذف (من) فتقول : عجبت أنك قائم، فإن حصل لبس لم يجز الحذف نحو :**

(رغبت في أن تقوم) فلا يجوز حذف (في) لاحتمال أن يكون المحذوف (عن) فيحصل اللبس، لأن رغب يتعدى بالحرفين معا.

- بعد هذه المقدمة اليسيرة نعود إلى الآية الكريمة (وترغبُونَ أن تنكحُوهنّ) كيف صح حذف حرف الجر مع رغب، مع احتماله المعنيين المتضادين؟

أُجيب بأن المعنيين هنا مرادان.

- فإذا قدرته بـ (عن) كان معنى الآية: ترغبون عن نكاحهن لقلة مالهن وجمالهن، أي كما أنكم ترغبون عن نكاحهن إن كن قليلات مال وجمال، فلا يحل لكم نكاحهن إن كن ذوات مال وجمال إلا بالإقساط إليهن في حقوقهن.

وإذا قدرته بـ (في) كان المعنى: ترغبون في نكاحهن إن كن متصفات بالجمال وكثرة المال مع أنكم لا تقسطون إليهن.

هذا هو السر في حذف حرف الجر في الآية، ليجمع معنيين مقصودين، بينما لو ذكر أحد حرفي الجر لتعينت الدلالة وضاق المعنى.

قلت: وقضايا النحو كثيرة والكلام عنها يطول، وأكتفي بهذه الثلاث، لأن غرضنا هو بيان نهج السامرائي في الدراسة النحوية.

خاتمة:

من خلال ما تقدم يمكن أن نسجل أهم النقاط التي تتمخض عن هذا البحث:

- كشف البحث عن المفارقة الهائلة بين دراسة النحويين القدامى ودراسة السامرائي الحديثة، فالأولى تغلب الجانب الشكلي، والثانية تغلب جانب المعنى.

- السامرائي كان بدعا في منهجه، فريدا في دراسته، له الأثر البالغ والفضل العظيم على النحو العربي، فقد استطاع أن يخلص النحو من الشكلية التي علقت به، ويضيف المعنى إلى حيز الدراسة النحوية.

- إن دراسة النحو على أساس المعنى هو الأساس المعتمد عليه، والمعول عليه الذي لا يجوز لأي باحث الحيدة عنه.

- كشف البحث أن سبب شكلية النحو العربي يعود إلى نظرية العامل من جهة، وإلى فصل علم المعاني عن النحو من جهة أخرى، مع أنه في الحقيقة جزء لا يتجزأ من ماهية علم النحو كما سبق بيان ذلك.

- كشفت الدراسة عن مدى أهمية قضايا النحو في توليد الدلالة: الإعراب والتقديم والتأخير، والحذف....

قلت:

وهكذا تجد حلاوة ومتعة في دراسة النحو عند السامرائي، وأنت تنظر في التراكيب النحوية، والأوجه التعبيرية، وما انطوت عليه من معان جليلة ودلالات متنوعة، تجعلك شغوفا بالنحو ودراسته، وتجعلك تحس بعظمة هذه اللغة ومكانتها، وصدق السامرائي إذ قال: "إن دراسة النحو على أساس المعنى علاوة على كونها ضرورة فوق كل ضرورة، تعطي هذا الموضوع نداوة وطراوة وتكسبه جدة وطرافة، بخلاف ما هو عليه الآن من جفاف وقساوة"".

هوامش:

[1]- فاضل السامرائي، معاني النحو، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط1 2000، ص08

[2]- المرجع نفسه، ص09.

[3]- أبو القاسم الزجاجي، الإيضاح في علل النحو، تح: مازن مبارك، دار النفائس بيروت، ط3، 1979 ص 101.

[4]- أبو العرفان محمد بن علي الصبان الشافعي، حاشية الصبان على شرح الأشموني الألفية ابن مالك، دار الكتب العلمية بيروت، لبنان، ط1، 1417 هـ، ج1، ص 18.

[5]- أبو الفتح عثمان، ابن جني، الخصائص، تح: محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، ج1، (د.ت)، ص 34.

[6]- إبراهيم مصطفى، إحياء النحو، دار المعارف، القاهرة، ط2، 1992، ص 01.

[7]- مهدي المخزومي، في النحو العربي نقد وتوجيه، دار الرائد العربي، بيروت ط2 1986، ص 28.

[8]- ينظر إبراهيم مصطفى، إحياء النحو، ص 25.

[9]- مهدي المخزومي، في النحو العربي نقد وتوجيه، ص 17.

[10]- إبراهيم مصطفى، إحياء النحو، ص 25.

[11]- فاضل السامرائي، معاني النحو، ج1، ص 05.

[12]- ينظر المرجع نفسه، ج1، ص،08.

[13]- ينظر مهدي المخزومي، ص 161.

[14]- فاضل السامرائي، معاني الأبنية، دار عمار، عمان، ط2، 2107، ص 05.

[15]- فاضل السامرائي، معاني النحو، ج1، ص، 08.

[16]- أبو بكر بن الانباري، أسرار العربية، تحقيق: محمد بهجة البيطار، مطبعة الشرقي بدمشق 1957.ص18.

[17]- فاضل السامرائي، معاني النحو، ج1، ص23.

[18]- الزجاجي، الإيضاح في علل النحو، ص 69.

[19]- المرجع نفسه.ص69

[20]- إبراهيم أنيس، من أسرار اللغة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط3، 1966 ص 225.

[21]- ينظر ابن يعيش، شرح المفصل، ج1، ص 198.

[22]- ينظر المصدر نفسه، ج1، ص 198.

[23]- ينظر فاضل السامرائي، معاني النحو، ج1، ص 27.

[24]- أبو بكر بن الأنباري، أسرار العربية، ص، 34.

[25]- معاني النحو، فاضل السامرائي، ج1، ص 35.

[26]- المرجع نفسه، ج1، ص 32.

[27]- ابن مالك الأندلسي، ألفية ابن مالك في النحو والصرف، دار ابن حزم، بيروت ط1، 2102، ص 65.

[28]- الجملة والمعنى، فاضل السامرائي، ص 50.

[29]- المرجع نفسه، ص50.

[30]- المرجع نفسه، ص51.

[31]- جلال الدين السيوطي، الأشباه والنظائر، حيدر آباد، الركن، 1359 ه، ط2 ج3، ص 224.

[32]- ينظر فاضل السامرائي، الجملة والمعنى، ص 53.

[33]- الحسن بن عبد الله أبو سعيد السيرافي، شرح الكتاب، تح: أحمد حسن مهدلي وعلي سيد علي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2008، ج1، ص263.

[34]- ينظر ابن يعيش، شرح المفصل، ج1، ص 72.

[35]- عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، تح: محمود شاكر، مكتبة الخانجي القاهرة، ص 106.

[36]- ابن مالك، متن الألفية، ص 30

[37]- فاضل السامرائي، معاني النحو، ج 1، ص 150.

[38]- ينظر المرجع نفسه، ج1، ص 150.

[39]- يحي بن حمزة العلوي، الطراز لأسرار البلاغة وعلوم حقائق الإعجاز، تح: عبد الحميد الهنداوي المكتبة العصرية، بيروت، دت، ج1، ص 150.

[40]- فاضل السامرائي، معاني النحو، ج1، ص 153.

[41]- ينظر المرجع نفسه، ص 164.

[42]- ابن مالك، متن الألفية، ص 30.

[43]- فاضل السامرائي، معاني النحو، ج1، ص 158.

[44]- ينظر المرجع نفسه، ج1، ص 159.

[45]- ينظر عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص 49.

[46]- فاضل السامرائي، معاني النحو، ج1، ص 160.

[47]- المرجع نفسه، ج1، ص 160.

[48]- ابن مالك، متن الألفية، ص 28.

[49]- بهاء الدين ابن عقيل، شرح الألفية، تح: محي الدين عبد الحميد، دار التراث القاهرة، ط21 1400.ج1 ص210.

[50]- ابن مالك، متن الألفية، ص 30

[51]- ينظر ابن عقيل، شرح الألفية، ج1.ص227.

[52]- فاضل السامرائي، معاني النحو، ج1، ص 74.

[53]- المرجع نفسه، ج1، ص75.

[54]- ابن مالك، متن الألفية، ص96.

[55]- ابن عقيل، شرح الألفية، ج1، ص 118.

[56]- فاضل السامرائي، معاني النحو، ج1، ص230.

[57]- ينظر المرجع نفسه، ج2، ص 93.

[58]- المرجع نفسه، ج2، ص93

[59]- المرجع نفسه، ج2، ص93.

[60]- المرجع نفسه، ج2، ص93.

[61]- المرجع نفسه، ج2، ص 94.

[62]- ينظر المرجع نفسه، ج2، ص94.

[63]- ينظر المرجع نفسه، ج2، ص94.

[64]- المرجع نفسه، ج2، ص94.

[65]- فاضل السامرائي، الجملة أقسامها وشروطها، دار الفكر، بيروت، ط2، 1427ه ص96.

[66]- ينظر المرجع نفسه، ج2، ص96.

[67]- أبو زكرياء الفراء، معاني القرآن، مطبعة دار الكتب المصرية، 1955، ج2، ص 278.

[68]- الجملة أقسامها وشروطها، فاضل السامرائي، ص 98.

[69]- المرجع نفسه، ص98.

[70]- المرجع نفسه، ص98.

[71]- محمد الرازي فخر الدين ، التفسير الكبير، دار الفكر، بيروت، ط1، 1981 ج12،ص 200.

[72]- ينظر فاضل السامرائي، الجملة والمعنى، ص 180.

[73]- ابن مالك، متن الألفية، ص .54.

[74]- ينظر ابن عقيل، شرح الالفية، ج2، ص 151.

مجلّة اللّغة العربيّة المجلّد:21 العدد: 48 السّنة: الثّلاثيّ الرّابع 2019 ص: 193 - 214

ثلاثة مصادر أساسيّة لإثراء اللغة العربية في الفترة المعاصرة: القراءات القرآنية، ملاحظات النحاة الأوائل، واللهجات المحكيّة.

أ. عبد الكريم جيدور[1]

تاريخ الإرسال: 2018- 02- 05 تاريخ القبول:2019- 09- 29

الملخّص: تعد اللغة وسيلة الإنسان الأساسية للتفكير والإبداع وتأسيس أرسخ الروابط الاجتماعية والثقافية، كما أنها السُلّم الذي ترتقي عليه الآداب والفنون والعلوم وهي بذلك جزء بالغ الأهمية من المجموع الكلي للتنمية المستدامة ذلك أن التنمية اللغوية لا تختلف في جوهرها عن سائر أجناس التنمية الأخرى من حيث الحاجة الماسة والدائمة إليها عند كل فرد.

إن هذا البحث يناقش هذه المسألة من جهة الموارد اللغوية التي يمكن لأبناء العربية من الباحثين والمنظرين والمؤطرين أن يولوها مزيدا من العناية والتحقيق للوصول إلى حلول لبعض المشكلات المزمنة التي تعوق قيام تنْمِيتنا الكاملة على قواعد ثابتة. ويتعلق الأمر بثلاثة مصادر هي: قراءات القرآن الكريم المتواترة، ملاحظات النحاة واللغويين العرب الأوائل، ومجموع الذخيرة اللغوية الفصيحة التي اختزنتها اللهجات العربية المحكية. إن هذه المصادر معروفة على صعيد البحث في اللسانيات العربية، غير أن الربط بينها، ومعرفة طرق الاستمداد منها هي الجوانب التي يحاول هذا البحث التركيز عليها.

[1] مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية- وحدة ورقلة- الجزائر، البريد الإلكتروني: karimn2000@gmail.com

الكلمات المفتاحيّة: لغة العربية؛ قراءات قرآنية؛ لهجات محكيّة؛ ملاحظات النحاة.

Abstract: Language is from no doubt an interesting tool for thought and creativity and social communication. It is also the power by which any kinds of literacy or science or culture are to be growing up. That is because there is no particular differs between linguistic development and other parts of development in modern society.

The present paper attempt to discuss this critical issue by giving some insights about three main resources which can contribute frequently in the study of Arabic linguistics and can use by many sorts as functionalistic tools in the plans toward Arabic language management.

مقدّمة: تُثبت اللغة العربيّة الفصحى وجودها في نادي اللّغات الحيّة وتستمرّ في شق طريقها الخاصّ نحو العالمية بما تثبته في أرض الواقع من أدوارٍ أساسيّة في التعليم والإعلام والثقافة وما تكشفه لدارسيها من قدرةٍ على الإنتاج والتجدّد والعطاء. وكغيرها من اللغات الحيّة تستفيد هذه اللغة من أبْحاث أبنائها وتحقيقاهم النزيهة الرامية إلى زيادة مردودها، وتعميق نفوذها في كل مجالات الحياة.

إنّ البحث العلمي الراهن يقدّم العديد من المُعطيات الهامة التي تؤكد بأن مشكلة ابتعاد الفصحى عن مجالات الحياة اليوميّة تقف خلفها عوامل عديدة وأن هذه العوامل قابلة في مجموعها للرصد والمعاينة والتصنيف، وذلك يعني إتاحة الفرصة لأبناء العربية في كل وقت لإعادة بناء سلسلة السند الصحيحة التي تُخوّلهم استرداد الثروة اللغوية الراسخة في الفصاحة فيما حفظت لنا الموارد التراثية واللهجية وقراءات القرآن الكريم المتواترة. يحاول هذا البحث أن

يُثري هذا البرنامج العلمي الطموح، بالإشارة إلى ثلاثة من أوثق مصادره ومرجعياته.

1- الوحي واللّسان؛أصالة العلاقة بين العربية والقرآن: يظل القرآن الكريم أقوى المصادر المُعتمدة في كُل ما له صلة بفهم معاني اللغة العربية واكتشاف نفائسها البلاغية والتحقّق من ثراء مُعجمها وثبات نظامها. وقد ذكر الإمام الزركشيّ في البرهان أن العلم الغزير بحقائق اللّغة شرْطٌ لازم لمن عزم القيام على تفسير كلام الله «ولا يكفي في حقه تعلم اليسير منها، فقد يكون اللفظ مشتركا وهو يعلم أحد المعنيين» [1]. وأكد السيوطي على ضرورة "التبحُّر في لسان العرب" لمن كان يرجو حظا من فهم كلام الله تعالى وتفسيره [2]. ثم إن موافقة العربية هو أحد أركان صحة القراءة الثلاثة، وقد حكى ابن الجزري إجماع الفقهاء والقُراء على ذلك [3].وبناء على ما سبق، تبقى العلاقة الوثيقة بين الوحي الإلهيّ واللسان العربي ثابتةً وخارجة عن مجال الشك والارتياب.

يؤكّد المولى - عز وجل- في كتابه الكريم على عربية القرآن في أربعة عشر موضعاً منه [4]، كما يعقد النظْم الحكيم نسبةً ثلاثيّة مطردة بين:"اللسان والقرآن والكتاب" من جهة، و"الإبانة والتفصيل والتصديق" من جهة أخرى؛ فالقرآن عربي، بصريح النص في ستة مواضع﴿ إِنَّآ أَنزَلْنَٰهُ قُرْءَٰنًا عَرَبِيًّا لَّعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ ﴾ [يوسف:2]/ ﴿ وَكَذَٰلِكَ أَنزَلْنَٰهُ قُرْءَانًا عَرَبِيًّا وَصَرَّفْنَا فِيهِ مِنَ ٱلْوَعِيدِ لَعَلَّهُمْ يَتَّقُونَ أَوْ يُحْدِثُ لَهُمْ ذِكْرًا ﴾[طه:113]/ ﴿ قُرْءَانًا عَرَبِيًّا غَيْرَ ذِى عِوَجٍ لَّعَلَّهُمْ يَتَّقُونَ ﴾ [الزمر:28]/ ﴿ كِتَٰبٌ فُصِّلَتْ ءَايَٰتُهُۥ قُرْءَانًا عَرَبِيًّا لِّقَوْمٍ يَعْلَمُونَ ﴾[فصلت:3]/ ﴿ وَكَذَٰلِكَ أَوْحَيْنَآ إِلَيْكَ قُرْءَانًا عَرَبِيًّا لِّتُنذِرَ أُمَّ ٱلْقُرَىٰ وَمَنْ حَوْلَهَا وَتُنذِرَ يَوْمَ ٱلْجَمْعِ لَا رَيْبَ فِيهِ ۚ فَرِيقٌ فِى ٱلْجَنَّةِ وَفَرِيقٌ فِى ٱلسَّعِيرِ ﴾[الشورى: 7]/ ﴿ إِنَّا جَعَلْنَٰهُ قُرْءَٰنًا عَرَبِيًّا لَّعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ ﴾ [الزخرف:3]).

والكتاب عربي: ﴿كِتَٰبٌ فُصِّلَتۡ ءَايَٰتُهُۥ قُرۡءَانًا عَرَبِيّٗا لِّقَوۡمٖ يَعۡلَمُونَ﴾[**فصلت**:3]/ و﴿وَهَٰذَا كِتَٰبٞ مُّصَدِّقٞ لِّسَانًا عَرَبِيّٗا لِّيُنذِرَ ٱلَّذِينَ ظَلَمُواْ وَبُشۡرَىٰ لِلۡمُحۡسِنِينَ﴾[**الأحقاف**: 12]).

واللسان عربي: ﴿وَلَقَدۡ نَعۡلَمُ أَنَّهُمۡ يَقُولُونَ إِنَّمَا يُعَلِّمُهُۥ بَشَرٞۗ لِّسَانُ ٱلَّذِي يُلۡحِدُونَ إِلَيۡهِ أَعۡجَمِيّٞ وَهَٰذَا لِسَانٌ عَرَبِيّٞ مُّبِينٞ﴾[**النحل**:103]/ ﴿بِلِسَانٍ عَرَبِيّٖ مُّبِينٖ﴾ [**الشعراء**:195]/ ﴿وَمِن قَبۡلِهِۦ كِتَٰبُ مُوسَىٰٓ إِمَامٗا وَرَحۡمَةٗۚ وَهَٰذَا كِتَٰبٞ مُّصَدِّقٞ لِّسَانًا عَرَبِيّٗا لِّيُنذِرَ ٱلَّذِينَ ظَلَمُواْ وَبُشۡرَىٰ لِلۡمُحۡسِنِينَ﴾[**الأحقاف**: 12]). [5] **والجدير بالذكر أيضا أن اللسان حيثما ذُكر في "القرآن الكريم" فهو مُبين، والقرآن حيثما ذكر فهو مُفصَّل الآيات، والكتاب حيثما ذكر فهو مُصدِق لما بين يديه.**

وينبغي أن يلفت نظرنا أن الإشارة إلى العلاقة بين الوحي واللسان العربي الذي اختير من لدن الله –تبارك وتعالى- وعاءً له قد ورد مقرونا بالتعظيم، كما يوحي ضَمير الجمع في سياقات كثيرة:(وَكَذَٰلِكَ أَنزَلۡنَٰهُ [6]/ وَكَذَٰلِكَ أَوۡحَيۡنَآ [7]/ إِنَّا جَعَلۡنَٰهُ [الزخرف:3]/ فَإِنَّمَا يَسَّرۡنَٰهُ [8]) والتحدي [9]، وأن هذا الأمر كلَّه قائم على الحكمة البالغة والعلم المُحيط [10].

إن الحقائق الآنفة تكشف بوضوح تام عن وجه الارتباط المُحكَم بين الوحي الإلهي الخالد واللسان العربي المبين، ومن المنطقي أن يأخذ هذا اللسان حظا من هديّة الخلود نظير احتفائه بهذه المنزلة، وقيامه على حفظ هذه الرسالة السماوية المُشرَبة بالرحمة والرحمانيّة والهداية للعالمين.

2- تصوّر اللغة عند العلماء الأوائل: تُظهر الأنماط والمسالك المنهجيَّة التي اختارها اللغويون والنحاة الأوائل فهمًا عميقاً لطبيعة الصلة الوثيقة بين القرآن الكريم واللسان العربي المبين، وقد استضاءوا بهذا الفهم في بناء تصوراتهم حول

الظاهرة اللغوية بوجه عام، ولما ينبغي أن يكون عليه التناول العلمي الموضوعي لهذا الموضوع في جوانبه الخاصة وقضاياه التفصيليّة.

وكما ورد في النصّ القرآني الصّريح [11] تتحدّد اللغة أولا بكونها ظاهرةً كبيرةً معجزةً تستحق لذاتها كل التعظيم والتأمّل، وهو تعظيم تجاوزيّ العبرة منه الوصول إلى تعظيم خالقها ومكوّنها. ثم إنّها بإزاء نظائرها من الظواهر الكونية الأساسية مُحكمة البناء، دقيقة الموازين، شديدة الترابط والتعاضد بين أجزائها. كما أن لها غاية عامة وجدت من أجلها هي البلاغ والبيان، ثم غايات جزئية تتفرع عن هذه الغاية الأولى بتدريج مضبوط.

ويُمكن أن نعثر على التصور الآنف معقودا بمضامينه في العديد من المواقف المبدئية للعلماء الأوائل؛ من ذلك مثلا آراء الخليل بن أحمد وجواباته المثيرة للاهتمام فيما نقله الحافظ الزجاجي؛ في مشهد مهم من هذه الحوارات نجد الخليل يفسر نظام العلل النحوية انطلاقا من فكرة أن اللسان هو صناعة خبير بالغ الإتقان، سديد الحكمة، من المحال أن يصنع شيئا بمحض الترف والعبث [12].

ومن المفيد أن نسجّل هنا الجوانب المشتركة وكذا الفوارق والتمايزات الأساسية بين التصور العربي للغة المشار إليه آنفا والتصور الغربي الذي يُغذّي معظم جوانب البحث في اللسانيات المعاصرة: يشترك التصوران العربي والغربي في تعظيم اللغة، ويتسالمان على أن وجودها الوضعي بالصفة التي هي عليها يستحق من كل عالم وشغوف بالفهم والاستطلاع أن يتفرغ لملاحظتها بعناية في ضوء أثْبَتِ المناهج العلمية وأوثق طرق البحث والتحقيق.

غير أن التصور العربي، ولا سيما ذلك الذي تترجمه المصنفات الأولى يشترط العلة الغائية في كل بحث أو نظر مهما كان نوعه، ولا يُستثنَى من ذلك البحث في اللغة ومستوياتِها وضعا واستعمالا، لفظا ومعنى. لأن العقل المسلم يُحيل وجود شيء على سبيل الصدفة أو الانتقاء الطبيعي، ويعتقد هذا

العقل المتمرس بلغة القرآن وبيانه أن كل ظواهر الكون المنظور قابلة للعقل بمعنى أنه يمكن فهم عناصرها وأسرار حركتها وسكونها فهما كافيا في إطار المبادئ الأساسية للعقل البشري وبديهياته.

أما التصوّر الغربي فهو يرفض - حتى الآن- ارتباط الفهم والإدراك المتكامل للظواهر بمسألة التعليل [13]، بل إن اتجاهات عديدة تجادل مصرة على أن مهمة العلم الوحيدة هي الوصف البحت، أما التعليل فهو نشاط تكميلي عقيم حتى لو قبلنا به فلا يزيد في الفهم شيئا [14]. وأما التعليل الغائي كما يتصوّره العلماء المسلمون فهو عند التطوريين المعاصرين جِنْس متخلّف من المبادئ التي تنتمي إلى الحقبة الميتافيزيقية التي تؤمن بأن يدا سحرية تنسج العلاقات وتهيمن على مسارات الأشياء وتحولاتها [15].

3- مقاييس جمع المدوّنة اللغويّة وبناء أصول الكلام: تتطابق الروايات المنقولة حول نشأة البحث اللغوي الذي يصطلح عليه علماء ذلك الجيل عبارة **"علم العربية"** في الإشارة إلى عمليّات الجمع المكثف للمادة اللغوية من مضانّها المتوفّرة وخلافا للتعليقات المشبوهة التي سجّلها المستشرقون على هذه الجهود فإن الملاحظات الموثّقة في ذلك الزمان ومن عين المكان نقلا عن أصحاب الشأن الثقات تجعلنا نقتنع بأن هذا العمل الأساسي كان حملة منظمة تكاملت فيها عوامل عديدة أدت إلى نجاحها الباهر [16]. وطوال ثمانين سنة مستمرة دون انقطاع شارك الجيل الثالث من القراء الكبار كأبي عمرو بن العلاء والكسائي وتلامذتهم، إضافةً إلى الجيل الأول من النحاة كعبد الله بن أبي إسحاق الحضرمي ونصر بن عاصم الليثي وتلامذتهم في جمع الكلام العربي من أفواه الناطقين، فرحلوا إلى مضارب القبائل المنتشرة على مدى مترامي الأطراف في ربوع الجزيرة العربية، وكانت هذه الرحلات مغامراتٍ أسطوريّة بمعنى الكلمة

وما زال العديد من العلماء المنصفين حول العالم يبدى إعجابه الشديد بتلك التجربة الفريدة [17].

ولم تَخلُ طرق التحري والاستلغاء [18] والمبادئ المعتمدة في ترتيب المعطيات والتصنيفات الأولية للكلام؛ قوة وتوسّطا وضُعفا، أو كثرةً وجوازاً وقلة وندرة، من سماتٍ إبداعية تؤكدها النتائج المتحصل عليها فيما بعد [19].عِلمًا أن العلماء العرب قد اضطروا لارتجال مُعظم هذه التقنيات، وقد أكد كبار مؤرخي العلوم اللغوية في زماننا أن المقارنة التصفحيّة بين مناهج التحري الميداني المطبقة في الدراسات الهندية ونظائرها العربية تؤكد اختلاف إحداهما عن الأخرى، وهذا يعني أصالة ما أبدعه العرب في هذا المجال [20]، وفي ضوء ذلك لم يبالغ من نصّب أبا عمرو بن العلاء رائدا لتخصص اللسانيات الجغرافية [21] ومؤسسا لهذا الفرع في العلوم اللسانية.

ولا شك أن العلماء المشتغلين على متن اللغة [22]لاحظوا الظواهر الأدائية الخاصة التي أطلقوا عليها اسم"اللغات" وأحياناً أخرى "اللُّغيّات" وكانوا على درايةٍ واضحةٍ بالخصوصيّات الصوتيّة والسياقية التي تحكمها في الاستعمال. لكن المسألة الجدليّة في هذا الموضوع هي الاستنتاجات الجديدة التي أثبتها بعض المستشرقين منذ أواخر القرن التاسع عشر الميلادي ثم تسربت إلى الدراسات العربية لتصبح في ظرف وجيز مسلمة ثابتة، ويتعلق الأمر بفكرة"اللغة الأدبية المشتركة"التي كانت لسانا موحدا للناطقين العرب ويلزم عنه أن لكل قبيلة لغة أو "لهجة" خاصة بها تختلف اختلافا جوهريا عن سواها من القبائل.

إن عدم تصريح العلماء الأوائل أهل اللغة الثقات ناهيك عن مشافهتهم للعرب فترة طويلة بهذه اللغة المشتركة نظير إصرار المستشرقين عليها يُفترض أن يقوي لدى الباحث النزيه أسبابا مقنعة للشك في الأسس الموضوعية التي نهض عليها هذا الزعم. وحسبنا من ذلك شهادة أبي الفتح ابن جني، وهو من آخر العلماء الذين شافهوا العرب في البوادي وكان شاهدا على انحدار المستوى

العام للفصاحة في أوائل القرن الهجري الرابع، ومع ذلك نجده يقول:«هذا القدر من الخلاف (بين القبائل العربية في بعض أوجه النطق) **لقلته ونزارته** محتقر غير محتفل به ومعيج عليه وإنما **هو شيء في الفروع يسير**، وأما الأصول وما عليه العامة والجمهور فلا خلاف فيه» [23].

4- استثمار قراءات القرآن الكريم المتواترة في إثراء تعليم العربية: يؤكد اختلاف القراءات القرآنية المتواترة في أداء الحرف الواحد والكلمة الواحدة وقفاً ووصلاً أن هذا الاختلاف هو من بيان اللسان العربي، وجزء أساسيّ من تكوينه اللفظي والمعنوي. لكن أغلب هذه الوجوه غير معتد به في برامج تعليم العربية وقد يُبالغ بعض المعلمين أو الباحثين في تفضيل وجه أدائي محدّد، ثم يعمدون إلى إقصاء غيره من الاختيارات الجيّدة الراسخة في الفصاحة أو ينتقصون منها وهذه مُشكلة مزمنة في بناء المناهج التعليمية، ولا سيما في اختيار طرق التمرين على الصيغ الصرفية والتراكيب النحوية [24]، وكذلك في طرق التلقين والتصحيح أثناء حصة التعبير الشفهي.

من ذلك مثلا الوجوه الفصيحة المعتبرة في نُطق الهمْزة [25]، فلقد أجمع العرب على استثقال الهمز [26]، ومن أجل ذلك توسّعوا في تصريفاته على سبعة أوجه فاشية الاستعمال في مصادر المدونة العربية المُعتبَرة: القرآن الكريم كلام العرب الموثوقة عربيّتهم (شعرا ونثرا)، والحديث النبوي الشريف. والأوجه المعنية هي: التحقيق، التخفيف، الإبدال، إلحاق الهمْز بحركة ما قبله الحذف الإثبات، وتسهيلُ الهمْز بينَ بينَ.

وتعتمد كتب القراءات تصنيفا ثلاثيا لحالات الهمز عند القراء هي: الهمز المفرد الهمزتان من كلمة، والهمزتان من كلمتين. أما الهمز المفرد فهو الذي لم يقترن بهمز مثله، ويرد في مقاطع الكلمة جميعها؛ أولها [27] ووسطها وآخرها.

وللسادة القراء مذاهب أربعة في نطق هذه الهمزة هي: التحقيق والإبدال والحذف والتسهيل.

أما إذا التقت همزتان في كلمة ففيه احتمالان؛ أولهما: أن تكون الأولى متحركة والثانية ساكنة، فعموم القراء يُبْدِلون الثانية حرف مد من جنس حركتها؛ الألف للفتح والواو للضم والياء للكسر. والاحتمال الثاني: أن ترد الأولى مفتوحة والثانية متحركة، فللسادة القراء اختيارات أدائية ضافية في معاملتها يوضّحها الجدول الآتي [28]:

القارئ	وجه الأداء في الهمزة الثانية من الكلمة [29]		
	مفتوحة (أَ أَنت)	مضمومة (أَ أُلقي)	مكسورة (أَ ئِنا)
ابن كثير	التسهيل دون إدخال [30]	التسهيل دون إدخال	التسهيل دون إدخال
قالون	التسهيل مع الإدخال	التسهيل مع الإدخال	التسهيل مع الإدخال
أبو عمرو	التسهيل مع الإدخال	التسهيل مع الإدخال	التسهيل مع الإدخال وعدمه
هشام	التسهيل والتحقيق مع الإدخال	التحقيق مع الإدخال وعدمه	التحقيق مع الإدخال وعدمه
ورش	التسهيل، الإبدال ألفا [31]	التسهيل دون إدخال	التسهيل دون إدخال
سائر القراء	التحقيق دون إدخال	التحقيق دون إدخال	التحقيق دون إدخال

أما إذا اجتمعت همزتان في كلمتين، وكانتا همزتيْ قطع متجاورتين، فإما أن تتفقا في الحركة أو تختلفا. أما الحالة الأولى (اتفاق الهمزتين في الحركة) فقد تنوعت فيها اختيارات السادة القراء تحقيقا وتخفيفا وتسهيلا على النحو المفصّل في الجدول الآتي:

القارئ	الهمزتان من كلمتين		
	مفتوحتان (جاء أَحدهم)	مضمومتان (أَولياءُ أُلئك)	مكسورتان (هؤلاءِ إن)
أبو عمرو	حذف الأولى وتحقيق الثانية	حذف الأولى وتحقيق الثانية	حذف الأولى وتحقيق الثانية
قالون والبزّي	حذف الأولى وتحقيق الثانية	تسهيل الأولى بينها وبين الواو	تسهيل الأولى بينها وبين الياء
ورش وقنبل	تحقيق الأولى وتسهيل الثانية أو إبدالها ألفا	تحقيق الأولى وتسهيل الثانية أو إبدالها واوا	تحقيق الأولى وتسهيل الثانية أو إبدالها ياء
بقية القراء	تحقيق الهمزتين	تحقيق الهمزتين	تحقيق الهمزتين

أما الحالة الثانية (اختلاف الهمزتين في الحركة) فورد منها في الكتاب العزيز خمس مواضع محصاة، فيما يلي بيان اختيارات السادة القراء في أدائها:

الموضع في القرآن الكريم		صفة الهمزتين	وجه القراءة
	{شُهَداءَ إِذ} [البقرة:133]	الأولى مفتوحة والثانية مكسورة	تحقيق الأولى وتخفيف الثانية
	{جاءَ أُمة} [المؤمنون:44]	الأولى مفتوحة والثانية مضمومة	تحقيق الأولى وتخفيف الثانية
	{السفهاءُ أَلا} [البقرة:13]	الأولى مضمومة والثانية مفتوحة	تحقيق الأولى وقلب الثانية واوا
	{النساءِ أَو} [البقرة:235]	الأولى مكسورة والثانية مفتوحة	تحقيق الأولى وقلب الثانية ياء [32]
	{يشاءُ إِلى} [البقرة:142]	الأولى مضمومة والثانية مكسورة	تحقيق الأولى وإبدال الثانية واوا [33]، تخفيف الثانية بين بين [34].

والذي نستنتجه من هذا العرض أن **للعربية الفصيحة أكثر من وجه في أداء كلماتِها** كما هو الشأن في كل لغات العالم [35]، وإصرار واضعي المناهج على وجْه واحد هو: المُحقَّق المُدقَّق يعبّر عن وجهة نظرهم **الأحادية الجانب**، ذلك أنّهم يُلْغون جوانب رحْبة وممتازة من سعة العربية وخفتها ومرونتها أيام تنزل القرآن وتدوين قراءاته، وتأثير ذلك على المتعلم شديد الوطأة؛ فأكثر المثقَّفين العرب، فضلا عن طلاب العربية في كل المستويات الدراسية يعتقدون اعتقادا جازما أن للهمزة في أحوالها الكثيرة السابقة صفة نطقية واحدة هي التحقيق التام. ولو علموا أن فيها وُجوها أخرى أخفّ وألين، لتغيرت نظرتهم إلى هذه اللغة، ولا سيما إذا لاحظوا أن هذه الوجوه موجودة في خزينهم اللغوي المتداول في اللهجات المحليّة [36].

5- ملاحظاتُ اللغويين والنحاة الأوائل حول سعة العربية: يثير انتشار مصطلحات كالخفة والاختصار وسعة الكلام والإدراج في مصنفات علماء العربية وتوجيهات السادة القراء ملاحظة أساسية حول مصير هذه الثروة اللغوية المُستَجادة وأسرار اختفائها في النموذج الوصفي والنطقي المعروف حاليا للغة الفصحى.

لقد سجل الجاحظ الفوارق الأساسية في الأداء الفصيح بدلالة مقام صدوره وحاول مبدئيا أن يؤسس لنظرية ترصد هذا التلازم فيما يسميه **مقامات الانقباض والحرمة** بإزاء مقامات الأنس والترخص [37].كما جاء في كتاب سيبويه حول ما كثر وشاع في كلام العرب في زمانه وهو شاذ عن القياس مثل: أَحسْتُ ومَسْتُ وظِلْتُ ويُسطاع وبَلْعنبر وبَلْحارث ولْماء بنو فلان. ثم قال في ذلك كله ونظائره: وهي عربية [38]. والذي حوّل هذه الصيغ من الوجه المقيس إلى هذه الوجوه الجديدة إنما هو عوارض العفوية وسرعة الحديث في التخاطب اليومي، فمن أجل ذلك لا يعد من وجهة النظر اللسانية لحنا أو خطأ لأنه وجه أدائي متواضع عليه، محكوم بخصائصه النطقية وشروطه السياقية.

وذكر الفراء في معاني القرآن أنه سمع الكثير من العرب الموثوق بعربيتهم يقولون: أيشٍ وهم يريدون: أي شيء هذا [39]. فقد سقطت في هذا المثال وأضرابه أجزاء كثيرة من الكلام تجاوبا مع كثرة الاستعمال، وطلبا للخفة والأنس مع المخاطب، ومع ذلك حافظ الكلام على رسوخه في الفصاحة كما تدل عليه عبارة: "الموثوق بعربيتهم" التي سجلها الفراء تأكيدا منه على أن هذا الاختيار إنما هو من جودة العربية ومن بيّنات سعتها واستجابتها لكل مقامات الحديث.

وقد حاول الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح أن ينظم ملاحظات علماء العربية في هذا الشأن ومطابقتها بمقامات البلاغ وأحواله لاستنباط المستويات

الأساسية للغة العربية الواجب مراعاتها حسب ما تقتضيه المرافق الحياتية من خصوصيات [40] نوضحها فيما يلي:

	المستوى اللغوي	صفاته اللغوية الأساسية	مقامه الاتصالي المناسب
1	الأعلى: المحرر المحقق	ألفاظه مختارة، وطريقة نطقه خاضعة للمراقبة.	الاختصاصات العلمية والفنية؛ المسرح الكلاسيكي، الشعر الجزل، الخطب الرسمية...
2	الأوسط: الفصيح المبتذل [41]	يكثر فيه التخفيف من الدرجة الأولى [42]	المناسبات غير الرسمية، يستعمل للمساعدة في الشرح في المقامات التعليمية.
3	الأسفل: السوقي [43]	التخفيف من الدرجة الثانية والثالثة	لغة الحياة اليومية والجوانب الخاصة منها؛ كالأسواق، النوادي، الحياة المنزلية...

6- مجالات استفادة العربية الفُصحى من اللّهجات العربيّة المحكية: يلاحَظ في الدراسات اللغويّة العربيّة العديد من الأفكار الجاهزة حول الوضع الحالي للغة العربية ومنها على سبيل المثال فكرة اختلاف النظام المعاصر عن النظام القديم اختلافات أساسيّة أثرت بعمق على مستوى العطاء الاتّصالي للّغة العربية. إن هذه الأفكار تحتاج إلى مناقشة موضوعية، لأن الوضع الحالي للعربية قد تأثر في أحكام بعض الدارسين بمقارنات آلية لما هو وضع اللغات الحية الأخرى، يلاحَظ هذا بوضوح في الأعمال المتأثرة بالأدبيات الأنجلوسكسونية.

وفي مقابل ذلك أكد المستشرق "دوزي" في مستدركه على المعاجم العربية أن الفصحى هي الأساس لكل اللهجات المتفرعة عنها، وهذا ما توصلت إليه الدراسات اللهجية المقارنة [44]، ومعناه أن حلقة الوصل بين الفصحى ولهجاتها حقيقة

دامغة، والفروق الناشئة تحكمها قواعد في التفريع يمكن تطبيقها عكسيا لاسترداد الأصول النموذجية التي اختفت في الاستعمال.

من جهة أخرى، طرح بعض الباحثين مشكل تعقد الوضع اللساني للغة العربية وأنها لا تتطابق مع الأوضاع المشاهدة في اللغات العالمية الأخرى، وقد صرح "مهدي علوش" في دراسته حول "العربية المستعملة" أن الفروق كبيرة ومؤثرة عند المقارنة بين العربية والإنجليزية، ويستطرد في الكلام عن العربية العامية التي لا تؤدي نفس الأدوار التواصلية الهامة التي تؤديها الإنجليزية العامية [45].

ومن الطبيعي أن يتوصل الباحث إلى مثل هذه النتائج عندما يقارن مكونات غير متطابقة فشتان بين العربية والإنجليزية، ولكل منهما وضعها الاتصالي والثقافي الخاص، ثم إن هناك تداخلا في التحليل بين اللهجات العربية والعربية العامية، ذلك أن الأولى هي وجوه أدائية واسعة الانتشار تفرعت عن الفصحى وأسهمت في صيغتها الحالية معطيات كثيرة بعضها غير لغوي في الأساس. أما الثانية فليس لها وجود تطبيقي، بمعنى أن العامية كوجه مخفف من الفصحى في مقابل العامية كوجه مخفف من الإنجليزية أو الفرنسية ونحوهما من اللغات العالمية مندثر في الاستعمال وهو الجانب الأساسي الذي تفتقر إليه العربية الفصحى في زماننا ويبحث العلماء طرق إحيائه واستعادته.

وقد حفظت علينا اللهجات العربية المحكية ذخيرة ضافية من المادة الفصيحة الجيدة التي لا نعثر لها على أثر في الإنشاءات العربية الأدبية أو العلمية، وقد تساعد هذه المادة في حل العديد من الإشكالات المطروحة لا سيما في تعليم العربية والترجمة منها وإليها، وقضية تطويع التراكيب العربية للبرمجة الحاسوبية.

ومن الصعب أن نفسر مثلا أن صاحب القاموس (الفيروز أبادي) يقول في كلمة أُبّهة:الأبهة كسُكرة: العظمة والبهجة والرواء والكبر والنخوة. ثم نجد تقاليدنا البلاغية ترفض استعمالها في علوي الكلام بحجة أنها عامية؟ وقس على ذلك "أخطى" [46] التي رُوي عن أبي الأسود الدؤلي تسهيلها [47]، ولو قالها أحد

تلامذتنا لخطأه الأستاذ على الفور، ونظائر ذلك بالآلاف في نقطة التقاطع بين العاميات الدارجة وأصولها المعتبرة في الموارد الفصيحة الموثوقة.

يقول الأستاذ عبد المنعم سيد عبد العال في مقدمة معجمه للألفاظ العامية ذات الحقيقة والأصول العربية:«ليست مهمة المعجم الذي بين يديك إعادة تسجيل الألفاظ العربية..بل مهمته التنبيه إلى الكلمات الفصحى التي يتوهم كثير بأنها عامية، رغم وجودها في القرآن الكريم، أو الحديث الشريف، أو في نصوص الشعر، أو في المعاجم المختلفة.. لقد جمعت ألفاظا ظلت منعزلة عن تحريراتنا الأدبية والصحفية لا يستخدمها الكتاب ولا يجرؤ على تداولها الطلاب، مع أن واقعها العربي وحقيقتها الفصحى واستخدام الناس لها في حديثهم ومعاملاتهم، لا يتفق وهذا الانعزال ولا يسير في خطاه» [48].

ومنذ أن أخرج الأستاذ أحمد تيمور معجمه الكبير في الألفاظ العامية [49] انتبه الدارسون إلى إمكانية إثراء هذا الجانب، وتوالت الجهود لرصد الذخيرة الفصيحة المكتنزة في ثنايا اللهجات العامية العربية، وقد بينت الأعمال الكثيرة المقترحة في هذا الشأن خلال الأربعين سنة الأخيرة أن الأمة العربية فقدت الكثير بإغفالها لهذه الثروة اللغوية وعدم استغلالها في الإبداع العلمي والتعليمي والثقافي، وأثبتت هذه التحقيقات من جهة أخرى صحة النظرية القائلة بأن الوضع الاتصالي الضيق للغة العربية الفصحى هو استثناء طارئ على حقيقتها وأن استعادة الجانب الحيوي من هذه اللغة ممكن بالفعل إذا تكاملت الجهود واتضح البرنامج العلمي المخصص لهذه المهمة الكبيرة.

خاتمة: يحاول البحث العلمي من خلال الملاحظة الدقيقة والتحقيقات العميقة واستغلال أوثق الأدوات المنطقية والتقنية أن يسهم في تقدم المجتمعات وتحسين ظروف حياة المواطنين وبالمفهوم القرآني: إعمار الأرض وإصلاحها لنفع الناس وإسعادهم.

والبحث في اللغة لا يختلف قيد أنملة في السعي إلى بلوغ الغايات السابقة، لأن البحث في اللغة هو بحث في الوسيط الذي يوفر التواصل والتفاهم بين الناس فضلا عن دوره الخطير في إنتاج المعرفة والحفاظ على التراث وصيانة الهوية. ومن الواضح أن بقاء الأمة وازدهارها متوقف على عوامل عديدة مترابطة، ومن المنطقي أيضا الاعتراف بأن تحسين أدائنا التواصلي عن طريق لغة عربية حاملة لثقافة المجتمع وتطلعاته وتراثه يمثل واحدا من أرسخ قواعد هذا المسعى.

الهوامش

[1] - الزركشي (بدر الدين محمد بن بهادر:745- 794هـ)، البرهان في علوم القرآن، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم. دار إحياء الكتب العربية، القاهرة، ط1- 1957م،ج2/165.

[2] - جلال الدين السيوطي(عبد الرحمن بن الكمال:849- 911هـ)، الإتقان في علوم القرآن.مطبعة البابي الحلبي، القاهرة، ط3- 1951م. ج2/182.

[3] - قال في ذلك:«كل قراءة وافقت العربية ولو بوجه ووافقت أحد المصاحف العثمانية ولو احتمالا وصح سندها فهي القراءة الصحيحة التي لا يجوز ردها ولا يحل إنكارها»محمد بن الجزري (أبو الخير الدمشقي:751- 833هـ)، النشر في القراءات العشر، تح:علي محمد الضباع، دار الكتب العلمية- بيروت- لبنان،دت ج1/9.

[4] - المواضع الأربعة عشر المذكورة حسب ترتيب السور في المصحف الشريف: يوسف2 إبراهيم4 النحل103، مريم97، طه113، الشعراء195، الزمر28، فصلت3- 44 الشورى7 الزخرف3 الدخان58، الأحقاف12، القيامة16.

[5] - أثبتنا من الآيات الكريمة في هده المواضع ما فيه نص صريح على المطلوب. علما أن آيات أخرى تقوي هذا المعنى نفسه بدرجات متفاوتة. كقوله تعالى: فَإِنَّمَا يَسَّرْنَاهُ بِلِسَانِكَ لِتُبَشِّرَ بِهِ الْمُتَّقِينَ وَتُنذِرَ بِهِ قَوْماً لُّدّاً [مريم:97]/ فَإِنَّمَا يَسَّرْنَاهُ بِلِسَانِكَ لَعَلَّهُمْ يَتَذَكَّرُونَ [الدخان : 58]. ولسانه هو اللسان العربي، أو لغة قريش خاصة.

[6] - وردت هذه الصيغة في ثلاثة مواضع:[الرعد:37/ طه:113/ الحج:16].

[7] - وردت هذه الصيغة في موضعين:[الشورى:52،7]

[8] - وردت هذه الصيغة في موضعين: [مريم:97/ الدخان:58]

[9] - وقع التحدي أولا بعشر سور من مثل القرآن(هود14،13)، ثم بسورة (البقرة23/ يونس38). ثم التحدي العام وإثبات أن هدا العجز قائم ودائم إلى يوم القيامة للإنس والجن معا (الإسراء88)

[10] - اقترن إنزال القرآن الكريم بالحكمة في العديد من المواضع، لا سيما أوائل السور. أنظر مثلا: ([نَزَّلَ عَلَيْكَ الْكِتَابَ بِالْحَقِّ مُصَدِّقاً لِّمَا بَيْنَ يَدَيْهِ وَأَنزَلَ التَّوْرَاةَ وَالإِنجِيلَ [آل عمران:3]/ الر تِلْكَ آيَاتُ الْكِتَابِ الْحَكِيمِ [يونس: 1]/ تِلْكَ آيَاتُ الْكِتَابِ الْحَكِيمِ [لقمان:2]/ وَالْقُرْآنِ الْحَكِيمِ [يس: 2]).

[11] - الإشارة هنا إلى الآية 21 من سورة الروم.

[12] - أبو القاسم الزجاجي، الإيضاح في علل النحو، تح: مازن المبارك، ط3،1979م، دار النفائس بيروت، ص65- 66.

[13] - المقصود أن قطاعا كبيرا من العلماء والفلاسفة الغربيين يذهبون هذا المذهب، وذلك لتقوقعهم المزمن داخل شرنقة نظرية التطور من جهة والمذهب الوضعي من جهة أخرى، ومن الصعوبة بمكان إقناعهم بغير ذلك.

[14] - كان هذا الموقف المتشدد في إطار النظرة الوصفية الوظيفية دأب جمهور لا بأس بع من علماء العربية المحدثين. يقول الأستاذ تمام حسان:«نظرت في كتب اللغة العربية ففطنت إلى أن أساس الشكوى هو تغليب المعيارية في منهج حقه أن يعتمد على الوصف أولا وأخيرا». اللغة بين المعيارية والوصفية، عالم الكتب، القاهرة، ط4، 2000م، ص12. وقال في المرجع ذاته:«جرت عادة الباحثين اللغويين في الماضي أن ينظروا إلى اللغة من زاوية المتكلم...أن يفكروا في دراستها تفكيرا معياريا». ص26.

[15] - هذه نظرة التطوريين للتعليل وهي نفس نظرة الوضعيين أتباع إمانويل كانت والعقلانيين أتباع ديكارت. والنظرة التطورية تهيمن على البحث العلمي في العالم حاليا بشكل لم يسبق له مثيل. واللافت للنظر أن كثيرا من علماء اللسانيات العالمية كنعوم تشومسكي وجاكندوف وستيفن بينكر وغيرهم هم جميعا من المؤمنين الراسخين بهذه الأفكار، والجدير بالذكر أن نزعتهم هذه كثيرا ما تتسرب إلى ثقافتنا العربية من خلال كتبهم المترجمة ولا يكاد أحد يتفطن إلى أساسها التطوري العميق.

[16] - للتفصيل أنظر: عبد الرحمن الحاج صالح، منطق العرب في علوم اللسان، موفم للنشر، 2012م ص14- 22.

[17] - و ما يؤسف له حقا أنه إلى جانب الإجحاف والطمس الذي مارسه بعض المستشرقين حول هذه الجهود، فإن الباحثين العرب لم يبذلوا الجهود الكافية لكشف الحقائق وإظهارها للعالم، ولا سيما أن أكثر ما كُتب حول هذا الموضوع فهو باللغة العربية، بمعنى أننا نكلم أنفسنا.

[18] - الاستلغاء هو واحد من المصطلحات الخاصة باللغويين الذين تخصصوا في جمع المادة ومشافهة العرب. ويعني عندهم مجموعة من الطرق (الاستراتيجيات) التي تجبر المخبر (الشخص الذي تؤخذ عنه اللغة) أن ينطلق بكلمات أو جمل محددة يحتاج المورِد (جامع اللغة) أن يسجل طريقة نطقه فيها على سبيل العفوية والسليقة.

[19] - يمكن الحصول على معطيات مفصلة حول هذه المعطيات في الدراسة الحافلة للأستاذ ناصر الدين الأسد بعنوان: الشعر الجاهلي أصوله ومصادره.و للتفصيل حول النطاق الجغرافي الحقيقي لحملات التحري وأسماء القبائل ونسب التسجيل وغير ذلك من المعطيات الدقيقة يراجع الدراسة الهامة للأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح: السماع اللغوي العربي العلمي ومفهوم الفصاحة. وللمقارنة حول مقولات معارضة يراجع موسوعة اللغة واللسانيات العربية للمستشرق الهولندي كيس فرستيخ.

[20] - عبد الرحمن الحاج صالح، منطق العرب في علوم اللسان، ص7. وكتابه الآخر: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص11- 21.

[21] - صرح بهذه النسبة عدد من اللسانيين العرب المعاصرين، وقد جادل الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح حول هذه الأسبقية في العديد من المواضع لا سيما في بحثه الموسوم: السماع اللغوي العلمي ومفهوم الفصاحة. ودافع الأستاذ مازن الوعر عن الفكرة ذاتها في مقاله المعنون: علم اللغة الجغرافي عند اللغويين والرحالة المسلمين.

[22] - هم المتفرغون لجمع المادة المعجمية، وهذا اصطلاح قديم يفرق في علم العربية بين قسمين أساسين؛ علم اللغة من جهة، وعلم النحو من جهة أخرى. أنظر في هذا الصدد: ابن يعيش (أبو البقاء موفق الدين. 553- 643هـ/1159- 1245م) ، شرح المفصل 2/1. ويقول أبو نصر الفارابي في عبارة أكثر تفصيلا: « وعلم اللسان عند كل أمة ينقسم سبعة أجزاء عظمى: علم الألفاظ المفردة، وعلم الألفاظ المركبة، وعلم قوانين الألفاظ عندما تكون مفردة وقوانين الألفاظ عندما تركب، وقوانين تصحيح الكتابة، وقوانين تصحيح القراءة، وقوانين تصحيح الأشعار» (إحصاء العلوم، 3- 8).

[23] - أبو الفتح بن جني، الخصائص، ج244/1.

[24] - كانت المناهج القديمة (خلال السبعينات والثمانينات) تخصص حصة كاملة مستقلة لتمارين التصريف والنحويل. وقد تم التخلي عن هدا الإجراء بالكامل في مقاربات التدريس الحالية.

[25] - الهمزة حرف شديد مجهور عند جمهور العلماء الأوائل، قال الخليل بن أحمد في مقدمة معجم العين:«أما الهمزة فمخرجها من أقصى الحلق مهتوتة مضغوطة»، وقال سيبويه:«لحروف العربية ستة عشر مخرجا،فللحلق منها ثلاثة، فأقصاها مخرجاً: الهمزة والهاء والألف»، الكتاب،433/4. أما الأصواتيون العرب المحدثون فلا يرونها كذلك، لثبات صفتها الدقيقة عن طريق التجارب المخبرية لكنهم مع ذلك مختلفون في التعبير الاصطلاحي عن هذه النتائج، أو في تحديد مخرجها تحديدا دقيقا كونها أول الحروف صدورا. للتفصيل أنظر: أكرم علي حمدان، الهمز بين القراء والنحاة. مجلة البحوث والدراسات القرآنية، ع8،س4،ص169- 206.

[26] - سيبوية، الكتاب (548/3)، وابن جني، سر الصناعة (71/1).

[27] - الهمزة في أول الكلمة نوعان؛ همزة قطع تثبت وصلا ووقفا، وهمزة وصل تحقق عند الابتداء وتسقط في درج الكلام.

[28] - للتفصيل أنظر: أكرم علي حمدان، الهمز بين القراء والنحاة. مجلة البحوث والدراسات القرآنية، ع8،س4،ص175- 177.

[29] - التركيز على الهمزة الثانية لأن الهمزة الأولى تثبت على صفة الفتح.

[30] - إدخال حرف مد بين الهمزتين، وتسمى ألف الفصل. أنظر: أحمد خالد شكري، قراءة الإمام نافع من روايتي قالون وورش من طريق الشاطبية. دار الخلدونية للنشر، الجزائر ص42.

[31] - يبدل ورش الهمزة الثانية في المفتوحتين ألفا، وهو المقدم له أداء. أنظر:الجكني (محمد الأمين بن أيدا)، إتمام الفارق بقراءة نافع، ص28.

[32] - تتعين الوجوه الأربعة المذكورة لكل من: نافع وابن كثير وجعفر وأبي عمرو ورويس، أما بقية القراء ورواتهم فبتحقيق الهمزتين.

[33] - هذا الوجه للقراء المذكورين آنفا،

[34] - اختار هذا المذهب جمهور من كبار النحاة وعلماء العربية، وهو مذهب الخليل وسيبويه. أنظر: الكتاب (542/3). والمذهبان صحيحان، غير أن الأول أقوى في النقل، والثاني أرجح في القياس. أنظر: النطق بالقرآن (225/1- 226).

[35] -أكثر لغات العالم تشتمل على مثل هذه التنوعات الأدائية في الحروف الصوتية (الفونولوجية) والكلم المفردة، ولا سيما اللغات الحية التي تحظى بانتشار واسع. وبعض اللغات كالإنجليزية مثلا قد تمكن أصحابها من تطوير مقابلات خطية قياسية لكل واحد من الأداءات فاسهم ذلك أكبر إسهام في تطوير تعليمها سواء للناطقين الأصليين أو غيرهم.

[36] - من أهم الأسس في تعليم اللغات اعتماد المادة التي تكون أكثر قربا من لغة المتعلم الأصلية ليحدث عن انسه بها وإدراكه لمعناها تحفيز كبير على مواصلة التعلم. ويمكن تطبيق نفس المبدأ على تعليم العربية لا سيما في المناطق التي تكون لغة التلاميذ الأصلية لهجة بعيدة عن الفصحى أو لغة أخرى غير العربية.

[37] - أنظر: الجاحظ، البيان والتبين (114/3).

[38] - سيبويه، الكتاب (428/2).

[39] - الفراء، معاني القرآن (52/2).

[40] - عبد الرحمن الحاج صالح، الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي. ضمن سلسلة بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1 ص178.

[41] - المبتذل هنا بمعنى: الدارج، كثير الاستعمال.

[42] - التخفيف من الدرجة الأولى هو الوجوه المعتبرة الجيدة التي وصفها النحاة وثبتت في قراءات الذكر الحكيم، ومن الدرجة الثانية اللغة الخاصة المستغلقة (المشفرة) كاصطلاحات المخبرين والجواسيس، ولغة الشباب في أيامنا. ويدخل في الدرجة الثالثة التحريف عن الأصل لإحداث وهم مقصود، وهذا كثير جدا في التعبير العامي، ومقامه المزاح والهزل عن طريق لعبة الكلمات.

[43] - نسبة إلى السوق، وهو من اصطلاحات اللغويين الأوائل. ويدل استخدامه عندهم على شعورهم العميق بأن لغة السوق والمنزل لم تكن كلغة المسجد والديوان وبيت القضاء وقس على ذلك.

[44] - راجع في هذا الصدد بحث الأستاذ عبد العزيز بن عبد الله، نحو تفصيح العامية في الوطن العربي. مجلة اللسان العربي، الرباط، ع1 (1384هـ/1964م)ص13 وما بعدها.

[45] - Mahdi Alosh, Using Arabic: Introduction to Arabic Natural Language Processing, Cambridge University Press,1st Pub,2005,p2.

[46] - وجه نطق معتبر في: أخطأ. وهو كثير جدا في عامياتنا. ونظائره: أرجا، أبدا. ونحوهما.

[47] - أنظر:أبو الفرج الأصفهاني، الأغاني (4485).

[48] - عبد المنعم سيد عبد العال، معجم الألفاظ العامية ذات الحقيقة والأصول العربية ص3- 4.

[49] - أحمد تيمور، معجم تيمور الكبير في الألفاظ العامية، الهيئة المصرية العامة للكتاب 1978م.

المحور الثّالث

دراسات تعليميّة

مجلّة اللّغة العربيّة المجلّد: 21 العدد: 48 السّنة: الثّلاثيّ الرّابع 2019 ص: 217 - 236

البيداغوجيا الفارقيّة، ودور انتهاجها في جودة تعليميّة اللغة العربيّة

THE PEDAGOGICAL DIFFERENCY, AND THE ROLE OF ITS USE IN THE QUALITY IN INSTRUCTING OR TEATCHING THE ARABIC LANGUAGE

د/ بكـادي محمـد [1]

تاريخ الاستلام: 2018- 04- 12 تاريخ القبــول: 2019- 03- 10

الملخّص: إن مـن أحـدث الطرائـق التّعليميّـة التّـي أثبتـت نجاعتهـا وجودتهـا في العمليّـة التّعليمـة اليـوم هـي تلـك الطريقـة المسـماة بـــ: البيـداغوجيا الفارقيّـة وللعلـم فـإن فاعليتهـا ونجاعتهـا يعـود للخصـائص التّـي تتفـرد بهـا عـن بـاقي البيـداغوجيات وطرائـق التّـدريس عامـة، باعتبـار أن أهـم مـا يميزهـا ويجعـل منهـا بيداغوجيا عمليّة وفعالة هو مراعاتها للفوارق الفرديّة للمتعلمين المنتمين للفصل الواحد، والموجودين في المستوى الدراسي نفسه، بحيث تطرح مسارات تعلميّة تأخذ بعين الاعتبار المؤهلات الخاصة بكل متعلم، ولا تؤمن بفرضيّة تماهي الكل في الفهم وأداء العمل بإيقاع ووتيرة واحدة وفي المدة الزمنيّة نفسها، وبالطريقة والنهج نفسه وتؤمن آليّة تسمح بالتّعامل مع كل متعلم وفق كفاءته وقدراته بالرغم من كونه ضمن المجموعة الواحدة التّي يضمها الفصل الواحد.

ونظـرا لخصـائص هـذه البيـداغوجيا رأيـت مـن وجهـة نظـري أنهـا مـن اسـلم البيداغوجيات التّي يمكن أن يتم تطبيقها في تعليميّة اللغة العربيّة، باعتبار ما لها **مـن خاصـيّة تقـوم علـى مراعـاة الفـوارق الفرديّـة للمـتعلمين مـن جهـة، وكـذا**

[1] المركز الجامعي تمنراست، البريد الإلكتروني: mohamedbakadi@gmail.com

لخصوصيّة اللغة العربيّة التّي يمكن أن يكون مستوى المتعلمين لبعض علومها متفاوتا وقدراتهم على الفهم مختلفا، وذلك لأسباب عديدة .

الكلمات المفتاحيّة: البيداغوجيا الفارقيّة ؛البيداغوجيا؛ تعليميّة اللغة العربيّة الجودة ؛ طرق التّدريس

Abstract: One of the most modern instructional way which proved its quality and success in the learning process is the pedagogical differency. This effeciancy and affectivity was due to its special characteristics which don't exist in the other ways of the learning systems .that s' because it takes into consideration the mixed abilities of the learners of the same class and the same level .it also takes into consideration the ability of each learner ;it doesn't consider all learners in the same rather the learning system et the same time duration ,nor the same way or the same approach.

It the mechanical deal with each other according ti his abilities, though he is in the same class and the same level

because of its characteristics we saw that it is the most suitable pedagogical ways which may be applied in teaching the Arabic language that's because of its high quality more than its considers the mixed abilities of the learners on one side and the special effect of the Arabic language which we can have different levels and abilities of the learners in its subjects ,that because of many reasons.

Keywords: the pedagogical differency ; the pedagogy; Arabic Language Teaching; the quality ; Teaching Methods.

تمهيد: إن من أحدث الطرائق التّعليميّة والبيداغوجيّة التّي أثبتت نجاعتها وجودتها في العمليّة التّعليمة، اليوم، هي تلك الطريقة المسماة بـ: (البيداغوجيا الفارقيّة– la pédagogie différenciée) وللعلم فإن فاعليتها ونجاعتها يعود للخصائص التّي تتفرد بها عن باقي البيداغوجيات وطرائق التّدريس عامة باعتبار

أن أهم ما يميزها وجعل منها بيداغوجيا عمليّة وفعالة، هو مراعاتها للفوارق الفرديّة للمتعلمين المنتمين للفصل الواحد، والموجودين في المستوى الدراسي نفسه بحيث تطرح مسارات تعلميّة تأخذ بعين الاعتبار المؤهلات الخاصة بكل متعلم، ولا تؤمن بفرضيّة تماهي الكل في الفهم وأداء العمل بإيقاع ووثيرة واحدة، وفي المدة الزمنيّة نفسها، وبالطريقة والنهج نفسه، وهي وتؤمن آليّة تسمح بالتّعامل مع كل متعلم وفق كفاءته وقدراته بالرغم من كونه ضمن المجموعة الواحدة التّي يضمها الفصل الواحد.

ونظرا لخصائص هذه البيداغوجيا، فقد تبين لي أنها من أسلم البيداغوجيات الحديثة التّي يمكن أن يتم تطبيقها في تعليميّة اللغة العربيّة، باعتبار ما لها من خاصيّة تقوم على مراعاة الفوارق الفرديّة للمتعلمين، من جهة، وكذا لخصوصيّة اللغة العربيّة التّي يمكن أن يكون مستوى المتعلمين لبعض علومها متفاوتا وقدراتهم على الفهم مختلفا، من جهة أخرى.

لذلك فسأقوم من خلال هذا البحث ــ أولا ــ بتسليط الضوء على هذه البيداغوجيا الحديثة والفعالة والتّعريف بها وبيان خصائصها . ثم تبيين الخصائص التّي تميز اللغة العربيّة وتميز تعليميتها، وتبيان أن انتهاج تدريس اللغة العربيّة وفق آليات البيداغوجيا الفارقيّة سيكون أكثر فاعليّة وسيؤدي لجودة ونجاعة العمليّة التّعليميّة.

ولذلك، فقد جعلت هذا البحث يقوم على المحاور الآتيّة:

1- تعريف البيداغوجيا

2- أنواع البيداغوجيات، وطرق التّدريس الحديثة

3- البيداغوجيا الفارقيّة

3- 1- تعريفها وخصائصها

3- 2- أهدافها ومقتضياتها

3- 3- كيفيات وآليات تطبيقها

4- دواعي انتهاجها في تعليميّة اللغة العربيّة

5- الخاتمـــة

1- تعريف البيداغوجيا: إن مصطلح (البيداغوجيا، la pédagogie)، هو مصطلح معقد ويصعب تعريفه، برغم المحاولات الجادة للكثير من المنظرين الذين اجتهدوا في إيجاده . والذين من بينهم العالم التّربوي السّوفياتي: (**أنطوان ماكرينكو A. Makarenko)** ؛ الذي عرف البيداغوجيا على أنها: العلم الأكثر جدليّة الذي يرمي إلى هدف عملي، وكذلك الفيلسوف وعالم الاجتماع الفرنسي (**إميل دوركهايم E. Durkheim:**) ؛ الذي عرفها بأنها نظريّة تطبيقيّة للتربيّة تستعير مفاهيمها من علم النفس وعلم الاجتماع . وكذلك الباحث(**رونـــي أوبـــير R. Hubert**) الذي عرفها ؛ على أنها ليست علما ولا تقنيّة ولا فلسفة ولا فنا، بل هي هذا كله، منظم وفق تمفصلات منطقيّة. [1]

ويمكن القول أن سبب الاختلاف في تحديد تعريف معين للبيداغوجيا يعود أساسا لارتباط المصطلح بمصطلحات مجاورة، من جهة، ولكونها تستعير مفاهيمها الأساسيّة من علوم متعددة ؛ كعلم النفس بفروعه مثل: (التّعلم، علم النفس التّكويني، القياس، التّقويم وعلم النفس الاجتماعي) وعلم الاجتماع بفروعه أيضا (علم الاجتماع التّربوي، والأنثروبولوجيّة التّربويّة والثقافيّة) [2].

أما الكلمة في حد ذاتها ؛ أي: كلمة "بيداغوجيا" فتعود في الأصل لليونانيين وهي مكونة من شقين، هما: Péda ومعناها: الطفل، و Agôgé ومعناها القيادة أو السّياقة، أو التّوجيه، وعلى ذلك تكون تسميّة: (البيداغوجي le pédagogue) هو الشخص المكلف بمراقبة الأطفال ومرافقتهم في خروجهم للتكوين أو النزهة والأخذ بيدهم ومصاحبتهم . [3]

2- أنواع البيداغوجيات، وطرق التّدريس الحديثة: إن عدد البيداغوجيات وطرق التّدريس الحديثة هو عدد كبير، نسبيا، وسيتزايد بطبيعة الحال وذلك نتيجة البحث عن البيداغوجيا أو طريقة التّدريس المثاليّة، التّي من شأنها أن تؤمن أكبر حد من الفاعليّة والنجاعة في تطوير العمليّة التّعليميّة . ولعل من البيداغوجيات الحديثة، نجد ما يسمى بالبيداغوجيا العكسيّة، أو ما يطلق عليه أيضا، مصطلح: (القسم العكسي) ؛ هي تقنيّة تدريس جاءت نتاج للثورة المعلوماتيّة والتّكنولوجيّة الحديثة، ويعتبر كل من الأنترنيت والكومبيوتر والأجهزة اللوحيّة والهواتف الذكيّة من أهم أدواتها بالإضافة إلى التّقنيات ألأخرى المستحدثة التّي تتبناها والمتمثلة في منهجها الحديث الذي يجعل من الأستاذ مرافقا عوض أن يكون مدرسا . وكذلك ما يصطلح عليه ببيداغوجيا الخطأ وهي البيداغوجيا القائمة على اعتبار الخطأ إستراتيجيّة مهمة للتعليم والتّعلم وذلك لكون أن الوضعيات الديداكتيكيّة تعد وتنظم في ضوء المسار الذي يقطعه المتعلم لاكتساب المعرفة أو بنائها من خلال بحثه وما يمكن أن يتخلل هذا البحث من أخطاء. ولأنه، كذلك، يعتبر الخطأ أمرا ايجابيا، ومن الخطوات الأولى للوصول للصواب . وأيضا ما يسمى ببيداغوجيا الإدماج ؛ وهي التّي تستهدف إقامة علاقات بين مختلف التّعلمات بهدف التّوصل إلى حل لوضعيات مركبة [4] . وغيرهم الكثير من البيداغوجيات الأخرى .

أما طرق التّدريس الحديثة فهي أيضا متعددة، ومن أهمها، على سبيل المثال لا الحصر، طريقة المقاربة بالأهداف، وهي مقاربة تعتمد على اعتبار الهدف كأداء قابل للقياس بفعل سلوكي قابل للمعاينة وقابل للتنفيذ، وهي " مقاربة تعتمد على تحديد المستويات المتسلسلة للأهداف، وذلك وفق نظريات المناهج التّي تتبنى ما يسمى بـ " نموذج الأهداف " الذي هو أكثر شيوعا وانتشارا في العشريات الاخيرة " [5]. وكذلك طريقة المقاربة بالكفاءات، والتّي هي طريقة تقوم على تنشيط

المهارات الفرديّة لدى المتعلم . وكذلك المقاربة المنظوميّة؛ وهي تلك المقاربة القائمة على تقديم المفاهيم من خلال منظومة متكاملة تتضح فيها كافة العلاقات بين أي مفهوم، وبقيّة المفاهيم الأخرى مما يجعل المتعلم قادرا على ربط ما سبق دراسته بما سوف يدرسه من مفاهيم تاليّة من خلال خطة منظمة وواضحة [6]، أو الطريقة المنظوميّة التّي هي منظومة فرعيّة من منظومة المنهج التّي تتكون من منظومات فرعيّة من الأهداف والمحتوى والطرق والوسائط والتّقويم التّي توجد بينها علاقات ديناميكيّة متبادلة أي: هي الطريقة التّي هي جزء من المنهج كما أنها المنهج الذي تكون الطريقة جزءا منه. كما تتسع المقاربة لتشمل نظام التّعليم ككل فهي بمثابة منظومة متفاعلة ومتناغمة لمنظومات فرعيّة للمعلم والطالب والمحتوى والسّياق الذي يتم فيه التّعلم. [7]

3- البيداغوجيا الفارقيّة

3- 1- تعريفها وخصائصها: البيداغوجيا الفارقيّة هي إحدى البيداغوجيات الحديثة المهمة في العمليّة التّعليميّة، وهي بيداغوجيا تسمى ببيداغوجيا المسارات باعتبارها تسمح بإيجاد إطار مرن، وتسمح للمتعلمين بالحصول على المعرفة وفق مساراتهم الخاصة وهي في حقيقتها عبارة عن نهج بيداغوجي يبحث عن تطبيق مجموعة متنوعة من الوسائل وإجراءات التّعليم والتّعلم لأجل إتاحة أكبر عدد من الفرص لمتعلمين غير متجانسين من حيث الاستعدادات والمعارف، بالرغم من وجودهم جميعا في فصل دراسي واحد. [8]

و هي بيداغوجيا تختص بكونها:

1: بيداغوجيا تعتبر المتعلم شخصا له تصوراته الخاصة بالوضعيّة التّعليميّة

2: بيداغوجيا متنوعة، تطرح مسارات تعلميّة تأخذ بعين الاعتبار المؤهلات الخاصة بكل متعلم، ولا تؤمن بفرضيّة تماهي الكل في الفهم وأداء العمل بإيقاع ووتيرة واحدة، وفي المدة الزمانيّة نفسها، وبالطريقة والنهج نفسه .

3: بيداغوجيا واسعة ومفتوحة كونها تفتح عددا كبيرا من الأبواب والمنافذ لعدد كبير من المتعلمين.

4: بيداغوجيا تسعى لتأمين ما يسمى بتكافؤ الفرص لغالبيّة متعلمي الفصل الواحد في التّعلم والتّكوين

5: بيداغوجيا ذات فاعليّة كبيرة في التّقليل من التّسرب الدراسي والهدر المدرسي .

3- 2- أهدافها ومقتضياتها: مثل كل البيداغوجيات وطرق التّدريس الحديثة، فان للبيداغوجيا الفارقيّة مجموعة أهداف تسعى من خلالها إلى تحقيق العمليّة التّعليميّة المثلى، ومن بين أهم أهدافها:

1- استغلال الفوارق الفرديّة للمتعلمين استغلالا ايجابيا

2- التّفعيل الفعلي للعلاقة بين أطراف العمليّة التّعليميّة (المعلم، المتعلم المادة المدّرسة)

3- تكييف المواد المدّرسة والبرامج التّدريسيّة مع القدرات الفرديّة للمتعلمين

4- التّجسيد الفعلي لمبدأ تكافؤ الفرص بين المتعلمين

5- خلق المرونة اللازمة التّي من شأنها تحقيق الأداء التّعليمي بأقل جهد وأكثر فاعليّة

6- محاولة القضاء على المركزيّة التّعلميّة

7- ضمان فاعليّة التّكوين

ولتفعيل البيداغوجيا الفارقيّة، وتحقيق أهدافها لا بد من مراعاة مقتضياتها التّي تعتبر أمرا مهما في تطبيقها وانتهاجها، ومن أهم المقتضيات التّي تقتضيها هذه البيداغوجيا هي ثلاثة مقتضيات أساسيّة وهي:

فارقيّة المسارات ؛ والمقصود بها فارقيّة مسارات التّعلم، بمعنى أن تتوافر للمتعلمين مسارات مختلفة للوصول للهدف الواحد، وهذه المسارات تبنى على

أساس الاختلافات الفرديّة الموجودة بين المتعلمين، بحيث يتم تقسيم المتعلمين إلى مجموعات تعمل كلها على تحقيق هدف واحد لكن وفق مسارات وطرائق مختلفة .

فارقيّة المضامين ؛ والمقصود بها هو أن يتم العمل على مضامين مختلفة تصاغ في شكل أهداف معرفيّة، أو وجدانيّة، أو ثقافيّة أو غير ذلك بحيث يوزع المتعلمون على مجموعات تكلف كل واحدة من هذه المجموعات على العمل لتحقيق هدف معين .

فارقيّة البنيات: والمقصود بها تقسيم المتعلمين إلى مجموعات فرعيّة، وأيضا تنويع أماكن التّدريس بحيث تسمح للمتعلمين بممارسة الفعل التّعليمي في فضاءات مختلفة، مما يؤمن تفاعلات ايجابيّة من شأنها أن تعمل على جودة التّعليم وتحقيق الهدف من العمليّة التّعليميّة.

3- 3- كيفيات وآليات تطبيقها: من المعلوم أن البيداغوجيا الفارقيّة؛ هي بيداغوجيا منظوميّة ومتنوعة وتنطلق من الخصوصيات الفرديّة للمتعلمين والفوارق الموجودة بينهم التّي تتباين من فرد لآخر، والتّي قد تكون فروقا معرفيّة ذهنيّة ؛ مثل نسبة الذكاء، وقوة الذاكرة، والقدرة على الاستيعاب، أو قد تكون فوارق سوسيوثقافيّة لها علاقة بطبيعة التّنشئة في الوسط الاجتماعي والعلاقات الأسريّة للمتعلم، أو قد تكون فروقا سيكولوجيّة تتمثل في اختلاف المتعلمين في القدرة على التّكيف والدافعيّة وكذا في سماتهم المزاجيّة كالجرأة والانطواء... الخ .

وعلى ذلك فتطبيقها في الفصول التّعليميّة يجب أن يقوم على استراتيجيات غير تقليديّة وتراعي بشكل أساس مجموعة الفوارق الذاتيّة الموجودة بين متعلمي الفصل، وغالبا ما يتم تطبيقها باتباع مرحلتين تطبيقيتين أساسيتين وهما:

مرحلة التّقييم التّشخيصي ؛ وتتمثل في قيام المعلم بعمليّة تقييم تشخيصي لمجموع متعلمي الفصل لمعرفة الفوارق الفرديّة الموجودة بينهم، والقيام بعمليّة فرز للمتعلمين وتحديد مجموعتين أو أكثر، وذلك حسب القدرات الفرديّة لمجموع

المتعلمين في الفصل، وبناء على نتائج التّقييم التّشخيصي، ومعطيات ونتائج الروائز المستعملة في العمليّة التّقييميّة.

مرحلة التّفريق البيداغوجي؛ وهي مرحلة تأتي مباشرة بعد عمليّة التّقييم التّشخيصي ؛ وتتمثل في مجموعة من الممارسات الصفيّة التّي يقوم بها المعلم أو المدرس، وذلك من خلال قيامه بعمليّة تقسيم مجموعة المتعلمين في الفصل الواحد إلى مجموعتين أو أكثر، على أساس الكفايات التّعلميّة، والقدرات الاستيعابيّة لأفراد الفصل، لغرض تكييف عمليّة التّعلم مع حاجيات المتعلمين وقدراتهم المختلفة والمتباينة [9]. وهي عمليّة تمس عدة مستويات جميعها يهدف لتحقيق هدف بيداغوجي أساسي ؛ هو تمكين كل المتعلمين من تكافؤ الفرص والمساواة في التّحصيل . وأهم هذه المستويات هي:

أولا: التّفريق على أساس المحتويات التّعليميّة: من المستويات التّي تمسها عمليّة التّفريق البيداغوجي في إطار تطبيق آليات البيداغوجيا الفارقيّة هو المحتوى التّعليمي أو التّدريسي لمادة من المواد أو مقياس من المقاييس، وفي هذا المستوى يتم التّفريق على أساس المحتوى وذلك عن طريق تنويع محتويات التّعلم داخل الفصل الواحد ومحاولة تكييفها حسب قدرات المتعلمين الاستيعابيّة والعلميّة، وذلك لغرض جعلهم يكتسبون الكفايات الأساسيّة في المحتوى المدرس . فلو اعتبرنا، مثلا أن موضوع عمليّة تعليم أو تدريس معينه هو: دراسة نص من المقرر الدراسي، وكان هذا النص يكتسي بعض الصعوبة، ففي هذه الحالة تتم عمليّة التّفريق على أساس أن يجعل التّعامل مع ذلك النص يقتصر، فقط، على الفريق المؤهل الذي له قدرات استيعابيّة تمكنه من التّعامل مع ذلك النص، بينما يتم انتقاء نص آخر يكون أقل صعوبة من سابقه، ويتلاءم مع قدرات الفريق الثاني، وذلك بالرغم من أن العمليّة تسعى لتحقيق هدف واحد من دراسة النصين .

وعلى هذا الأساس فلا يتم التّعامل في البيداغوجيا الفارقيّة مع محتوى المقرر الدراسي تعاملا جافا، أو يتم التّقيد بالمحتوى المقرر تقيدا حرفيا، بل يتم التّعامل

مع هذا الأخير حسب متطلبات الحالة على أن يكون الهدف الأساس من التّعديل والتّغيير والإضافة هو الاستجابة لحاجيات المتعلمين وإيصالهم " إلى تملك الحد الأدنى المشترك من المهارات والكفايات الضروريّة ". [10]

ثانيا: التّفريق على أساس الوسائل التّعليميّة: من المعلوم أن الوسائل التّعليميّة مختلفة ومتنوعة، ولها دور مهم جدا في العمليّة التّعليميّة وبالنظر لاختلاف المتعلمين وفوارقهم الفرديّة، تبقى الوسائل التّعليميّة الفعالة تختلف من متعلم لآخر وذلك حسب تكوينات المتعلمين الحسيّة والنفسيّة وغيرها . ولذلك نجد البيداغوجيا الفارقيّة تراعي هذا الاختلاف بين المتعلمين، من جهة، وبين الوسائل التّعليميّة، من جهة أخرى، وهذا الأساس هو الذي تم الاعتماد عليه في عمليّة التّفريق بين الوسائل وتنويعها في الفصل الواحد حتى يحظى كل متعلم بفرصته في الفهم والإدراك السّليم .

ثالثا: التّفريق على أساس أشكال العمل: البيداغوجيا الفارقيّة بيداغوجيا مرنة وتتعامل مع الفصل الواحد في بعض الأحيان وكأنه عدة فصول، وذلك لأن هدفها هو التّحصيل الفعال لكل فرد من الأفراد المتعلمين بالطريقة المثلى التّي تناسبه. وطريقة التّفريق على أساس أشكال العمل، تقوم على إعادة تنظيم الفصل الدراسي حسب مقتضيات العمل بحيث يمكن أن يعمل المعلم مع كامل الفصل أحيانا، بينما قد يقتصر عمله مع مجموعة منه، فقط، صغيرة قد تكون أو كبيرة، أو حتى يستطيع أن يلجأ للعمل الفردي في أحيان أخرى .

رابعا: التّفريق على أساس الحيز الزمني: إن المدة الزمنيّة التّي يستغرقها المتعلمون للاستيعاب تختلف من متعلم لآخر، فكل متعلم يحتاج إلى مدة زمنيّة معينة للفهم أو الحفظ، ولذلك فإن البيداغوجيّة الفارقيّة جعلت من الاختلاف بين المتعلمين في هذه المسألة دافعا للتفريق الزمني بينهم بحيث تعطى للمعلم الحريّة في تكييف الحيز الزمني حسب قدرات وكفاءات المتعلمين الفرديّة في الفصل.

4- دواعي انتهاجها في تعليميّة اللغة العربيّة: نظرا لكون اللغة العربيّة من اللغات التّي لها ميزات عديدة تختص بها وتميزها عن غيرها من اللغات، ولها العديد من المريدين الذين يطمحون لتعلمها وتعلم علومها؛ سواء أكانوا من الناطقين بها أم من غير الناطقين بها، فإنه من الضروري إيجاد طريقة بديلة لتعليمها تختلف عن الطرق التّقليديّة المستعملة لحد الآن، تكون أكثر فاعليّة وأكثر مردوديّة، خصوصا وأن كل التّوصيات الصادرة عن الجمعيات المهتمة بترقيّة وتطوير اللغة العربيّة، وكذا مؤسسات الدراسات المتخصصة فيها تدعو لضرورة إيجاد طرق بديلة ناجعة وفعالة لتدريسها. [11]

ولعل من أنسب الطرق لتحقيق ذلك، من وجهة نظري، هو انتهاج البيداغوجيا الفارقيّة نظرا للمزايا العديدة التّي تختص بها باعتبارها من أحدث الطرق التّدريسيّة وأنجعها وأكثرها مردودا . ومرد هذا الاختيار وهذا الطرح ليس اعتباطا بل يعود لدواعي علميّة ومنطقيّة جمة، أهمها يتعلق باللغة العربيّة نفسها من حيث طبيعتها وعلائقها التّقنيّة والحضاريّة والثقافيّة والدينيّة التّي من أهمها:

أولا: طبيعة اللغة العربيّة ومكانتها: للغة العربيّة طبيعة خاصة ومكانة متقدمة بين اللغات، وذلك بشهادة العديد من الدارسين العرب وغيرهم من القوميات الأخرى الذين يؤكدون على خصوصيّة ومكانة اللغة العربيّة ؛ فنجد على سبيل المثال لا الحصر الفرنسي؛ " **أرنست رينان** الذي يقول فيها: (اللغة العربيّة بدأت فجأة على غاية الكمال وهذا أغرب ما وقع في تاريخ البشر فليس لها طفولة ولا شيخوخة)، ويقول الألماني **فريتاغ:** (اللغة العربيّة أغنى لغات العالم)، ويقول فيها **وليم ورك:** (إن للعربيّة ليناً ومرونة يمكنها من التّكيف وفقاً لمقتضيات العصر) " [12] وكذلك يقول فيها الدكتور؛ **عبد الوهاب عزام:** (العربيّة لغة كاملة محببة عجيبة تكاد تصور ألفاظها مشاهد الطبيعة وتمثل كلماتها خطرات

النفوس وتكاد تنجلي معانيها في أجراس الألفاظ، كأنما كلماتها خطوات الضمير ونبضات القلوب ونبرات الحياة)". [13]

كما أن اللغة العربيّة اليوم، علاوة على أنها لغة حضارة، ولغة أمة تمتد من المحيط إلى الخليج ويلهج بها أكثر من ثلاثمائة مليون عربي، فهي أيضا لغة ارتبطت بالعلوم والاقتصاد والمجالات العسكريّة نتيجة للتطورات العالميّة الراهنة .

إن كل هذه الخصوصيّة، وهذه المكانة المتقدمة للغة العربيّة بشهادة الأباعد والأقارب، تفرضان علينا فرضا أن نفكر في آليّة فعالة لوضعها في مكانها الطبيعي وهو الصدارة، وهذا الهدف لن يتأتى إلا من خلال العمل على نشرها وتعليمها بطريقة ناجعة وفعالة. وانتهاج البيداغوجيا الفارقيّة بما تحمله وتتميز به من تطور وفعاليّة ومرونة، من وجهة نظري، سيكون له دور كبير جدا في هذا المسعى.

ثانيا: قدسيّة اللغة العربيّة وارتباطها بالدين الإسلامي الحنيف: إن اللغة العربيّة ليست لغة تواصل، أو لغة تنطق بها أمة هي من أكبر الأمم في العالم فحسب، بل هي لغة لها قدسيّة بالغة كونها جزأ لا يتجزأ من الدين الإسلامي الحنيف، وبها نزل كتابه الكريم وهو الأمر الذي وردت في توكيده والتّذكير به الكثير من الآيات في العديد من سور الذكر الحكيم. ومن هذه الآيات قوله تعالى: ﴿ إِنَّآ أَنزَلْنَٰهُ قُرْءَٰنًا عَرَبِيًّا لَّعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ ﴾ [14]، وكذلك قوله: ﴿ كِتَٰبٌ فُصِّلَتْ ءَايَٰتُهُۥ قُرْءَانًا عَرَبِيًّا لِّقَوْمٍ يَعْلَمُونَ ﴾ [15]، وقوله تعالى، أيضا: ﴿ وَكَذَٰلِكَ أَنزَلْنَٰهُ قُرْءَانًا عَرَبِيًّا وَصَرَّفْنَا فِيهِ مِنَ ٱلْوَعِيدِ لَعَلَّهُمْ يَتَّقُونَ أَوْ يُحْدِثُ لَهُمْ ذِكْرًا ﴾ [16]، وقوله تعالى: ﴿ قُرْءَانًا عَرَبِيًّا غَيْرَ ذِى عِوَجٍ لَّعَلَّهُمْ يَتَّقُونَ ﴾ [17]، وقوله تعالى في اية أخرى: ﴿ وَكَذَٰلِكَ أَوْحَيْنَآ إِلَيْكَ قُرْءَانًا عَرَبِيًّا لِّتُنذِرَ أُمَّ ٱلْقُرَىٰ وَمَنْ حَوْلَهَا وَتُنذِرَ يَوْمَ ٱلْجَمْعِ لَا رَيْبَ فِيهِ ۚ فَرِيقٌ فِى ٱلْجَنَّةِ وَفَرِيقٌ فِى ٱلسَّعِيرِ ﴾ [18]، وقوله تعالى، كذلك، : ﴿ إِنَّا جَعَلْنَٰهُ قُرْءَانًا عَرَبِيًّا لَّعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ ﴾ [19]، وقوله تعالى: ﴿ بِلِسَانٍ عَرَبِىٍّ مُّبِينٍ ﴾ [20].

إن عدد هذه الآيات المنزلة والتّي تربط القران الكريم باللغة العربيّة لدلالة كبيرة على قدسيتها وإنها هي ذاتها وتعلمها يعتبران جزأ لا يتجزأ من الدين الإسلامي. وما يؤكد ذلك أيضا هو أن دخول الدين الإسلامي لا يتم إلا عن طريق الشهادتين اللتين تلفظا وجوبا باللغة العربيّة، كما لا تؤدى شعيرة الصلاة التّي هي عماد الدين الإسلامي إلا بقراءة القران بها. وقد قال الإمام الشافعي رحمه الله في ضرورة تعلمها باعتبارها من الدين: (فعلى كل مسلم أن يتعلم من لسان العرب ما بلغه جهده حتى يشهد بأن لا اله إلا الله وأن محمدا عبده ورسوله، ويتلو به كتاب الله، وينطق بالذكر فيما افترض عليه من التّكبير وأمر به من التّسبيح والتّشهد وغير ذلك). [21]

ولما كانت اللغة العربيّة بهذه القداسة، فإن تعليمها بالشكل اللائق وبالطرق الأكثر فعاليّة هو جزأ من الدين الإسلامي والدعوة إليه، وهو ما يجعل من كل ما من شأنه تبليغنا لذلك الهدف أمر واجب، وبالتّالي فإن داعي انتهاج وتطبيق البيداغوجيا الفارقيّة في تعليميّة اللغة العربيّة لا يعد بالنسبة لي مطلبا بيداغوجيا فحسب بل هو مطلب ديني دعوي كذلك باعتبار أن النجاح في تعليم اللغة العربيّة للمسلمين بطريقة فعالة وسليمة يخفف عنا الكثير من أهوال التّطرف الديني والمذهبي الذي ينتج عادة عن التّأويل الخاطئ للنصوص الدينيّة بسبب جهل أو عدم التّمكن من تأويلها التّأويل الصحيح، ومن جهة ثانيّة يكون جسرا حقيقيا لغير المسلمين للاطلاع على النصوص الإسلاميّة وخصوصا :(الكتاب والسّنة) في لغتها الأصليّة مما يجعلهم يستقون الشعائر من مصادرها وهذا في حد ذاته يعد خدمة للغة العربيّة وللدين الإسلامي وللأمة الإسلاميّة .

ثالثا: استقطاب غير الناطقين بها: إن ظاهرة التّهافت اللافت للنظر على تعلم اللغة العربيّة في السّنوات الأخيرة من طرف غير الناطقين بها، لأسباب عديدة ومختلفة، والذي أثبته الوقائع والتّقارير الصادرة عن الكثير من الجهات المتخصصة التّي أظهرت أن تعلم اللغة العربيّة لم يعد مطلبا لبعض المثقفين أو المهتمين بالثقافة

العربيّة أو المهتمين بقضايا الوطن العربي الإسلامي، فقط، بل أصبح مطلبا لشريحة واسعة من المهتمين والراغبين في ذلك تضم فئة الطلاب والأكاديميين والاقتصاديين ورجال الأعمال والسّياسيين وحتى العسكريين وغيرهم." وتشير الدراسات إلى أن نسبة المقبلين على تعلم اللغة العربيّة في الولايات المتحدة الأمريكيّة ارتفعت إلى12.7% في الفترة بين عامي 2000- 2006، فوصل أعداد دارسي اللغة العربيّة إلى 24 ألف طالب . إضافة إلى ذلك تزايدت أعداد مراكز البحث وأقسام تعليم اللغات الأجنبيّة وحتى المدارس الثانويّة التّي تدرس اللغة العربيّة وثقافة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا [...] كما أن عدد دارسي اللغة العربيّة بهذه الجامعات ارتفع بنسب كبيرة جدا ". [22]

وبالرغم من هذه الأرقام المبشرة والدالة على أن اللغة العربيّة تحظى بمكانتها العالميّة التّي تستأهلها، إلا أن تفعيل آليّة ديداكتيكيّة فعالة ومرنة تراعي الخصوصيات والكفايات الفرديّة لكل متعلم كالبيداغوجيا الفارقيّة في تعليميتها سيظل نهجا ضروريا ذلك لأن انتهاجها في تدريس اللغة العربيّة لمتعلميها عامة ولغير الناطقين بها خاصة سيزيد من حجم الاستقطاب والإقبال على تعلمها ويحد من ظاهرة نفور الكثير من المتعلمين لها من غير الناطقين بها بسبب اعتقادهم بان تعلم اللغة العربيّة هو أمر صعب ومعقد ولا سبيل إليه. وهو هاجس يعود، من وجهة نظري، ليس إلى صعوبة اللغة العربيّة كما يعتقدون، وإنما يعود في أغلبه للآليّة والطريقة التّي تدرس بها والتّي قد تكون في أحيان كثيرة غير ناجعة باعتبارها لا تتماشى بالشكل الملائم مع طبيعة اللغة العربيّة من جهة، ولا تراعي المؤهلات والقدرات الفرديّة المختلفة للمتعلمين، من جهة أخرى، كما هو الحال بالنسبة للبيداغوجيا الفارقيّة .

5- الخـــــــاتمـة: إن انتهاج البيداغوجيا الفارقيّة كآليّة لتدريس وتعليم اللغة العربيّة، من الوسائل الفعالة والناجعة في تأمين جودة العمليّة التّعليميّة ومن المؤكد أن جودة العمليّة التّعليميّة هي التّي تسهم بدورها في تطوير اللغة العربيّة وتجعلها تتبوأ المكانة الرفيعة والحقيقيّة التّي تستأهلها، باعتبارها من اللغات التّي تجب لها الصدارة في لغات العالم، نظرا لما تحمله من خصوصيات وميزات تؤهلها لذلك .

وما يجعلنا نوصي بانتهاج هذه الطريقة الديداكتيكيّة المتطورة في تعليميّة لغتنا العربيّة، هو ما تشتمل عليه هذه الأخيرة من مزايا باعتبارها بيداغوجيا مرنة ومنظوميّة وتتلاءم مع جميع قدرات المتعلمين، وتأخذ بعين الاعتبار كل الفوارق الفرديّة لدى المتعلمين وتتعامل معها بطريقة علميّة وموضوعيّة توفر جودة العمليّة التّعليميّة، وتقضي تماما على الصعوبات والمخاوف التّي قد تتصور في تعلم لغتنا العربيّة.

قائمة المصادر والمراجع:

- **القران الكريم**

أولا الكتب –

1- المؤتمر الدولي للغة العربيّة وهويّة الأمة، المنعقد بتاريخ: 15- 17/ 10/ 2012 قسم اللغة العربيّة وآدابها، الجامعة الأردنيّة، عمان، الأردن، 2012

2- عبد الرزاق بن عبد الرحمن بن أسعد السّعدي، مقومات العالَميّة في اللغة العربيّة وتحدياتها في عصر العولمة

3- عبد اللطيف بن حسين فرج، طرق التّدريس في القرن الواحد والعشرين، دار المسيرة للنشر والتّوزيع، عمان، الأردن2005

4- دليل بيداغوجيا الإدماج، المركز الوطني للتجديد التّربوي والتّجريب، وزارة التّربيّة الوطنيّة والتّعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، المملكة المغربيّة

5- محمد أمارة، لغتنا العربيّة: رؤيا وتحديات، دراسات المركز العربي للحقوق والسّياسات، لجنة متابعة قضايا التّعليم العربي، المجلس التّربوي العربي، الناصرة 2013

6- محمود احمد الزين، أهميّة اللغة العربيّة في فهم القرآن والسّنة، دائرة الشؤون الإسلاميّة والعمل الخيري بدبي إدارة البحوث، ط1، الإمارات العربيّة المتحدة 2009

7- نور شرف الراجحي، دليل المفاهيم التّربويّة في المناهج وطرق تدريس، كليّة التّربيّة والعلوم، جامعة أم القرى، المملكة العربيّة السّعوديّة

ثانيا: الدوريات والمواقع الالكترونيّة

1- الحسين أوباري، ما هي البيداغوجيا الفارقيّة، وكيف يمكن توظيفها في الفصول الدراسيّة، موقع (تعليم جديد)، مدونة الكترونيّة عربيّة متخصصة في تقنيات التّعليم 2014/06/25، موقع: http: //www.new-educ.com/publish

2- المهدي بن بتقة، «المقاربة بالكفاءات وبناء مناهج التّعليم المتوسط في الجزائر ـ العلوم الفزيائيّة ـ »، المبرز، مجلة فكريّة أدبيّة محكمة، العدد 2004/21، عدد خاص بالملتقى العربي الاول حول المقاربة المنظوميّة في التّعليم والتّكوين الجزائر، الجزائر

3- تقرير لجنة تحديث تعليم اللغة العربيّة، الإمارات العربيّة المتحدة، موقع: العربيّة لغة حياة . إمارات arabicforlife.ae

4- جريدة الرائد، تعريف البيداغوجيا الفارقيّة، جريدة جزائريّة يوميّة إخباريّة، العدد 22374، بتاريخ: الأحد 27 سبتمبر 2015، تصدر عن مؤسسة الرائد للإعلام والاتصال، موقع: http: //elraaed.com/ara.

5- موسوعة ويكيبيديا الموسوعة الحرة، موقع: http: //ar.wikipedia.org/wiki

6- نور الدين احمد قايد وحكيمة سبيعي، «التّعليميّة وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتّربيّة »، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، العدد 2010/08، جامعة غرداية.

هوامش البحث:

1 - أنظر؛ موسوعة ويكيبيديا الموسوعة الحرة، موقع: http: //ar.wikipedia.org/wiki

2 - أنظر ؛ نور الدين احمد قايد وحكيمة سبيعي، التّعليميّة وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتّربيّة مجلة الواحات للبحوث والدراسات، العدد 2010/08، جامعة غرداية ص35

3 - أنظر ؛ موسوعة ويكيبيديا الموسوعة الحرة، مرجع سابق

4 - أنظر؛ دليل بيداغوجيا الإدماج، المركز الوطني للتجديد التّربوي والتّجريب، وزارة التّربيّة الوطنيّة والتّعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، المملكة المغربيّة، ص 18- 20

5 - أنظر ؛المهدي بن بتقة، «المقاربة بالكفاءات وبناء مناهج التّعليم المتوسط في الجزائر ـ العلوم الفزيائيّة ـ »، المبرز، مجلة فكريّة أدبيّة محكمة، العدد 2004/21، عدد خاص بالملتقى العربي الاول حول المقاربة المنظوميّة في التّعليم والتّكوين الجزائر الجزائر ص 119

6 - نور شرف الراجحي، دليل المفاهيم التّربويّة في المناهج وطرق تدريس، كليّة التّربيّة والعلوم جامعة أم القرى، المملكة العربيّة السّعوديّة

7 - أنظر ؛عبد اللطيف بن حسين فرج، طرق التّدريس في القرن الواحد والعشرين، دار المسيرة للنشر والتّوزيع، عمان، الأردن2005، ص 37

8 - جريدة الرائد، تعريف البيداغوجيا الفارقيّة، جريدة جزائريّة يوميّة إخباريّة، العدد 22374 بتاريخ: الأحد 27 سبتمبر 2015، تصدر عن مؤسسة الرائد للإعلام والاتصال، موقع: http: .//elraaed.com/ara

9 - انظر ؛ الحسين أوباري، ما هي البيداغوجيا الفارقيّة، وكيف يمكن توظيفها في الفصول الدراسيّة، موقع (تعليم جديد)، مدونة الكترونيّة عربيّة متخصصة في تقنيات التّعليم 2014/06/25، موقع: http: //www.new-educ.com/publish

10 - انظر ؛ المرجع نفسه، موقع: http: //www.new-educ.com/publish

11 - انظر ؛ محمد أمارة، لغتنا العربيّة: رؤيا وتحديات، دراسات المركز العربي للحقوق والسّياسات، لجنة متابعة قضايا التّعليم العربي، المجلس التّربوي العربي الناصرة، 2013 ص11- 12

12- عبد الرزاق بن عبد الرحمن بن أسعد السّعدي، مقومات العالَميّة في اللغة العربيّة وتحدياتها في عصر العولمة، المؤتمر الدولي للغة العربيّة وهويّة الأمة، المنعقد بتاريخ: 15- 17/ 2012/10 قسم اللغة العربيّة وآدابها، الجامعة الأردنيّة، عمان الأردن، 2012، ص 6

13 - المرجع نفسه، ص ن

14 - سورة يوسف، الاية: 2

15 - سورة فصلت، الاية: 3

16 - سورة طه، الاية: 113

17 - سورة الزمر، الاية: 28

18 - سورة الشورى، الاية: 7

19 - سورة الزخرف، الاية: 3

20 - سورة الشعراء، الاية: 195

21 - محمود احمد الزين، أهميّة اللغة العربيّة في فهم القرآن والسّنة، دائرة الشؤون الإسلاميّة والعمل الخيري بدبي إدارة البحوث، ط1، الإمارات العربيّة المتحدة 2009، ص 10

22 - تقرير لجنة تحديث تعليم اللغة العربيّة، الإمارات العربيّة المتحدة، موقع: العربيّة لغة حياة . إمارات arabicforlife.ae، ص95

مجلّة اللّغة العربيّة المجلّد: 21 العدد: 48 السّنة: الثّلاثيّ الرّابع 2019 ص: 237 - 256

الصورة ودورها في تنمية القيم في كتب الجيل الثاني
(الطور الأول من مرحلة التعليم الابتدائي)

أ. أوليدي خديجة[1]

د. عبد القادر بقادر

تاريخ الإرسال:2018- 12- 27 تاريخ القبول:2019- 03- 04

الملخص: تسعى دراستنا إلى إبراز دور الصورة في تنمية القيم عند متعلم الطور الأول من مرحلة التعليم الابتدائي، من خلال كتب الجيل الثاني باعتباره تجديدا تشهده المنظومة التربوية الجزائرية في الآونة الأخيرة، والتي تجعل من اختيار القيم ووضعها حيز التنفيذ أول مصدر لتوجيه المنظومة التربوية ، وتحقيق غايتها ، وذلك بغية إكساب المتعلم قاعدة من الآداب المتعلقة بالقيم(الدينية، الثقافية الاجتماعية...).ولتحقيق هذه الغاية ستكون الصورة من الأولويات التي توليها المنظومة التربوية أهمية، فهي تعد أهم وسيلة تعليمية تعمل على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة خاصة في هذه المرحلة.

انطلاقا من هذا سنعالج في ورقتنا البحثية موضوع القيم من حيث مكانتها في المنهاج، ثم القيم التي تم اختيارها لهذا الطور. وكذا إبراز دور الصورة في تحقيق البعد القيمي، بعدها وسيلة تعليمية تحمل مضامين قيمية (دينية ثقافية، اجتماعية..).

الكلمات المفتاحية: الصورة؛ القيم؛ كتاب اللغة العربية "الجيل الثاني".

[1] جامعة قاصدي مرباح - ورقلة- الجزائر، المخبر: التراث اللغوي والأدبي في الجنوب الشرقي الجزائري، البريد الالكتروني: oulidikhadidja@gmail.com.

Abstract : This study seeks to show the role of picture in developing values of learners of primary school, using books of second generation as an update being witnessed in the Algerian educational system at recent times. The fact that makes choosing values and having them applied, the initial source to orientate educational system and to fulfil its ultimate objective, to have the learner acquiring the basic of decencies with regard to (relegion, culture, society and so on). Thus, to meet this objective, picture will be one of the priorities that should be considered by the educational system, for being the most significant teaching method that seeks to meet planned educational objectives particularly at this stage.

Using the aforementioned, this paper will address the topic of values as is placed in the curricula, then values chosen for this phase. Along with showing the role of picture in realizing the value dimension, as a teaching method that bears values contents (relegious, cultural, social and so on).

Keywords: Picture; values, book of Arabic ''Second Generation''

أصبحت الصورة في عصرنا اليوم تسيطر على المشهد الثقافي حتى أصبح يطلق على هذا العصر "عصر الصورة "الذي اكتسحت فيه مختلف جوانب الحياة وهيمنت على كل وسائل الاتصال الأخرى وأصبحت تنافسها، حتى غدت مظهرا بارزا في كل الأنشطة الإنسانية ، تتصدر الصحف والمجلات ونجدها في الكتب والتلفزة وفي فضاءات الانترنت، وأضحى بذلك العالم قرية صغيرة تتبادل فيه الشعوب ثقافاتها .فقد اكتسحت كل المجالات، وليس مجال التربية والتعليم بمنأى عن هذا التحول فقد غدت الصورة من الوسائل التعليمية التي تعمل على تحقيق أهداف المنظومة التربوية معرفية كانت أو مهارية أو وجدانية، وذلك كله من أجل مساعدة المتعلم على تفاعله في الحياة ومواجهة المشكلات التي تواجهه من جهة، ومن جهة أخرى تسعى إلى بناء الجانب الروحي له وغرس قيم أخلاقية من

شأنها أن تعزز فيه روح الانتماء إلى وطنه ومجتمعه، وتنمي فيه روح تقبل الآخر والمحافظة على قيمه في ظل عالم سيطرت عليه العولمة من كل جهة.

سنحاول في هذه الورقة البحثية الوقوف على الدور الذي تلعبه الصورة في تنمية القيم عند المتعلم، في كتب اللغة العربية من الطور الأول من مرحلة التعليم الابتدائي، باعتباره يمثل أولى مراحل التعليم في المشوار الدراسي للفرد الجزائري وذلك بغية معرفة كيف استطاعت المنظومة التربوية التعليمية في الجزائر مواجهة العولمة وتكوين متعلم ذي شخصية متوازنة من خلال ما تحمله الصورة من دلالات ومعان من شأنها أن ترسخ أثر التعلم وتنمي فيه القيم المستهدفة.

فما هو مفهوم الصورة؟ وما هو الدور الذي تلعبه في العملية التعليمية؟ وكيف تتمظهر القيم في الصورة المتضمنة في كتب اللغة العربية؟

1_ مفهوم الصورة:

1- 1 – الصورة في المشهد الثقافي: نعيش اليوم في عالم ثقافة ما بعد المكتوب، عالم تسيطر عليه ثقافة الصورة من كل جهة، ولعل التسمية " عصر الصورة" أصبحت مناسبة لعالم اليوم [1]، حيث نجدها تتخلل عوالمنا بشكل خاطف وسريع في الصحف والمجلات والكتب والملابس وشاشات التلفزة بشكل لم يشهده التاريخ من قبل [2].

يعرف صلاح فضل الصورة بأنها «علامة دالة تعتمد على منظومة ثلاثية من العلاقات بين الأطراف التالية: مادة التعبير وهي الألوان والمسافات ، وأشكال التعبير وهي التكوينات التصويرية للأشياء والأشخاص ، ومضمون التعبير وهو يشمل المحتوى الثقافي للصورة من مناحيها وأبنيتها الدلالية المشكلة لهذا المضمون من ناحية أخرى» [3]، فتعريف صلاح فضل يشير إلى أن الصوة علامة دالة ، تتفاعل في إعطاء دلالة مكوناتها وهي اللون وأشكال التعبير والمضمون التعبير، لهذا ففهم مضمون الصورة لا يقف عند القراءة السطحية لشكل التعبير الذي تحمله أو تناسق

ألوناها، بل لابد من الغوص في دلالاتها وفهم مقاصدها بما تحمله من مضمون ثقافي .ذلك أنها «مرآة عاكسة لكل ما يقع في المجتمع عليها في الجانب الاجتماعي بكل ارتباطاته الفنية والتراثية، عاداته وتقاليده وفنونه الشعبية» [4] وبهذا فقد «أصبحت سلطة تخترق أنسجة المجتمع العالمي، وأصبحت تتغلغل في الثنايا والأرجاء والأعماق المختلفة ، ناسجة خلفها أثرا تراكميا قويا وفاعلا» [5] استطاعت أن تزيل تلك المسافات والحدود بين المجتمعات وتكشف عن الكثير من الحقائق، فغدت بذلك من أبرز مظاهر المعلومات، وأصبح من السهل على أي انسان أن يرى العالم الخارجي [6]. فلغة الصورة أو قراءة الصورة لا تقف عند القراءة السطحية لها بل لا بد من التغلغل في كنهها، ألوانها ودلالاتها، والأشكال التي تحملها ومعانيها ، ثم الوقوف على التمثلات الاجتماعية التي تجسدها الصورة وبهذا يتحقق الفعل القرائي للصورة فهو ينطلق من مستوى إلى مستوى أعمق منه [7].

تعد الصورة جزءا مهما من الثقافة المكونة للمجتمع الذي يؤثر بسماته وخصائصه في الثقافة البصرية ويمدها بمقومات نموها وتطورها، وبهذا يمكن اعتبارها آلية من آليات مواجهة ثقافة العولمة، فلكل مجتمع خصوصيته وفردانيته التي من خلالها يحافظ على عاداته وتقاليده الدينية والدنيوية من علوم وتربية [8]. لهذا فالتركيز على الفعل القرائي لثقافة الصورة غدا في يومنا مهما لمعرفة الوعي الثقافي الدلالي الذي تحمله، والبحث في القيم والاتجاهات التي تعبر عنها.

لقد احتلت الصورة مساحة واسعة في التواصل البشري في عصرنا هذا " عصر الصورة" واستطاعت أن تحيد عن الهامش إلى المركز ومن الحضور الجزئي إلى موقع الهيمنة والسيادة [9]. وأمام هذا تزايد الإقبال على الصورة في عصرنا الحالي بمختلف تجلياتها، أصبح تواجدها في العملية التعليمية التعلمية ضرورة إلزامية ولعل ما يدعو إلى إدماجها في التعليم راجع إلى تأثر الطفل بها، فهي تحيط به في كل مكان، حتى أصبح ابنا بارا لها على حساب اللفظ، يتكلم بها، يفكر بها. لهذا

فحاجة الطفل، طفل القرن الواحد والعشرين لها في العملية التعليمية أصبح ضرورة الزامية [10]. ولذلك فعلى منتج الصورة التعليمية أن يحسن استغلال الصورة لتحقيق الأهداف التربوية خاصة ما تعلق بالجانب الوجداني، على اعتبار علاقة الطفل بها، وعليه أن يضمنها قيما واتجاهات ، لما لها من أثر في الاستجابة لميوله وتوجيهها وبناء قيمه، باعتبارها شكلا ثقافيا، يحمل قيما اجتماعية، ودينية ووطنية، باستطاعتها أن ترسخ أثر التعلم« لأن الأطفال يفكرون بالأشكال والألوان والأصوات والإحساسات ومن هنا تنبع أهمية التعليم بالصور» [11].

1- 2 - مفهوم الصورة التعليمية: فالصورة التعليمية: هي عبارة عن وسيلة تعليمية «تجسد محتوى خطاب تعليمي...تعطي للمتعلم درجة معينة من الحسية والواقعية» [12]، فهي تمنح المتعلم إمكانية التعرف بشكل محسوس لمضامين اللغة والمعاني الحسية [13]. وهي وسيلة تعليمية فعالة تسهم في تحقيق أهداف التعليم سواء كانت معرفية أم مهارية أم وجدانية، غير أنها تتجاوز كونها وسيلة تعليمية لتصبح «عنصرا دالا على ثقافة المدرسة، وتواجدها في الكتاب المدرسي له دلالات ذات وظائف تربوية، وتعد مصدرا مهما من مصادر التعلم» [14].

2- 2 - مزايا وفوائد الصورة:

لعل من أهم فوائد الصورة ما يلي [15]:

- تعتبر عامل تشويق وإثارة انتباه التلاميذ، فهي تعمل على تحفيز المتعلمين للإقبال على موضوعات التعلم لما يتميزون به من كثرة اهتمامهم بالصور والاندفاع العفوي للتواصل معها، ولعل ما يفسر هذا الاندفاع ما تجسده بعض السلوكات الملاحظة على المتعلمين الصغار في تقليب صفحات الكتب والتأمل في صورها قبل قراءة النصوص المرتبطة بها.

- تضع المتعلم في علاقة مباشرة مع محتوى الصورة موضوع التعلم دون الوساطة اللغوية للمدرس.

- تمنح للمتعلمين فرصة الاعتماد على التمثل البصري لموضوعات التعلم مما يظهر القيمة التربوية للصورة في الفعل التعليمي، وذلك من خلال ما تقدمه للمتعلم من خبرات يمكن الاحتفاظ بها لمدة طويلة وبالتالي سهولة استدعائها عند الحاجة.

وبالإضافة إلى هذا يمكن إضافة ما يلي:

- «قدرتها على تقريب البعيد مكانا وزمانا والغوص في اللازمن.

- تشجيع المتعلم على استثمار ملكته العقلية من ملاحظة وتأمل وتفعيل مهارات التفكير، وفهم العلاقات بين الأشياء مع بناء مفاهيم جديدة.

- تستطيع أن تحدث تعديلا وتغييرا في السلوكيات غير المرغوب فيها للمتعلم وتحفزه لاكتساب أنماط جديدة» [16].

2- 3- شروط اختيار الصورة التعليمية: توظيف الصورة في العملية التعليمية مرهون بجملة من الاختيارات، وسقوط هذه الاختيارات يجعل منها عنصرا مشوشا على المتعلم والمعلم. فمراعاة معايير توظيف الصورة يجعل منها أكثر أدائية.

ومن هذه الشروط:

- «أن تكون واضحة غير ملتبسة، عناصرها محددة بدقة، ألوانا وأشخاصا وأشكالا؛

- كفيلة بتيسير مطالب المادة الدراسية، وتحقيق الكفايات التربوية المطلوب تحقيقها؛

- تساعد المتعلم على تنمية معارفه السابقة وتزوده بمعارف جديدة تيسر له سبل التعلم؛

- أن تكون لافتة للانتباه، داعية إلى طرح السؤال، محفزة على التأمل شاحدة للذاكرة، حاملة لمضمون النص، محافظة على القيم الأخلاقية» [17].

فلكي تصبح الصورة أكثر فاعلية في العملية التعليمة يجب أن تكون لافتة لانتباه المتعلم حتى يتسنى له إدراك معانيها واستخلاص مضمونها ، وهنا يجب أن يتاح للمتعلم الوقت الكافي لفهم الصورة واستيعابها ، وهو ما يبرز دور المعلم في استدراج المتعلمين واستفزازهم للقراءة الصحيحة للصورة .وعلى منتج الصورة أن يراعي رغبات المتعلم وميولاته فيجعل الصورة نابعة من محيطه، وأن يراعي الأبعاد الثلاثة للصورة التي تناسب المتعلم من حيث اختيار اللون، ومن حيث الأشكال والأشخاص التي تحتويها ، ومن حيث المضمون الذي تحمله، فيجب أن يكون منبثقا من مرجعيته الثقافية .

3- تمظهرات القيم في صور كتب اللغة العربية: تعد المنظومة التربوية أهم وسيلة لبناء الشعوب القوية التي تواجه تطورات الحياة ومتغيراتها، وتحديات المستقبل، لهذا فإن «التربية هي المستودع والركيزة المهمة لكل مجتمع، فهي عملية متكاملة تساعد الفرد على تفاعله في الحياة والمجتمع، فضلا عن بناء الجانب الروحي، وغرس القيم الأخلاقية للمجتمع» [18]. لذلك فإن النهوض بالنظام التربوي ضرورة تمليها تغيرات الحياة ، ونظرا لأن «المنهج هو إحدى الوسائل لتربية النشء وإعدادهم» [19]، فإنه يجب على المنظومات التربوية الوقوف على مناهجها برقابة مستمرة تعمل على تعديلها، وتطويرها وفقا لمتغيرات المجتمع ، خاصة في ظل العولمة حتى تضمن مستقبل أجيالها، وفي هذا «سئل أحد السياسيين عن رأيه في مستقبل أمة ، فقال : ضعوا أمامي مناهجها في الدراسة أنبئكم بمستقبلها» [20] فإذا كانت التربية تمثل عماد المجتمعات الراقية ، فإن القيم هي عماد التربية ، لهذا وجب ادماجها في المناهج الدراسية ، لأن التربية ليست تراكما معلوماتيا ، ولا اختزان شهادات فحسب ، بل هي أيضا مجموعة قيم ينطلق منها الانسان لبناء ذاته ومجتمعه ووطنه ، ثم لبناء إنسان أفضل [21].

وقد أخذت المنظومة التربوية الجزائرية على عاتقها إصلاح مناهجها، وذلك ما شهدته في الآونة الأخيرة من إصلاحات، وهو ما مثلته مناهج "الجيل الثاني" التي جاءت استجابة لمعالجة النقائص التي جاءت في المناهج السابقة لها. وقد شكل اختيار القيم في مناهج "الجيل الثاني " ووضعها حيز التنفيذ أول مصدر لتوجيه المنظومة التربوية وغاياتها، واختيار مضامينها وطرائق التعلم [22].

وتعرف القيمة بأنها «القواعد الأساسية أو المعايير التي من خلالها يعمل بناء المجتمع. إن قيم الفرد تكون جزءا من شخصيته الاجتماعية وهي ذات جوانب عديدة فمنها الجانب القيمي الديني، الاجتماعي، الاقتصادي، والأسري، أو نحو مبدأ من مبادئ الحياة» [23].

وقد تكفلت مناهج "الجيل الثاني "بإعطاء الأولوية للقيم المشكلة للهوية الوطنية والتضامن الوطني كلازمة أولية، وأكدت على أن المشكلة التي ينبغي تناولها بحذر تكمن في تحقيق التوازن بين قيمنا الخاصة وتلك الموصوفة بالقيم العالمية" [24].

ونظرا للدور الذي تؤديه الصورة في العملية التعليمية فهي تعد «من أهم المدخلات في منظومة التربية والتعليم على اعتبار أن لغة التعليم توافق بين اللغة اللفظية واللغة البصرية» [25] كان الاهتمام بالصورة لازما في العملية التعليمية موازاة للأهمية التي تحظى بها اللغة، لأن الصورة يمكنها أن تقوم بدور رئيس في توجيه الرسالة التعليمية وتحقيق أهداف المنظومة التربوية. وهذا ما جعلها تتمظهر في الكتب المدرسية على اعتبار أن الكتاب المدرسي «أحد العناصر التي تمثل مدخلا رئيسا من مدخلات النظام التعليمي والأداة التي تسهم بشكل فاعل في تحقيق أهداف المنهج» [26] ولهذا فالاعتناء به من حيث الشكل والمضمون ضرورة إلزامية، واحتواء الكتاب المدرسي على الصور والرسوم التوضيحية من شأنه أن يعلي من قيمة الكتاب التربوية [27].

تتوزع الصور المجسدة للقيم في كتابي اللغة العربية على مجالات مختلفة ونظرا لطغيان القيم الاجتماعية والوطنية والدينية سنقف على هذه القيم وإبراز تمظهراتها في الصور في محتوى كتب اللغة العربية للسنة الأولى والثانية❖ تحديدا الصور المصاحبة لنشاط "ألاحظ وأعبر "بالنسبة للسنة الأولى، والصور المصاحبة للنص المقروء بالنسبة للسنة الثانية من التعليم الابتدائي، لما لها من أثر في اكتساب التعلمات ودفع المتعلم للتعلم، باعتبارها تمثل مرحلة للانطلاق إلى التعلمات التالية لها.

بلغ مجموع الصور الحاملة للقيم في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى (أربعا وعشرين) صورة موزعة على (أربع وعشرين) وحدة انطوت تحت (ثمانية) مقاطع وهو نفس مجموع الصور المصاحبة للنص المقروء من كتاب اللغة العربية للسنة الثانية ابتدائي.

جاءت الصور في الكتابين متوسطة لصفحة الكتاب تلي عنوان الوحدة في السنة الأولى، وفي السنة الثانية تلي عنوان النص.

ففي صور (المقطع الأول) [28] من كتاب اللغة العربية للسنة الأولى نجدها من حيث القيمة تنتمي إلى القيمة الاجتماعية، بحيث تهدف إلى تنمية روح الانتماء الاجتماعي لهذا المتعلم، تبدأ بالخلية الأولى لبناء المجتمع وهي الأسرة ويظهر هذا في الصور المرافقة للوحدات، حيث تظهر الصور أفراد الأسرة الصغيرة الممثلة في الأب والأم والأبناء، ثم أفراد الأسرة الكبيرة الجد والجدة. فهي تنمي في نفس المتعلم حب الأسرة وتقوي فيه الرابطة الأسرية، وكذلك تنمي فيه روح التعاون من خلال صورة البنت التي ترتب الصحون على المائدة. بينما تمثل صور (المقطع الثاني) [29] الفضاء الخارجي للمتعلم، وهو في عالمه المدرسي، حيث تبرز صوره علاقة المتعلم بأقرانه في القسم وساحة المدرسة وتدعوه لتقبل الأخر. وفي (المقطع الثالث) [30] الحي والقرية يظهر الفضاء الخارجي المحيط به المتمثل في القرية والحي ، حيث ينمي فيه روح العمل في الجماعة ، وتنمية الذائقة الجمالية من خلال اكتشاف جمال

بلاده في الريف ، كما تنمي هذه الصور لدى المتعلم روح النقد والقدرة على المقارنة وإبداء الرأي من خلال مقارنته بين صورة الريف والمدينة «فقراءة الصورة ومناقشة متضمناتها في المجال التربوي هدف يسعى إلى بناء شخصية المتعلم من خلال الممارسة النقدية تحليلا وفهما عند المتعلمين» [31] وفي مقطع (الرياضة والتسلية) [32] تظهر الصور رياضة كرة القدم، وصور معرض الكتاب، وكلها تهدف إلى تنمية القدرة على اختيار الممارسة الترفيهية المفيدة للمتعلم، وتنمي فيه روح المسؤولية واحترام قواعد اللعبة الرياضية وتقبل الخسارة بروح رياضية . وأما مقطع (البيئة والمواطنة) [33] فتهدف صوره إلى تنمية روح المحافظة على الوسط الذي يعيش فيه، واستشعار الجانب الجمالي في البلاد وتعزيز روح الانتماء لجغرافيته. أما مقطع (التغذية والصحة) [34] فتعزز صوره في المتعلم استشعار روح المسؤولية في المحافظة على صحته. أما في مقطع (التواصل) [35] فنجد صوره تدمج المتعلم في الثورة العلمية والمعرفية، والتعرف على وسائل التواصل الحديثة كالحاسوب. وفي مقطع (الموروث الحضاري) [36] نجد صوره تهدف إلى تنمية حب الوطن واستشعار تضحية الشهداء في سبيل الحرية ويظهر ذلك جليا من خلال صور الشهداء في المتحف، بالإضافة إلى أن المتحف رمز من رموز المحافظة على الموروث التاريخي للأمة، وكذا استشعار نعمة الأمن. ويظهر الانتماء الإسلامي من خلال صور أول يوم في رمضان وعيد الأضحى، كما تظهر هذه الصور الطقوس التي تمارسها العائلات الجزائرية في هذه المناسبات، وضرورة المحافظة عليها.

أما بالنسبة للقيم التي تعمل على تنميتها صور كتاب اللغة العربية للسنة الثانية، فنجدها نفس القيم التي تضمنها كتاب اللغة العربية للسنة الأولى، غير أن الصور توزعت فيه بشكل كثيف، وتنوعت بين الصورة المصنوعة، والصورة الفوتوغرافية. جاءت مناسبة لسن المتعلم ، فإذا كانت صورة العائلة في كتاب السنة الأولى أول صورة تظهر في الكتاب على اعتبار أن الطفل لم يلتحق بالمدرسة بعد، فهو في هذا السن شديد التمسك بأسرته، فإننا نجد في كتاب السنة الثانية

صورة المدرسة والاستعداد للدخول المدرسي، وهذا يتمشى مع واقع المتعلم وتشوقه للدخول المدرسي كما ارتبطت صور المقطع الأول (الحياة المدرسية) [37] بصورة تحية العلم التي كانت غائبة في كتاب السنة الأولى وهي رمز من رموز السيادة الوطنية كما تحث الصورة على ضرورة المشاركة في تزيين القسم والمحافظة على نظافته فهي كلها تنمي فيه روح التعاون والمشاركة مع الآخر. أما مقطع (العائلة) [38] فنجد صور الاحتفال بالعيد والطقوس التي تمارسها العائلة الجزائرية، أطباق الحلوى، وتبادل الهدايا، والمصافحة وصلاة العيد، وهي صور تعزز روح الانتماء للمجتمع الجزائري والدين الإسلامي. ويظهر في هذا المقطع صور تعبر عن تقاليد العائلة الجزائرية في أفراحها، حيث تمثل الصور حفل زفاف تلبس فيه العروس الجزائرية البرنوس الأبيض، وزغاريد النسوة، كما تبرز روح التعاون في البيت وتظهر له المناسبات التي تزين بها الشوارع الجزائرية بالعلم الجزائري، وكلها ممارسات مستمدة من محيطه. أما في مقطع (القرية والريف) [39] فتبرز صوره جمال الريف والمدينة وتنمي لدى المتعلم روح التفكير الناقد وإبداء رأيه، وكذلك يحتوي على صور تبرز تنوع النشاطات التي يقوم بها الجزائري بتنوع مناطقه، تربية الحيوانات، عصر الزيتون وجني التمور. أما في مقطع (التغذية والصحة) [40] فنجد أن الصور تبرز دور وجبة فطور الصباح فهي وجبة ينفر منها كثير من الأطفال وهذا من أجل تحبيبها لهم. أما مقطع (التواصل) [41] فتبرز صوره وسائل الاتصال بدءا من الرسالة إلى الهاتف والحاسوب، ودوره في الحصول على المعلومة.

وأما مقطع (الموروث الحضاري) [42] فصوره تبرز، التراث التقليدي وضرورة المحافظة على موروثنا الحضاري من خلال صورة المتحف، ويظهر البعد الأمازيغي في العيد الأمازيغي "يناير" وتبرز الصورة طقوس الممارسة فيه، وكذلك صورة عيد الزربية.

من خلال التحليل السابق يتضح لنا أن الصور المتضمنة للكتاب جاءت تحمل قيما وطنية، واجتماعية، ودينية.

3- 1 - القيم الوطنية: حيث هدفت الصور التي تحمل البعد الوطني الى تعزيز روح الانتماء للوطن ، وضرورة التمسك به، وتعزيز الانتماء للمحيط الجغرافي المتنوع شمالا، وجنوبا، وشرقا، وغربا ، والتعرف على الأنشطة المتنوعة بتنوع المحيط الجغرافي ، الاعتزاز بالموروث الحضاري الجزائري وضرورة المحافظة عليه، ويظهر ذلك من خلال الصور التي حملت الممارسات التقليدية عند العائلة الجزائرية ، كطبق الكسكس، ولبس العروس للبرنوس الأبيض، واستقبال الضيف بالحليب، صورة الزربية، فكلها ممارسات نابعة من عادات وتقاليد المجتمع الجزائري فهي تعزز في المتعلم روح الانتماء وتدعوه إلى المحافظة عليها لأنها جزء لا يتجزأ من جزائرية الجزائري .

3- 2- القيم الدينية: وتهدف إلى تعزيز روح الانتماء للدين الإسلامي، حيث جاءت صور الكتاب حاوية لجملة من القيم الدينية مثل ارتداء المعلمة للحجاب [43] وكان هذا غائبا في مناهج "الجيل الأول"، والصور المصاحبة نص "أول يوم في رمضان" [44] صورة نص "عيد الأضحى" [45]، صورة صلاة العيد كلها صور تربط المتعلم بدينه. أضف لذلك البعد الأخلاقي للدين الإسلامي فقد تضمنت صور الكتاب سلوكات أخلاقية لا تنفك عن تعاليم الدين الإسلامي كإكرام الضيف والتعاون، وبر الوالدين، واحترام الكبير، والمحافظة على البيئة، والحث على القراءة، فعلى سبيل المثال صورة معرض الكتاب جاءت في الكتابين وهي ترمي إلى تحبيب الكتاب عند المتعلم في عصر طغت فيه التكنولوجيا على كل مجالات الحياة، وتبين دور القراءة فنحن أمة "اقرأ".

3- 3- القيم الاجتماعية: لا شك أن المجتمع وكل ما يحمله من عادات وتقاليد يمثل الأساس الذي تبنى عليه المناهج الدراسية، فلا يمكن عزل التلميذ عن مجتمعه إذ الهدف الأساس من التعليم هو تزويد المتعلم بكفاءات تمكنه من مواجهة مختلف المواقف التي تواجهه في الحياة، ومن ثم لا يمكن أن نعزل المتعلم عن

محيطه. وقد ترجمت صور الكتاب البعد الاجتماعي، بدءا من صور الأسرة فالمدرسة فالحي والقرية والمدينة، وكلها صور تعزز روح الترابط الأسري، وتحث على التعاون، وتقبل الآخر، والمشاركة في الأعمال التطوعية، وتحمل روح المسؤولية والقيادة.

لقد أوضحت كل الوثائق البيداغوجية المتعلقة بمناهج "الجيل الثاني"، أن المصدر الذي تقوم عليه هذه المنهاج هو القيم فهي منظومة قيمية. ونصت على ضرورة التوفيق بين القيم بهدف تكوين شخصية جزائرية متسلحة بمقومات تجنبها الذوبان في الآخر تحت شعار "**كن حر شخصك، كن ابن شعبك، كن ابن زمانك**" [46]. ولاشك أن ترسخ هذه القيم يقوم على عاتق المعلم لما له من دور أساسي في العملية التعليمية التعلمية، فعليه أن يحسن توظيف الصورة أثناء الممارسة التعليمة ، فيوفر لها كل ما من شأنه أن ينجح استخدامها، فيجب أن يستفز المتعلم لقراءة الصورة والوصول إلى دلالاتها بجملة من الأسئلة من أجل إبراز القيمة ، ويكون ذلك من خلال صيغة إشكالية حتى تكون لها دلالة عند المتعلم .ثم الانتقال إلى مرحلة إدراج القيمة في قسم من الوضعيات من أجل أن تتصف بالثبات والدوام [47]، فمثلا صورة "نظافة الحي" [48] يستخلص منها قيمة العمل التعاوني في البعد الاجتماعي؛ ولإعطاء هذه القيمة صفة الدوام يقوم التلاميذ بأمر من المعلم المشاركة في تنظيف القسم أو ساحة المدرسة ، فهذا من شأنه أن يعزز روح العمل الجماعي عند الفرد ، وتصبح هذه القيمة مترجمة في سلوكات المتعلم كقيمة جديدة تندمج مع منظومته القيمية .وعلى المعلم أن لا يقف في توظيف الصورة عند القراء السطحية لها ، بل لابد من تدريب التلاميذ على القراءة الناقدة للصورة حتى تصبح عندهم آلية من آليات التفكير الناقد، فتنتقل بالمتعلم من مستوى الملاحظة البصرية إلى مستوى النقد ، وإبداء الرأي.

خاتمة: وخلاصة القول إن هيمنة الصورة على المشهد الثقافي اليوم في مختلف المجالات جعلت من وجودها في الكتب المدرسية ضرورة ملحة تمليها عدة اعتبارات فهي:

- وسيلة تعليمية تعمل على تجسيد المحتوى التعليمي (معرفي، مهاري وجداني) وتبسطه مما يسهم في إثراء معارفه لسهولة استدعائها.
- أنها أقرب إلى نفس الطفل من اللفظ لذا فتوفرها في الكتاب ضرورة تمليها حاجة الطفل لها، خاصة في المراحل الأولى من تعلمه.
- ونظرا لما تحمله من حمولة ثقافية فإن توظيفها في الفعل التعليمي لا يتوقف على اعتبارها وسيلة فحسب، بل لابد أن تعتبر مصدرا من مصادر تنمية قيم المتعلم وتوجيه سلوكياته.

ومن خلال الصور المتضمنة لكتابي اللغة العربية (السنة أولى والسنة ثانية من التعليم الابتدائي) لاحظنا أنها جاءت معمقة بالقيم الدينية والاجتماعية والوطنية، وكل هذا من أجل تدعيم رصيد المتعلم الثقافي، وإحاطته بسياج من القيم يعزز فيه روح الانتماء إلى مجتمعه ووطنه ودينه، ويجنبه الذوبان في الآخر.

- وإذا كانت المنظومة التربوية الجزائرية قد عززت مناهجها الجديدة بالقيم وجعلتها أول مصدر لتوجيهها، فإنه وجب على المعلم أن يعتني بتنمية قيم المتعلم وهذا يتوقف على حسن توظيف المعلم للوسائل التعليمية خاصة الصورة لما تحمله من مضمون ثقافي.
- ويجب ألا تقف قراءة الصورة عند المتعلم على المستوى السطحي لها، بل يجب أن تتعدى مستوى الملاحظة إلى مستوى القراءة النقدية مما يعمل على ترسيخ القيم الإيجابية عند المتعلم.

قائمة المصادر والمراجع:

1. اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية: سعد علي زايد، سماء تركي داخل، دار المنهجية، الأردن، ط1 ، 2015.

2. الإطار العام للوثيقة المرافقة لمناهج التعليم الابتدائي: اللجنة الوطنية لمناهج التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2016.

3. المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، دار الشروق الأردن ط1، 2006.

4. الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم الابتدائي: اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2016.

5. الوسائل التعليمية والتقويم التربوي: خالد المير، ادريس قاسمي، دار الاعتصام الدار البيضاء، ط2، 2000.

6. تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، عبد الرحمن الهاشمي، محسن علي عطية، دار الصفاء، الأردن، ط1 ، 2009.

7. تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق: حسن شحاتة، الدار المصرية اللبنانية القاهرة، ط6 ، 2004.

8. تعلمية اللغة العربية: انطوان صياح، دار النهضة، بيروت، لبنان، ج 1، ط 1 2006.

9. ثقافة الصورة وأثرها الاجتماعي والتربوي: أحمد الغامدي، أعمال مؤتمر جامعة فيلادلفيا الثاني عشر، ثقافة الصورة، دار المجدلاوي، الأردن، ط1، 2008.

10. دور الصورة بوصفها منظومة تربوية واعية في تصنيع الواقع، أميرة عبد الرحمن، أعمال مؤتمر فيلادلفيا الثاني عشر، ثقافة الصورة، دار المجدلاوي الأردن ط1، 2008.

11. دور الصورة في العملية التعليمية التعلمية: عبد المجيد لعبيد–ttp://www.psy : conitive.net /vb/t1694.html

12. عصر الصورة: شاكر عبد الحميد، عالم المعرفة، الكويت ، 2003.

13. فن التدريس للتربية اللغوية، دار الفكر العربي، القاهرة، د ط، 1998.

14. قراءة الصورة وصور القراءة: صلاح فضل، دار الشروق، القاهرة، ط1 ، 1997.

15. كتابي في اللغة العربية التربية الاسلامية التربية المدنية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي: محمود عبود وآخرون، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائر، 2016.

16. كتابي في اللغة العربية التربية الاسلامية والتربية المدنية، السنة الثانية من التعليم الابتدائي، نسيمة ورد وآخرون، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائر، 2016.

17. ملامح المنهاج الخفي في صور كتب اللغة العربية لمرحلة الأساسية الدنيا في الأردن: ماجد حرب، أعمال مؤتمر فيلادلفيا الثاني عشر، ثقافة الصورة، دار المجدلاوي، الأردن ط1، 2008

18. مناهج مرحلة التعليم الابتدائي: اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية، الجزائر 2016.

الهوامش:

[1]- شاكر عبد الحميد: عصر الصورة، عالم المعرفة، الكويت ، 2003، ص:6.

[2]- المرجع نفسه، ص: 23.

[3]- صلاح فضل: قراءة الصورة وصور القراءة، دار الشروق، القاهرة، ط1 ، 1997، ص:9.

[4]- أحمد الغامدي: ثقافة الصورة وأثرها الاجتماعي والتربوي، أعمال مؤتمر " ثقافة الصورة " 2008، جامعة فيلادلفيا، ص:213.

[5]- لأميرة عبد الرحمن: دور الصورة بوصفها منظومة تربوية واعية في تصنيع الواقع، أعمال مؤتمر" ثقافة الصورة"، 2008، جامعة فيلادلفيا ط1، ص: 114.

[6]- المرجع نفسه، ص:115.

[7]- أميرة عبد الرحمن: دور الصورة بوصفها منظومة تربوية واعية في تصنيع الواقع، ص:124.

[8]- أحمد الغامدي: ثقافة الصورة وأثرها الاجتماعي والتربوي، ص:202

[9]- أميرة عبد الرحمن: دور الصورة بوصفها منظومة تربوية واعية في تصنيع الواقع، ص :117.

[10]- دور الصورة في العملية التعليمية التعلمية: عبد المجيد لعبيد –http//:www.psy conitiv.net/VB/t1694/html

[11]- حسن شحاتة: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة ط6 ، 2004، ص :50.

[12]- خالد المير، ادريس قاسمي: الوسائل التعليمية والتقويم التربوي، دار الاعتصام، الدار البيضاء ط2، 2000، ص: 40.

[13]- حسن شحاتة: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص: 49.

[14]- ماجد حرب: ملامح المنهاج الخفي في صور كتب اللغة العربية لمرحلة الأساسية الدنيا في الأردن أعمال مؤتمر "ثقافة الصورة"، ، 2008، جامعة فيلادلفيا، ص :238.

[15]- خالد المير، ادريس قاسمي: الوسائل التعليمية والتقويم التربوي، ص: 40- 41.

[16]- أميرة عبد الرحمن: دور الصورة بوصفها منظومة تربوية واعية في تصنيع الواقع، ص: 124.

[17]- دور الصورة في العملية التعليمية التعلمية: عبد المجيد لعبيد–tt://www.psy : conitive.net /VB/t1694.html

[18]- سعد علي زايد، أسماء تركي داخل: اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، دار المنهجية الأردن، ط1 ، 2015، ص:16.

[19]- المرجع نفسه، ص: 97.

[20]- محمد صالح سمك: فن التدريس للتربية اللغوية، دار الفكر العربي، القاهرة، د ط، 1998 ص:72.

[21]- المرجع نفسه، ص:72.

[22]- مناهج مرحلة التعليم الابتدائي: اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية، الجزائر، 2016 ص: 16.

[23]- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، دار الشروق، الأردن، ط1 2006، ص:357.

[24]- الإطار العام للوثيقة المرافقة لمناهج التعليم الابتدائي: اللجنة الوطنية لمناهج التعليم الابتدائي وزارة التربية الوطنية، الجزائر ، 2016، ص:3.

[25]- أميرة عبد الرحمن: دور الصورة بوصفها منظومة تربوية واعية في تصنيع الواقع، ص:124.

[26]- عبد الرحمن الهاشمي، محسن علي عطية: تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، دار الصفاء الأردن، ط1 ، 2009، ص:259.

[27]- ماجد حرب: ملامح المنهاج الخفي في صور كتب اللغة العربية لمرحلة الأساسية الدنيا في الأردن ص: 238.

❖- كتابي في اللغة العربية التربية الاسلامية التربية المدنية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي: محمود عبود وآخرون، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2016. /كتابي في اللغة العربية التربية الاسلامية والتربية المدنية، السنة الثانية من التعليم الابتدائي، نسيمة ورد وآخرون الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2016.

[28]- كتابي في اللغة والتربية الإسلامية والتربية المدنية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي: محمود عبود آخرون، ص: 9 - 13 – 17 – 21.

[29]- كتاب اللغة العربية والتربية الإسلامية والتربية المدنية السنة الأولى من التعليم الابتدائي: ص: 29- 33 – 37.

[30]- نفس المصدر: ص:45- 49- 53.

[31]- أحمد الغامدي: ثقافة الصورة وأثرها الاجتماعي والتربوي، ص :208.

[32]- كتابي في اللغة العربية والتربية الإسلامية والتربية المدنية السنة الأولى من التعليم الابتدائي: محمود عبود وآخرون، ص:61 - 66 - 69.

[33]- نفس المصدر، ص:77- 81 - 85.

[34]- نفس المصدر، ص:93- 97- 101.

[35]- نفس المصدر، ص:109- 113- 117.

[36]- كتابي في اللغة العربية والتربية الإسلامية والتربية المدنية السنة الأولى من التعليم الابتدائي: محمود عبود وآخرون، ص:125- 129- 133.

[37]- كتابي في اللغة العربية والتربية الإسلامية والتربية المدنية السنة الثانية من التعليم الابتدائي: نسيمة ورد وآخرون، ص:11- 17- 23.

[38]- نفس المصدر، ص:32- 38- 44.

[39]- كتابي في اللغة العربية والتربية الإسلامية والتربية المدنية: نسيمة ورد وآخرون، ص:95- 101- 107.

[40]- المصدر نفسه، ص:116- 122- 128.

[41]- المصدر نفسه، ص:137- 143- 149.

[42]- المصدر نفسه ص :158- 164- 170.

[43]- كتابي في اللغة العربية والتربية الاسلامية والتربية المدنية السنة الأولى من التعليم الابتدائي محمود عبود وآخرون، ص:29- 33- 37.

[44]- نفس المصدر، ص: 125.

[45]- نفس المصدر، ص:129.

[46]- الإطار العام للوثيقة المرافقة لمناهج التعليم الابتدائي: اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية ، 2016، ص:03.

[47]- الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم الابتدائي: اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية الجزائر، ص:8.

[48]- كتابي في اللغة العربية والتربية الإسلامية والتربية المدنية السنة الثانية من التعليم الابتدائي نسيمة ورد وآخرون، ص :95.

مجلّة اللّغة العربيّة المجلّد: 21 العدد: 48 السّنة: الثّلاثيّ الثّالث 2019 ص: 257 - 284

تدريس اللغة العربية في الوطن العربي
ـ الواقع الحالي والتحديات المعيقة ـ

أ. سميرة جداين*

تاريخ الإرسال:2018- 09- 22 تاريخ القبول:2019- 09- 29

اللغة العربية لغة القرآن الكريم تنبّه إلى خصوصياتها فصحاء القوم ، منذ شغلهم بيانها وسحرها ، ثمّ شُغِل بها البلاغيون ، فاستوقفتهم أسرار بلاغتها وتميزها ثمّ كانت لغة الحديث النبوي الشريف ، وقد أوتي الرسول صلى الله عليه وسلم جوامع الكلم وسحر البيان ، وكانت لغة الأمثال والحكم والوصايا التي أوجز فيها العرب خلاصة تجاربهم . وسجّلوا بواسطتها خلاصة معارفهم وتاريخهم ، ثمّ كانت لغة الشعر التي رآها العرب ديوانا لهم ، كما كانت لغة التباري بين فصحاء القوم عبر أسواقهم الأدبية العريقة ، فلغتنا العربية بدأت عالمية رحبة ، منذ ارتهنت بحضارة صاعدة واعية ، تجاهلت فواصل الأجناس والأديان، فغلبت عليها سماحة الأخذ وبراعة العطاء ودقة التفاعل وعمق الجدل فحاورت وتداخلت ، فازدادت ثراء وعمقا ورحابة وإنسانية ثمّ كانت لغة الترجمة التي لم تعجز عن استيعاب الدخيل والمعرب من فارسي ويوناني وسيرياني هندي وغيره ، فاتسعت مساحة التلاقح الثقافي من خلالها فكانت لغة المؤلفين والمصنفين والمبدعين وظلّت لغة الضاد المتميزة ، التي تمكّن من أصعب حروفها فسحاء القوم ونوابغهم ،ولكن في عصرنا الحالي أصبحت اللغة العربية تواجه تحديات كثيرة تتطلّب حشد الجهود في سبيل دعمها ومن بين هذه التحديات:

- مزاحمة العامية واللهجات المحلية للغة العربية الفصيحة .

* جامعة أبوبكر بلقايد تلمسان، الجزائر، البريد الالكتروني: Zouia2008@yahoo.fr

- استخدام الطلاب مفردات من اللغات الأجنبية أثناء حديثهم مما يؤدي إلى التلوث اللغوي .

- ضعف في إعداد معلّمي اللغة العربية وتأهيلهم، مما أدى إلى تدني مستوى الآداء اللغوي لدى المعلمين ، ولأجل ذلك أضحى الحفاظ عليها ضرورة أكثر من ذي قبل وخصوصا في عالمنا الإسلامي، وعندما يتعلق الأمر بتعليمها لأبنائها وإقناعهم بها كلغة أُمّ بدون منازع ،ومن أجل كلّ هذا تبذل معظم الدول العربية اليوم قصارى جهدها لتحسين مستوى اللغة العربية عند طلابها ، لذلك حاولت إنشاء مجامع لغوية تعمل على البحث في كلّ ما يسهل على الطالب تعلم هذه اللغة وجعله يحترمها ويفتخر بها كونها تمثل هويته وثقافته كعربي أصيل ، فقيمة احترام اللغة كالقيم الأخرى تُكتسب اكتسابا ولا تُفرض قانونا ، مما يستلزم أن نوفر لأبنائنا المناخ العلمي الذي يساعد على غرس قيمة الاعتزاز باللغة العربية فينشأ الطالب العربي وهو يعتزّ بها عمليا بعد أن أشبع بها لفظيا . والسؤال الذي نطرحه الآن هو: ما هو واقع لغتنا العربية في مؤسساتنا التعليمية ؟وما هي طموحات علماء اللغة المعاصرين فيما يخص تدريس هذه اللغة ؟وما هي أهم التحديات المعيقة لعملية تدريس اللغة العربية ؟وما هي الطرق المثلى أو الحلول المقترحة التي يمكن أن تُقلّل من حدّة هذه التحديات التي تُصعّب عملية تدريس اللغة العربية ؟ وسأحاول إن شاء الله أن أجيب عن هذه الأسئلة من خلال هذا البحث .

1- **تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية:** تعد المرحلة الابتدائية في حياة التلميذ أهمّ وأخطر مرحلة في حياته الدراسية ،وذلك لما تكتسيه من أهمية بالغة في تقويم التلميذ ،ومن جميع النواحي المتعلّقة بحياته المادية والمعنوية ، إذ أنّ التلميذ في هذه المرحلة كالصفحة البيضاء في يد أي مسؤول يخط عليها ما يشاء أو كالعجين في يد الرسام يشكّل به ما أراد أن يشكل من الأدوات والأغراض

، ونظرا لكل هذا يجب أن تُولّى هذه المرحلة العناية الفائقة من طرف الدارسين والباحثين من جهة ومن طرف المخططين من جهة أخرى ،عملا على إنجاح وتقويم ما يمكن تقويمه في حياة التلميذ قبل أن يتجاوز ذلك السن فينمو على غير ما يُحمد ، وبما أنّ مرحلة الطفولة هي مرحلة حساسة تنصّ عليها كلّ المعارف النفسية فإنّها لمسؤولية عظمى يتحمّلها من يتولى التخطيط لهذه المرحلة أو لمن يتولى رعاية هذه الفئة الهامة في المجتمع [1] ،ولا شكّ أنّ أولى المهارات التي ينبغي على الطفل تعلمها وإتقانها هي مهارة **الكلام** المستقيم ،هذه المهارة التي تُعد أسبق المهارات العلمية الأخرى التي تكمّل حياة الفرد ، ولا تقوم مهارة الكلام المستقيم إلاّ بناء على مهارة **الاستماع** الجيد ، الذي يُعدّ الأساس الأول المعتمد في هذه المرحلة ، ذلك أنّه إذا استقامت هذه المهارة في حياة الطفل ستكون لا شك المفتاح الأساس لكلّ المعارف الإنسانية الأخرى فاللغة الجيدة وإتقانها **كلاما وكتابة** ينبغي أن يكون لها الصدارة والأولوية المطلقة في حياته ولأنّه من دون التمكن من مهارة اللغة وفنونها وأساليبها في السنوات الأولى من تعليم الأطفال فإنّ ذلك يؤدي بهم إلى نتائج خطيرة ومدمرة لحياتهم ولنموهم العقلي والاجتماعي معا ، وبالتالي يختلّ لهم التوازن في قواهم الذاتية [2] .

متطلبات المرحلة الابتدائية: يجب أن يكون معلم **اللغة العربية** في هذه المرحلة واعيا بما هو مطالَب به ، حيث يكون ملزَما بغرس حبّ اللغة العربية في قلوب تلاميذه ودفعهم إلى الافتخار بها وتقديسها كونها تمثل لهم اللغة الأم ، وهي رمز من رموز هُويتهم العربية مع تهييء الظروف المناسبة خلال حصص التعلم حتى يُشعِر هذه الفئة من المتعلّمين بالمتعة وهي تتحدّث باللغة العربية بدلا من إشعارهم بالتكلّف ، كما لا يجب أن نغفل الممارسة الحقيقية للغة و أهميتها في التحصيل و إتقان التعبير ، والطريق الصحيح لهذا كلّه هو أن نغرس بذور اللغة العربية في بواكير حياة الأطفال لتنمو بنموهم ، وتختلط بحاجاتهم ورغباتهم وتمتزج بذوقهم وحسهم ويسمعونها في أحاديث أهلهم ورفاقهم . [3]

ومما يطرحه الباحثون اليوم هو وجوب تعليم أطفالنا في هذه المرحلة نشاطا مهما جدا في عملية تعلم اللغات وهو نشاط **القراءة** كخطوة تسبق تعلّم اللغة بنحوها وصرفها ،وذلك عملا على أنّ الهدف من هذا النشاط الأوَّلي في السنين الأولى من التعلم هو **المطابقة بين الكلمة المسموعة والكلمة المرئية** ، وعليه فالمحتوى اللغوي العام بعيدا عن القواعد النحوية والصرفية الذي يناسب الطفل في مراحله التعليمية الأولى ، وهو ما يحتاج إليه الطفل في مراحله المختلفة ولا يكون ذلك إلاّ باللغة المنطوقة نطقا سليما ليؤدي بها أغراضه المختلفة في تواصله مع المجتمع ، ولا شك أنّ نشاط **القراءة** هو النشاط الهام الذي يجعل التلميذ قادرا على النطق السليم والآداء الصحيح ، فهذا النشاط يجعله يحقق مجموعة من الأهداف الرئيسة التي لا يمكن إغفالها في هذه المرحلة ، ومنها:

- قدرته على تجريد الحروف وتمييزها من بعضها البعض صوتا وكتابة لأنّ ذلك يجعله يميز بين حرف وآخر ، فيعينه على وضع كلّ حرف في موضعه كما يساعد هذا النشاط التلميذ على إتقان المخارج الصوتية وتحديد موضعها وذلك عن طريق المحاكاة ، عندما يصغي إلى المدرّس إصغاء جيّدا حيث يعمل التلميذ على تقليد معلّمه تقليدا دقيقا نظرا للتبعية المطلقة التي نجدها عند التلميذ لمعلّمه في السنوات الأولى [4]، والهدف من التركيز على هذا النوع من النشاط هو الاهتمام بالجانب الصوتي من اللغة والذي يُعدّ الأصل الحقيقي للغة التي لا تخرج عن كونها أصواتا تخرج من جهاز النطق عند الإنسان ليعبّر بها عن أغراضه في الحياة ، ولا يمكن لتلك الأصوات أن تخرج دون كيفية محددة ، ولا يتمكّن التلميذ من ذلك إلاّ في سنوات تعلّمه الأولى حين يكون جهاز النطق عنده مرنا طيعا للنطق بجميع الكيفيات ، ولا يكون له ذلك إلاّ بالإصغاء أوّلا والتقليد ثانيا ، وذلك هو عينه نشاط القراءة في التعلّم ، ذلك إذاً ما ينبّه إليه المختصون في الميدان حيث يركزون كثيرا على نشاط القراءة لأنّ

أول ما يبدأ به المتعلّم هو قراءة النصوص وتعلّم الأصوات ، فهذه المرحلة تفرض علينا أن نجتهد كلّ الاجتهاد في إزالة ما عُلّق في لسانه من أصوات عامية لا تتفق والأصوات الفصيحة ، حينها يشعر التلميذ أنّه يتعلّم جديدا حين يُميّز بين الأصوات قصيرها وطويلها ، وبين الفتحة والضمة والكسرة وأصوات المد كالألف والواو والياء ، وهكذا [5] .

والحديث عن نشاط **القراءة** وأهميته في هذه المرحلة الأولى ، إنّما يتحقق الهدف منه إذا أحسن المربون والمخططون اختيار النصوص المؤثرة من قصص وأناشيد وغيرهما من الموضوعات القرائية لأنّ القصة المشوقة والأنشودة المؤثرة التي يتفاعل معها التلميذ تزودانه بقدر كبير من النماذج الصحيحة في الاستعمال اللغوي السليم كما تكسبانه حصيلة من المفردات اللغوية الصحيحة ويتمكّن من الإلمام بالتراكيب السليمة التي يحتاج إليها أنى شاء في مختلف نشاطات حياته . [6] ، والأهداف العامة لتعليم القراءة خلال المرحلة الابتدائية تتمثل في ثلاث نقاط أساسية وهي:

- الوصول بالتلميذ إلى القراءة المسترسلة المعبّرة والمؤثرة؛
- تنمية الفهم العميق لما يقرأ مع تمكينه من الأداء الطبيعي لتصوير المعنى كالتعجب والاستفهام ؛
- الانتفاع بالقراءة في أغراض الحياة العامة كقراءة الإعلانات واللافتات والجرائد ... [7]

كما أنّ هناك نشاط آخر يدعو إليه بعض الباحثين وهو نشاط **المحادثة** الذي لا يقلّ أهمية عن القراءة لأنّه حسب رأيهم هو الذي يهيء التلميذ للقراءة والكتابة تهيئة صوتية ونفسية .

إذا فالجمع بين هذين النشاطين في المرحلة الابتدائية سيؤدي حتما إلى تنمية القدرة الصوتية والآدائية عند الطفل في المرحلة الابتدائية شريطة أن لا ننسى ضرورة تدريب الطفل قبل كلّ شيء على حسن **الإصغاء وفنّ الاستماع**

الذي يُعدّ هو الآخر مهارة من المهارات المطلوبة في هذه المرحلة ، فالاستماع هو الذي يخلق في التلميذ الرغبة في التقليد والأداء بالمثل ، وبالتالي فهي الوسيلة الأولى التي تسبق أي نشاط مهما كانت فعالياته . [8] أما **القواعد النحوية والصرفية**: فتلميذ الابتدائي لا يمكنه تعلّمها بطريقة مباشرة ، فالمعلّم يدرب تلميذه على التراكيب المختلفة وذلك في دروس القراءة والمحادثة والخط والمحفوظات بطريقة شفهية ، أما في السنتين الرابعة والخاسة فإنّ الدروس الحقيقية في النحو والصرف تدعم ما تدرّب عليه سابقا وتتلخّص أهداف هذه المادة فيما يلي:

- إصلاح لغة التلميذ إصلاحا يجعلها سليمة من الأخطاء وطبق التراكيب العربية الصحيحة؛
- الوصول بالتلميذ إلى فهم معنى الكلام الشفهي والكتابي فهما واضحا بواسطة إدراكه لوظائف الكلمات في الجمل [9]

2- تدريس اللغة العربية في المرحلة الأساسية الثانية: أما فيما يتعلّق بالقسم الثاني من المرحلة الأساسية والمعروفة في عدد من الدول العربية بالمرحلة الإكمالية ، حيث يكون التلميذ قد نما وتعلّم قدرا كبيرا من المعطيات الأساسية لسلامة الأسلوب ، حينها يمكن أن تُخصّص حصص محدودة مثلا للتركيز على مادة القواعد بصفة أساسية ، ولكنّها ممزوجة بدراسة نص من النصوص الأدبية ، حيث يصبح التلميذ قادرا على التعرف على بعض الأحكام النحوية من خلال نصوصها وفي سياقها الأدبي الذي ينبغي أن يرد فيه إذ أنّ الخلل كلّ الخلل في دراسة القواعد النحوية حين تعرض على الطالب في أغلب الأحيان في أمثلة متقطعة مبتورة من نصوص عامة بحيث يصبح المثال غير موصول بما قبله وما بعده وحينها لا يعرف التلميذ له سياقا محددا فيعتقده شاذا لا يمكن أن يرد في سياق الخطابات المختلفة ، وإنّما يتصوّر التلميذ ذلك

لأنّه لم يتذوّق المثال في سياقه الأدبي .[10] وإذا كنا ندعو إلى التركيز على المشافهة والسماع في المرحلة الابتدائية أكثر من أي شيء آخر في عملية تدريس اللغة العربية ، ففي المرحلة الثانية يكون الهدف هو تعميق الدراسة اللغوية (النحو ، الصرف ، البلاغة ،...)، وحَمل التلميذ على التفكير مليا فيما يكون قد تعلّمه نُطقا وتعبيرا ليكشف له عن الأسباب التي تجعله يقول كذا ولا يقول كذا .وفي هذه المرحلة يتمكّن التلميذ من تنمية ذوقه الأدبي والتفاعل مع القاعدة النحوية حتى يتمكّن من تحرير فقرة من الفقرات أو نصّ من النصوص [11].

وإذا كانت القدرة على تذوق النصوص والتفاعل معها يُؤتى جزء منه كموهبة عند بعض الناس فإنّ جزءا كبيرا منه تتسبب فيه الدراسات السليمة والتخطيط المحكم لتنمية هذا الذوق لدى الإنسان ، كما يكون الهدف في هذه المرحلة هو مساعدة التلميذ على التمييز بين أسلوب وأسلوب والتعود على التحليل اللغوي وإدراك المعاني عن طريق الفرق بين تركيب وآخر وهكذا [12].

3- تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية: أمّا فيما يخصّ المرحلة الثانوية فإنّ التلميذ يكون حينها قد بلغ سنّ الخامسة عشر من العمر ، وقد اتضحت توجهاته إما نحو الدراسات الأدبية الإنسانية وإما نحو الدراسات العلمية ، حينها يجب التمييز بين التخصصين إلاّ أنّه في كليهما لا يمكن لجوهر المادة أن يغفل إلاّ أنّ، أصحاب التوجهات الأدبية ينبغي أن يُعمّق لهم في الدراسة أكثر من غيرهم من ذوي التخصص العلمي المقابل .والهدف المرجو من الطالب في هذه المرحلة هو تمكينه من القدرة على السلامة اللغوية وحفظ لسانه من الزلل وأن يكون قادرا على تحرير فقرة أدبية أو علمية دون عناء [13].

4- تدريس اللغة العربية في المرحلة الجامعية: أما المرحلة الأخيرة وهي مرحلة التخصص الجامعي فليس ثمّة شك في أنّ الدراسات اللغوية فيها تعرف اتجاهين اثنين:

أولا: التخصصات الأدبية فالذي ينبغي أن يحصل هو التركيز على مختلف علوم اللغة وذلك طبعا حسب التخصص الذي يتوجه إليه الطالب .

ثانيا: التخصصات العلمية ، وإن كانت اهتماماتهم ستتوجه إلى دراساتهم العلمية الدقيقة ، إلاّ أنّ، دراسة اللغة لا ينبغي إغفالها ، وليست العربية بدعا في هذا الطريق ،فالدول كل الدول في العالم غربية كانت أم عربية تولي لدراسة لغاتها عناية فائقة وفي جميع التخصصات ، حين تقف على الطالب وهو يهتم بمقاييس اللغة كأي مقياس علمي آخر وذلك راجع لعدّة أسباب أهمّها ما يلي:

أ): لأنّهم يدركون أنّ هذه لغتهم التي يجب العناية بها والتعرف على خصائصها وهي جزء من مقومات شخصيتهم وجزء من حياتهم الخاصة والعامة.

ب): لأنّ الضوابط والمحفزات العلمية قانونا تجعلهم يولّون لها أيما عناية فهي لا تقلّ في معاملها عن المقاييس الأخرى وبالتالي لا يقلّ الإخفاق فيها عن الإخفاق في مقياس من المقاييس الأخرى ، ومثل هذا الرأي يقتضي من ذوي الرأي أولا أن يقتنعوا بأهمية هذه اللغة في حياة الفرد والمجتمع .

وجميع الدول المتقدمة ولا شك تعتمد لغتَها القومية في تدريس لغتها وكافة المواد الأخرى ما عدا اللغات الأجنبية بالنسبة إليها . وبالتالي تكون لغتها آنذاك لغة دراسة وتدريس فيتسنى للطالب المتعلّم ممارسة اللغة طيلة يومه بالمدرسة .[14]

وإذا تحدّثنا عن هذين العاملين اللذين يدفعان الطلبة إلى الاهتمام باللغة وهما: (الإحساس بمكانتها وقيمتها)و(دورها في النجاح) فلأنّنا ندرك أنّ الإنسان إنّما تدفعه إلى تحقيق الأهداف المرغوبة جملة من القضايا تتنوع بين المصلحة الذاتية من جهة والروح الوطنية والقومية من جهة أخرى والذي يجمع بين الأمرين كثيرا ما يستطيع أن يحقق أهدافه بنجاح [15] .وهذا ما نفتقده للأسف عند معظم طلبتنا حيث تجدهم مقتنعين بتلك المقولات التي تدّعي أنّ

اللغة العربية هي لغة عفا عليها الزمان ولا تساير الحضارة العصرية ، فلا تصلح إلاّ أن تكون لغة الأشعار أو التأبين ولغة المساجد ، فباتت عند البعض لصيقة بالبادية والجَمل والصحراء فلا تعبر عن رهانات العولمة وتحدّياتها وهذه الدعوات ليست وليدة عصر الأنترنيت ، بل تعود إلى ظهور الصناعة لدى الغرب وتكاسل العرب في عملية اللحاق بالمستجدات ورَبَطَ بعضُهم ذلك بتخلّف اللغة العربية ومن ذلك نجد المستشرق الفرنسي ماسينيون يستنكر هذا الوضع ويقول: «اللغة العربية لغة وعي وشهادة ينبغي إنقاذها سليمة بأي ثمن » ويُشيد بها في أكثر من موقع ، ويقول في موقع آخر: « إنّ في اللفظ العربي جرسا موسيقيا لا أجده في لغتي الفرنسية » [16] .

يقول فاروق جويدة: لقد شهدت السنوات الأخيرة عشرات المؤتمرات التي تطالب بحماية اللغة العربية ، وهنا يجب أن نطالب بالحماية ليس على المستوى الثقافي فقط ولكن على المستوى السياسي والقومي ، لأنّ اللغة العربية في حقيقة الأمر تدخل في إطار قضايا الأمن القومي العربي ، وفي ظلّ دعوات مشبوهة لشرذمة العالم العربي ، وتشويه تاريخه وضرب ثقافته تقف اللغة العربية في مقدمة هذه الأهداف، فلا أحد يريد الآن للعرب أن يحميهم تاريخ واحد ، ولغة واحدة وعلى الأجيال الجديدة التي يتم استنساخها أن تُشكل في ظل واقع جديد بلا جذور أو هوية أو انتماء ، وهذه دعوات يجب أن نتصدى لها حتى لا يصبح العرب قوما بلا لغة ... ولا تاريخ [17] .

وتبدو قضية اللغة والأمن القومي أيضا واضحة بالنسبة للأقليات التي تختصّ بلغة لها ، والتي تحثّ على استعمال لغة أجنبية للتعلّم والعلم على حساب اللغة العربية ، إنّ من شبه المؤكد أنّ الأقليات العرقية إذا بقيت لغاتها الخاصة لحياتها اليومية ، ولغة أجنبية لحياتها العلمية والعملية ، فإنّ هذا سيساعد على تقوقع تلك المجموعات من المواطنين على ذاتها ،لأنّ وحدة العقيدة على أهميتها قد لا تكون كافية للاندماج في المجتمع العربي [18] .

التحديات المعيقة لعملية تدريس اللغة العربية: إنّ مصير اللغة العربية يتراءى من خلال الأخطار التي تهدّدها بشكل حاسم وأولها ذاك الخطر الثقافي كما رأيناه والخطر الثاني هو اللغة الأجنبية عندما يرافقها عند التلميذ في مراحل التعليم العام الشعور بأنّها هي القادرة على حمل أعباء المعرفة العلمية وبأنّ اللغة العربية تظلّ قاصرة عن آداء تلك الوظيفة [19].

إذا لغتنا العربية تواجه تحديات كثيرة تتطلّب حشد الجهود في سبيل دعمها قبل أن تتواصل مع غيرها من لغات أو ثقافات ، ومن أهمّ ما تواجهه من تحديات ما يلي:

- الإيهام بصعوبة اللغة العربية: أُدخل في روع الناس أنّ العربية لغة صعبة عصية على التعلّم وهي لغة قديمة ، وقواعدها بائدة لا علاقة لها بالحداثة ، ولا يمكن لها التعبير عن علوم العصر ولكن إذا تأملنا جيدا هذه اللغة سنجدها أسهل من كلّ اللغات إن كان المجال مجال مقارنة بين السهولة والصعوبة ، ولكن إضعاف الإحساس بالانتماء إلى العروبة يحتاج إلى مثل هذه المقولة ، وقد أسهم المهتمون باللغة العربية عن حسن نية في هذا الوهم حين اعتقدوا أنّ النحو هو الذي يعلّم العربية وأنّ الألفية مَثَل جيد لحفظ القواعد ، والحقيقة أنّ النحو لا يتعدّى أن يكون سياجا واقيا وحاميا ، ويحتاج إلى أن يُقدَّم بصورة تليق بالعربية أمّا تعلّم العربية فلا يكون إلاّ من النصوص قراءة ومنهجا وبحثا واستقصاء .

- لا توجد لغة أغنى من اللغة العربية في معاجمها التراثية ولكنّها لتزيين المكتبات العامة أو بعض المكتبات الخاصة ولا نعرف لغة من اللغات الحية أفقر من اللغة العربية في استخدام أبنائها للمعاجم العامة والخاصة ، فطلابنا يفتقرون إلى طريقة استخراج الكلمة من المعجم الذي يَأخذ بآخر المفردة،والمعجم الذي يأخذ بأوائلها ، ولا يخفى على أحد أنّ المعجم كنز من العلم والمعلومات اللغوية وغير اللغوية ، والمتعلّم يجب أن يكون على صلة بالمعجمات الخاصة والعامة ، وقبل هذا يجب أن ندعو إلى تأليف معجم معاصر

يُعنى بلغة الحياة التي نحياها حتى تقوم الصلة بيننا وبينه ، فالصلة مقطوعة اليوم بالمعاجم القديمة لأنّه لا فائدة منها .

- التعبير: إذا كلّفت التلاميذ بكتابة تعبير تجد أغلبيتهم يشتكون لأنّهم بكل بساطة لا يستطيعون التعبير عما يجول في خاطرهم أو عما يدور حولهم فيقف المعلّم حائرا في الطريقة التي يساعد بها طلابه على التعبير ، والطالب إذا كان لا يستطيع الإبداع والابتكار فلأنّه لم يُدرّب على ذلك جيدا من قِبل معلّمه في المراحل الأولى من التعليم ، ودرس التعبير عملية ذهنية معقدة يبدأ أوّلا بفكرة ما أو إحساس معيّن ورغبة في توصيل هذه الفكرة أو هذا الإحساس إلى الآخرين ليزيل من ذهنه ما تسببه هذه الأحاسيس من ضيق أو توتر وهو لهذا بحاجة إلى كلمات وحروف وأفعال وأسماء ليؤلّف منها جملا تكون نواة فقرة أو فقرات تغطي كلّ أجزاء فكرته وانفعالاته وهذه القوالب والفقرات اللغوية تحتاج حتما إلى معجم لغوي غني قاد ر على نقل ما يجول في خاطره ، [20] فمحاولة المتعلّم التعبير عن شأن من شؤونه الخاصة أو من شؤون الحياة شيء له أهمية خاصة وهو إحدى مهارات العربية ولعلّه أهمّها ، ولا بدّ أن نذكر هنا ما يعانيه المدرّس أيضا عند تدريسه لهذه المادة حيث تجده: - لا يستطيع تحديد مفهوم التعبير وأهدافه كما يفعل في القراءة والكتابة والتدريبات اللغوية ، ولذلك فإنّه يصرف جلّ جهده في تدريس هذه المهارات ولا يعطي التعبير الجهد نفسه .

- عدم تمكن بعض المعلّمين من أساليب تدريب الطلاب على التعبير لأنّ هذه المهارة تستدعي امتلاك التلميذ المهارات اللغوية الأخرى كافة .

- نفور بعض المعلّمين من درس التعبير لما فيه من مشقة تصحيح الدفاتر .

و للتخلّص من هذه المشكلة يقترح بعض الباحثين أن يختار المدرس موضوعا كَتب فيه هو أو غيره ، ويطلب من تلاميذه بعد قراءته لهم ومناقشته معهم أن يكتبوا في الموضوع ذاته بعد أن يكونوا قد اطّلعوا على نموذج أمامهم ، ومع ذلك

فالبحث في موضوع التعبير يحتاج إلى دراسة أعمق وأشمل وإلى تجريب مستمر حتى نصل إلى الطريقة المثلى لتعليم هذه المهارات، والشيء الذي نطالب به مدرسي اللغة العربية هو توخي الصبر والتروي مع التلاميذ ومساعدتهم في التغلّب على هذه الصعوبة متدرّجين بهم من السهل إلى الصعب [21] .

- مزاحمة العامية واللهجات المحلية للغة العربية الفصيحة ،فيا للأسف هناك أساتذة للغة العربية يقدّمون دروسهم ومحاضراتهم باستعمال الدارجة ،وهذا سيخلق اضطرابا لدى التلميذ ، فكيف لنا أن نطالب طلبتنا بأن يتحدّثوا باللغة العربية الفصحى ، وقدوتهم –أستاذ اللغة العربية - يلجأ أثناء الدّرس إلى توظيف العامية ،فهنا سينطبق على أستاذ العربية قول الشاعر:

لا تنْـهَ النـاس عـن خُلُـقٍ وتـأتي مِثلَـهُ عَـارٌ عَلَيْـكَ إذا فَعَلْـتَ عَظِـيمُ

- استخدام الطلاب مفردات من اللغات الأجنبية خلال حديثهم مما يؤدي إلى التلوث اللغوي .

- شيوع اللغة الأجنبية لفظا وكتابة في لوحات بعض المحلات التجارية والمؤسسات وهذا اعتراف بالضعف والتخلف ، فماذا يريد أعداء الأمة أكثر من ذلك ؟ إنّ البيئة اللغوية النظيفة تساعد على تعلم اللغة العربية الفصيحة .

- بالإضافة إلى الضعف الواضح بين الطلاب في اللغة العربية بفروعها كافة ،فإنّ هناك وسائل تزيد من هذا الضعف وتنميه وهي وسائل الإعلام المرئية والمسموعة والمقروءة والتي تلعب دورا خطيرا فيما يتعلّق باللغة العربية الفصيحة وذلك لتأثيرها الكبير على كلّ فئات المجتمع بدون استثناء .

- ضعف في إعداد معلمي اللغة العربية وتأهيلهم سواء كانوا ممن أُعدوا تكميليا (بكليات التربية)أم تتابعيا مما أسفر عن تدني مستوى الآداء اللغوي لدى المعلّمين .

- تخلف أساليب تدريس اللغة العربية بالقياس إلى أساليب تدريس اللغات الأجنبية [22].

الصعوبات الأصلية في اللغة العربية: يوجد في أغلب لغات العالم مشكلات وصعوبات خاصة بكل لغة، يواجهها المتعلم المبتدىء الصغير، بحيث تتجاوزها نسبة كبيرة من الأطفال بعد مدة من مزاولة الدراسة ، بينما تبقى نسبة قليلة ترسخ فيها هذه الصعوبات إلى حين تلقيها تربية علاجية .

وقد قام عدد من الباحثين في الدول الغربية بإجراء دراسات وتجارب علمية لتبسيط صعوبات اللغة الأم وجعلها ميسورة على التلاميذ حتى يتخطوها بسلام ، وتتمثل الصعوبات اللغوية في الشكل بالنسبة للقراءة ، وفي رسم الكلمة وتشابه الحروف في الكتابة أو في التصويت ، و في المضمون بالنسبة للقواعد اللغوية من إملاء ونحووصرف وبلاغة ...، وهنا لا بد من طرح السؤال التالي: ما هي الصعوبات التي يواجهها التلميذ العربي عند شروعه في تعلّم اللغة العربية عامة ، والقراءة وقواعد اللغة خاصة ؟ وللإجابة عن هذا السؤال ينبغي عرض أهم الصعوبات الشائعة في القراءة والإملاء ثمّ صعوبات النحو والصرف .

1- القراءة والإملاء:

- تعدّد صور الحروف وتنوعها ، فلكلّ حرف صورة خاصة في أول الكلمة ووسطها وآخرها أو منعزل مثل حرف: العين عـ - ـعـ - ـع - ع .

- تعدّد أشكال بعض الحروف مثل الهاء: هـ ـهـ،ه ، أو الكاف مثل: ك،أوكـ ـكـ ،...

- تشابه كثير من الحروف الصوتية في الرسم الخطي يصعب التمييز بينها مثل:ب ، ت ،ث ،/ن ،ز/،ج،ح،خ/ط،ظ/ض،ص/س،ش/ر،ز/د،ذ/ع،غ،ف،ق... [23]

- تقارب بعض الحروف في الأداء الصوتي مما يشعر بالخلط بينها في النطق مثل: ت ،ط /س،ص/ك،ق/ث،ذ،د،ض /ذ،ظ/س،ش/ف،ث/...

- بعض الحروف تلفظ في كلمات ولا تلفظ في أخرى كالواو في: سُوق عُود أما في: ضوْء ،ثوْب ،فهي صامتة وكذلك الياء .

- المد بالألف المقصورة والألف الممدودة مثل: عصا ،عصى ،

- لا تُرسم الحركات وبخاصة الحركات الإعرابية على الحروف في الكتابة العادية خاصة في المرحلة الإعدادية ، وهذا ما يجعل النطق بالكلمات أمرا صعبا خاصّة لمن يشكو من صعوبات القراءة .

- الحروف التي تكتب ولا تلفظ مثل: الألف بعد واو الجماعة ، والواو في أولئك و(أل) الشمسية والمد قبل همزة الوصل مثل: يكسو الثلج قمم الجبال ،فهنا لا تُلفظ الواو .

- الحروف التي تلفظ ولا تكتب كما في الشدة والتنوين وحذف اللام في الذين وحذف الألف في: هذا ، أولئك ...

- الوقف وفيه يسكن الحرف المتحرك ويقلب تنوين الفتح ألفا أو لفظ التاء المربوطة هاءً.

- اتصال لام الجر بالكلمات المبدوءة بأداة التعريف (أل) الشمسية والقمرية تحذف همزة الوصل مثل: للرجل ، لله...

❖ وما يتعلّق بالإملاء خاصة:

- رسم الهمزة المتوسطة والمتطرفة وهمزة الوصل والقطع (فكتابة الهمزة من المشاكل العويصة في اللغة العربية حتى أنّنا في بعض الأحيان نجد أساتذة يدرسون مواد باللغة العربية ويخطئون في كتابة الهمزة لأنّهم لا يحفظون القاعدة)

- دخول حروف الجر على ما الاستفهامية مثل: لِمَ ، عمَّ ، إلامَ،بِم،؟...

- توظيف علامات الترقيم: كالنقطة والفاصلة، و المزدوجتين ،...

2 – النحو والصرف: لا تتوقف صعوبات تعلّم اللغة العربية عند حد القراءة والإملاء فحسب بل تتعداه إلى صعوبات خاصّة بقواعد النحو وأهمها مايلي:

- الترتيب النحوي للكلمات: فالترتيب يلعب دورا فعالا في اللغة العربية وفي قواعدها النحوية خاصة ، فإذا قلنا على سبيل المثال: (ضرب زيدٌ عمرا) أو(زيدٌ ضرب عمرا)، لم يختلف المعنى ، ويبقى زيد هوا لضارب وعمر هو المضروب وذلك لأنّ التعبير على فاعلية زيد ومفعولية عمر، وقامت بهما الضمة التي في زيد والفتحة التي في عمر ، أما إذا لم تُوضح الفتحة والضمة فإنّ القارىء لا يمكنه أن يعرف الفاعل من المفعول أبدا [24].

- تتألّف الكلمة من عنصرين هما اللفظ والمعنى ، وفي اللغة العربية لا ينفصل أحدهما عن الآخر ، فالمعنى يدلّ على ماهية الشيء ، أما اللفظ فيحدد كيفية التصويت به ، فإذا قلنا مثلا (سَمَحَ)ترى أنها مؤلفة من حروف التي هي أصوات (س- م- ح) وهي تؤلف العنصر الذي يخبرنا عن ماهية السماح ، ثم نجد فيها ثلاث فتحات (ـَ ـَ ـَ) تؤلف العنصر الذي يدلّ على أنّ السماح قد حدث في الزمان الماضي ، وأنّه صدر عن مفرد مذكر غائب وهكذا ترى أنّ هذه الكلمة الصغيرة تشتمل على مدلول واحد هو السماح وعلى مقولات نحوية عديدة ، [25] لذلك تجد مادة القواعد (النحو والصرف) يصعب استيعابها عند التلاميذ وذلك في مختلف المستويات الدراسية لأنّ مادة النحو والصرف تتصف بالجفاف والعلمية البحتة ، فهي تحتاج إلى عمل عقلي شاق بالإضافة إلى التركيز الدقيق والانتباه ،لاعتمادها على التعليل المنطقي للغة عن طريق الملاحظة والمقارنة والتجريد ثم التعميم ،وهذا كلّه يقتضي قدرة خاصة لا تنضج إلّا في مرحلة المراهقة ، كما تبحث في الألفاظ مجردة من مسمياتها أي في المعنى دون الذات ، لذلك نجد التلاميذ يواجهون صعوبة كبيرة في حلّ هذه الارتباطات

وفي إدراك الفروق بين المعاني التي تعتمد عليها القواعد .ودراسة القواعد لا توصل إلى هدف محسوس يشعر به المتعلم مثل المواد الأخرى كما تحتاج إلى محصول وافر من الألفاظ والأساليب التي ينبغي أن تكون في حوزة المتعلم حتى يفهم الدروس بسهولة [26].

إذا فالصعوبات التي تواجه التلميذ خلال حصة النحو والصرف بعضها أصلي في اللغة ذاتها وبعضها الآخر يكمن في صعوبة تبليغ هذه المادة للتلاميذ ولذلك نجدهم يعانون ضعفا فيها ويمكننا إرجاع هذه الصعوبات إلى عدة أسباب أهمها مايلي:

- عدم استخدام قواعد النحو والصرف في الكلام اليومي حيث أنّ العامية لا تعتمد على تلك القواعد ، مع انتشار هذه العامية في بيئات التلميذ المختلفة .

- عدم معالجة القواعد النحوية بما يربطها بالمعنى ، بل يقتصر في تدريسها على تعريف التلميذ بقيمتها الشكلية في بناء الكلمة أو ضبط آخرها ...، ولا يخفى على أحد مدى أهمية إدراك التلميذ لمعنى ما يتعلّمه حتى يقبل عليه بكل حب وشغف .

- عدم استخدام معلمي وأساتذة المواد الدراسية الأخرى للغة الفصحى في تدريسهم بل يغلب على اللغة التي يستعملونها طابع العامية.

- جهل المدرسين أن قواعد النحو يجب اعتبارها مهارة من المهارات التي تكتسب بكثرة التدريب عليها تدريبا مكثفا ومتكررا .

- إهمال الفهم الحقيقي لمقاصد النحو ووَظيفة القواعد فالتلاميذ يدرسون أبواب النحو من غير معرفة الهدف الصحيح من دراستها ، ودون أن تحقق لهم حاجة من حاجات التعلم ، ولذلك نجدهم ينصرفون عنها .

- عدم استخدام طريقة الوحدة في تعليم فروع اللغة مما يدفع المدرس إلى تجزئة وتقسيم هذه الفروع ومنها القواعد التي تدرس على أساس مستقل عن الفروع الأخرى .

ونظرا لهذه الأسباب وغيرها التي تؤدي إلى ضعف التلاميذ في مادة القواعد مما يجعلهم ينظرون إليها على أنّها مادة صعبة لا يمكن استيعابها فإنّه يمكن اقتراح **بعض التوجيهات** الخاصة بتدريس هذه المادة وهذه التوجيهات طبعا مستخلصة من الدراسة الميدانية:

- الالتزام بالكلام باللغة الفصحى في القسم ودفع التلاميذ إلى ذلك .
- الابتعاد عن التعمق في دراسة القواعد ما أمكن ، والاكتفاء بما يتصل بالجانب الوظيفي منها في الكلام ،فلا يُقحم الطلاب في التفصيلات ، ومسائل الخلاف النحوي وحفظ الأمثلة والقوالب القديمة ، بل يكفيه أن يتعلّم ما يخدم حاجاته وخاصة في السنوات الأولى من التعليم [27] .
- العناية ببيان معاني المصطلحات النحوية والصرفية والأدوات اللغوية وطريقة استعمالها في الكلام الشفهي والكتابي ، وبيان أثرها الإعرابي دون الدخول في تفاصيل الإعراب ، لأنّ ذلك ضرره أكثر من نفعه وخاصة في المراحل الأولى للتعلم.
- كثرة تمرين المتعلمين وتدريبهم تدريبا عمليا منظما يقوم على المحاكاة والتكرار حتى تتكوّن لديهم العادات اللغوية الصحيحة .
- استغلال الفرص المناسبة في دروس الفروع الأخرى للغة للتنبيه على قاعدة عرضت لها مناسبة في دروس هذه الفروع .
- ينبغي أن تكون موضوعات النحو التي تُدرس للتلاميذ مما يحتاجون إليه فعلا في حياتهم طبقا لمقتضيات المواقف التي تستدعيها فروع اللغة الأخرى [28] .
- أن تستهدف معالجة قضايا النحو والصرف الضعف الذي يعاني منه التلميذ في المواقف التعليمية وتركّز على ناحية المعاني وارتباطات الكلمات والعبارات بعضها ببعض عند أدائها لمعانيها .
- أن تقيس الاختبارات و طرق التقويم مدى تحقيق الأهداف لتعليم النحو.

- أن يقتصر في تعليم النحو على ما يتصل بحاجات التلميذ في أثناء الاستعمال العادي للغة مع مساعدة التلاميذ على اكتساب اللغة العربية واستعمالها استعمالا صحيحا .

إذاً كانت هذه بعض الاقتراحات المتعلقة بكيفية علاج صعوبات تعلم اللغة العربية بفروعها الأساسية من قراءة وتعبير ورسم إملائي ونحو وصرف .

بعض الحلول المقترحة:

- بما أنّ اللغة الوطنية(العربية):تختلف عن اللغات الأجنبية من حيث وزنها بالنسبة لباقي المواد فإنّه يجب علينا كمختصين وباحثين في كلّ ما يخص لغتنا العربية أن نجعل من اللغة الوطنية وآدابها مادتين كاملتين إحداهما للغة والثانية للأدب كما يجب أن يكون لهما وزن كبير من حيث الدرجات المخصصة لهما ، و هذا الأمر سيؤدي حتما إلى اهتمام التلميذ بهما لأنّه حريص على الحصول على مجموع كبير [29] .

- الاعتماد على الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة العربية: وأهم هذه الاتجاهات :

1- **الاتجاه التكاملي:** يُعدّ هذا الاتجاه من أهمّ الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة ، وهو ينادي بتدريس اللغة على أنّها وحدة متكاملة متناسقة العناصر متآلفة الأجزاء ، ومن ثَمّ فليس هنالك قواعد تُدرس بمعزل عن الأدب ولا قراءة تعالج مستقلة عن البلاغة أو التعبير أو الإملاء ،وإنّما ينبغي أن تتكامل هذه الفروع لتكوّن في مجموعها اللغة ، وتُعلّم كوحدة متكاملة ، حتى تتضح وظائفها اتضاحا كاملا . - فالقاعدة النحوية على سبيل المثال – حين تُدرّس في موقف لغوي طبيعي تؤدي إلى سرعة التعلّم ، وإلى إدراك المتعلّم لوظيفتها . وفي ظلّ هذا الاتجاه الذي يؤمن بوحدة اللغة وتكاملها ، ينبغي ألاّ يحسب المعلّمّ أيّ فرع من فروع اللغة العربية قسما قائما بذاته ، منفصلا عن غيره ، بل عليه أن

يدرك أنّ الفروع جميعا أجزاء شديدة الاتصال لكلٍّ واحد هو اللغة ، ومن ثمّ على المعلّم أن ينظر إلى تقسيم اللغة العربية إلى فروع على أنّه تقسيم صناعي قُصِد به تيسير اللغة للمتعلّمين ، وزيادة العناية بلون معيّن في زمن معيّن [30] .

2- **الاتجاه الوظيفي**: كذلك من الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة النظر إليها على أساس وظيفتها ودورها في الحياة ، أي توظيف اللغة لخدمة الاتصال الاجتماعي الفعال بين الناس ، وترجع نشأة هذا الاتجاه إلى سنوات الحروب وأيام المعاناة التي مرت بها البشرية ، ومن ثمّ نما الوعي بأهمية الاتصال اللغوي الفعال لتدارس الشؤون الإنسانية ، إذ وضعت تلك الظروف –ولا تزال – أهمية أولية لقدرة الفرد على التعبير عن نفسه بوضوح ، ولقدرته على فهم تفكير الآخرين من بني جنسه ، ولقدرته على إصدار حكم دقيق على ما يقوله الآخرون ولذا فإنّ تبادل الآراء والأفكار بين الدول و الشعوب يُعدّ من أهمّ المسائل في عالم اليوم . [31]

وعليه ينبغي أن ينعكس هذا الاتجاه الجديد على تعليم اللغة في المدارس فيصبح الاتصال الحقيقي هو جوهر أي برنامج لتعليم فنون اللغة ، إذ ليس تعلّم اللغة مجرّد كلمات كثيرة تعرف معانيها وتراكيبها ، ولا قواعد في النحو تستظهر ، ولا صفحات عديدة تُقرأ ثمّ تُنسى ، وإنّما تُعلّم اللغة على أنها أفكار تتداول ، ومشكلات اجتماعية تُعالج ، وقضايا تربوية تُناقش . ومن هنا تبدو الحاجة الحقيقية للتفكير المستقيم والكتابة الجيدة، واستخدام اللغة استخداما مناسبا وفعالا وكذلك تبرز أهمية المواقف الاجتماعية التي تنمو فيها الأفكار والمهارات اللغوية المتصلة بهذه المواقف ، وهذا يعني أنّ تعليم اللغة يرتبط دائما بموقف اجتماعي معيّن له أطراف ثلاثة هي: مرسل ورسالة وجمهور . وفي المدرسة كثير من الأعمال أو المشروعات التي تصلح أن تكون مواقف حقيقية للاتصال اللغوي ، بمعنى أنّ هناك فرد ما تتحدّث معه ، وتتبادل معه الفكرة

وهذا الفرد يستقبل هذه الفكرة ويستجيب لها ، ويتفاعل معها عقليا وعلميا، وعند تدريس اللغة بوصفها أداة للاتصال ينبغي أن يكون من بين الأهداف الاهتمام بتنمية كفاءة الاتصال اللغوي لدى المتعلّم بحيث يستطيع التعبير تلقائيا وبطلاقة عن الرسالة التي يرغب في إيصالها إلى المتلقي ، وأن يميز بين الأنماط اللغوية التي يستخدمها ،وأن يلمّ بالمعنى الاجتماعي للتركيب اللغوي ، بحيث يتمكّن من اختيار التعبيرات المناسبة للموقف اللغوي الاجتماعي .وأثبتت الدراسات والبحوث أنّ هذين الاتجاهين كان لهما تأثير إيجابي في ميدان تعليم اللغة لذلك علينا أن نلجأ لهما في عملية تدريس لغتنا العربية [32] .

- وجوب تأليف كتب مدرسية على مستوى رفيع في المادة والتخصص في طرق التدريس، فاليوم وفي إطار التقدم الذي تحقق في علم اللغة التطبيقي وطرق تدريس اللغات الحية والوسائل التعليمية والتقويم في المجال اللغوي فإنّ التعاون بين هذه التخصصات الجديدة والمتنامية مع الرؤية الميدانية ضروري من أجل كتب مناسبة.

- الكتب المدرسية تلعب دورا أساسيا في عملية تدريس اللغة العربية وهي متعددة بالنسبة للصف الدراسي الواحد ، ففي بعض الدول العربية نجد كتابا للنحو وكتابا للأدب والنصوص وكتابا للبلاغة وكتابا للقراءة بموضوعات متعددة وكتابا للقراءة ذا موضوع واحد ، والمقرر من كتاب القراءة قطع قليلة والمقرر من الآداب والنصوص موضوعات قليلة ، وفي الوقت نفسه فالكتاب المدرسي في عدد من الدول العربية لا يغطي جوانب كثيرة من المقرّر منها الإملاء والتعبير تاركا ذلك للمدرس ، ومن هنا أصبح من الضروري أن يُعاد النظر في عدد الكتب وفي توزيع فروع المادة وتصميم الكتاب وهذا التعدد في الكتب يطابق فكرة تقسيم مادة اللغة العربية إلى فروع ، وهناك عُرفٌ استقر في المنهج منذ سنوات في تعليم اللغة العربية في عدد من الدول العربية ، ونادت مؤتمرات التطوير بإعادة النظر فيه ، وهو تقسيم المادة إلى فروع متوازية: القراءة والنحو

والأدب والنصوص والإملاء والتعبير .... وهو تقسيم مصطنع قُصِدَ به تيسير العمل فقط، ولا يجب إغفال أنّ اللغة كلّ متكامل وأنّ النمو اللغوي عملية تراكمية، ولهذا ينبغي أثناء وضع المنهج والكتاب مراعاة التوزيع والتكامل في إطار كون تعلم اللغة عملية تراكمية متكاملة ،وفي هذا الصدد اتضح أنّه من الضروري ضبط كلّ ما يُشكل في الكتب المدرسية بالشكل حتى لا ترسخ عادات لغوية خاطئة عند التلاميذ بتكرار القراءة الخاطئة ، وإلى جانب الضبط الدقيق ، فإنّ تسجيلات النصوص وقطع القراءة وسائل تعين على ترسيخ الصيغة الصحيحة عند التلميذ .

- إذا كان الكتاب المدرسي يلعب دورا هاما في عملية التعليم فإنّ هناك وسائل أخرى تصاحبه وهي لا تقلّ أهمية عنه وفي مقدمة هذه الوسائل: الصحافة المدرسية ،الإذاعة المدرسية ، الأفلام التعليمية ، مسابقات القراءة ،الجمعيات المدرسية ، وهذه الوسائل الحديثة لها تأثير كبير على التلميذ وبالتالي تساعد على النهوض بالعملية التعليمية لذلك بات من الضروري إنتاج منظومة متكاملة من البرامج على أساس قطاعات مختارة ، وبأسلوب لا يقلّ عن مستوى الإنتاج التلفزيوني لأفلام التسلية والترفيه .

- نحن بحاجة للغة نعبر بها عن الحضارة المعاصرة وعالم القرن الحادي والعشرين لذلك علينا بتنمية القدرة على القراءة السريعة لدى التلميذ وتبين الأفكار و أيضا التلخيص الجيد ، وللأسف نجد أنّ المناهج والكتب والامتحانات في بعض الدول العربية تخلو من التدريب على التلخيص ، في الوقت الذي نجد فيه ذلك الجانب ركنا أساسا في الاختبارات المماثلة في الدول الأوروبية

- ضرورة التدقيق عند اختيار المادة اللغوية المقدمة في كتب اللغة العربية وذلك في ضوء الأهداف المنشودة من هذه المادة ، وإذا كان الهدف الأول أن يتمكن التلميذ من الاستخدام المعاصر للغة العربية فهما وقراءة وتحدثا وكتابة فلا يجوز أن تكون المادة بعيدة عن فصحى العصر وعن المتطلبات اللغوية للمثقف

العربي من القرآن الكريم والحديث الشريف ، ولا يجوز الاقتصار على القراءة والفهم لنصوص الأدب والتقليل من الأهداف المباشرة من تعلّم اللغة العربية للتعبير عن الحياة المعاصرة . [33]

- لا يعنى أكثر المدرسين بالاستخدام الجاد للغة العربية الصحيحة في أثناء العملية التعليمية ، وبذلك يتحوّل المقرر إلى مادة معرفية يتم تقريبها بالعامية ، وهكذا يتأكد الازدواج اللغوي ، ولا يُتاح للتلميذ مجال الاستماع إلى اللغة العربية الفصيحة هناك مدرسون لا يستطيعون الاستخدام الكامل للغة العربية في الفصول ، فأكثرهم يستعملون خليطا من المادة المقررة مع العامية ولذا فقد يكون من المناسب أن تَعدّ تسجيلات صوتية دقيقة بكلّ المادة التعليمية المقررة ، لتكون عونا للمدرس والتلميذ ولكي يألف التلميذ الاستخدام الكامل للعربية في عرض المادة التعليمية ، وتكون البداية بتسجيل النصوص الأدبية وقطع القراءات بصوت إذاعي على مستوى عال من الجودة ، حتى يألف التلميذ اللغة العربية الفصيحة منطوقة ومسموعة . [34]

- إنّ مواد التاريخ والجغرافيا والتربية الدينية تدرّس باللغة العربية ، ولكن الجانب اللغوي في آداء المدرس ليس موضع اهتمام ، وهناك تصوّر سائد عند مدرسي هذه المواد بعدم مسؤوليتهم عن الآداء اللغوي السليم بالعربية ، فيكون التدريس خليطا بين مادة تعليمية بالعربية السليمة وشرح بالعبارات العامية لذلك علينا أن نضع تصورا شاملا للاستخدام اللغوي في داخل الفصول وهذا أمر ضروري ،حتى تصبح العربية أداة حقيقية يدرك التلميذ أنّها وسيلة التعبير عن العلم والحياة المعاصرة ،فالتعليم بالفصيحة ليس مقصورا على مدرّس اللغة العربية ، بل هو فرض واجب على كلّ من يدرس موادّه باللغة العربية فالفصيحة وسيلة التعبير السهلة والميسورة ، وعلى من لا يستطيع ذلك أن يبتعد عن هذه المهنة .

- من المفيد أن يُصحَّح المفهوم بأن يهتمّ المنهج والكتاب بالأصوات وضبط البنية وضبط أواخر الكلمات والإملاء والترقيم . إنّ تدريس قواعد اللغة العربية وسيلة وليس غاية ، والغرض منها الفهم السليم والتعبير الصحيح في الكتابة والحديث ، ومن ثمّ فإنّ مدى النجاح يرتبط بما يصل إليه الدارس من مستوى في الاستخدام الصحيح وإنّ تحويل تعلّم اللغة ، وهو أمر متعدّد الجوانب إلى قواعد نحوية بأمثلة مصنوعة مبسطة بعيدة عن المستويات المعاصرة للعربية وتقديم هذه القواعد بطريقة لا تتيح للتلميذ إلاّ قدرا محدودا من التوظيف الفعال لها يجعله يحولها إلى مجرد فرع معرفي ومادة تعليمية تقتصر قيمتها على درجتها القليلة في الامتحان ، دون أن تتجاوز فائدتها ذلك إلى باقي فروع المادة أو إلى مواد أخرى أو إلى التكوين اللغوي للإنسان المعاصر . [35]

- نادى مجمع اللغة العربية بأن يقتصر كتاب النحو على إعراب ما يفيد في إقامة الكلام ،ولا يتضمّن إعراب كلمة لا يفيد إعرابُها التلاميذَ في صحة النطق والكتابة ، فالإعراب ليس غاية في ذاته بل وسيلة للآداء اللغوي السليم لذلك دعت وزارة المعارف ومجمع اللغة العربية إلى الاستغناء عن الإعرابين التقديري والمحلي بعباراته الطويلة المحفوظة وذلك في المفردات والجمل ، ومع هذا فإنّ أكثر المدرسين يقاومون ذلك ويطلبون من التلاميذ الذين لم تستقم ألسنتهم بعدُ إعرابا تقديريا ومحليا لا فائدة له في الاستخدام . إنّ هذا القرار المجمعي يهدف إلى عدم ضياع الجهد في إعراب المقصور اكتفاء ببيان وظيفته (فاعل ، مفعول ...لخ) .

– تضمّ بعض كتب التدريبات مادة لغوية بعضها من صنع المؤلفين ، وهناك اتجاه جديد في عدّة دول عربية ، هادف إلى تقديم أمثلة وشواهد متنوعة ومختارة من القرآن الكريم ومن أعمال كبار الكتاب لاستخدامها في التدريبات اللغوية بدلا من الأمثلة البسيطة المصنوعة .وفوق هذا كله ، فقد أثبتت

دراسات تحليل الأخطاء أنّ نحو أربعين قاعدة فقط يكثر فيها الخطأ ، وقد يكون من المفيد التركيز على هذه القواعد تدريبا وترسيخا وجعل العملية التعليمية ذات أهداف سلوكية لغوية محددة وواضحة [36] .

- قيام الطلاّب بإعداد تقارير وبحوث قصيرة تنمّي لديهم عادة المطالعة الموجهة والتعلم الذاتي المستمر ، مما يسهم في تكوين شخصية الطالب المستقلة .
- تنمية روح التعاون بين المدرسة والبيت والمجتمع المحلي .
- اعتبار كلّ معلّم معلّما للغة العربية فضلا عن كونه معنيا بمادّته .
- قيام المعلّمين ببحوث إجرائية وخطط تحسينية تستهدف معالجة الضعف حيثما وُجد والنهوض بمستوى تدريس اللغة العربية .
- توفير أدلّة للمعلّمين تساعدهم على تبيّن أهداف الدروس وتوضّح لهم الخبرات وأساليب التقويم الملائمة وبذلك يتمّ توفير الحدّ الأدنى من وضوح الرؤية لتنفيذ المنهاج .
- توفير الظروف المادية والمعنوية التي تستثير في المعلّم الاعتزاز بنفسه وبلغته ولغة القرآن الكريم ، وتجعله قدوة حسنة لطلاّبه في هذا المجال . [37]

وآخر ما يمكن قوله في هذا البحث هو: إنّ اللغة العربية هي أبرز ما يتميّز به العرب ، وأقوى رابط يشدّهم إلى تاريخهم القديم ، ويُظهر استمراريتهم وبقاءهم ، ويجمعهم اليوم بالرغم مما بينهم من اختلافات سياسية أو اقتصادية أو اجتماعية [38] ، وهي صورة تاريخنا ووعاء تراثنا ، ومترسّم حضارتنا و يتحدّث بها الملايين في الوطن العربي ، كما يوجد الكثير من الناطقين بها في العالم الإسلامي وفي بعض أرجاء المعمورة الأخرى ، وعليه يجب على كلّ واحد منا أن يبذل كلّ ما في وسعه ليوصلها سليمة إلى الطلاّب لأنّ هذه اللغة هي أمتن رابط يشدّ الأفراد ويكوّن من مجموعهم أمّة متميزة قادرة على البقاء والنمو .

قائمة المصادر والمراجع:

1- إبراهيم السامرائي مقال: تعريب الوسائل وتيسير تعليم العربية، مجلة التعريب .

2 - أحمد حقي "محاضرات في أصول تدريس قواعد اللغة العربية " ، بغداد ،1984م

3- جاسم محمود الحسون ،حسن جعفر الخليفة "طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام " ،منشورات جامعة عمر المختار –البيضاء ،ليبيا –ط1، 1996م ،

4 - حسن عبد الباري عصر" تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية " ، الدار الجامعية ، مصر ، (دط)1987م .

5 - رشدي أحمد طعيمة- محمود كامل الناقة –"اللغة العربية والتفاهم العالمي – المبادىء والآليات –" ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ط 1 2009م- 1430هـ،

6 - صالح أحمد على ، " اللغة العربية والوعي القومي "مركز دراسات الوحدة العربية بيروت ، 1984م

7- عبد السلام المسدي "لغتكم تناديكم أيها العرب" ،مجلة الكويت ، الكويت العدد:254 ديسمبر 2004م

8- عبد المجيد عيساني "النحو العربي بين الأصالة والتجديد دراسة وصفية نقدية لبعض الآراء النحوية " ، دار ابن حزم للطباعة والنشر ، بيروت ، لبنان ، ط 1 ،1469 هـ،2008م،

9- علي تعوينات "صعوبات تعلم اللغة العربية المكتوبة في الطور الثالث من التعليم الأساسي –دراسة ميدانية - " ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ،

10 - فاروق جويدة"المقال الأسبوعي"، الأهرام ،القاهرة ، الجمعة 30يوليو2004م،

11 - فهد خليل زايد "أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة "، دار اليازوري العلمية للنشر ، الأردن

12- محمود فهمي حجازي "اللغة العربية في العصر الحديث –قضايا ومشكلات –" ،دار الطباعة للنشر والتوزيع ، ط 1998م.

13ممدوح خسارة "التعريب والتنمية اللغوية "، الأهالي للطباعة والنشر والتوزيع دمشق ط،1994 .

الهوامش:

[11] ينظر: عبد المجيد عيساني "النحو العربي بين الأصالة والتجديد دراسة وصفية نقدية لبعض الآراء النحوية " ، دار ابن حزم للطباعة والنشر ، بيروت لبنان ط1469،1هـ،2008م، ص 278

[2] ينظر: عبد المجيد عيساني "المصدر نفسه"، ص 279.

[3] : عبد المجيد عيساني "المصدر السابق " ، ص 281،280، عن رضا السنوسي ، مقال: المنطلقات اللسانية واللسانية النفسية في طرق تدريس اللغة العربية ، مجلة اللسانيات في خدمة اللغة العربية ص 179

[4] حسن عبد الباري عصر" تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية " ، الدار الجامعية ، مصر (دط)1987م ،ص107

[5] إبراهيم السامرائي مقال: تعريب الوسائل وتيسير تعليم العربية، مجلة التعريب ص443.

[6] عبد المجيد عيساني "النحو العربي بين الأصالة والتجديد "،ص283 .وينظر: علي تعوينات "صعوبات تعلّم اللغة العربية المكتوبة في الطور الثالث من التعليم الأساسي – دراسة ميدانية - " ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، ص35

[7] ينظر علي تعوينات "صعوبات تعلّم اللغة العربية المكتوبة في الطور الثالث من التعليم الأساسي – دراسة ميدانية – ديوان المطبوعات، الجزائر ، ص 35

[8] "المصدر نفسه "ص284 ".

[9] ينظر: علي تعوينات " صعوبات تعلم اللغة العربية " ، ص 36

[10] ينظر : عبد المجيد عيساني "النحو العربي بين الأصالة والتجديد"، ص295

[11] ينظر: عبد المجيد عيساني "النحو العربي بين الأصالة والتجديد "ص296

[12] : عبد المجيد عيساني "النحو العربي بين الأصالة والتجديد "ص 297

[13] عبد المجيد عيساني "المصدر نفسه ،" ص 298

[14] عبد المجيد عيساني "النحو العربي بين الأصالة والتجديد " ،ص299.

[15] عبد المجيد عيساني "النحو العربي بين الأصالة والتجديد " ،ص299.

[16] ينظر: أحمد حقي "محاضرات في أصول تدريس قواعد اللغة العربية " ، بغداد ،1984م ، ص9.

[17] فاروق جويدة"المقال الأسبوعي"، الأهرام ،القاهرة ، الجمعة 30يوليو2004م ص59.

[18] ممدوح خسارة "التعريب والتنمية اللغوية "، الأهالي للطباعة والنشر والتوزيع دمشق ، ط1994،1م،ص51

[19] عبد السلام المسدي "لغتكم تناديكم أيها العرب" ،مجلة الكويت ، الكويت العدد:254 ديسمبر 2004م،ص43.

[20] : ينظر: فهد خليل زايد "أساليب تدريس اللغة العربية –بين المهارة والصعوبة - دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع ، الأردن ، ص148 .

[21] ينظر المصدر نفسه ، ص148

[22] رشدي أحمد طعيمة- محمود كامل الناقة –"اللغة العربية والتفاهم العالمي – المبادىء والآليات –" ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ط1ن 2009م- 1430هـ، ص84.

[23]: علي تعوينات "صعوبات تعلم اللغة العربية المكتوبة في الطور الثالث من التعليم الأساسي –دراسة ميدانية - " ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ص28

[24]: علي تعوينات "صعوبات تعلّم اللغة العربية "، ص31.

[25] ينظر: علي تعوينات "صعوبات تعلم اللغة العربية المكتوبة في الطور الثالث من التعليم الأساسي - دراسة ميدانية –" ، ديوان المطبوعات الجامعية ،الجزائر ص 32،31.

[26]: علي تعوينات "المصدر نفسه " ص32

[27]: ينظر فهد خليل زايد "أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة دار اليازوري العلمية للنشر ، الأردن ، ص167

[28]: علي تعوينات "المصدر السابق "، ص247

[29] ينظر: محمود فهمي حجازي "اللغة العربية في العصر الحديث - قضايا ومشكلات - "، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة ،1998م، ص128.

[30]: جاسم محمود الحسون ،حسن جعفر الخليفة "طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام " ،منشورات جامعة عمر المختار –البيضاء ،ليبيا –ط1، 1996م ، ص31

[31]: المصدر نفسه ص33،32

[32]: ينظر: المصدر نفسه ، ص34.

[33] ينظر: محمود فهمي حجازي "اللغة العربية في العصر الحديث –قضايا ومشكلات - " ص 129.

[34] ينظر: المصدر نفسه ص133،132.

[35] محمود فهمي حجازي "المصدر نفسه "، ص134

[36] ينظر: محمود فهمي حجازي "المصدر نفسه " ، ص 135

[37] : فهد خليل زايد "أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة ص229،228

[38] صالح أحمد العلى ، " اللغة العربية والوعي القومي "مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت 1984م ،ص166

توظيف اللسانيات في تعليم اللغة العربية

Linguistic recruitment in Arabic education

أ.هواري شهرزاد[1]

تاريخ الاستلام:2019- 01- 22 تاريخ القبـــول:2019- 09- 29

الملخّص: لقد كان التفاعل بين اللسانيات وتعليمية اللغة مثمرا ومجديا وكان في صالح تعليمية اللغة حيث انبثقت عنه عدة مداخل لتعليم اللغة استلهمت الأسس النظرية لها وسعت إلى تطبيقها في قاعات الدرس وطبيعي جدا أن تتأثر اللغة العربية بالنظرية اللسانية وتشتق منها مناهجها الخاصة بتعليمها وتعلمها .ولهذا سنحاول الوقوف على ما تقدمه اللسانيات عند توظيفها للغة العربية في ميدان تعليمها.

كلمات مفتاحية: اللسانيات؛ تعليمية اللغة؛ اللغة العربية؛ توظيف اللسانيات؛ .

Abstract: The interaction between linguistics and language in structions (didactics)was distinct and meaning ful also it was in favor of didactics where several entries emerged .the teach the language inspired by its theorical foundations and sought to apply the in classrooms so it is very natural for arabic to be influenced by linguistic theory and direved from their curricula for teaching and Learning .

Here we will try to find out what linguistics offers when using arabic .

Keywords: Linguistic; didactics language; Arabic language; Linguistic theory; Linguistic Recruitment.

[1] جامعة أبو بكر بلقايد تلمسان، البريد الالكتروني: cha.houari@hotmail.com

مقدّمة: لاشك أن الاهتمام بتعليم وتعلم اللغة العربية أصبح يحظى باهتمام في مجال التعليميات وذلك بالنظر إلى علاقتها بعلم اللغة أو اللسانيات التي تعتبر من العلوم الحديثة التي لها أثر بالغ في مختلف العلوم من خلال ما أقرته من نظريات وما توصلت إليه من نتائج علمية ومنه مجال تعليم اللغات ألذي يعد من أكثر المجالات التي استفادت من النظريات اللسانية بمختلف اتجاهاتها، باعتبار أن الهدف المباشر للسانيات هو الوصف العلمي للقواعد التي يستخدمها المتكلم خلال التواصل باللغة مع غيره.

ولهذا ما فتئ اللسانيون يطرحون مشاريع متعددة يمكن الإفادة منها لتطوير اللغة العربية من خلال إخضاعها للنظريات اللسانية .فما هو مجال توظيف هذه الأخيرة في لغتنا العربية ؟ وكيف يتم ذلك؟.

2. أولا :العلاقة بين اللسانيات وتعليم اللغة: تتجلى العلاقة بينهما في :

1❖إذا أدرجنا محور تعليم اللغات في كل القضايا المتأتية من التخطيط التربوي والقرارات التعليمية تجلت شرعية حضور اللسانيات في قضية تعليم اللغات برمتها تماما كشرعية حضورها في علاج عاهات النطق أو في فحص النص الأدبي.

2❖ثمرة أبحاث اللسانيين في مجال تعليم اللغات يتأكد عند صوغ البرامج التعليمية التي موضوعها اللغة .وعلى معلم اللغة أن يستنير بما تمده به اللسانيات من معارف علمية حول طبيعة الظاهرة اللغوية، فالنتائج مثلا التي توصل إليها علماء الأصوات النظري والتجريبي مهمة في تعليم اللغات خاصة ما تعلق بالفونيمات وتوزيعها والنظام الصوتي المكون من الصوامت والصوائت إضافة إلى الفونيمات فوق القطعية المتمثلة في النبر والتنغيم ،و تكون الإفادة من خلال معرفة السمات الوصفية للأصوات من حيث المخرج وهيئة النطق ووضع

الوترين .وتوضح هذه المعارف للمتعلمين بالرسم للتمكن من النطق الصحيح لأصوات اللغة.

3❖أقرب العلوم الإنسانية إلى تعليمية اللغات هي اللسانيات من حيث هي المنوال العلمي الوحيد الذي يعكف على دراسة الظاهرة اللغوية، فيتخذها موضعا للدرس ووسيلة إجرائية في الوقت نفسه[1].

ثانيا :أهداف تعليم العربية : تعليم اللغة العربية ينحصر في تكوين القدرات التالية :

1❖**التعبير الكلامي السليم** : وهذا يعني أن يتقن المواطن لغة بلاده، كما استقرت في تاريخ القوم وألسنتهم ،وصارت قاسما مشتركا يوحد بينهم وييسر التواصل والتعاون والعمل الكريم.

2❖**القراءة المتقنة** :والمراد بها الأداء اللفظي لما كتب بأمانة ودقة في الصوت والصيغة، والإيقاع والنبر والتنغيم والوصل والوقف.

3❖**الفهم الكامل** : ونعني به أن يصبح لدى المتعلم قدرة كافية لاستيعاب مايسمع أو يقرأ في حياته اليومية ،وفي دراسته ومطالعته وثقافته.

4❖**الكتابة الصحيحة** : وهي مهارة فكرية يدوية جاهزة لنقل ما في العقل والنفس من معلومات ومشاعر وتصورات وأمال وعواطف وخيال .

5❖**الإنتاج الأدبي** : ونقصد به التعبير الفني باللغة، عما يجيش في النفس من تجارب إنسانية، بأساليب موحية فاعلة من الشعر والقصص والمسرحيات والخطابة والرسائل للإمتاع والسمو بالذوق والإحساس والخيال[2].

ثالثا :الأبعاد اللسانية في تعليم اللغة العربية :

1- الأبعاد المنهجية : وذلك من ناحية المنهج الذي اعتمده اللسانيون في البحث عن المادة المدروسة :

نبدأ بالقول استنادا إلى قول" **عبد السلام المسدي**" : "...فقد كان للسانيات فضل في تأسيس جملة من القواعد النظرية والتطبيقية أصبحت الآن من فرضيات البحث ومسلمات الاستدلال حتى عدت مصادرات عامة، وأبرز هذه القواعد اثنتان هما : قاعدة تمازج الاختصاص وقاعدة التفرد والشمول فأما تمازج الاختصاص فإنه يعد أساس أسس البحث الحديث. وقد سنت اللسانيات شريعته لما تتبعت الظاهرة اللغوية حيثما كانت حتى ولجت حقولا مغايرة لها ....وأما مبدأ التفرد والشمول فإنه ثمرة من ثمار اللسانيات وصورة ذلك أن المنهج اللساني ينصهر فيه التحليل والتأليف فيغدو تفاعلا قارا بين تفكيك الظاهرة إلى مركباتها والبحث عما يجمع الأجزاء من روابط مؤلفة، فهو منهج يعتمد الاستقراء والاستنتاج معا بحيث يتعاضد التجريد والتصنيف فيكون مسار البحث من الكل إلى الأجزاء ومن الأجزاء إلى الكل حسبما تمليه الضرورة النوعية "[3].

1.1❖**المنهج الاستقرائي** : نعني بالاستقراء تتبع الجزئيات للحصول على حكم كلي (قاعدة عامة) وهذا يعني تتبع اللغوي لجزيئات نوع معين واختبارها من أجل الحصول على قواعد الحكم الكلي الذي تنطبق عليه، فيؤلف منه قاعدة عامة مثل أن يستقرئ ويتتبع استعمال (الفاعل) في مختلف الجمل في اللغة العربية ليعرف حكمه الإعرابي فيرى أن الكلمة التي تقع فاعلا في مختلف الجمل التي استقرأها تكون مرفوعة فينتهي إلى النتيجة التالية وهي أن الفاعل في لغة العرب مرفوع، فيؤلف من هذه النتيجة قاعدة عامة وهي (**كل فاعل مرفوع**)ومعنى هذا أن الاستقراء باعتباره طريقة في التفكير والبحث ينصب على دراسة الظواهر اللغوية من أجل معرفة القوانين التي تتحكم فيها.

2.1❖**المنهج الاستنتاجي** : يراعي هذا المنهج في دراسة اللغة مبادئ التحليل القائم على استنباط الجزء من الكل ويكون ذلك بالانتقال من الكل إلى الجزء

عن طريق استخدام التحليل الاستنتاجي المعتمد على مقولات المنطق والرياضيات .فالتحليل اللغوي لا ينبغي أن يكون وصفا لما كان قد قاله المتكلمون وإنما هو شرح وتعليل للعمليات الذهنية التي من خلالها يمكن للإنسان أن يتكلم بجمل مفيدة لم تطرق سمعه قط؛ فهو يبدأ بصياغة الفرضيات الشكلية المؤدية إلى نظرية لسانية شاملة ثم إن عليه أيضا أن يبرهن على صحة نتائجه بدقة وموضوعية من خلال النتائج التالية :

- صياغة فرضية معينة قائمة على مجموعة من القواعد المتشكلة من المواد اللغوية في كل لغة من لغات العالم.
- فحص الفرضية المصوغة وتطبيقها على مواد لغوية أخرى تابعة للغات أخرى.
- إعادة صياغة الفرضية إن دعت الحاجة لذلك لشرح الأمثلة اللغوية الشاذة الموجودة في اللغات الأخرى.
- تثبيت صحة الفرضية والبرهان عليها إذا أمكن[4].

2- **الأبعاد الوظيفية** : أبرز البعد الوظيفي الوظيفة التواصلية للغة والتواصل بين المعلم والمتعلم من الأمور التي اهتمت به التعليمية في حقل التربية .

أ- **مفهوم الوظيفة** : الوظيفة حسب اللسانيين المعاصرين متنوع الدلالة مانع الحدود، ويرجع ذلك إلى أن المنطلقات المبدئية في تفسير الظاهرة اللغوية مما يفضي إلى اختلافات منهجية في دراسة النحو وتفكيك الكلام، على أن المنظور البنيوي المعاصر في دراسة اللغة يكاد يحدد مصطلح الوظيفة بأنه المنزلة التي يتبوؤها أي جزء من أجزاء الكلام في البنية التركيبية للسياق الذي يرد فيه .ويرتبط مفهوم الوظيفة عند" **مارتيني**" MARTINET بمبدأ اختيار المتكلم لأدواته التعبيرية اختيارا واعيا فيحدد وظيفة جزء من أجزاء الكلام بالشحنة

الإخبارية التي يحمله المتكلم إياها فتكون الوظيفة هي القيمة التمييزية من الناحية الدلالية العامة.

إن مفهوم الوظيفة قد أشع على دراسة الجملة حتى أصبح عنصرا قارا من عناصر تعريفها فمنذ مطلع القرن 19 أشار" **فندريس VENDRYES**" إلى أن كل جملة تحتوي عنصرين متميزين أولهما مجموعة الصور المعنوية المرتبطة بتصورات في الذهن وثانيهما مجموعة العلاقات الرابطة لتلك الصور ببعضها البعض[5] . يربط الاتجاه الوظيفي بين النظام اللغوي وكيفية توظيف هذا النظام لأداء المعاني ويتمثل في الأمور التالية :

- وجود خيارات متعددة أمام المتكلم ضمن نظام اللغة فحين يختار المتكلم نظاما معينا يقدم من خلاله ما يريد قوله مع مراعاة ظروف الكلام ،يتخلق سياق له وظائف محددة وبالطبع فإن الخيارات الممكنة لا تعني أنها مترادفة لأن كلا منها يركز على جانب معين.

- ارتباط اللغة بالمجتمع وعلاقاته الثقافية كالتراث والتقاليد والعادات والأعراف فالمعطيات الاجتماعية المتنوعة تفرض على المتكلم سلوكا لغويا معينا، لأن المتكلم يرتبط بالمجتمع ارتباطا وثيقا .فالكلام في كثير أشكاله – مستمد من المجتمع –ويظهر ذلك في أساليب التخاطب التي ينتقيها المتكلم في المواقف المختلفة .فالحديث إلى الصديق يختلف عن الحديث إلى الرئيس كما يختلف هذا الحديث عن الحديث عن المرؤوس .

- تقدم عناصر النظام اللغوي الوظيفة التي يقصدها المتكلم مجتمعة؛ إذ لا يستقل عنصر واحد بأداء الوظيفة، إنما تتضافر العناصر جميعا لأداء ما يريده المتكلم .

3❖**الأبعاد النظرية** : أو مجال اللسانيات في إطارها النظري

1.3- **النظريــة الســلوكية** : وهــي الــتي بــدأت عنــد "**دي سوســور**" DE SAUSSURE وازدهرت عند "**بلومفيد** "BLOOMFIED وهي ترى دراسة المادة اللغوية التي أمامنا باعتبارها الشيء الحقيقي الملموس، ثم ترى دراستها في إطار"سلوكي" يؤكد أن أي فعل لا يفهم إلا في ضوء "**مثير**" stimulus و**الاستجابة** response .وترتكز هذه النظرية على المرجعية المعرفية للمنحى السلوكي القائم أساسا على ألية المثير والاستجابة كما هو شائع ومعروف عند السلوكيين أمثال : "**واطسن** "Watson، "**سكينر**" SKINNER"**بلومفيد**"Bloomfield في مجال الدراسات اللسانية .ورأى "**سكينر**" SKINNERأن عملية اكتساب اللغة عند الطفل هي نوع من أنواع السلوك الشفهي التي لا يختلف عن غيره من أنواع السلوك الأخرى التي يكتسبها الفرد من خلال الخبرة والتجربة والمحاولة والخطأ .وبذلك تحولت اللغة إلى مجرد نوع من أنواع السلوك السمعي الشفاهي .

2.3- **النظريــة المعرفيــة** : هــي مجموعــة أثــار الخــبرات المترسبة في العقل نتيجة الربط بين المعلومات البصرية وغير البصرية، ومكان المعرفة هو الذاكرة طويلة المدى التي هي بمثابة المخزن الدائم لمعلوماتنا المتصلة بالعالم والبيئة التي نحيا فيها.

وتتعلق هذه النظرية بالأفكار التي جاء بها "**بياجيه**" PIAGET في مجال تفسير تعلم اللغة عند الطفل، فنمو المعرفة لدى الطفل تحدث نتيجة تمكنه من التكييف والتلاؤم مع البيئة لذا فهي نظرية قائمة على مبدأ الذكاء وقد أكد "**بياجيه**" PIAGET على مايلي :

❖أن التطور العقلي يكون نتيجة تفاعل العوامل الوراثية مع العوامل البيئية .

❖أن عملية التعلم والنمو منفصلتان كل منهما عن الأخرى، فالتعليم يستخدم التطور العقلي ولكن لا يشكله .

❖أن النضج يسبق التعلم ولذلك أكد" **بياجيه**" PIAGET على مبدأ الاستعداد **readiness** بمعنى أن البيانات والمعلومات المدخلة لابد أن تكون عند المستوى الفعلي لتطور الطالب.

3.3- **النظرية اللغوية** : ظهرت على يد "**تشو مسكي**"**Chomsky** وترى أن اللغة الإنسانية أكبر نشاط ينهض به الإنسان وهي الخصيصة الأولى للإنسان ومن ثم يجب الوصول إلى طبيعة هذه اللغة لا عن طريق المادة الملموسة الظاهرة أمامنا وإنما عن طريق القدرات الإنسانية الكامنة التي لا تظهر على السطح ومن تم كان التوجه إلى دراسة الفطرة اللغوية **competence** باعتبار أن لدى كل إنسان قدرة على اللغة وهي قدرة فطرية تولد مع الإنسان وهذه القدرة لابد أن تكون واحدة عند الناس جميعا بطبيعة الحال .ومن هنا فإن اللغات تتشابه في أشياء كثيرة أساسية مما يعرف الآن "بالكليات اللغوية" **universals** وهذه القدرة على اللغة تؤكد أن اللغة الإنسانية لا يمكن أن تكون استجابة لمثير وإلا كانت نشاطا أليا وإنما لغة إبداعية **creative** تتكون من عناصر محدودة يمكن حصرها لكنها تنتج جملا لا تنتهي عند الحصر ومن ثم فإن الإنسان ينتج كل يوم مئات من الجمل لم ينتجها من قبل[6].

رابعا:ماذا يمكن للسانيات أن تقدمه لتعليم اللغة العربية:

1- إن منهجية البحث العلمي في تعليمية اللغات تقتضي بالضرورة إلزامية استثمار التجربة اللسانية العالمية لتنمية الحصيلة المنهجية والعلمية لتعليمية اللغة العربية بوصفها ممارسة بيداغوجية، غايتها تأهيل المتعلم لاكتساب المهارات اللغوية والتواصلية، وما كان ذلك ليكون إلا أن النظرية اللسانية من

اهتماماتها الجوهرية ضبط العملية التلفظية وحصر العوائق العضوية والنفسية والاجتماعية لدى المتكلم.

2- لا يمكن لمعلم اللغة العربية أن يكون في غنى أبدا عن الانجازات النظرية والتطبيقية التي تحققت في رحاب المقاربة العلمية للظاهرة اللسانية؛ فهو ملزم بامتلاك النظرية اللسانية العالمية بمرجعياتها ومفاهيمها واصطلاحاتها وإجراءاتها التطبيقية ،وهنا المسألة تجعل الباحث في هذا المقام يحرص كل الحرص على الدقة في التقصي والتحري للعناصر الفاعلة في المحطات الفكرية البارزة للمسار التحولي للنظرية اللسانية المعاصرة.

3- إن اللسانيات العامة قد طورت القضايا المتعلقة باكتساب وتعلم اللغة بعد أن ارتكزت على منهجية موضوعية علمية ثابتة " واستطاعت النظرية اللسانية أن تحل الكثير من المشاكل العلمية والعملية الخاصة في تعلم اللغات وتعليمها،كما ساعدت على تحديد أخطاء النطق والاتجاه الذي ينبغي السير فيه لعلاج مثل هذه الأخطاء.

❖معنى هذا أن موضوع اللسانيات ليس تحقيق أغراض تعليمية أو أية أغراض عملية أو تطبيقية كما أنها لا تدرس اللغة بهدف ترقيتها أو تطويرها أو تصحيح جوانب منها أو تعديل جوانب أخرى وبذلك تكون قد أسهمت إسهاما فعالا في وصف اللغة وتضييق عناصرها ودراسة العلاقات القائمة بينها[7].

خامسا :مجالات الإفادة من النظرية اللسانية في تعليم اللغة العربية : إن مجالات الإفادة من النظرية اللسانية في تعليم اللغة العربية كثيرة ومتعددة:

1❖طريقة الوحدة في تعلم اللغة :تعرف هده الطريقة بأنها مجموعة من الأنشطة التعليمية معدة بطريقة متماسكة وتقوم على خطوات متتالية ومترابطة .وتختص هذه الطريقة بتعليم اللغة بأنشطتها المختلفة من خلال نصوص القراءة وتعلم المحادثة والقواعد والإملاء والتعبير.

تستلزم هذه الطريقة وجود نص محوري تدور حوله بقية فروع اللغة والمقصود بالنص المحوري نص القراءة لأن القراءة هي الأساس الذي يقوم عليه طرح العديد من الدراسات الصوتية والصرفية والمعجمية والأسلوبية والأدبية، ومن خلال النص يتدرب التلميذ على القراءة الصامتة والجهرية والحديث والمناقشة باللغة العربية الفصحى.

تعتمد هذه الطريقة في تعليم اللغة على تكامل مهارات اللغة التي تندرج تحت كل فن من فنونها الأربعة(الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة) بذلك يكون النص وحدة واحدة يتدرب المتعلم من خلاله على القراءة والتعبير والإملاء والقواعد والكتابة .ننطلق من نصوص القراءة لتعلم الأحكام والقاعدة اللغوية واستعمالها .فاللغة نظام يتكون من عدة مستويات تتماسك عضويا لتشكل نصا ولا يمكن الفصل بين هذه المستويات أثناء تعليمها، إلا من باب التنظيم المنهجي لعملية التعلم وظهور هذه الطريقة كان نتيجة انفتاح تعلم اللغات على نظريات ومقاربات لسانية ومن جهة تفرض هذه الطريقة على العاملين في حقل تعليمية اللغة العربية وضع منهج متكامل متدرج في سلسلة من الكتب لمراحل التعليم المختلفة تعتمد نصوصا متدرجة لتعليم اللغة بقواعدها الإملائية والنحوية وأحكامها الصرفية وأنماطها الأسلوبية الوظيفية.

تنظر طريقة الوحدة إلى أحكام اللغة نظرة وظيفية تقوم على تنمية الكفاية التواصلية عند المتعلم من خلال دراسة أحكام اللغة وقواعدها.

2❖**المدخل الوظيفي** : يقوم مدخل تعلم اللغة وظيفيا على اختيار المادة اللغوية التي يحتاج إليها المتعلم مما يؤدي وظيفية تعبيرية في حياته الاجتماعية .تقوم فلسفة هذا المدخل على أن كل ما يتعلمه التلميذ ينبغي له أن يؤدي وظيفة في الحياة التي يتفاعل فيها ويلبي له حاجاته ومتطلباته .من هنا ظهرت حاجة ماسة إلى الربط بين الجانبين النظري والعملي، وظهر

الاهتمام بالجوانب التطبيقية والسلوكية في الحياة .وإن المقصود بتوجيه تعليم اللغة توجيها وظيفيا " أن يهدف تعليمها إلى تحقيق القدرات اللغوية عند التلميذ بحيث يتمكن من ممارستها في وظائفها الطبيعية العملية ممارسة صحيحة؛ ولا يمكن أن يتجه تعلم اللغة هذا الاتجاه إلا إذا كانت هذه الوظائف طبيعية للغة واضحة في ذهن المتعلم ".وقد انعكس هذا الوعي لوظيفة اللغة على مناهج تعليم وتعلم اللغة العربية في المدرسة ويتجه المنهج اللغوي في تقديم المفردات إلى المفردات المهمة في حياة المتعلم، وإلى المفردات الأكثر شيوعا في الحياة اليومية، ولا بد أن يأخذ تعليم التعبير سواء كان شفويا أم كتابيا طابعا وظيفيا يرتبط أساسا بمواقف الحياة اليومية اللغوية؛ حيث يتدرب التلميذ على الحديث في مواقف مشابهة تماما لما يتعرض له خارج الحياة المدرسية، ففي التعبير الشفوي مثلا يدرب على المناقشة ووقص القصص وإلقاء الأخبار والخطابة وعبارات التهاني والمناسبات والتعليقات، ويدرب في التعبير الكتابي على كتابة الرسائل الشخصية والرسمية وإرسال البرقيات والإعلانات وبطاقات الدعوة ".

3❖**المدخل التواصلي** : تؤدي اللغة وظائف متعددة في حياة الفرد والمجتمع فهي وسيلة الفرد للتعبير عن مشاعره وعواطفه وأفكاره، بها يقضي حاجاته وينفذ مطالبه ويحقق مأربه في المجتمع الذي يحيا فيه، وينقل تجربته إلى الآخرين ويطلع على تجارب مجتمعه الحاضرة والماضية وعلى تجارب الأمم الأخرى وخبراتها والميزة الكبرى للغة هي إنها أداة لنقل الخبرات التي تؤلف التراث الحضاري والثقافي المتراكم من جيل إلى جيل عبر الزمن .وبذلك تحقق اللغة وظيفتين متكاملتين هما :

❖الوظيفة الاتصالية: اللغة أداة للتفاعل بين الأفراد ونقل المعلومات واستقبالها.

❖الوظيفة التجريدية: فاللغة وسيط لتكوين الأفكار التي تجرد الواقع وتختزله في شكل رموز تمكن الإنسان من فهمه وضبطه بدرجة أكبر .

أما وظائف الاتصال اللغوي فهي كثيرة منها : الوظيفة النفعية والتنظيمية والوظيفة التفاعلية والوظيفة الشخصية والاستكشافية والوظيفة التخيلية .وعندما تتحقق هذه الوظائف اللغوية في المواقف المدرسية تتكامل عناصر الاتصال اللغوي بواسطة الأشكال اللغوية التي تنتقل خلالها الأفكار والمعلومات والاتجاهات وعمليات الإرسال والاستقبال "وهذا التواصل يتحقق من خلال ثلاثة عناصر هي : موقف التواصل كالظروف أو السياق الذي يتم فيه التواصل كإحدى الحصص الدراسية مثلا، وحدث التواصل وهو أحد عناصر الموقف كالتمهيد للحصة مثلا، أما فعل التواصل فيشمل مجموعة الجمل والعبارات التي تمثل محتوى الرسالة اللغوية وتمثل جوهر عملية التواصل ".

ولاشك أن تعليم اللغة اتصاليا يستهدف إكساب المتعلمين المهارات اللغوية الأربع وتنميتها لديهم وتمكينهم من مهارات الاتصال واستخدام القواعد اللغوية من أجل أداء وظائف اتصالية معينة في مواقف طبيعية لأن الوظيفة الأساسية للغة هي الاتصال والتواصل، وإن كون اللغة ثمرة من ثمار التفكير الإنساني يكون عاملا مساعدا للفرد على ضبط التفكير ودقته وصولا إلى السيطرة على البيئة والتحكم فيها من التفاعل الاجتماعي".

ومهمة معلم اللغة العربية خلق مواقف طبيعية فردية وجماعية اتصالية مباشرة من خلال محتوى لغوي يركز فيه على تدريب التلاميذ على المحادثة الشفوية أولا ثم التدريب على باقي مهارات اللغة مع ضرورة تكاملها عند تعليمها.

أن تنمية قدرة المتعلم على التواصل يكون بأن يدرب على عدد من الحوارات والنصوص، تتضمن مختلف الصيغ والتراكيب التي يحتاج إليها المتعلم مثل النفي والإثبات والتعجب والاستفهام وغير ذلك من أساليب التي تنمي مستوى

أداء المتعلم .تسهم هذه الأساليب والصيغ والأفكار في تكوين المهارة التي هي شرط أساسي لحسن الكلام.

4❖**المدخل المهاري** : إن الهدف من تعليم اللغة ليس اكتساب معارف لغوية ولا هو مسألة استيعاب حقائق بعينها أو بناء معرفة في المواقف الأكاديمية والعمليات الفكرية ،لأن بإمكان المتعلم تحصيل معرفة عن اللغة وإذا أراد استعمالها وجب عليه أن يكتسب المهارات. والمهارات اللغوية لا تكتسب من خلال حفظ المعرفة وحدها إنما هي نتيجة لتظافر مجموعة من العوامل تساعد على هذا التكوين .وعرفت المهارة اللغوية بأنها أنشطة الاستقبال اللغوي المتمثلة في القراءة والاستماع وأنشطة التعبير اللغوية المتمثلة في الحديث والكتابة، وهناك عنصر مشترك في كلا الجانبين وهو التفكير، وتكتسب المهارة اللغوية بالاستخدام اللغوي الصحيح والأداء الجيد إرسالا واستقبالا وممارسة وانشاءً وتلقيا .وهذا الأداء يمكن ملاحظته وقياسه من خلال ممارسة التلميذ اللغة استماعا وتحدثا وقراءة وكتابة .ومما يساعد على تكوين المهارة اللغوية الممارسة والتكرار، فالمهارة اللغوية تتكون بالممارسة الواعية للغة في مواقف الحياة،والتكرار له أهمية كبيرة في تكوين المهارات اللغوية على أن يكون مبنيا على الفهم لا على الترداد الآلي ويؤكد المنشغلون بتعليمية اللغات أن تعليم اللغة بحقائق علمية لا يكفي لتكوين المهارات، ونجدهم يؤكدون على أهمية الممارسة والتكرار، على أن تكون الممارسة في مواقف طبيعية وقائمة على الفهم وإدراك العلاقات والنتائج وماعدا ذلك تصير المهارة آلية لا تعين التلميذ على مواجهة المواقف الجديدة وحسن التصرف فيها ومما يعين أيضا على اكتساب المهارات اللغوية توجيه أنظار المتعلمين إلى أخطائهم ونواحي قوتهم وضعفهم وتعريفهم بأفضل أساليب الأداء . أما المنشغلون بتعليمية اللغات فيؤكدون أن اكتساب مهارات أي لغة يستوجب وضع المتعلم في الانغماس اللغوي وهو أن يكون الجو المحيط بالمتعلم

عاملا مساعدا ومشجعا على اكتساب لغة صحيحة وسليمة بحيث يحس المتعلم بالمتعة والرضا أثناء أدائه يكون دقيقا وسليما ،هذه الطريقة تنمي أيضا مهارات التعليم الذاتي لذا هو أساس للتعلم المستمر.

إن المهم في تناول المهارات اللغوية النظر إليها على أنها مهارات متكاملة .حيث ينظر إليها المنشغلون بتعليمية اللغة في منظور ترابطها وتكامل الإنتاج والتلقي مما يعمل على وحدة اللغة وتكاملها لان ثمة علاقات متميزة تأثيرية بينها مثل العلاقة بين القراءة والكتابة ثم بين التحدث والاستماع.

5❖النحو الوظيفي : تثير مسالة النحو الوظيفي حاليا العديد من الإشكالات النظرية والتطبيقية .يعتبر هذا الموضوع من أعقد العناصر اللغوية في مناهج تعليم اللغة العربية .ولحل مشكلة استعصاء القواعد النحوية على المعلمين والمتعلمين خاصة .أنجز اللغويون القدماء والمحدثون مختصرات تعليمية، وكتبا مدرسية وبحوثا ودراسات استلهمت أفكارها من الخبرات الطويلة والملاحظات الميدانية لواقع تعليم النحو فمنهم من ذلل للناشئة لغته وبسط أمثلته ومنهم من اختصر قاعدته ومنهم من أسهم في توضيح طريقة تعليمه وانتقاء مادته وبناء منهجه .ومفهوم النحو الوظيفي كما حدده اللسانيون هو :تكييف النحو والصرف مع المقاييس التي تقتضيها التربية الحديثة عن طريق تبسيط الصورة التي تعرض فيها قواعد اللغة على المتعلمين بغرض الاستخدام الصحيح، فعلى هذا ينحصر التيسير في كيفية تعليم النحو لا في النحو ذاته.

إن المعرفة النحوية ضرورية في تعليم اللغة واكتساب الكفاية اللغوية والتواصلية لكن لا كقواعد نظرية تحفظ عن ظهر قلب، لكن كمثل وأنماط عملية تكتسب بالممارسة والمران المستمرين داخل الفصل أولا ثم يتعداه إلى خارجه بعد ذلك.

6❖التمارين اللغوية : تعرف التمارين بأنها نشاط تربوي أساسي لا يمكن الاستغناء في أي طريقة تعليمية للغة مهما كانت منطلقاتها واختياراتها اللسانية والمنهجية .وأن التمرين إجراء عملي يمكن التلميذ من استثمار المعارف المكتسبة أثناء الدرس في وضعيات تعليمية مختلفة خاصة القواعد ويكون إسهام التلميذ في هذا النشاط عنصرا أساسيا من عناصر نجاح التمرين

وإذا كان هدف تعلم اللغة العربية هو التواصل، فإن التواصل اللغوي لا يقوم على البنى والمفردات المحددة، إنه ينبع من المعرفة الضمنية لدى متعلم اللغة كما أن التواصل لا يتحقق فقط من خلال القواعد التي تربط بين الدلالات والأصوات اللغوية التي هي ضمن كفايته اللغوية، بل تقتضي هذه العملية فضلا عن ذلك الإلمام بقواعد التواصل القائمة بصورة ضمنية عبر ما نسميه بالكفاية التواصلية.

لا يسهم التمرين اللغوي في بناء الكفاية اللغوية والكفاية التواصلية لدى التلميذ أو امتلاك القدرة على إدراك البنى اللغوية وارتباطها بالدلالات الفكرية، ولا أن يخدم عملية تعليم اللغة العربية إلا من خلال إكساب التلميذ بعض المهارات الفونولوجية بواسطة ترداد الأصوات اللغوية وتحبيب النطق بها .لذا ينبغي تعليم كل أنواع التمارين البنيوية والتواصلية وتمارين الألعاب اللغوية .

❖إن تعليم اللغة لا يكون بمدخل واحد من المداخل السابقة أو الاعتماد على المادة اللغوية وحدها دون أن نهتم بالمتعلم من حيث حاجاته وميوله وقدراته أو دون أن نأخذ المجتمع الذي يتفاعل معه يعد عاملا مبتورا .أما تحديد المادة اللغوية فهي مهمة الخبراء واللسانيين بعد الإطلاع على احتياجات التلاميذ المختلفة من خلال التحريات العلمية وإحصاء القوالب اللغوية للمتعلمين في تعبيراتهم الشفوية والكتابة العفوية في جميع الأحوال الخطابية العادية والطبيعية بغية الوقوف على الموضوعات .كما ينبغي تحليل القوالب اللغوية في جميع ميادين المعرفة بغية الوقوف على الموضوعات اللغوية الوظيفية المستخدمة في مختلف المجالات

الاجتماعية .هذه النظرة الشاملة تجعل المنهاج اللغوي نسقا متصلا ومتناسقا وبنيانا متراصا يساند بعضه البعض الأخر[8] .

سادسا :آلية تطبيق معطيات اللسانيات في تعليم اللغة العربية :من المشاريع التي يمكن ذكرهما والإشارة إليهما في مدى إفادة اللسانيات في تعليم العربية :

1❖**المشروع الأول** : هو الذي وضعه "**نهاد الموسى**" .وهو مشروع لتعليم اللغة العربية لأبنائها ينطلق من طبيعة اللغة .ويصدر في نظر لساني خالص .وتطبيق هذا المشروع يكون بتطبيق المنطلق اللساني على مستويات ثلاثة :

1.1- **مستوى موضوعي** : يتمثل هذا المستوى في محاولة جادة لإعادة وصف اللغة العربية وصفا بنيويا، وفق مستويات التحليل اللساني الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية والأسلوبية .وضبط هذا الوصف ضبطا علميا محكما وفق مناهج النظر الحديثة، ذلك أن الدراسات اللسانية العربية مازالت قيد الدراسات التراثية، وما تزال قواعدها محكومة بقواعد الأوائل "وإذا تم ذلك تصبح بنية اللغة العربية على وفق حاجة الاستعمال، وتصبح قواعدها –على مستويات التحليل اللساني- مضبوطة ومحسوبة حسابا محددا، وعند استخلاص عينة من الاستعمال الجاري والوظيفي للغة العربية على المستويات المختلفة، يمكن لنا أن ننتج صورة جديدة، سهلة يسيرة الاستعمال متدرجة وفقا لنسبة دورانها في الاستعمال ووفقا لأهدافنا في تعليم اللغة العربية وتعليمها بحيث يجد أبناء العربية ومن يسعون في تعلمها كتابا شيقا قاصدا يوضح فيه ذلك، يبلغهم الغاية العملية المحورية من درس اللغة بلا قصور ولا التفاف.

2.1- **مستوى وظيفي** : يتمثل هذا المستوى في تمييز أوجه استعمالنا للغة وتحققاتها الوظيفية على مستوى التطبيق .وتمثل هذه الأوجه المهارات اللغوية المعروفة.

3.1- **مستوى الطريقة في التأليف والتعليم** : وهذا المستوى مستمد من مقولتين لسانيتين :

أ /وحدة الشكل والمضمون : جرت العادة في تعليم اللغة العربية على الفصل بين الشكل والمضمون وإهمال قدرة المتعلم على التمييز بين الصحيح والخطأ .فعند تقديم قاعدة المفعول به، يركز المعلم على القاعدة والحركة الإعرابية دون النظر إلى مكونات الأمثلة ومعانيها، ولابد أن يوحد بين الشكل والمضمون حتى يكون الموقف اللغوي إطارا طبيعيا لتحصيل اللغة.

ب/وحدة مستويات اللغة: أي التعامل مع اللغة بوصفها بنية متماسكة أما التحليل إلى مستويات فهو لغايات الدرس فحسب[9].

2- **المشروع الثاني : مشروع الرصيد اللغوي الوظيفي** : تاريخ الرصيد اللغوي الوظيفي طويل؛ إذ تقرر في الندوة الأولى لوزراء التربية والتعليم بالمغرب العربي المنعقد بتونس في فيفري **1967** ضبط رصيد لغوي أساسي في مستوى التعليم الابتدائي كأول مرحلة لتحقيق سياسة لغوية مشتركة تربوية توحيدية علمية .وكان ذلك في فترتين :الفترة الأولى : من **1967**إلى **1969**وهي فترة تمهيدية . والثانية من **1969**إلى **1974**تخللتها أعمال علمية من جرد للكتب المدرسية المستعملة إلى جرد المنطوق المسجل.

والرصيد اللغوي الوظيفي هو "مجموعة مفردات عربية تغطي مفاهيم الطفل المغربي في سن معينة تلك المفاهيم التي وردت على لسانه وتلك التي أضيفت اعتبارا لحاجاته. وهذه المجموعة تمثل ما قد يحسن للتلميذ أن يلم به أثناء السنوات الثلاث الأولى .وهو عمل جماعي تقاربت فيه نزعات لغوية ثلاث، قسم اللسانيات التابع لمركز الدراسات والأبحاث الاقتصادية والاجتماعية بتونس ومعهد العلوم اللسانية والصوتية بالجزائر ومعهد الدراسات والأبحاث للتعريب بالرباط .وهو عمل

علمي اعتمد مقاييس ستة هي : التواتر والتوزع ولكل مدلول دال، والكمون، والتدخل الاستمرار في الزمان والمكان.

عقدت اللجنة الفنية للمشروع اجتماعها الأول في معهد العلوم اللسانية والصوتية بالجزائر سنة **1976**، وفي هذا الاجتماع الذي ضم خبراء من المشرق والمغرب تدارس الأعضاء برنامج الحصر، من حيث أهدافه ومزاياه ومصادره ومراحل التنفيذ وخطواته وخطته، وحدد هدف البرنامج في ضبط مجموعة من المفردات والتراكيب العربية الفصيحة أو الجارية على قياس كلام العرب التي يحتاج إليها التلميذ في مرحلة التعليم الابتدائي حتى يتسنى له التعبير عن الأغراض والمعاني العادية التي تجرى في التخاطب اليومي من ناحية ومن ناحية أخرى للتعبير عن المفاهيم الحضارية والعلمية والأساسية التي يجب أن يتعلمها في هذه المرحلة من التعليم .كان غرض المشروع واضحا، وهو ألا تزيد الحصيلة اللغوية للتلميذ عما يحتاج إليه وعلى ما يستطيع إدراكه في سن معين وأن لا ينقص عن ذلك في الوقت نفسه .

1.2/**مزايا المشروع** :حصرت مزايا هذا المشروع في الأتي :

- توحيد القدر المشترك من الألفاظ بين تلاميذ البلدان العربية التي تشترك في استخراجها وضبطها.

- توحيد قدر من المفردات التي لا تقل عن الحد الأدنى الذي يحتاج إليه التلميذ ولا يتجاوز الحد الأقصى بحيث لا يكون إفراط ولا تفريط ويتفادى من جهة الحشو الذي يثقل ذاكرة التلميذ بما لا يحتاج إليه من ألفاظ غريبة ومترادفات كثيرة لمفهوم واحد .ويتفادى النقص الذي يشعر به التلميذ عندما يريد التعبير عن حاجاته اليومية الخاصة والعامة.

- إحكام الصلة بين لغة المدرسة ولغة التخاطب اليومي بحيث يستطيع الطفل أن يعبر عن كل ما يختلج في صدره وعما يحتاجه في بيئاته الثلاث البيت والمدرسة والشارع، وعما يفرضه عصره من مفاهيم جديدة .

هذه المزايا تستجيب إلى متطلبات اللسانيات النظرية والتطبيقية ونواميس التربية السليمة وحضارة العصر الحديث .ولتحقيق هذه المزايا سار العمل على ثلاث مراحل.

2.2/مراحل المشروع :

المرحلة الأولى :

1- جرد المكتوب : أي إحصاء الألفاظ الواردة في الكتب المدرسية المقروءة في الصفوف الستة في المرحلة الابتدائية.

2- جرد الألفاظ التي يستعملها بالفعل تلاميذ الصفين الثالث والرابع من المرحلة الابتدائية في كتاباتهم الموجهة التي يعبر فيها التلاميذ عن أفكارهم تجاه موضوع يطرح عليهم في الصفوف الأربعة الأخيرة من المرحلة الابتدائية في كراسات التعبير . يهدف هذا العمل إلى التعرف على ما يقدم للتلاميذ من حصيلة لغوية في كتبهم الدراسية وما يستعملونه بالفعل في كتاباتهم.كما يهدف أيضا إلى بيان عيوب الحصيلة اللغوية الملقنة من زاوية التفريط؛ أي عدم وجود ألفاظ عربية للدلالة على مفاهيم حضارية حديثة هي من عالم الطفل في تلك السن .ومن زاوية الإفراط؛ أي إثقال ذاكرة التلميذ بما لا يحتاج إليه من مترادفات كثيرة؛ وأخيرا من زاوية الدقة أي حصر الغموض واللبس وعدم الدقة الموجودة في المشترك اللفظي.

المرحلة الثانية :

- حصر المنطوق : لتنفيذ هذه المرحلة عقدت اللجنة الفنية اجتماعها الثاني في معهد العلوم اللسانية والصوتية سنة 1977 ورسمت منهجية جمع المنطوق، وقد اعتمدت في هذه العملية طريقتين :

- أ/ التحري الموجه : وهو استنطاق الأطفال بمفردهم أو مع من يتصل بهم في بيئاتهم الخاصة والعامة بوسائل معينة، وينحصر التحري في إثارة الكلام حول موضوع معين وفي استخراج المفردات التي يعرفها التلاميذ.

- ب/ التحري غير الموجه : ينحصر في تسجيل كلام تلقائي غير موجه في بيئات ثلاث المدرسة والمنزل والمجتمع، ويختار في توزيع التسجيلات مناطق جغرافية مختلفة .يهدف الجرد لهذا المنطوق إلى معرفة اهتمامات التلميذ الحقيقية في سن معينة من خلال كلامه العفوي، وبالتالي يمكن أن تحصر المفاهيم التي يستعملها هو وحده والتي يشاركه فيها غيره ممن هم أكبر منه سنا. والتعرف على المفاهيم التي يعرفها مهما كانت اللغة التي يلجأ إليها للتعبير عنها .كما يهدف جرد المنطوق أيضا إلى معرفة " الألفاظ الفصيحة الكثيرة الدوران على ألسنة الأطفال من تلك التي تعلمها الطفل من محيطه القريب أو من تلك التي توجد في لهجته العربية المحلية".

المرحلة الثالثة :

- **ضبط القائمة الموحدة للرصيد اللغوي الوظيفي :** لإنجاز هذا العمل اجتمعت اللجنة الفنية في الجزائر سنة 1985 للنظر في مدونتي المكتوب والمنطوق وكيفية إعداد الحصيلة الموحدة لمفردات الرصيد واعتمدت اللجنة الفنية ثلاثة مقاييس لاختيار الألفاظ هي :

أ/ المظهر الاستعمالي : اعتمدت فيه جملة من المقاييس منها : كثرة الدوران الفصاحة، التواتر، الكلمات المولدة على قياس كلام العرب، الصيغ الشائعة عند العرب قديما، الكلمات التي اتفق استعمالها في لغة التحرير في أكثر الدول العربية أما المصطلحات فتفضل المصطلحات العربية إلا إذا شاعت الدخيلة، ويفضل المصطلح القديم على المولد الحديث في عصرنا، وفيما يخص المفاهيم العلمية القديمة يفضل اللفظ العربي الذي استعمله العرب بعد تعريبهم اللفظة الأجنبية

إلا في الحالات التي لم يستوف فيها اللفظ القديم بعض الشروط .والهدف من هذه المقاييس الحفاظ على الأواصر التي تربطنا بتراثنا العلمي واستمرارية الشخصية العربية الإسلامية .

ب/المظهر الدلالي : يعتمد جملة من المقاييس منها : يفضل اللفظ الذي يدل على مفهوم شائع بين الأمم على ألذي يؤدي مفهوما خاصا بأمة غير الأمة العربية يوضع اللفظ الواحد للمفهوم الواحد لتفادي الترادف غير الوظيفي أو الاشتراك اللفظي الملبس. وكذلك توحيد المصطلحات العلمية والتقنية في المجال التعليمي خاصة في الابتدائي اتقاءً للبس واختلاط المفاهيم، تفضيل اللفظ الذي يوحي من قريب أو بعيد إلى المعنى على الذي لا يوحي شيئا، تجنب تخصيص اللفظ الغريب للمفهوم المتداول إذا لم يكن له لفظ عربي، تفضيل الكلمة المولدة التي يكون مفهومها الأصلي أقرب إلى المفهوم الحديث وتفضيل الكلمة التي يكون معناها غير محظور .

ج/المظهر اللفظي : اعتمد هذا المستوى أيضا على جملة من المقاييس منها :

- تفضيل الكلمة التي يكون حروفها غير متنافرة على غيرها إذا تعادلت في الدلالة .
- ويفضل اللفظ القليل الحروف على غيره.
- وتفضل الصيغة المأنوسة الكثيرة الاستعمال على غيرها.
- وتفضل الصيغة التي ليس فيها زيادة على التي فيها زيادة عند تساوي الدلالة.
- تفضل الكلمة التي يمكن أن تتصرف ويشتق منها على غيرها[10] .

الخاتمة: وما يمكن قوله في الأخير أن :

❖توفر اللسانيات لأستاذ اللغة الوصف الدقيق للغة ولظروف استعمالها فالتحليل اللساني العلمي للغة يهدف إلى تحديد البنية ووصفها وتفسيرها فتزود بذلك معلم اللغة بالأسس المعرفية وتمكنه من إدراك كيفية إنتاج متكلم اللغة حمل لغته لأنه اكتسب بصورة ضمنية قواعد اللغة الكامنة ضمن كفايته اللغوية.

❖اللسانيات وجميع فروعها مساعد مهني لمعلم اللغة.

❖الاتكاء على البحوث اللسانية مكن الباحثين في تعليمية اللغة العربية من الانفتاح على المشاريع الوصفية والعلمية.

❖أن الوقوف على المعضلات التي تعترض تعليم اللغة العربية لا يكون إلا بعد دراية بالقواعد التي أقرتها الدراسات اللسانية .

❖أن انسجام اللغة العربية مع بحوث اللسانيات كالتعلم والاكتساب اللغوي في أحدث نتائجه من شأنه أن يكفل للغة العربية الذيوع والانتشار على الألسنة.

قائمة المراجع:

1- بلقاسم يـن قطايـة، دور اللسـانيات في تعليـم اللغـة العربيـة وتطبيقاتهـا علـى الطـور الأول ابتدائي، مذكرة ماجستير، ج قاصدي مرباح ،ورقلة 2010/2009.

2- ربيـع كيفـوش، الحصيلة اللغويـة وفـق المقاربـة بالكفـاءات مرحلـة التعليـم المتوسـط نموذجا، أطروحة دكتوراه، ج الحاج لخضر، باتنة، 2014/2013.

3- عبـد السـلام المسـدي، اللسـانيات وأسسـها المعرفيـة، الـدار التونسـية للنشـر والمؤسسـة الوطنية للكتاب، تونس ،د/ط، 1985.

4- عبـد السـلام المسـدي، مباحـث تأسيسـية في اللسـانيات، دار الكتـاب الجديـدة المتحـدة بيروت ،لبنان، ط1، 2010.

4- نهـاد الموسـى، مقدمـة في علـم تعلـيم اللغـة العربيـة، دار العلـوم للنشـر، الأردن ،ط1 ،1984.

الهوامش:

[1]- ربيع كيفوش، الحصيلة اللغوية وفق المقاربة بالكفاءات مرحلة التعليم المتوسط نموذجا، أطروحة تقدم بها الطالب لنيل شهادة الدكتوراه، جامعة الحاج لخضر، باتنة، 2014/2013، ص : 243- 244- 246.

[2]- بلقاسم بن قطاية، دور اللسانيات في تعليم اللغة العربية وتطبيقاتها على الطور الأول ابتدائي رسالة تقدم بها الطالب لنيل شهادة الماجستير، جامعة قاصدي مرباح ،ورقلة، 2010/2009، ص : 86.

[3]- عبد السلام المسدي، اللسانيات وأسسها المعرفية، الدار التونسية الوطنية للكتاب، تونس، د/ط 1985، ص ص : 167- 168..

[4]- بلقاسم بن قطاية، مرجع سابق، ص :38- 39- 53.

[5]- عبد السلام المسدي، مباحث تأسيسة في اللسانيات، دار الكتاب الجديدة المتحدة، بيروت، لبنان، ط1 2010، ص ص :199- 200.

[6]- بلقاسم بن قطاية : دور اللسانيات في تعليم اللغة العربية وتطبيقاتها على الطور الأول ابتدائي ص : 38- 39- 53- 55- 57- 71- 72- 75- 77.

[7]- ربيع كيفوش، الحصيلة اللغوية وفق المقاربة بالكفاءات مرحلة التعليم المتوسط نموذجا، ص : 248.

[8]- ربيع كيفوش، مرجع سابق، ص، من 249إلى 280.

[9]- نهاد الموسى، مقدمة في علم تعليم اللغة العربية، دار العلوم للنشر، الأردن، ط1، 1984.، ص : 23- 35- 43.

[10]- ربيع كيفوش، الحصيلة اللغوية وفق المقاربة بالكفاءات مرحلة التعليم المتوسط نموذجا، ص : من 283ألى 286.

المحور الرّابع

دراسات أدبيّة ونقديّة

مجلّة اللّغة العربيّة المجلّد: 21 العدد: 48 السّنة: الثّلاثيّ الثّالث 2019 ص: 311 - 330

التناص القرآني في رواية :
سرادق والفجيعة لعز الدين جلاوي –أنموذجا-

أ. عطى الله الناصر.*

تاريخ الإرسال: 22-11-2018 تاريخ القبول:29-09-2019

الملخص : التناص مصطلح نقدي يقع على معان ودلالات ومفهومات متقاربة فيما بينها، تفضي في مجملها إلى ظاهرة تفاعل النصوص وتداخلها وتعالقها ويرجع هذا التعدد في صوغ مفهومات له أساسا إلى البحوث العديدة والمستفيضة حول مفهوم النص من خلال جملة المقاربات التي قدمت له من طرف اتجاهات أدبية ومدارس نقدية مختلفة، وتؤكد الدراسات النقدية على أن التناص مكون من مكونات البناء النصي، إذ لا مفر ولا فكاك لنص من إمكانية التفاعل والتعالق مع غيره، فالنص يبقى محكوما بسلطة الانفتاح على غيره فهو يساعد على إنتاج وتوليد الدلالات الجديدة التي تتماشى وسياق التجربة المعبر عنها فضلا على أنه يمكن الأديب من إحالتنا وبإيجاز على مجتمع أوثقافة أوتاريخ بكامله عبر شذرات نصية إشارية قرآنية أو أدبية أو أسطورية أو تراثية، تتمظهر في النص الواحد المقروء، وإلى غير ذلك من الجماليات التي تؤكد حضورها في النصوص الأدبية بعامة الشعرية منها والنثرية.

الكلمات المفتاحية :الرواية وتفاعل النصوص– النص القرآني في الرواية– التناص والأجناس الأدبية– القرآن والنص الروائي

* المركز الجامعي – مرسلي عبد الله – بتيبازة- الجزائر، البريد الإلكتروني: ensbnaceur@gmail.com

Résumé :Inertextuality is a critical term falls on meaning , connotation and concepts which are closed to each others.. , leads in its general to the phenomenon of the text's interaction , interrelation ship and overlapping ,this diversity of forming its concepts refers to the numerous and extensive researches about the text's concepts , through a set of approaches that were represented by literary trends and different monetary schools .the critical studies confirm that Inerttextuality is made of the scripts construction components ,as it is impossible for the text not to interact with others .thus , the text remains governed by the authority of being opened to the others . it helps to produce and generate new indication that's aligned with the context of the crossing experience as well as it enables the writer to briefly transfer us to a society ,culture or an entire history through heritage , methodological , literary or quranic textual fragments indications expressed in a single reading text passing by the its other aesthetics that emphasize its presence in the literary text in general including the poetic and the prose .

Key words :The novel and the text's interactions –the quranic text in the novel–the Inerttextuality and the literary races –the quran and the novelist text.

إن تداخل النصوص أو تحاورها أو تكثيفها في بناء رسوبي عميق هو المقترب التناصي الذي بموجبه تتعالق النصوص ويفسر بعضها بعضا، هذه الآلية لم تكن غائبة عن الوعي الإبداعي في بواكر الشعر العربي ويبدو ذلك في نصوص صريحة وغير صريحة يؤكد فيها أصحابها إدراكهم لهذه السمة التي تميز بناء الشعر على وجه الخصوص وموضوع التناص من أهم المفاهيم التي اهتمت بها الشعرية الغربية لما له من فعالية إجرائية في تفكيك النص، وتركيبه، والتغلغل في أعماقه وشعوره

الإبداعي، وإذا كان هذا الأخير مصطلحا نقديا تسلح به النقاد العرب الأقدمون تحت تسميات عديدة مثل السرقات الشعرية، والتضمين، والنحل، والانتحال والأخذ، والتأثر، فإن النقاد والدارسين المعاصرين العرب عوضوه بمصطلح التناص بديلا عنها، واهتموا بالجانب الإيجابي فيه والذي يتمثل في البحث عن أصول الإبداع ومكوناته الجنينية وعلاقات التفاعل والتأثر والتأثير.

مقاربة مفهومية للتناص :يولد النص الأدبي عامة، والنص الشعري خاصة بعد مخاض عسير وقد انتظمته طقوس متعددة عبر مراحل معقدة انطلاقا من تناحرات الوعي واللاوعي داخل الذات المبدعة❖، وانتهاء بعالم النص نفسه مرورا براهنية اللحظة، وأسئلة المحيط المتشابكة [1]، إذ لا يمكن أن يأتي نص من فراغ بل يتأسس معناه انطلاقا من الانفتاح وربط علاقات التفاعل الفني مع مختلف الثقافات والنصوص، قديمها وحديثها استلهاما لها وتحاورا معها، مما يعكس بدوره إحدى جوانب سر الشعر في لا نهاية تجاربه وفي بنيته التي لا تطمئن إلى حال ولا تستقر على هيئة معينة، مؤكدة أن حذاقة الشاعر ليست مرهونة بتطويع اللغة ومهاراته في الرسم الفني بالكلمات وحسب وإنما تتعدى ذلك إلى ما يختزنه من تجارب في المعيش اليومي وفي المقروء أيضا متجاوزة أن يبقى الشعر سوى هندسة استرجاعية لما كان بل هندسة تضبط ما يكون أيضا.و تأسيسا لما تقدم نجد أنفسنا حيال فكرة جامعة لما قلناه مفادها أن النص الأدبي هو فسيفساء _كما قالت جوليا كريستيفا_من النصوص الممتدة في مخزون ذاكرة مبدع وهذا ما تصطلح عليه الدراسات النقدية الحديثة بالتناص.

إن التناص " l'intertextualité "من المفاهيم النقدية التي ظهرت حديثا وقد وقع على معان ودلالات ومفهومات مختلفة تفضي في مجملها إلى تفاعل النصوص وتداخلها وتعالقها ولقد استقطب مصطلح التناص عددا من المشتغلين في حقل النقد الأدبي _ سواء من نقاد الغرب أم النقاد العرب _ بالإضافة إلى العديد من الكتاب الذين قد اجتهدوا في إيضاحه، وتحديد معالمه النظرية والتاريخية كل من

منظوره، ويشير روبرت شولز إلى هذا المصطلح قائلا « إنه اصطلاح أخذ به السيميولوجيون مثل "بارت" و"كريستيفا" و"ريفاتير" وهو اصطلاح يحمل معاني وثيقة الخصوصية تختلف بين ناقد وآخر، والمبدأ العام فيه هو أن النصوص تشير إلى نصوص أخرى ...لذا فإن النص المتداخل هو: نص يتسرب إلى داخل نص آخر ليجسد المدلولات، سواء وعى الكاتب بذلك أم لم يع» [2] .

غير أنه ليس هناك تعريف موحد لمفهوم التناص فهو « مصطلح عائم بالنظر إلى المرجعية والممارسة والظاهرة الإبداعية من جهة، وبالنظر إلى طبيعة المفهوم وحداثته من جهة أخرى » [3].

لقد ارتبط مفهوم التناص "l'intertextualité" في بادئ الأمر بالشكلانيين الروس وبالتحديد مع "شلوفسكي" فقد كتب يقول « إن العمل الفني يدرك في علاقاته بالأعمال الأخرى وبالاستناد إلى الترابطات التي نقيمها فيما بينها وليس النص المعارض وحده الذي يبدع في تواز وتقابل مع نموذج معين، بل إن كل عمل فني يبدع على هذا النحو» [4].

ثم جاء الناقد السوفياتي ميخائيل باختين كذلك MIKHAIL BAKHTINE (1895- 1975) الذي فتق الفكرة وحولها إلى نظرية حقيقية تعتمد على التداخل القائم بين النصوص، حيث يقول في هذا الإطار: « إن العمل الأدبي والروائي بوجه خاص إطار تتفاعل فيه مجموعات من الأصوات أو الخطابات المتعددة، إذ تتحاور متأثرة بمختلف القوى الاجتماعية من طبقات ومصالح فئوية وغيرها... سواء في الحياة اليومية أم في الأدب » [5].

فالخطاب الروائي إذن في نظر " باختين" مختمر بالأفكار العامة وتداخل أقوال غريبة معقودة بحوارات متعددة تكون في الأخير خطابا هو نسيج عدد كبير من الملفوظات المتداولة داخل بنية اجتماعية معنية، وهذا "الاتجاه الحواري" للخطاب يعطيه إمكانات أدبية وجوهرية [6]، وهذا ما تؤكد عليه كذلك "كاترين كربرات أوريكيوني" بقولها : « إن التناص حوار يقيمه النص مع النصوص الأخرى ومع

أشكال أدبية ومضامين ثقافية » [7]، مما جعلنا نفهم أن النص الأدبي عامة، كما قال " كلود بريفو": « لا ينبت في المطلق، إنه يدخل في لعبة التوازن بين مختلف القوى الاقتصادية والاجتماعية والنفسية والماورائية ... » [8].

و قد استمد "باختين" أسس نظريته من خلال دراساته في الرواية خاصة ما انتهجه الكاتبان الروسيان " تولستوي" و"دوستويفسكي" حيث لاحظ أن روايات دوستويفسكي تتميز بتعدد الأصوات مما سمح لمختلف الشخصيات بالتعبير عن اختلافها بعيدا عن هيمنته كروائي، وهذا ما جعله يصف رواياته بالحوارية، خلافا لما جاء مع روايات "تولستوي" التي طغى عليها صوت المؤلف على أصوات الشخصيات وهذا ما سماه بـ(أحادية الخطاب)، وإن كان باختين قد تراجع في النهاية واعتبر روايات هذا الأخير بالرغم من ذلك تقوم على نوع من الحوار أيضا [9].

إن فكرة الحوارية "**dialogisme** " التي تجسدت عند باختين أسهمت في إحلال مصطلح التناص على يد الناقدة الفرنسية ذات الأصل البلغاري " جوليا كريستيفا" **J.kristiva** التي أمسكت برأس الخيط وأخذت تتابع رصد هذا المصطلح مؤكدة من جهتها خاصة في دراستها النقدية والروائية على مفهوم التناص بقولها:

« إن كل نص فسيفساء من نصوص أخرى أدمجت فيه بتقنيات مختلفة » [10]، وقد أشارت "جوليا كريستيفا" في كتابها (علم النص) إلى أن فكرة تداخل النصوص وتقاطعها سبقها إليها العالم السويسري " دوسوسير- **F .de saussure**" الذي تكلّم عن مصطلح التصحيف بقولها « إن مشكل تقاطع وتفسخ عدة خطابات دخيلة في اللغة الشعرية قد تم تسجيله من طرف سوسير في التصحيفات " **anagrammes** " وقد استطعنا من خلال مصطلح التصحيف الذي استعمله "دوسوسير"، بناء خاصية جوهرية لاشتغال اللغة الشعرية عينّاها باسم التصحيفية "**PARAGRAMMATISME** " أي امتصاص نصوص (معاني) متعددة داخل الرسالة الشعرية ...». [*]

وقد قدمت كريستيفا في سياق كلامها توضيحا لذلك التداخل النصي في أشعار "لوتريامون- LAUTREAMONT " كمثال على التصحيفة الأساسية للمدلول الشعري. [11]

- فعملية التناص التي أسست لها هو أسلوب امتصاص لنصوص أخرى والتداخل معها ليعلن في النهاية عن ميلاد نص جديد قام على هدم النصوص الأخرى، حيث إن الخطاب الشعري في نظرها يحيلنا على « مدلولات خطابية مغايرة يمكن معه قراءة خطابات عديدة، هكذا يتم خلق فضاء نصي متعدد حول المدلول الشعري ... هذا الفضاء سنسميه فضاء متداخلا نصيا» [12] و بهذا اعتبرت كريستيفا ظاهرة التناص أساسا لولادة الشعر وعلى طول التاريخ الأدبي.

وإلى جانب أعمال " جوليا كريستيفا" التي نشرتها في سلسلة المقالات بين عامي (1966- 1967)، ومنذ أن صرّحت برأيها هذا حول طبيعة النص هيمن مفهوم التناص وانتشر بشكل سريع ومثير، وتعددت دلالاته وأصبح مفهوما مركزيا ينتقل من مجال دراسي لآخر، ومن قطر إلى غيره من الأقطار بل صار التناص بؤرة تتولد منه المصطلحات التي تعددت نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر المتناص (INTERTEXTE) –المناص(PARATEXTE) – الميتانص(METATEXTE) معمار النص (ARCHITEXTE) –النص السابق (HYPOTEXTE) - النص اللاحق(HYPERTEXTE) النص الذاتي(AUTOTEXTE)... ولم يكن يدور بخلد " كريستيفا" أن تتولد مصطلحات تدور حول النص إلى هذا الحجم وتنتقل بسرعة في مختلف الأقطار، وهي تقف عند حدود التناص والنص المكون، والنص الظاهر [13].

ودائما في ظل الزخم الهائل من الشروح تبيانا لمصطلح التناص وفاعليته في تشكيل بنية النص ذهب مجموعة من النقاد إلى تأكيد ما جاء مع "باختين" وماقررته " جوليا كريستيفا"، ومن بين هؤلاء نجد الناقد "رولان بارت- R/BARTHES " الذي يعتبر أحد مقدّمي مصطلح التناص بفرنسا مشيرا بدوره إلى

هذا المفهوم ضمن كتابه (لذة النص) حيث يرى أنه « لا يوجد نص ينسج أساليبه من ذاته لأن النص المتداخل، أو ما يصطلح على تسميته بالتناص يعني : استحالة الحياة خارج النص اللامتناهي » [14].

كما ذهب "تودوروف- T.Todorov" إلى التمييز بين (**الحوارية**) عند "باختين" و(**التناصية**) عند " كريستيفا" متبنّيا مصطلح التناص كمرتبة من مراتب التأويل [15].

أمّا " **ميشال أريفي**" فقد اعتبر التناص " مجموعة النصوص التي توجد في علاقة تناصية "، وقال "**ريفاتير**" في معنى التناص: « هو النص المحال إليه » [16].

أمّا الناقد الفرنسي "جيرار جنيت- Gerard.Genette" فقد أعطى تعريفا للتناص على أنّه " حضور فعال لنص في نص آخر.، معتبرا أن التناصية هي تعالق أو تناغم أو انسجام أي كل ما يجعل نصا في علاقات مع نصوص أخرى بأسلوب واع أو غير واع" [17] محددا هذه العلاقات في خمسة أنواع تحقق التعالي النصي "TRANSETEXTUALITE" الذي يمثل بداية هروب النص من ذاته (هجرته) بحثا عن نص آخر، وانتهاء بـ الما-بين نصية (**intertexte**) والميتانص (**METATEXTE**) الذي يأخذ شكل البنيات الجزئية التي يوظفها المبدع في خطابه الأدبي [18] .

إن النص الأدبي في نظر هؤلاء أفق جمالي مفتوح يأبى الانغلاق، يتفاعل مع مختلف الأشكال الأدبية، والمضامين الثقافية والاجتماعية والنفسية ... مما يجعله نصا مركبا، يتطلب من القارئ وعيا وجهدا كبيرين يتوقف على مدى اطلاعه المسبق لإدراك مضامينه، ويكشف عن المستتر وراء سطوره، وما دون ذلك «تتعطل أي عملية فهم واستيعاب لهذا النص المركب، بدون معرفة حقيقية بهذا النص الغائب وتخريج معانيه وإضاءة ظلماته الرمزية» [19].

لقد أصبح التناص تكاملا بين النصوص والمجال التوليدي الذي يخصّب البنى الدلالية فيها بعدما استحال إلى علامة إبداع تتجاوز فيها النصوص بعضها البعض

إذ تعيدها خلقا جديدا، وقد توصّل "**مارك أنجينيو**" في بحثه (التناصية) إلى استخلاص عدة وظائف نقدية للتناص يمكن إجمالها كالآتي:

- إحلال الموضوعية محل الذاتية: التناصية شبكة من التباينات، وإعادة استخدام لا محدودة للمواد اللسانية.
- بحث عن المعرفي فيما وراء الشكلانية والبنيوية المتأصلة في النصوص.
- التعرف على المعنى الاستعاري والاستخدام الاستعاري: رمز أيقوني رمز دلالي رمز إيديولوجي ...الخ.
- دخول المصطلح مركز الجذب لمصطلحات كثيرة [20].

2- ملامح التناص في النقد العربي :هذا، وقد تلقى العرب هذا المفهوم كعادتهم في تلقي جلّ ما يأتي من الغرب، واستخدموه في نقد الشعر خاصة، وذلك لكثرة ما في الشعر الحديث من الاعتماد على نصوص أخرى، حيث نجدهم قد ألفوا كتبا في هذا المجال، وكتبوا مقالات، ودراسات، وحتى أطروحات جامعية حول هذا المفهوم سواء من حيث التنظير أم التطبيق على الأدب القديم أو الحديث نذكر منهم : سعيد يقطين في كتابه (**النص الروائي، النص والسياق**)، وحسين حمزة الذي وضع كتابا هو الآخر في التناص عند محمود درويش سماه (مراوغة النص) أحمد الزعبي بكتابه أيضا (**التناص في شعر محمود درويش**)، ووائل بركات في كتابه (**مفهومات في بنية النص – اللسانية – الشعرية الأسلوبية – التناصية**) وبشير القمري في كتابه(**شعرية النص الروائي، قراءة تناصية في كتاب التجليات**) وغيرها من الكتب [21]...

لكن ورغم التعريفات العديدة التي حاولت تبيان مفهوم التناص ورصده، وتحديد وظائفه في النص الأدبي إلا أنه ما زال يفتقد إلى تعريف موحد كما أقر أغلب الدراسين بالذكر وربما هذا الذي دفع محمد مفتاح في كتابه (تحليل الخطاب

الشعري/استراتجية التناص) إلى رصده من خلال جملة من التعريفات نذكر بعضها :

1- إنه فسيفساء من نصوص أخرى أدمجت في النص المقروء بتقنيات مختلفة؛

2- نصوص يمتصها المبدع ويجعلها من عند ذاته، ويصيرّها منسجمة مع فضاء بنائه ومع مقاصده؛

3- تحويل النصوص بتمطيطها أو تكثيفها بقصد مناقضة خصائصها ودلالتها أو بهدف تعضيدها.

ونخلص إلى أن التناص هو تعالق – الدخول في علاقة –نصوص سابقة مع نص حديث بكيفيات مختلفة [22]، وهذا ما يجعل النص الأدبي في مجمله « حصيلة لسلسلة من التحولات النصية السابقة التي تنصهر وتتمازج فيما بينها والتي يظن المبدع أنه صاحبها لكنها تتسلل إليه بطرق لا شعورية فهي عملية كيميائية تتم في ذهن المؤلف » [23].

ومنه فإن النص يتنازل عن السلطة التي منحتها له الشكلانية أوالبنيوية باعتباره سيدا يجب النظر إليه في ذاته ولذاته، بعيدا عن كل الاعتبارات الأخرى.

إن انتشار الدراسات النقدية النظرية والتطبيقية، التي تمحورت حول موضوع التناص خاصة تلك التي قدمها العديد من نقاد الغرب ممن احتضنوا هذا المصطلح في بداياته " كجوليا كريستيفا" و"رولان بارت" و" تودوروف"، و" جيرار جنيت" وغيرهم، قد أفرزت عدة تساؤلات في وسط النقد العربي وأفاضت حول مفهوم التناص كثيرا من الأحاديث، بل ذهب بعض النقاد إلى أن التناص « فكرة ذات أصول عميقة في تراثنا النقدي أعاد النقاد المعاصرون صياغتها من جديد، إذ إن قضية تداخل النصوص من أهم القضايا التي شعر بها المبدعون أولا ثم تناولها النقاد بالدرس وأفاضوا حولها الحديث، وتوغلوا في كل الأشكال التي يمكن أن

تحصل بها هذه العملية» [24]، لذا نجد أنفسنا مضطرين لرصد هذا المصطلح داخل التراث النقدي العربي تبيانا لمدى تقارب أو تقاطع هذا المصطلح الحديث مع ما جاء به الخطاب النقدي العربي القديم في مصادره الأصلية وربما كانت قضية تداخل النصوص من أهم القضايا التي شغلت نقادنا القدامى _ كما شغلت ولا تزال تشغل بال النقاد المحدثين اليوم _، خاصة وإن الدراسات النقدية آنذاك تمحور هدفها الأساسي والمنشود في " الوقوف على مدى أصالة الأعمال الأدبية المنسوبة إلى أصحابها ومقدار ما حوت من الجدة والابتكار أو مبلغ ما يدين به أصحابها لسابقيهم من المبرزين من التقليد والإتباع". [25]

ومن مناهل التناص القرآن الكريم الذي هو المعجزة * الكبرى للرسول – صلى الله عليه وسلم – فقد أدرك العرب مافيه من فصاحة القول حدا لا يباري، بل لقد تملكهم العجب والحيرة واستولت عليهم الدهشة، لما لمسوا فيه من بيان وأحسوا من بلاغة وقد تحداهم الله – عز وجل – أن يأتوا بسورة من مثله فعجزوا، وكان هذا الإعجاز شاهدا بينا على عجزهم وثبوت إعجازه فقد شكلت لغة القرآن الكريم أفصح اللغات وأنصعها، أدبية القرآن الإعجازية، مما جعلها تظل منبعا فياضا وموردا سخيا « عليها اعتماد الفقهاء والحكماء، وإليها مفزع حذاق الأدباء في نظمهم ونثرهم » [26].

والرواة الجزائريون المعاصرون شأنهم شأن من سبقهم من أسلافهم قد أدركوا هذه الأدبية الإعجازية التي انفرد بها الخطاب القرآني المقدس، فعكفوا بدورهم في جعله المنبع والمنهل في صوغ خطاباتهم النثرية بتحاورهم واستلهامهم لدلالاته ومعانيه ودواله اللغوية وفق طرائق ومستويات تتفاوت فيما بينهم حسب قدراتهم الفنية وملكاتهم اللغوية، هادفين من وراء ذلك كله « تأكيد الكلام وتقوية المعنى وإضفاء لون من القداسة على جانب من صياغة ذلك الخطاب لما في تلك النصوص من هيبة وتقديس في ذاكرة الجماعة » [27].

3- التناص القرآني في رواية سرادق الحلم والفجيعة لعز الدين جلاوجي:

ويمكن أن نستحضر في هذا المقام، توطئة لدراسة هذا العنصر من التناص عند الكاتب والناقد والروائي الجزائري عزدالدين جلاوجي - الذي استلهم من القرآن الكريم العديد، حيث أحسن توظيفه أحسن توظيف، فلقد اتخذ من القرآن الكريم خزانا معرفيا، ودلاليا حاول في أكثر من مرة أخذه وفق ما يلائم ذاكرته وتجربته الإبداعية .ونلمس ذلك في روايته الموسومة بعنوان : " سرادق الحلم والفجيعة " .

عموما تطرح الرواية إشكاليات كونية" إذ إننا أمام كتابة تعانق الكون الإنساني وتتجاوز النزعة المحلية الضيقة [28] " ولعل أكبر هذه الإشكاليات ثنائية الخير والشر حيث تنضوي تحتها إشكاليات الحلم والفجيعة، أو ثنائية الموت والحياة، وتتولد عنها العديد من الثنائيات الضدية (القبح / الجمال، النور / الظلام، الأمن / الخوف ....)،فالفجيعة مرتبطة زمنيا بالوضع المأساوي الذي آلت إليه المدينة في الحاضر الزمن، المتعفن، وأبطاله الغراب والفئران، والثعالب والنسور . ...الخ إذ الملاحظ أن الكاتب استعار لها أسماء مقززة ومنفرة، بالإضافة إلى استدعاء صفاتها وقبحها، والذي يتمثل في الصفات الآتية :السواد، الخبث الخيانة، التخريب الفساد(.... أما الحلم فهو يحيل على ما هو مفتقد)البحث عن الزمن المفقود (من حب، ونقاء، وصفاء ونظام....) .جاءت هذه الثنائيات وكأنها الطيف الذي يظهر ويختفي عبر حضور وغياب للقيم السلبية والإيجابية تجسدت في قوى الخير والحب والجمال والصفاء والنقاء عبر شخصيات افتقدها الشاهد البطل وهي "نور الشمس " و "عسل النحل" ، "شدى الزهر" ، " سنان الرمح " وهي شخصيات تذكرنا بالزمن الجميل للمدينة، أما القيم السلبية – جاءت بمعاني – العنف والتعفن، والوباء والقحط ... ومثلها الغراب والفئران والثعالب.

- إن لكل كاتب مراجع ومصادر يتكئ عليها، ويوظفها كي يبعث فيها شيئا من الحيوية، والجمالية، وهذه المصادر عديدة تحددها ثقافة المنشأ والمحيط، ويكون توظيفها إما اعتباطيا، أو متعمدا من قبل الكاتب، يطلبها عن طريق القراءة المتأنية للنصوص السابقة، محاولا توظيف شيء منها فيما يخدم نصه الحاضر.

ولقد نهل الكاتب عز الدين جلاوجي في روايته : " سرادق الحلم والفجيعة " من عدة مصادر ضرورية ولعل أهمها القرآن الكريم، فنجده أورد العديد من العبارات التي تتقاطع وتتفاعل خارجا مع المتن القرآني ونذكر منها:

- " عجلت اليك لترضى " [29] وذلك أخذا من قوله تعالى : ﴿ قَالَ هُمْ أُولَاءِ عَلَىٰ أَثَرِي وَعَجِلْتُ إِلَيْكَ رَبِّ لِتَرْضَىٰ ﴾ [30].

وقوله : " وفي جيدها حبل من شفق " [31] وذلك من قوله ﴿ فِي جِيدِهَا حَبْلٌ مِّن مَّسَدٍ ﴾ [32].

وبين قوله : "خمسة أحزاب كبرى تشكلت حتى الآن وست مائة أخرى في فلك يسبحون " [33] أخذا من قوله تعالى :﴿ وَهُوَ الَّذِي خَلَقَ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ وَالشَّمْسَ وَالْقَمَرَ ۖ كُلٌّ فِي فَلَكٍ يَسْبَحُونَ ﴾ [34].

وبين : " ظللت قلبي بظل ثلاث شعب " [35] وذلك كذلك من قوله تعالى : ﴿ انطَلِقُوا إِلَىٰ ظِلٍّ ذِي ثَلَاثِ شُعَبٍ ﴾ [36]

وبين قوله : " خلناك كتلة تسعى " [37] وهذا أخذا من قوله : ﴿ فَأَلْقَاهَا فَإِذَا هِيَ حَيَّةٌ تَسْعَىٰ ﴾ [38] .

وبين : " من باطنها دود ومن قبلها دود " [39] وهذا من قوله تعالى : ﴿ بَاطِنُهُ فِيهِ الرَّحْمَةُ وَظَاهِرُهُ مِن قِبَلِهِ الْعَذَابُ ﴾ [40].

وبين : " نذر صوما لن يكلم جنيا ولا إنسيا " [41] . وهذا أخذا من قوله تعالى : ﴿ إِنِّي نَذَرْتُ لِلرَّحْمَٰنِ صَوْمًا فَلَنْ أُكَلِّمَ الْيَوْمَ إِنسِيًّا ﴾ [42].

وبين : " واجنبني وبني أن نعبد الأصنام " [43]، أخذا من قوله تعالى : ﴿ وَإِذْ قَالَ إِبْرَٰهِيمُ رَبِّ ٱجْعَلْ هَٰذَا ٱلْبَلَدَ ءَامِنًا وَٱجْنُبْنِى وَبَنِىَّ أَن نَّعْبُدَ ٱلْأَصْنَامَ ﴾ [44].

وبين : " لا عاصم اليوم من الطوفان إلا الفلك " [45]، أخذا من قوله تعالى : ﴿ لَا عَاصِمَ ٱلْيَوْمَ مِنْ أَمْرِ ٱللَّهِ إِلَّا مَن رَّحِمَ ۚ وَحَالَ بَيْنَهُمَا ٱلْمَوْجُ فَكَانَ مِنَ ٱلْمُغْرَقِينَ ﴾ [46].

وبين : " عبس وتولى أن جاءه الغراب يسعى " [47] أخذا من قوله تعالى :﴿ عَبَسَ وَتَوَلَّىٰٓ ۝١ أَن جَآءَهُ ٱلْأَعْمَىٰ ﴾ [48].

وبين : " هي الآن قاب قوسين أو أدنى " [49] أخذا من قوله تعالى : ﴿ فَكَانَ قَابَ قَوْسَيْنِ أَوْ أَدْنَىٰ ﴾ [50].

وبين : " عفنا على وجوه الجميع سائغا للشاربين " [51] أخذا من قوله تعالى : ﴿ وَإِنَّ لَكُمْ فِى ٱلْأَنْعَٰمِ لَعِبْرَةً ۖ نُّسْقِيكُم مِّمَّا فِى بُطُونِهِۦ مِنۢ بَيْنِ فَرْثٍ وَدَمٍ لَّبَنًا خَالِصًا سَآئِغًا لِّلشَّٰرِبِينَ ﴾ [52].

وبين : " وجاءت الثعالب تترا من أقصى المدينة تسعى " [53] أخذا من قوله تعالى : ﴿ وَجَآءَ رَجُلٌ مِّنْ أَقْصَا ٱلْمَدِينَةِ يَسْعَىٰ قَالَ يَٰمُوسَىٰٓ إِنَّ ٱلْمَلَأَ يَأْتَمِرُونَ بِكَ لِيَقْتُلُوكَ فَٱخْرُجْ إِنِّى لَكَ مِنَ ٱلنَّٰصِحِينَ ﴾ [54].

وبين : " وأمطر على حجارة من سجيل " [55] أخذا من قوله تعالى :﴿ فَلَمَّا جَآءَ أَمْرُنَا جَعَلْنَا عَٰلِيَهَا سَافِلَهَا وَأَمْطَرْنَا عَلَيْهَا حِجَارَةً مِّن سِجِّيلٍ مَّنضُودٍ ﴾ [56].

وبين قوله : " لنقطعن رجله ويده من خلاف " [57]، أخذا من قوله تعالى : ﴿ إِنَّمَا جَزَٰٓؤُا۟ ٱلَّذِينَ يُحَارِبُونَ ٱللَّهَ وَرَسُولَهُۥ وَيَسْعَوْنَ فِى ٱلْأَرْضِ فَسَادًا أَن يُقَتَّلُوٓا۟ أَوْ يُصَلَّبُوٓا۟ أَوْ تُقَطَّعَ أَيْدِيهِمْ وَأَرْجُلُهُم مِّنْ خِلَٰفٍ ﴾ [58].

من هنا يمكنني القول بأن الكاتب عز الدين جلاوجي في روايته : " سرادق الحلم والفجيعة " قد نهل الكثير من المتن القرآني، فكل مبدع يشرب من ماء غيره ثقافيا لحظة تكوين رؤيته الإبداعية للأشياء، ولكي يعترف لغيره ممن سبقوه بالإبداع

قد يورد إراديا أو العكس بعضا من النصوص المثلى التي علقت في جدران ذاكرته وخياله والتي قطعا شكلت عالمه الإبداعي وألهبت موهبته، كل ذلك في محاولة منه لبلوغ مرتبة إبداعية قد تقترن بجمالية نص معين، ولذلك فإن النصوص أو مقتطفات منها التي تزور أعماله الإبداعية قد يقتطفها دون أن يلمسها، ربما في محاولة منه للمحافظة عليها كزهرة مخافة الذبول، وقد يأخذ هذا المبدع مقطعا نصيا ويزرعه في ترتبته ويرعاه لينتج نصا آخر أكثر جمالا ونضجا ... ولعل هدف المبدع هو الطمع في الاقتراب من الكمال الفني...

وختاما إن القارئ لرواية سرادق الحلم والفجيعة يحس بطعم الفجيعة ورائحة الدم تنبعث من صفحات الرواية، كلّ ذلك ؛لأن الروائي نقل إلينا صورا بصرية عبر تناصات متعددة المشارب والمصادر، تنم عن رصيد ثقافي واسع يتمّتع به عينة من المبدعين الجزائريين، كما نجد أستاذنا عزالدين جلاوجي قد أذكى وايته بتناصات كثيرة ولكن الغلبة كانت للتناص القرآني، وهذا إن دل على شئ فإنه يدل على ثقافته الإسلامية الواسعة . إن ظاهرة التناص في عمل الكاتب عز الدين جلاوجي إجمالا كشفت لنا عن إبداعيته، وهي الشهادة بأصالته، وبقدرته على الإفادة من خبراته وثقافته الأدبية والدينية في التعبير عن كل ما يعتلج في داخله من أحاسيس وهواجس وهموم اتجاه قضايا طرحها في أعماله .

- **مراجع البحث واحالاته :**

- **القرآن الكريم .**
- 1-أحمد يوسف : " القراءة النسقية ومقولاتها النقدية "، ج2، دار الغرب للنشر والتوزيع، ط 2002.
- 2- إبراهيم الحجري : " شعرية التناص في القص المغربي الراهن"، مجلة عمان الثقافية الأردن، العدد 17، 2005 .
- 3- إبراهيم خليل : " التناص في شعر محمد القيسي "، مجلة عمان الثقافية الأردن، ع 120.
- 4- إبراهيم رماني " الغموض في الشعر العربي الحديث "، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر .ط1، 1991.
- 5- انجينو مارك : " التناصية في انبثاق حقل مفهومي وانتشاره"، تر: محمد خير البقاعي مجلة علامات، جدة، ج19، مارس 1996.
- 6- جمال مباركي، التناص وجمالياته في الشعر الجزائري المعاصر، إصدارات رابطة إبداع الثقافة، الجزائر، د.ط، 2003
- 7- جوليا كريستيفا : " علم النص "، تر: فريد الزاهي ومراجعة عبد الجليل ناظم، دار توبقال للنشر، المغرب، ط2 1997.
- 8- رولان بارت : " لذة النص "، تر: فؤاد صفا والحسين سبحان، دار توبقال للنشر، المغرب ط1، 1988.
- 9 - محمد خطابي : " لسانيات النص – مدخل إلى انسجام الخطاب- " المركز الثقافي العربي، المغرب، ط1، 1996.
- 10- محمد مفتاح : " تحليل الخطاب الشعري (إستراتيجية التناص)"، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط3، 1992 .
- 11 - محمد عزّام: " النص الغائب، تجليات التناص في الشعر العربي "(دراسة)، اتحاد كتاب العرب، مكتبة الأسد الوطنية، دمشق 2001.
- 12 - ميجان الرويلي وسعد البازعي:" دليل الناقد الأدبي " إضاءة لأكثر من خمسين تيارا أو مصطلحا نقديا معاصرا – المركز الثقافي، بيروت/المغرب، ط2 2000.

- 13- عبد الله أبو هيف، الحداثة في الشعر السعودي، المركز الثقافي العربي المغرب /لبنان ط1، 2002 .
- 14- عبدالله الغدامي:" الخطيئة والتكفير – من البنيوية إلى التشريحية " قراءة نقدية لنموذج إنساني معاصر"- ، النادي الأدبي الثقافي، ط1، 1985.
- 15- عبد الجليل عبد الرحيم : " لغة القرآن الكريم "، مكتبة الرسالة الحديثة الأردن، عمان ط1، 1981 .
- 16- عبد القادر فيدوح: " الرؤيا والتأويل"، ديوان المطبوعات الجامعية، وهران، ط، 1994.
- 17- عزالدين جلاوجي، سرادق الحلم والفجيعة، دار المنتهى للطباعة والنشر والتوزيع الجزائر، ط4، 2015.
- 18- سعيد يقطين: " انفتاح النص الروائي "–النص والسياق- المركز الثقافي العربي المغرب/لبنان، المطبعة 1، 2001.
- 19- سعيد يقطين: " الرواية والتراث السردي "، المركز الثقافي العربي الدار البيضاء المغرب،1992.
- [20]–mikhail, bakhtine. <Le principe dialogue>, ED–seuil, 1981 . □
- [21] –Genette, les grands courants de la critique littéraire, ed du seuil, 1996 .
- [22]– G érard. Genette: "les grands courants de la critique littéraire".

الهوامش

❖- يقصد بذلك حالات الشعور والعقل، وفوضى اللاشعور لحظة إنتاج النص من طرف مبدعه.

1- يظر: ابر هيم الحجري : " شعرية التناص في القص المغربي الراهن"، مجلة عمان الثقافية، الأردن العدد 17،2005 ص 05.

2- عبدالله الغدامي:" الخطيئة والتكفير – من البنيوية إلى التشريحية " قراءة نقدية لنموذج إنساني معاصر"- ، النادي الأدبي الثقافي، ط1، 1985، ص 320- 321.

3- إبراهيم الحجري: "شعرية التناص في القص المغربي الراهن", مجلة عمان الثقافية العدد 117, ص04.

4- نقلا عن :محمد عزّام: " النص الغائب, تجليات التناص في الشعر العربي "(دراسة), اتحاد كتاب العرب , مكتبة الأسد الوطنية دمشق 2001, ص13.

5- ميجان الرويلي وسعد البازعي:" دليل الناقد الأدبي " إضاءة لأكثر من خمسين تيارا أو مصطلحا نقديا معاصرا – المركز الثقافي, بيروت/المغرب, ط2, 2000, ص211

6 -mikhail, bakhtine. <Le principe dialogue>, ED-seuil, 1981, P41

7- محمد خطابي : " لسانيات النص – مدخل إلى انسجام الخطاب- " , المركز الثقافي العربي, المغرب, ط1, 1996, ص 315.

8- عبد القادر فيدوح: " الرؤيا والتأويل" , ديوان المطبوعات الجامعية , وهران , ط1, 1994, ص10.

9- ينظر : ميجان الرويلي وسعد البازعي" دليل الناقد الأدبي , ص211, 212.

10 - G érard. Genette, les grands courants de la critique littéraire, ed du seuil, 1996, P46.

*- تصحيفات سوسير هي عبارة عن مجموعة من الدراسات التي تركها ونشرت بعد وفاته وفيها يتعرض لأول مرة لدراسة النص الأدبي واعتبرها بعض النقاد نقلة نحو لسانيات تتجاوز الجملة, لتدرس النص الأدبي.

11- جوليا كريستيفا : " علم النص " , تر: فريد الزاهي ومراجعة عبد الجليل ناظم , دار توبقال للنشر, المغرب, ط2 , 1997 , هامش ص 78.

12- المصدر نفسه , ص 78- 79.

[13]- ينظر: سعيد يقطين: " انفتاح النص الروائي "– النص والسياق- المركز الثقافي العربي لمغرب/لبنان , المطبعة ا1, 2001, ص 93 – 95.

[14]- رولان بارت : " لذة النص " , تر: فؤاد صفا والحسين سبحان, دار توبقال للنشر المغرب, ط1 1988, ص 40

[15]- ينظر : محمد عزّام: " النص الغائب, تجليات التناص في الشعر العربي " (دراسة) ص 16..

[16]- نقلا عن : عبد الله أبو هيف، الحداثة في الشعر السعودي، المركز الثقافي العربي المغرب /لبنان ط1، 2002، ص94.

[17] - G érard. Genette ": les grands courants de la critique littéraire, P47.

[18]- ينظر : سعيد يقطين: " الرواية والتراث السردي ", المركز الثقافي العربي, الدار البيضاء, المغرب, ص 28- 30.

[19]- إبراهيم رماني " الغموض في الشعر العربي الحديث ", ديوان المطبوعات الجامعية, الجزائر ص 347.

[20]- ينظر :انجينو مارك : " التناصية في انبثاق حقل مفهومي وانتشاره", تر: محمد خير البقاعي مجلة علامات , جدة , ج19 م 5, مارس 1996: نقلا عن: إبراهيم الحجري , شعرية التناص في القص المغربي الراهن, مجلة عمان الثقافية , الأردن ' ع 117 , ص 04.

[21]- ينظر : عبدالله أبو هيف : " الحداثة في الشعر السعودي ", ص96, وينظر أيضا: إبراهيم خليل : " التناص في شعر محمد القيسي ", مجلة عمان الثقافية, الأردن, ع 120, ص 04.

[22]- ينظر : محمد مفتاح : " تحليل الخطاب الشعري (إستراتيجية التناص)" , المركز الثقافي العربي , الدار البيضاء , المغرب ' ط3, 1992 , ص121.

[23]- أحمد يوسف : " القراءة النسقية ومقولاتها النقدية ", ج2, دار الغرب للنشر والتوزيع, ط 2002 ص 1245.

[24]- جمال مباركي: " التناص وجمالياته ", ص 326- 328.

[25]- بدوي طبانة: " السرقات الأدبية" , دار الثقافة , بيروت , لبنان 1986 , ص 03.

* - المعجزة : الخروج عن المألوف في سنن الحياة والكون مع الاقتران بالتحدي للبشر وعدم المعارضة من أحد في مبناه ومعناه فهو معجزة .

[26] - عبد الجليل عبد الرحيم : " لغة القرآن الكريم "، مكتبة الرسالة الحديثة، الأردن، عمان، ط1 1981، ص 41 .

[27] - جمال مباركي : " التناص وجمالياته في الشعر الجزائري المعاصر "، ص 58 .

[28] - سلطان النص"دراسات في أعمال عز الدين جلاوجي"، دار المعرفة، الجزائر،" 2008 ، ص 451

[29] - عزالدين جلاوجي، سرادق الحلم والفجيعة، دار المنتهى للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط4 2015،ص 17.

[30] - سورة طه الآية :84.

[31] - عزالدين جلاوجي، سرادق الحلم والفجيعة، ص 18.

[32] - سورة المسد، الآية : 05.

[33] - عزالدين جلاوجي، سرادق الحلم والفجيعة، ص 28.

[34] - سورة الأنبياء، الآية : 33.

[35] - عزالدين جلاوجي، سرادق الحلم والفجيعة، ص 31.

[36] - سورة المرسلات، الآية : 30.

[37] - عزالدين جلاوجي، سرادق الحلم والفجيعة، ص 39.

[38] - سورة طه، الآية : 20.

[39] - عزالدين جلاوجي، سرادق الحلم والفجيعة، ص51.

[40] - سورة الحديد، الآية : 13.

[41] - عزالدين جلاوجي، سرادق الحلم والفجيعة، ص 55.

[42] - سورة الحديد، الآية: 26.

[43] - عزالدين جلاوجي، سرادق الحلم والفجيعة، ص 63.

[44] - سورة ابراهيم، الآية : 35.

[45] - عزالدين جلاوجي، سرادق الحلم والفجيعة، ص124.

[46] - سورة هود، الآية 43.

[47] - عزالدين جلاوجي، سرادق الحلم والفجيعة، ص30.

[48] – سورة عبس، الآيتان: 1و2.

[49] – عزالدين جلاوجي، سرادق الحلم والفجيعة، ص31.

[50] – سورة النجم، الآية 09.

[51] – عزالدين جلاوجي، سرادق الحلم والفجيعة، ص34.

[52] – سورة النحل، الآية 66.

[53] – عزالدين جلاوجي، سرادق الحلم والفجيعة، ص35.

[54] – سورة القصص، الآية 20.

[55] – عزالدين جلاوجي، سرادق الحلم والفجيعة، ص38.

[56] – سورة هود، الآية 82.

[57] – عزالدين جلاوجي، سرادق الحلم والفجيعة، ص41.

[58] – سورة المائدة، الآية : 33.

مجلّة اللّغة العربيّة المجلّد:21 العدد: 48 السّنة: الثّلاثيّ الرّابع 2019 ص: 331 - 362

جملة النداء في ديوان "البرزخ والسكين" لعبد الله حمادي (التركيب والدلالة)

The call in the Divan of "Al-Barzakh and the knife" by (Abdullah Hammadi Structure and Meaning)

أ. عبد الله باوني[1]،

تاريخ الاستلام: 2018- 10- 15 تاريخ القبــول: 2019- 03- 04

الملخّص: يهدف هذا البحث إلى إعادة دراسة بعض قضايا النداء مثل: طبيعة جملة النداء أهي إنشائية أم خبرية، ومكوناتها، وقضية إعراب المنادى وبنائه وأنماط المنادى، والدلالات المستنبطة، وقضية فعل النداء المحذوف... في ضوء أبنية تركيبية شعرية معاصرة لعبد الله حمادي من خلال ديوانه البرزخ والسكين.

فما الذي يمكن أن تضيفه مثل هكذا دراسة لجملة النداء في النص الشعري المعاصر، فيما يتعلق بقضاياه القديمة المتجددة؟ هذا ما سيحاول البحث الإجابة عنه.

الكلمات المفتاحية: الجملة؛ النداء؛ الإنشاء؛ الخبر ؛ الإعراب؛ البناء؛ المعاصر النص؛ التركيب؛ الدلالة.

Abstract: The present research studies some of the interpellation issues, such as the nature of the interpellation sentence between the creation and the predicate and its components, the issue of the vocative expression and its structure, the patterns of the vocative and

[1] جامعة العربي التبسي – تبسة-الجزائر، البريد: baouni.dz12@gmail.com

the issue of the deleted interpellation action ... in the light of a contemporary poetic article by Abdullah Hammadi, throw his Diwan of “El-Barzekh and Assekkin”.

What can be added to the contemporary poetic text by studying the interpellation sentence with regard to the mentioned interpellation issues?

Keywords: Sentence; The appeal; Construction; News; Expression; Building; Contemporary; Text; Composition; Significance.

مقدّمة: خص موضوع النداء بدراسات هامة أثمرت نتائج مميزة في درسنا النحوي التراثي، إلا أن تلك النتائج الباهرة لم ترو ضمأ الباحثين فيما يتعلق بكثير من الأمور الخلافية بينهم قديما وبين الدارسين حديثا، وانطلاقا من ذلك الإرث وتلك الدراسات المتتابعة لما اشتمل عليه موضوع النداء من مسائل متنوعة انبعثت إشكالية هذا البحث والمتمثلة فيما يلي:

- ما مدى إسهام النص الشعري المعاصر الثري تركيبا ودلالة في إيجاد حلول مناسبة لتلك القضايا التي صاحبت موضوع النداء منذ نشأته؟

وبناءً عليه فإن الفرضيات التي يراها هذا البحث مناسبة ومنطلقا له يمكن عدها في الآتي:

- إن ثراء النص الشعري المعاصر التركيبي والدلالي وخاصة منه النص الشعري الجزائري والذي اخترنا منه أحد أهم رواده ورموزه، والمتمثل في الأستاذ والشاعر الكبير "عبد الله حمادي" من خلال ديوانه المشهور: "البرزخ والسكين" فقد حفل هذا المنتج الأدبي بوفرة واضحة في استعمال لظاهرة النداء، مع تنوع ثري وواضح في أساليب تراكيبه ودلالته المرتبطة بتلك التراكيب المختلفة والتي من خلال دراستها واستنادا إلى رؤى ونظريات سابقة حول موضوع النداء

نعدّها قادرة على الإسهام في توضيح كثير من جوانبها، وعليه فقد رسمت للبحث أهداف يمكن إجمالها فيما يلي:

- محاولة تحديد طبيعة جملة النداء بين الإنشائية والخبرية.
- حصر مكونات جملة النداء التي يجب إخضاعها للدراسة في موضوع النداء.
- تحديد صور إعراب المنادى وبنائه.
- مدى إسهام وصف المنادى في تحديد الدلالة النحوية للتركيب.
- رصد أنماط النداء.

إن تحقيق الأهداف السابقة والتي يرومها بحثنا هذا نرى أنه يمكن من خلال الاعتماد على منهج قوامه الوصف والتحليل والتفسير والتقويم والمفاضلة بين الفرضيات السابقة وما جد من دراسات وآراء علمية في هذا الموضوع دون إغفال لإرثنا التراثي الغني بمادته العلمية وفرضياته القيمة.

2. بنية النداء ودلالته:

1.2. تعريف النداء:

- **لغة:** النداء مأخوذ من «ندى الصوت بمعنى بُعده، ومنه فلان ندي الصوت أي بعيده، أو مأخوذ من قولهم: ندي الصوت بمعنى حسن»(شعبان عبد العاطي 2004) [1]. والنداء: «الظهور والدعوة والصياح» (اللبدي، 1985) [2]. «وندى الصوتُ بُعد مذهبه والنداء ممدود والدعاءُ أرفع الصوتِ وقد ناديته نداءً» (الأزهري، دت) [3]. «مصدر نادى مناداة ونداء الرجل: صاح به» (فوال، 1997) [4].
- **اصطلاحا:** وهو «تنبيه المنادى وطلب الإقبال منه بحرف من حروف النداء، أو أنه التصويت بالمنادى ليميل ويعطف على المنادى» (ابن يعيش ت643ه 2001) [5].

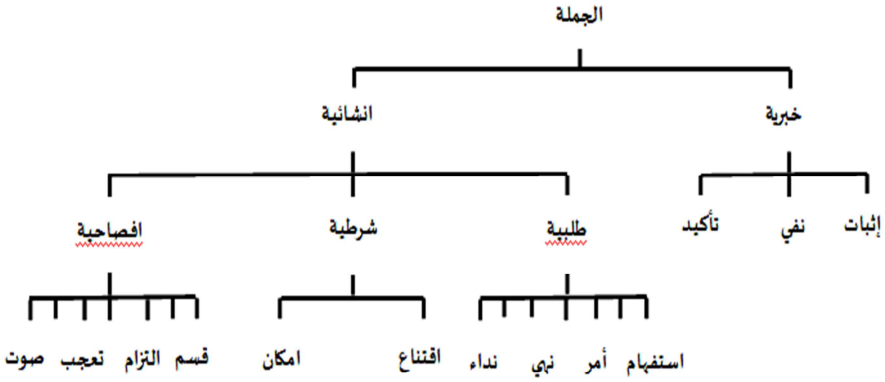
والنداء هو «الدعاء بـ(يا) أو إحدى أخواتها، أو هو: طلب الإقبال بإحدى أدوات النداء» (اللبدي، 1985) [6]. وهو: «طلب الإقبال بالحرف (يا) وإخوته، وهو توجيه الدعوة إلى المخاطب وتنبيهه للإصغاء، وسماع ما يريد المتكلم كقوله تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ ٱذۡكُرُواْ نِعۡمَتَ ٱللَّهِ عَلَيۡكُمۡ ﴾ [سورة المائدة، الآية 11]..» (فوال، 1997) [7].

ويعرفه الدكتور "صالح بلعيد" النداء بأنه: «توجيه الدعوة للمخاطب وتنبيهه للإصغاء، وموجه للعقلاء» (صالح بلعيد، 1994) [8]. أما "المهدي المخزومي" فيرى أنه: «النداء تنبيه ولا شيء غيره» (المخزومي، 1986) [9]. وفي موضع آخر يقول: «النداء: هو تنبيه المنادى، وحمله على الالتفات» (المخزومي 1986) [10].

ويشير إلى أنه إذا كان القدماء قد اختلفوا في عامل نصب المنادى، فإن المحدثين قد اختلفوا في تسمية أسلوب النداء، «فقد سماه الدكتور عبد الرحمن أيوب "جملة غير إسنادية"، وسماه المستشرق برجبشتراسر "شبه جملة"» (المخزومي، 1986) [11]. أما هو فيرى بأن «النداء حالة من حالات التنبيه، فهو مركب لفظي بمنزلة أسماء الأصوات يستخدم لإبلاغ المنادى حاجة» (المخزومي 1986) [12].

وذهب الدكتور "تمام حسان" إلى أنه: «من الجمل التي تعتمد على الأداة ومعناها» (تمام، 2006) [13]. وصنفها ضمن الجمل الاستثنائية الطلبية: (تمام 2006) [14].

الشكل 1: تصنيف تمام حسان لجملة النداء.



(تصنيف تمام حسان لجملة النداء)

2.2. أقسام المنادى:

نال موضوع النداء عند جمهور النحاة العرب حظاً كبيراً من الدراسة، فقد عنوا بالبحث في جوانبه المختلفة في ضوء نظريتهم للغة العربية، فنجد سيبويه (ت180ه) يفسح مجالا كبيراً لمناقشة موضوع النداء، فيعرض للأنماط والوظائف المتعلقة بها كالنداء الحقيقي ونداء الندبة ونداء الاستغاثة ونداء التعجب، ويعرض لأنماط المنادى، كنداء العلم، والنكرة المقصودة، والنكرة غير المقصودة، والمضاف، والشبيه بالمضاف، أو ما يصيب المنادى من ترخيم، مبرزا في ذلك على علاقة الشكل بالعلامة الإعرابية التي هي محل الاهتمام...الخ القضايا المتعلقة بالتركيب، وما يتعلق به كالعطف عليه أو الوصف أو التوكيد (محمد عبد الرحمن، 2000) [15].

اتفق النحويون القدامى العرب والمعاصرون على تقسيم المنادى إلى خمسة أقسام وهي:

- المنادى المفرد.
- المنادى النكرة المقصودة.
- المنادى النكرة غير المقصودة.
- المنادى المضاف.
- المنادى الشبيه بالمضاف (تمام، ابن هشام، ابن جني، سيبويه...) [16].

3.2. خصائص أسلوب النداء ودلالاته: يرى النحاة أن لكلامنا أصل يتسع فيه على صور مختلفة لاحقا تتشاكل أصله، فالإيجاب أصل لغيره من صور الكلام كالنفي والنهي والاستفهام، يقول الجرجاني "أو تتوخى في كلام هو لإثبات معنى أن يصير نفيا أو استفهاما أو متمنيا فتدخل عليه الحروف الموضوعة لذلك" (الجرجاني ت471ه، الدلائل) [17]. وذهبوا إلى أن الخبر أصل للإنشاء، يقول الخطيب المشقي (القزويني): "وإنما ابتدأ بأبحاث الخبر لكونه أعظم شأنا وأعم فائدة... ولكونه أصلا في الكلام لأن الإنشاء إنما يحصل عنه باشتقاق كالأمر والنهي أو نقل كعسى ونعم وبعت واشتريت أو زيادة كأداة الاستفهام أو التمني، وما أشبه ذلك (السامرائي صالح 2007)" [18].

يتفق أغلب النحاة على أن النداء هو من الإنشاء الطلبي، يقول الفارابي: "... فإن النداء يقتضي (يطلب) به أولا من الذي نودي الإقبال بسمعه وذهنه على الذي ناداه منتظراً لما يخاطبه به بعد النداء" (الفارابي ت339ه، 1990) [19].

وكذلك يرى السكاكي أن في قولك: "يا زيد" طلب منك لإقباله عليك وكذلك فعل الخطيب القزويني، إلا أن الكاتبي جعل النداء من التنبيهات ولأنه يدل على الطلب دلالة أولية أي بالوضع (صحراوي، 2005) [20].

وقد ذهب سيبويه إلى أن "أول الكلام أبداً النداء إلا أن تدعه استغناء بإقبال المخاطب عليه فهو أول كلام لك به تعطف المكلم عليك" (صحراوي 2005) [21].

إلا أن بعض النحاة المعاصرين رفضوا هذا التخريج معتبرين أن أغلب ما يذكره النحاة من أصول تعبيرية عربية مجرد افتراض محض لا غير، يقول الدكتور فاضل صالح السامرائي بعد أن شرح أدلتهُ التي خص بها تلك الفروض: "وأما ما يتعلق برأي سيبويه من أن أول الكلام النداء فهذا على افتراض أن الكلام كله قائم على مخاطبة شخص لآخر أو آخرين، ولاشك أنه ليس الكلام كله على هذا النحو، فإن هناك كلاما يخرج عن هذا النحو، فلا يصح فيه ما قال سيبويه وذلك نحو قولك (الحمد لله رب العالمين)، و(سبحان ربي العظيم)...، وكقول مريم عليها السلام.. {يَا لَيْتَنِي مِتُّ قَبْلَ هَٰذَا وَكُنتُ نَسْيًا مَّنسِيًّا} [سورة مريم، الآية 23]، فهي تكلم نفسها ولا تخاطب أحداً (السامرائي، 2005) [22].

إلا أن هذه الأدلة التي أوردها يمكن ردها للأسباب الآتية:

- إن أغلب كلامنا يطرد وفق منوال المخاطبة وضرورة وجود مخاطب ومخاطب في أعلم الأحوال، فمستويات النداء "تتعدد من نداء (الآخر) بمختلف مقاصده إلى نداء (الأنا) بمختلف أغراضه إلى نداء الكائن الحي عاقلا أو غير عاقل إلى نداء الكائن المعنوي (الأمل، الخير، الحب...الخ) قريبا كان أم مستحيلا..." (منير سلطان 1997) [23].
- وتترجم هذه الصور المتعددة للنداء بتراكيب وأبنية لغوية تقريبا كلها في طيات ديواننا قيد الدراسة.
- فالموقف الإبلاغي للنداء – إذن – لابد له من أربعة عناصر تكوينية هي:
- المنادي (المرسل، المخاطب).
- المنادى (المرسل، المخاطب).
- أداة النداء ويجوز حذفها، فتقدر الباء دون غيرها.

- جواب النداء (المنادى به) وهو مضمون الرسالة اللغوية المراد تبليغها إلى المنادى، وقد تكون جملة خبرية أو جملة طلبية (بن يحي، 2000) [24].

ويرى الدكتور المهدي المخزومي أحد أبرز أقطاب التيار التجديدي المعاصر في النحو العربي أن أسلوب النداء يبنى على شيئين: أداة نداء ومنادى ومنهما ينشأ مركب لفظي ليس فيه معنى فعل مقدر، وليس فيه إسناد، ولا يصح عدّه في الجمل الفعلية كما قصد النحاة إليه، ولا يصح أيضا اعتباره جملة حتى ولو كانت جملة غير إسنادية كما زعم الدكتور عبد الرحمن أيوب، إلا إذا أراد أن يوسع مفهوم الجملة، فيطلقها على هذا المركب، وهو خروج بالجملة إلى معنى غريب حقا (المخزومي، 1986) [25].

وهذا ما سنجيب عليه في موضع لاحق من البحث.

- أما قوله تعالى: ﴿ٱلۡحَمۡدُ لِلَّهِ رَبِّ ٱلۡعَٰلَمِينَ﴾[سورة الفاتحة، الآية 02] وقوله ﴿مَٰلِكِ يَوۡمِ ٱلدِّينِ﴾[سورة الفاتحة، الآية 04] فقد أجاز بعضهم القراءة بنصب (رب) و(مالك) على حذف حرف النداء من هذين الموضعين، يقول الزجاج في معانيه: "كما تقول: الحمد لله يا رب العالمين، ويا مالك يوم الدين، كأنك بعد أن قلت: (الحمد لله) قلت: لك الحمد يا رب العالمين ويا مالك يوم الدين" (الشاعر، 2007) [26].

- وقوله (فهي تكلم نفسها ولا تخاطب أحداً)، فإن معنى النداء فيها وفي غيرها من "الأشياء التي لا تجيب ولا تعقل كالوطن والغائب...، إنما هو تنبيه المخاطبين وتكويد القصة: إذا قلت: (يا عجباه) كأنك قلت: اعجبوا، ويا أيها العجب هذا من حينك، وكذلك إذا قال: (يا بشرى) فكأنه قال: أبشروا، وكأنه قال: يا أيتها البشرى هذا من إبانك وأوانك (الشاعر، 2007) [27].

- ويرى ابن يعيش أن الغرض من النداء وحروفه "التصويت بالمنادى لقبل والغرض من حروف النداء امتداد الصوت وتنبيه المدعو، فإذا كان المنادى

متراخيا عن المنادي أو معرضا عنه لا يقبل إلا بعد اجتهاد أو نائما قد استثقل فيه نومه استعملوا فيه جميع حروف النداء ما خلا الهمزة، وهي يا وأيا وهيا وأي يمتد بها الصوت ويرتفع" (ابن يعيش، ابن عقيل، تمام...) [28].

- وتكمن الوظيفة التواصلية الندائية في دعوة المنادى (المخاطب) وتنبيهه وحمله على الالتفات والاستجابة لتلقي رسائل النداء، ويلحق بالنداء بنيتا الندبة والاستغاثة، بعدهما نداء في الأصل، وكذلك الاختصاص.
- وترتبط الوظيفة الأسلوبية وما ينبثق عنها من دلالات مضيئة بالأداة المستعملة والدلالة الجديدة التي ينزاح إليها النداء خالقا شعرية بنياته ومتجاوزاً مجرد التواصل.
- وقد لاحظ بعض القدماء – كما لاحظ المحدثون – أن تقدير الفعل في النداء يحوله من إنشاء إلى خبر، ومنهم ابن يعيش الذي يقول: "إذا قلت يا زيدُ فأنت مناد غير مخبر، ولو قلت أنادى، أو ناديت كان خلاف معنى يا زيدُ"، ومع ذلك كان يقدر فعلا محذوفا عاملا في نصب المنادى (بن يحي، 2000) [29].

4.2. بعض القضايا التي يطرحها موضوع النداء:

- **تركيب النداء بين القدامى والمحدثين:** إن الناظر فيما يسمى بجملة النداء المكونة من الأداة والمنادى في مثل: "يا محمد" وجدناها غير مقصودة لذاتها، أي أن الفائدة لا تتم بها، وإنما تتم الفائدة بما سيأتي بعدها من كلام وهو ما يسميه أستاذنا الدكتور محمد خان "جواب النداء أو المنادى به".

ومادامت الفائدة التي هي شرط الكلام لم تتحقق إلا بجواب النداء، كان لابد من ضمه إلى جملة النداء بوصفه جملة خاضعة غير مستقلة في تركيب النداء، وإن كانت مستقلة قبل أن تكون جوابا له، ويبدو لنا الأمر في تركيب النداء من هذه الناحية يشبه تركيب الشرط، فجملة جواب الشرط كانت أيضا مستقلة، فلما وظفت جواب للشرط أصبحت خاضعة غير مستقلة.

إن ما يسمى بجملة النداء ما هي إلا وسيلة من وسائل تنبيه المخاطب، ولابد من ضم جملة جواب النداء إليها ليكون الكلام تاماً (بن يحي، 2000) [30].

وعلى الرغم من اقتناع المحدثين بأن النداء ليس جملة تقوم على الإسناد كما يفهم من مصطلح الجملة، إلا أنه لا أحد منهم – في حدود علمنا – أعطى مصطلحا واضحا لأسلوب النداء، ولذلك سنحتفظ بمصطلح جملة النداء ولكن لن نقصد بها التعبير المتكون من أداة النداء والمنادى فحسب، بل إننا سنوسعها أكثر من ذلك (بن يحي، 2000) [31].

فالموقف الإبلاغي يتكون من أربعة عناصر هي:

– المنادي. – المنادى. – أداة النداء. – جوانب النداء.

ومن المهم أن نلفت النظر إلى أن الخليل "لم يتكلف عاملا للمنادى، فقد كان يرى أن سبب نصف المنادى المضاف، والنكرة المقصودة هو طول الكلام، وشبه نصبهما بنصب "هو قبلك" و"هو بعدك" وشبه بناء المفرد، والنكرة المقصودة على ما يرفعان به ببناء "قبلُ" و"بعدُ" (سيبويه ت180ه، 1988) [32].

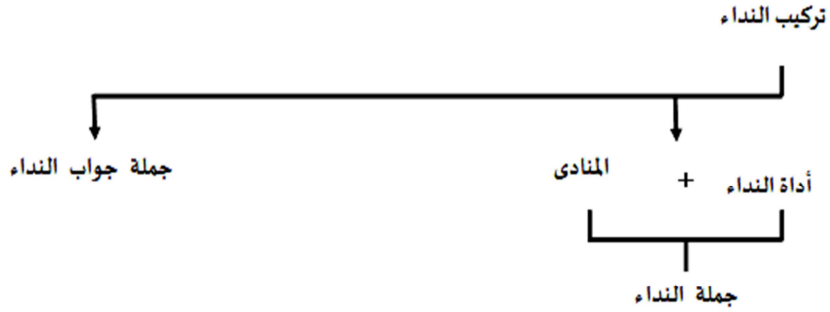
والمستحدثون أغلبهم استحسن هذا التعليل، وزاد المخزومي المهدي على قوله (الخليل) بتأثير آراء أستاذه إبراهيم مصطفى المتعلقة بعلامات الإعراب بأن: نصب المنادى المضاف، والشبيه بالمضاف، والنكرة غير المقصودة نصبت لما طال الكلام، لأن الفتحة أخف الحركات (المخزومي، 1986) [33].

وعموما فإن بنية النداء تتألف من (أداة) و(اسم منادى)، وأدواتها هي: (ب) و(أي) و(آ) و(أيا) و(هيا) و(أ) و(وا). ولكل أداة من هذه موضع يحسن توظيفها فيه على حسب تقدير مسافة المنادى قربا أو بعداً، أما (المنادى) فهو الاسم الذي يطلب المنادي إقباله حقيقيا كان أم مجازيا، ويكون قريبا فينادى بالهمزة أو بعيدا فينادى ببقية الأدوات.

وهذان (العنصران في النداء) يظهران على مستوى (البنية السطحية)، أما إذا نظرنا إلى البنية العميقة (فجملة النداء) تتكون من الفعل (أدعو) الذي ناب حرف النداء (يا) وهو (المسند) والمسند إليه الفاعل وهو (أنا)، والمنادى في هذا التقدير يقع موضع المفعول به المنصوب لأنه نوع منه (بن خوية، 2013) [4] [3].

ويرى الباحث فضل عاطف أنه وحسب منهج خليل عمايرة فإنه يمكن تمثيل تركيب النداء، كما في المخطط الآتي:

الشكل 2: تركيب النداء عند خليل عمايرة.



(تركيب النداء عند خليل عمايرة)[1]

أما أشكال أسلوب النداء فيقصد بها "تلك الطرق والوسائل اللغوية التي تستخدمها اللغة العربية في مستواها الحديث للتعبير عن الاستدعاء، وطلب المخاطب من المخاطب أن ينتبه لمطلوب مخصوص سواء كان ذلك بالأدوات الموضوعة لهذا الغرض أو عن طريق حذفها واستبدالها بالموقف أو النغم الصوتي للتعبير عن حالة النداء، مع إمكانية تقدير المحذوف من البناء السطحي على مستوى البناء العميق، أو ما يسمى عند نحاتن بالتأويل والتقدير (محمد عبد الرحمن، 2000) [5] [3].

غير أن التركيز الأكبر في تراثنا النحوي يدور حول مكونات الشكل التركيبي وحركات الإعراب والبناء وعلاقة التابع للمنادى ومدى تلاؤم الموقع مع الحركة الإعرابية، أو تأثير اللاحق على السابق كما هو الحال في نداء الموصوف بابن... (محمد عبد الرحمن، 2000) [36].

- **وصف المنادى المفرد:** من قضايا النداء الهامة التي عالجها الأستاذ شعبان صلاح في عبارة النداء "دخول حرف النداء على صفة دخلت مع ما قبلها في علاقات، ودخوله على الصفة المجردة في مثل قولنا: يا قاتل.

فالنحاة وضَعُوا (القاعدة) أولا، وهي أن (النداء من علامات الاسم)، وحين وجد بعضهم أن الوصف بعده يكون مرتبطا بضميمة مرفوعة مثلُ: يا حسن فعله، أو منصوبة مثل: يا طالعا جبلا، جعل النداء واحداً من الأشياء التي (يعتمد عليه الوصف ليتسنى له العمل)، لكن جمهور النحاة رفض أن (يُعتد) بالاعتماد على حرف النداء، إذ "المعتمد ما يقرب الوصف من الفعل، وحرف النداء لا يصلح لذلك لأنه مختص بالاسم لكونه من علاماته، فكيف يكون مقربا من الفعل (شعبان، 2004) [37].

لكن (العرب نطقوا هكذا) على الرغم من قواعد النحاة فكان لابد من ذلك التسويغ القائل باعتماد الوصف على موصوف محذوف؛ فيا ضارب زيداً تقديرها يا شخصا ضارب زيداً.

والذي أراه أن مثل هذا التركيب نودي فيه الوصف مع ضميمته ككل بعد أن نقل إلى معنى المفرد، واستعمال استعماله، إن (طالعا جبلا)، وأمثاله تركيب جملي استعمل استعمال الأسماء فنودي بعد أن نقل عن الجملة الوصفية إلى الاسمية وليس وصفا عاملا كما يقولون.

(ويؤنسني) في نظرتي هذه قول (السيوطي): "فإن قلت: كيف يكون قولنا، يا خيراً من زيدٍ، ويا ضاربا رجلا، معرفة وقد خرج بلفظ النكرة؟ قلت: فإن تعريفه

يكون على وجهين: أحدهما أن تسمي بذلك رجلا فيصير قولك: يا خيراً من زيد، ويا ضاربا رجلا بمنزلة قولك: يا زيدا ويا عمرو ونحوها من الأسماء المختصة، والوجه الثاني: أن تقبل بندائك على رجل معين تخصه من جميع من بحضرتك، فيصير قولك: يا خيراً من زيدٍ ويا ضاربا رجلا بمنزلة قولك: يا رجل لمن تقبل عليه (شعبان، 2004) [38].

هذا إذا دخل حرف النداء على صفة دخلت مع ما بعدها في علاقات، أما دخوله على الصفة المجردة عن ضمائمها في مثل قولنا: يا قاتل، فلأن الصفة قد قربت هنا من دائرة الأسماء وإن لم تدخلها لأن المنادى هنا تعرف بالنداء ومن ثم سموه نكرة مقصودة وهو بترفه ذلك كأنه سمي بهذا الوصف فأصبح له شارة (شعبان 2004) [39].

ويرفض الدكتور جميل علوش قضية وصف المنادى المفرد بشدة، والإنسان حين ينادى لا ينادى بشرط كما قال أبو العباس المبرد، ولذلك كان من السخف الظاهر أن نقول: يا زيدُ الكريم! لأن اجتزاءنا بالمنادى وحده يفي بالغرض في كتب النحو، بل تزيدنا إلا تعقيدا وحيرة، يرى قائده من الأمثلة التي يصطدم بها الدارس المصنوعة والمفترضة، ويرى مع الأصمعي أنه "لا يوصف المنادى المضموم لشبهه بالمضمر الذي لا يجوز وصفه" (علوش، 1997) [40].

ويقول: "وقد تتبعت الآيات القرآنية التي ينادى فيها الأعلام من الأنبياء كإبراهيم وإسماعيل وإسحاق وعيسى وموسى ويعقوب...الخ، فلم أجد استعمالا واحداً منها جاء فيه المنادى موصوفا، وفي مثل واحد من تلك الأمثلة ورد المنادى موصوفا ولكن في نداء مستقل عما قبله ذلك في قوله تعالى: {يُوسُفُ أَيُّهَا الصِّدِّيقُ أَفْتِنَا} [سورة يوسف الآية 46]، فلم يقل: يا يوسف الصديق بل قال: يوسف أيها الصديق، وهذا يعني أن المنادى العلم لا يوصف.

(فالوصف) إما أن يكون مرفوعا على النعت المقطوع أي أن خبر المبتدأ محذوف، وإما أن يكون منصوبا على المدح أو على تقدير "أعنى" كما يقال الأصمعي: فارتفاع "الظريف" في نحو قولك: يا زيدُ الظريفُ على تقدير أنت الظريفُ وانتصابه على تقدير أعني الظريف. هذا إذا كان المنادى علما فإذا كان نكرة مقصودة كان وصفه أكره وأشنع.

ولقد جاء ابن تمام بشيء من ذلك حين قال:

إن رحت تصديق ذاك يا أعورُ الدجّالُ فالحظهمو ولا تَذُبِ

فقد وصف "أعور" وهي نكرة مقصودة "بالدجال" وهي معرفة، فقال التبريزي جعلتا على ذلك: جعل "أعور" معرفة بالنداء ثم نعته بالدجال، وبعض العرب يستوحي هذه البنية، واستعمالا في كلامهم قليل، ولا يكاد يوجد يا غلام العاقل أقبل (علوش، 1997) [41].

- **العامل في نصب المنادى:** يعد النحاة المنادى في المنصوبات، وقد شب خلاف في عامل نصبه، ونوجز ذلك في ثلاثة آراء: فقد كان (سيبويه) يرى أن العامل في نصب المنادى فعل متروك إظهاره، أي أن محذوف وجوبا، وإن المنادى المفرد والنكرة المقصودة مبنيان في محل نصب (سيبويه، المبرد، الجرجاني، ابن عقيل...) [42] وعلى نهجه سار جمهور النحاة.

ويمكن أن نعتبر أن سيبويه يمثل لجملة النداء بما يلي حسب ثلاث مراحل:

- يا أريد عبد الله: وهذا تمثيل لم يتكلم به لأن الفعل (أريد) متروك إظهاره.
- يا ØØ عبد الله: حذف (أريدØ) وترك إظهاره لكثرة الاستعمال.
- يا عبد الله: صارت (يا) بدلا من اللفظ بالفعل.

فالمنادى نصب على إظهار الفعل المتروك إظهاره الذي صار (يا) (ميلاد 2001) [43].

يرى أصحاب أن المنادى منصوب بحرف نائب مناب أدعو أو أنادي "وإنابة حرف النداء... تصديق ولا تكذيب" (ابن جني ت392ه) [44].

ويرى الدكتور جميل علوش أن من السذاجة المتناهية أن نسلم بهذا القول ذلك أن النداء إنشاء وتقدير الفعل خبر، ثم إن من غير الجائز أستثني... الخ وكل من له أدنى نظر يعلم أن الفرق كبير بين قولنا: يا محمدُ! وقولنا أنادي محمداً، فكيف نجيز لأنفسنا أن نكتب جملة ونعرب جملة أخرى قد تحمل معناها ولكنها لا تحمل دلالتها وأبعادها؟ (علوش، 1997) [45]

من النحاة من رأى أن حرف النداء هو العامل في المنادى، قال صاحب الغرة في شرح اللمع سعيد بن مبارك بن الدهان (ت569ه): "ليس فعل يدل على المعنى الذي أداه (يا)، فكأنه بنفسه في العمل" (ابن جني ت392ه) [46].

وجدير بالذكر أن (الخليل) لم يتكلف عاملا للمنادى، فقد كان يرى أن سبب نصب المنادى المضاف، والنكرة المقصودة هو طول الكلام، وشبه نصبها بنصب "هو قبلك"، و"هو بعدك"، وشبه بناء المفرد، والنكرة المقصودة على ما يرفعان به ببناء "قبلُ" و"بعدُ" (سيبويه ت180ه) [47].

وقد استحسن (المحدثون) هذا التعليل، وزاد (المهدي المخزمي) على قول الخليل متأثر بآراء أستاذه إبراهيم مصطفى في علامات الإعراب، بأن نصب المنادى المضاف والشبيه بالمضاف، والنكرة غير المقصودة نصبت لما طال الكلام لأن الفتحة أخف الحركات" (المخزومي، 1986) [48].

أنكر ابن مضاء هذه القضية في جملة المحذوفات التي أنكرها التي لا تظهر البنة وإذا أظهرت فسد الكلام أو تغيره معناه (ابن مضاء ت592ه) [49].

إن عقد الموازنة بين النداء والظرف في أن كلا منهما ينصب إذا أضيف ويبنى على الضم إذا قطع عن الإضافة، هو إجراء يعتمد الشبه الظاهري البحث، وإلا فلا شبه بين النداء والظرف البتة، والفرق بينهما أن الأصل في الظرف النصب

ولاشك أن القطع عن الإضافة حالة عارضة، وأما في النداء فليس القطع حالة عارضة بل هو حالة مستقلة بنفسها لا تختلف عن حالة النصب، لأنه من غير الممكن تحويل المنادى المضاف منادى مفرداً وبخاصة في حالة العملية... فإذا سئل عن عامل النصب في المنادى قلنا: ليس من الضروري أن يكون النصب في المنادى بعامل، ذلك أن ليس من شرط العبارات الانفعالية أن تعرب إعراب الجمل الخبرية، فمن الملاحظ أن العبارات الانفعالية لها نمط ظاهر بها، ومن الخطأ أن نروح نطبق عليها مقاييس الإعراب التي نطبقها على الجمل الخبرية تمحلاً واعتباطا... إن بناء المنادى على الضم إذا كان مفرداً، ونصبه إذا كان مضافا... السبب في ذلك أن المنادى المفرد مبني على الضم لشبهه بالصوت والصوت دائما مبني، فإذا أمطّ هذه الصفة أو مُطِل بالوصف أو بالإضافة ذهب مسوغ كونه صوتا فنصب (علوش، 1997) [50].

- **المنادى معرب أم مبني؟** اختلف النحويون العرب الأوائل في قضية إعراب المنادى من بنائه، فقد "ذهب (الكوفيون) إلى أن المنادى المعرف المفرد (معرب) مرفوع بغير تنوين، وذهب الفراء من الكوفيين إلى أنه مبني على الضم، وليس بفاعل ولا مفعول، وذهب (البصريون) إلى أنه (مبني) على الضم، وموضعه النصب لأنه مفعول" (ابن الأنباري ت328ه، 2002) [51]. وقد ذكر أبو البركات بن الأنباري في مؤلفه "الانصاف في مسائل الخلاف" جميع الحجج التي احتج بها الطرفان ويفهم من ردوده أنه يرجح الرأي البصري القائل ببناء المنادى في موضع النصب لأنه مفعول (ابن الأنباري ت328ه، 2002) [52]. وقد سار على هذا الرأي كثير من النحويين اللاحقين أمثال ابن هشام الأنصاري الذي أكد على أن "المنادى المفرد المعرفة ملزم الضم أو نائبه (الألف في المثنى والواو في جمع المذكر السالم)، ونعني هنا: ما ليس مضافا ولا شبيها به، ولو كان مثنى أو مجوعا

ونعني بالمعرفة: ما أريد به معين، سواء كان علما أم غيره، فهذا النوع يبنى على الضم في مسألتين:

- إحداهما: أن يكون غير مثنى ولا مجموع جمعا مذكراً سالما، نحو "يا زيدُ..."
- الثانية: أن يكون جمع تكسير نحو قولك: "يا زيودُ..."

وبنى على الألف إذا كان مثنى، نحو "يا زيدان" و"يا رجلان" إذا أريد بهما معنى.

ويبنى على الواو إذا كان جمع مذكر سالم نحو "يا زيدون" و"يا سلمون" إذا أريد بهما معنى.

وإذا كان المنادى مضافا، أو شبيها بالمضاف، أو نكرة غير معينة فإنه يعرب نصبا على المفعولية، فلا يدخل في باب البناء" (ابن هشام ت761ه، 1992) [3] [5].

ومن النحويين المعاصرين الذين ناقشوا جوانب هذه القضية الدكتور علوش جميل في مؤلفه "الإعراب والبناء دراسة في نظرية النحو العربي" حيث أعاد استحضار هذه الجوانب الخلافية وأبدى فيها رأيه ومنها:

- إذا قبلنا أنّ المنادى العلم أو النكرة المقصودة يكون مبنيا على ما يرفع به فإنه لا سبيل أن يوصف المنادى على لفظه، أي أن الصفة ترفع على التبعية مثل: يا زيدُ الكريمُ، وحجته أن الاسم المبني يعرب تابعه حملا على المحل لا على اللفظ (علوش، 1997) [4] [5]. ووجب أن يكون منصوبا على المحل.
- ويؤكد في موضع آخر رأيه قائلا: "وحتى لا يحصل تناقض بين بناء المنادى على الضم مرفوعا تابعه على الوصف أو البدلية أو التوكيد، إذ ليس من الممكن ولا القبول أن يتبع المنادى المبني على اللفظ، في حين أنه من المعروف أن الاسم المبني يعرب على المحل لا على اللفظ، ومما يؤكد ذلك أن المنادى لا

يمكن أن يكون وصفه مرفوعا لو كان حقا مبنيا على الضم، وإن هذا الخلط... يوقع المعرب في عدة إشكالات لا يقبلها عقل ولا منطق، ومن تلك الإشكالات:

- في قولنا: يا أيّها الرجلُ... و.. إذا كانت أيّها مبنية على الضم حقا فلماذا جاء تابعها مرفوعا؟ بل لماذا لم يجز في هذا التابع أن يجيء منصوبا على المحل كما في غيرها من حالات النداء... مثل: يا زيد الكريمُ برفع الكريم ونصبه؟.
- في نداء العلم المبني مثل "سيبويه" يختلط الأمر بين البناء الأصلي والبناء العارض... نقول في إعراب سيبويه: إن منادى مبني على الضم الذي منع من ظهوره حركة البناء الأصلي... وإذا كان البناء على الضم لم يظهر على "سيبويه" فكيف نبيح لأنفسنا أن نتبعه بصفة مرفوعة؟... والأقرب إلى المنطق أن نقول إن المنادى مرفوع وأن "سيبويه" علم مبني على الكسر في محل رفع، وإلا فمتى جاء أن يتحاور اسما واحداُ بناءان: بناء ثابت وبناء عارض؟ (علوش، 1997) [55].

ونرى مع ابن الأنباري أن ذلك سمع من العرب، وقد أورد أدلة كثيرة تؤكد تقديم السماع على القياس، "وحمل الوصف والعطف على الموضع جائز في كلامهم، كما يحمل على اللفظ، ولهذا يجوز بالإجماع ما جاء فيه من أحدٍ غيرُه" بالرفع، كما يجوز بالجر، قال تعالى: {مَا لَكُم مِّنْ إِلَهٍ غَيْرُهُ} بالرفع والجر، فإن الرفع على الموضع، والجر على اللفظ" (ابن الأنباري ت328ه 2002) [56].

أما جميل علوش فالحل الذي يراه هذا الباحث في جزئية بناء المنادى المفرد من إعرابه "أن لا شيء يمنع كون المنادى المفرد مبنيا على الضم كما يرى البصريون إذا لم يتصل به تابع من التوابع لأنه حينئذ يشبه صوتا من الأصوات

مبنيا على الضم، لأن الصوت لا يجوز نعته ولا العطف عليه" (علوش 1997) [57].

3. بنية النداء ودلالته في ديوان "البرزخ والسكين": تواترت بنية النداء في ديوان "البرزخ والسكين" لـ: عبد الله حمادي 50 مرّة، استخدم في جميعها الأداة (يا) مذكورة في أغلب الأحوال ومحذوفة ومقدرة قليلا، وانفردت الأداة (يا) بتركيب بنية النداء في كل أحوال المنادى فلم يظهر أي أثر لأدوات النداء الأخرى.

وبناء على ذكر الأداة وحذفها توزعت بنية النداء على نمطين اثنين:

1.3 النمط الأول: النداء بـ(يا) مذكورة. تواترت بنية هذا النمط 39 مرة ورد أغلبها في قصيدة "رباعيات آخر الليل"، وقد صنفت حسب موقع حرف النداء وجملة النداء والمنادى في الصور الآتية:

- **الصورة الأولى: (حرف نداء + منادى معرفة + جملة جواب النداء)**

ومن أمثلة هذا التركيب قوله:

يا غريرُ بما تجن المرايا؟ (حمادي، 2000) [58].

وقد جاءت جملة جواب النداء في هذا المنوال التركيب جملة استفهامية يحاور فيها المنادى مناديه، لا تمثل هذه الجملة إلا بداية هذا الحوار، وهو ما يوضح جانبا مهما يتعلق بقضية هامة من قضايا النداء وهي طبيعة جملة النداء أهي خبرية أم إنشائية؟ فالبنية العميقة لهذا التركيب تدل على أن الشاعر في معرض تذكير لمخاطبه ومناديه بجملة من الأمور، وإنما ينتظر منه هو نفسه تقريرها بدلا عنه، وفي القرآن الكريم ما يؤكد ذلك في قوله تعالى: {يَا صَاحِبَيِ السِّجْنِ أَأَرْبَابٌ مُتَفَرِّقُونَ خَيْرٌ أَمِ اللَّهُ الْوَاحِدُ الْقَهَّارُ} [سورة يوسف الآية 39].

ومن أمثلة هذه الصورة التركيبية للنداء التي جاء فيها المنادى منصوبا بسبب الاضطرار إلى تنوينه قوله:

يَا مليكاً أتأسر الطير قسراً أم تقيم من المذابح قصراً؟ (حمادي 2000) [59].

حيث جاءت جملة النداء مركبة من جملتين استفهاميتين معطوفتين بحرف العطف (أم) من دلالتي الجملتين المختلفتين ظاهريا دلالة في بوتقة واحدة تفيد اسْتِنكَارَ حدوث أفعال صهرت من المنادى (المليك) كالأسر القسري وإقامة القصور من المذابح...

ومن أمثلة هذه الصورة أيضا نجد:

يا سجينا ويا قرير العيون يا ظنينا بسب وهج الفنون

ذاك قيثاري فاعتمده نذيراً (حمادي، 2000) [60].

وهي من التنوعات النمطية لتركيب النداء في هذا الديوان، حيث جاء هذا التركيب على منوال الصورة الأولى ولكن مع تنوعات في صور المنادى معطوفة على الأولى، وفي تنوع صور المنادى وتعدد وصفه دلالة واضحة ورغبة كبيرة من المنادي على تعلقه بمناديه وضرورة إجابة ندائه، ومن جهة أخرى (تركيبية) فإنها إجابة عن إحدى أهم قضايا النداء (وصف المنادى)، فمن الممكن إذن وصفه دون أدنى حرج، وهو نمط لغوي انتشر كثيراً في لغتنا العربية المعاصرة.

- **الصورة الثانية: (جملة جواب النداء محذوفة + حرف نداء + منادى مضاف "مركب وصفي وبياني")**

وقد وردت بنية هذه الصورة مرة واحدة في "قصيدة الجزائر" يقول الشاعر عبد الله حمادي:

(...) يا أرضَ أغنيةٍ إذا ما أورقت حِمَمُ الجراحِ على الثرى كي تثمرا (حمادي 2000) [61].

وقد جاءت جملة جواب النداء المتصدرة بنية تركيب النداء في هذا المثال محذوفة، في دعوة واضحة للقارئ لإدراك الدلالة تلك الجملة المحذوفة في ضوء انشغال الشاعر إضفاء مزيد من الصفات والمعاني الكثيفة وتصورها لمناديّهُ.

وهذا النموذج التركيبي للنداء واحد من أنماط النداء، أيضا المعاصرة التي اختص بها الشعر العربي المعاصر.

- **الصورة الثالثة: (حرف نداء + منادى شبيه بالمضاف + جملة جواب النداء "جملة تعجبية")**

ومن أمثلة هذه الصورة التركيبية في ديوان الشاعر قوله:

يا امرأة من عصر التوت

ما أشهى الجسر ولعنته (حمادي، 2000) [62].

وترتبط في هذا المثال التركيبي للنداء دلالة مضمون النداء ارتباطا وثيقا بما اتصل من تمام معنى المنادى (المرأة)، فإذا أباحت (المرأة) لنفسها الغواية والخروج عن المألوف والمطلوب منها فإنها بالطبع ستؤثر تأثيراً عميقا يجعل مريدها يتبعها من طرف الجسر إلى الطرف الآخر ولو كان في ذلك اللعن والطرد.

- **الصورة الرابعة: (حرف نداء + منادى مضاف + جملة جواب النداء)**

وردت بنية هذه الصورة التركيبية للنداء 03 مرات في موضعين مختلفين في قصيدة "هي ليلاي"، ومن أمثلته قوله:

يا امرأة البلور وتوت الأحراش البرية

دعيني يهزمني الليل وترهقني الطرقات الوهمية (حمادي، 2000) [63].

والملاحظ على نماذج النداء وبنيتها التركيبية عند حمادي عبد الله (إصراره) على وصف المنادى بشكل مستفيض في مخالفة واضحة لما قرره النحاة.

ومن أمثلة هذه الصورة التركيبية أيضا ما جاء مسبوقا بحرف نهي في قوله:

لا يا طائر الزمن الخافت

عاشق جئت

ومن خلفي قوافل

وأمامي برزخ (حمادي، 2000) [64].

والملاحظ في هذه الصورة التركيبية خروج الشاعر كعادته في كل مرة الصورة المعتادة للنداء وكأنه يريد إيصال دلالات معينة عبر الإضافة والوصف للمنادى، ثم التنويع الحاصل في تركيب جملة جواب النداء تعكس ذلك البنية العميقة لهذه الصورة التركيبية، فـ(لا) النافية في بداية التركيب هي جواب وتعليق على كلام سابق محذوف دار بين المنادي ومناديه، يدعونا الشاعر من خلال ربط السابق باللاحق وعبر البحث في أعماق تلك البنية السطحية لاكتشاف المعاني المقصودة.

- **الصورة الخامسة: (جملة جواب النداء + حرف نداء + منادى + تكملة جملة جواب النداء)**: وردت بنية هذا الشكل ثمانٍ وعشرين مرة، ومن بين نماذجها التركيبية ما جاء في قصيدة "رباعيات آخر الليل" في قوله:

(...) فاسرج الآتي يا غريراً غادرْ

شاطئ الزحف لاختراق الدياجي (حمادي، 2000) [65].

وهذا الشكل التركيبي للنداء هو أيضا أحد أهم أنماط النداء في الشعر المعاصر حيث يتم فيه توزيع مضمون جملة النداء قبل حرف النداء والمنادى وبعدهما، لتتوزع بذلك الدلالة وتتشظى ويصبح الوصول إليها محتاجا إلى تثبت أكبر. والملاحظ على هذا النمط التركيبي للدلالة أيضا استحالة على كثير من الحالات التي تحدث عنها النحاة وأجازوها من قبيل تجوز نصب المنادى المستحق للضم عند الاضطرار إلى تنوينه، أو أن يبقى مضموما، أو أن يفتح فتح إتباع... ومن ذلك قوله:

صَدّع النورُ يا حبيبَةُ راسى (حمادي، 2000) [66].

وقوله:

حالكما هي الحال

يا مَنْ تفزعان لصرير الباب... (حمادي، 2000) [67].

وقوله أيضا:

دعيني يا امرأةً

ألتقط ياقوت الرحمة

من لقياك... (حمادي، 2000) [68].

وتتكرر هذه الصورة التركيبية في أحوال ندائنا المعاصرة، حيث يُوزع مضمون النداء على طرفي جملة النداء المكونة من حرف النداء والمنادى، وذلك لارتباطها بدلالة خاصة لا يرى المنادى تحققها إلا بتلك الصورة التركيبية بعينها، ففي هذا المثال جاء الجزء الأول من جملة جواب النداء جملة أمرية، يُفسرها الجزء الثاني المكمل لها من جملة جواب النداء (الجهة الفعلية: ألتقط..)

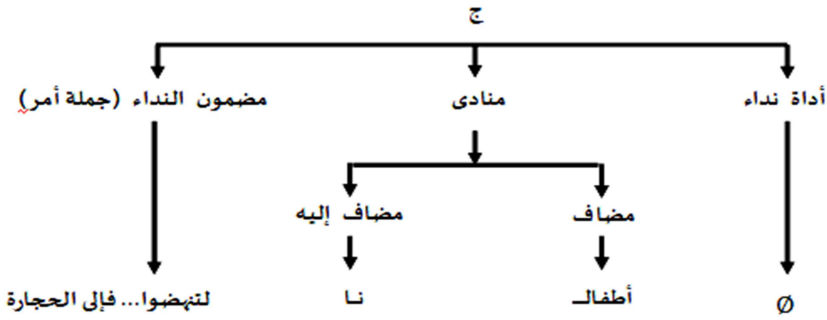
2.3 النمط الثاني: النداء بـ(يا) محذوفة: وردت بنية هذا النمط التركيبي سبع مرات في مواضع مختلفة، ومن أمثلة ذلك قوله:

... أطفالنا ... آن الآوان

لتنهضوا ... فإلى الحجارة (حمادي، 2000) [69].

وعلى منوال هذا النمط التركيبي (الذي حذفَ فيه حرف النداء)، جاءت تقريبا كل الأمثلة التي نسجها الشاعر في المواقف اللاحقة، حيث كانت كلها تقريبا خاضعة للصورة البنيوية الآتية:

الشكل 3: تركيب النداء محذوف الأداة



الخاتمة: توصل البحث بعد إجراء هذه الدراسة في شقيها النظري ثم التطبيقي في ديوان "البرزخ والسكين" لـ: عبد الله حمادي إلى النتائج الآتية:

- النداء في العربية من أهم الظواهر اللغوية التي لحقها كثير من التغيير الشكلي والدلالي بسبب تنوع استعمالها، لذا نرى ضرورة إعادة دراسته من خلال نصوص شعرية ونثرية معاصرة، وتتبع الأدوات والتراكيب والوظائف الدلالية المتنوعة قصد رصد مختلف التغيرات الحاصلة في هذا المستوى.
- استخدمت أداة النداء (يا) دون غيرها من الأدوات، وقد جاءت مذكورة ومحذوفة ومواضع حذفها راجع لشعور المنادي بقربه من المنادى، مثل: جزائر أطفالنا...
- تنوع مضمون النداء إلى ما يلي:

– المدينة والوطن. – المرأة. – الأطفال...

- تنوع المنادى، فجاء علما ومضافا ونكرة مقصودة وشبيها بالمضاف ونكرة غير معينة.
- أكدت الدراسة أن لفهم جملة دلالة النداء يشترط توفر عناصر ثلاثة: أداة النداء المنادى، وجملة جواب النداء (كما رأى البصريون)، وليس كما ذهب

إليه الكوفيون من أن أمر النداء لا ينفك عن الأمر وما جرى مجراه من الطلب والنهي.

- تنوع جملة جواب النداء وفقا لمقتضيات المعاني المقصودة، فكانت جملة خبرية واستفهامية وأمرية، ونهي...
- فرض الانسجام مع طبيعة النداء ومضمون النداء في شعر حمادي عبد الله "البرزخ والسكين"، وفي مرات عديدة عدم الاكتفاء بمكونات جملة النداء الأساسية (حرف نداء ومنادى ومضمون النداء)، فامتدت جمل النداء في شعره واتصلت بجمل أخرى عطفية أو غائبة أو تعليلية أو غيرها.
- تنوعت التراكيب الندائية، بنية تركيبية ودلالة التحقيق، التآلف بين البنى التركيبية ومعانيها.
- خرج النداء في شعر حمادي عبد الله "البرزخ والسكين" عن معناه الأصلي إلى معانٍ أخرى عديدة تفهم من سياقها، ومنها: الدعاء، الاحتقار، التوسل، الأمر، الثورة...

قائمة المراجع:

- حمادي عبد الله، البرزخ والسكين، شعر، منشورات جامعة منتوري، قسنطينة الجزائر د.ط، 2000.
- أبو العباس أحمد بن عبد الرحمن اللخمي القرطبي، الرد على النحاة، تحقيق محمد إبراهيم البنا، دار الاعتصام، القاهرة، ط1، ص1979.
- بلعيد صالح، النحو الوظيفي، ديوان المطبوعات الجامعية، ابن عكنون، الجزائر، د.ط 1994.
- بهاء الدين عبد الله (ابن عقيل)، شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، مكتبة دار التراث، القاهرة، د.ط، 1999.
- تمام حسان، اللغة العربية مبناها ومعناها، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2006.
- جلال الدين عبد الرحمن السيوطي، همع الهوامع شرح جمع الجوامع في علم العربية ج1، تحقيق وشرح عبد السلام محمد هارون، مؤسسة الرسالة، بيروت، د.ط، 1992.
- بن خوية رابح، البنية التركيبية للقصيدة الحديثة، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن ط1، 2013.
- دفة بلقاسم، بنية الجملة الطلبية ودلالتها في السورة المدنية، مخبر الأبحاث في اللغة والأدب الجزائري، جامعة محمد خيضر، بسكرة، د.ط، 2008.
- السامرائي فاضل صالح، الجملة العربية والمعنى، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان الأردن، ط1، 2007.
- الشاعر عبد العظيم فتحي خليل، النحو العربي عند أبي اسحاق الزجاج (مرتب على أبواب ألفية ابن مالك)، دار طيبة للنشر والتوزيع والجهيزات العلمية، د.ط، 2007.
- شعبان عبد العاطي وآخرون، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط4 2004.
- شعبان صلاح، الجملة الوصفية في النحو العربي، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع القاهرة، د.ط، 2004.

- أبو محمد عبد الله جمال الدين بن هشام الأنصاري، قطر الندى وبل الصدى، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، دار رحاب للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، د.ط، د.ت
- أبو محمد عبد الله جمال الدين بن هشام الأنصاري، شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، د.ط 1992.
- علوش جميل، الإعراب والبناء، دراسة نظرية في النحو العربي، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 1997.
- أبو بشر عمرو بن قنبر، سيبويه، الكتاب، ج2، تحقيق عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3، 1988.
- فوال بابتي عزيزة، المعجم المفصل في النحو العربي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان ط1، 1992.
- الفارابي أبو نصر، كتاب الحروف، حققه محسن مهدي، دار المشرق، بيروت، لبنان ط2، 1990.
- (ابن الأنباري) كمال الدين أبو البركات، الانصاف في مسائل الخلاف، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط1، 2002.
- اللبدي محمد سمير نجيب، معجم المصطلحات النحوية والصرفية، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 1985.
- أبو منصور محمد بن أحمد الأزهري، تهذيب اللغة، تحقيق يعقوب عبد النبي، ج14 الدار المصرية للتأليف والترجمة، القاهرة، د.ط، د.ت.
- محمد بن الحسن الاستراباذي (الرضي)، شرح الرضي لكافية بن الحاجب، تحقيق حسن بن محمد بن إبراهيم الخفظي، جامعة محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية، ط1، 1993.
- محمد عبد الرحمن محمد، أسلوب النداء، دراسة تقابلية بين الفصحة الحديثة والعامية المصرية، مقال بمجلة علوم اللغة، العدد 03، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع القاهرة، 2000.

- المخزومي المهدي، في النحو العربي، نقد وتوجيه، دار الرائد العربي، بيروت، ط2 1986.
- منير سلطان، بديع التراكيب في شعر أبي تمام، ج1، الكلمة والجملة، منشأة المعارف الإسكندرية، ط3، 1997.
- بن يحي محمد، السمات الأسلوبية في الخطاب الشعري، عالم الكتب الحديثة، إربد الأردن، ط1، 2000.
- يعيش بن علي بن يعيش الموصلي، شرح المفصل للزمخشري، ج3، دار الكتب العلمية بيروت، لبنان، ط1، 2001.

❖هوامش:

[1] شعبان عبد العاطي وآخرون، المعجم الوسيط، ط4، مكتبة الشروق الدولية، مصر، 2004 ص912.

[2] اللبدي، محمد سمير نجيب، معجم المصطلحات النحوية والصرفية، ط1، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 1985، ص22.

[3] أبو منصور محمد بن أحمد الأزهري، تهذيب اللغة، تح: يعقوب عبد النبي، ج14، دط، الدار المصرية للتأليف والترجمة، القاهرة، دت، ص192.

[4] فوال بابتي عزيزة، المعجم المفصل في النحو العربي، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 1997 ص1098.

[5] (ابن يعيش) موفق الدين يعيش بن علي، شرح المفصل للزمخشري، ج3، ط1، دار الكتب العلمية بيروت، لبنان، 2001، ص316.

[6] اللبدي، محمد سمير نجيب، معجم المصطلحات النحوية والصرفية، ص219.

[7] فوّال بابتي عزيزة، المعجم المفصل في النحو العربي، ص1098.

[8] بلعيد صالح، النحو الوظيفي، دط، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، 1994، ص101.

[9] المخزومي المهدي، في النحو العربي (نقد وتوجيه)، ط2، دار الرائد العربي، بيروت، لبنان، 1986 ص304.

[10] المرجع نفسه، ص301.

[11] المرجع نفسه، ص304.

[12] المرجع نفسه، ص311.

[13] حسان تمام، اللغة العربية معناها ومبناها، ط5، عالم الكتب، القاهرة، 2006، ص224.

[14] المرجع نفسه، ص244.

[15] محمد عبد الرحمن محمد، أسلوب النداء دراسة تقابلية بين الفصحى الحديث والعامية المصرية مجلة علوم اللغة، العدد 03، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2000، ص204، 205.

[16] ينظر سيبويه، الكتاب، ج1، ص182، تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، ص224، (ابن هشام الأنصاري) أبو محمد عبد الله جمال الدين بن يوسف، شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب

تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، ص108، أبو الفتح عثمان بن جني، اللمع في العربية تحقيق: أبو مغلي سميح، ص79.

[17] الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص45.

[18] السامرائي فاضل صالح، الجملة العربية والمعنى، ط1، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن 2007، ص251، نقلا عن: محمد بن عبد الرحمن القزويني (الخطيب الدمشقي)، المطول، مطبعة أحمد كامل، 1330ه.

[19] الفارابي أبو نصر، كتاب الحروف، حققه محسن مهدي، ط2، دار المشرق، بيروت، لبنان، 1990 ص162.

[20] صحراوي مسعود، التداولية عند علماء العرب، دراسة تداولية أولية لظاهرة "الأفعال الكلامية" في التراث اللساني العربي، ط1، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، 2005، ص114، 115.

[21] المرجع السابق، ص251، نقلا: سيبويه، الكتاب، ج1/316.

[22] السامرائي فاضل صالح، الجملة العربية والمعنى، ص257.

[23] منير سلطان، بديع التراكيب في شعر أبي تمام، ج1، الكلمة والجملة، ط3، منشأة المعارف الإسكندرية، 1997، ص256.

[24] بن يحي محمد، السمات الأسلوبية في الخطاب الشعري، ط1، عالم الكتب الحديثة، إربد، الأردن 2000.

[25] المخزومي المهدي، في النحو العربي نقد وتوجيه، ص304.

[26] عبد العظيم فتحي خليل الشاعر، النحو العربي عند أبي إسحاق الزجاج (مرتب على أبواب ألفية ابن مالك)، دط، دار طيبة للنشر والتوزيع والتجهيزات العلمية، 2007، ص352. نقلا عن: معاني القرآن للفراء، 2/168.

[27] المرجع نفسه، ص351.

[28] ينظر ابن يعيش، شرح المفصل، ج2، ص15. الكتاب، ج2، ص229، شرح ابن عقيل. تمام حسان الخلاصة النحوية.

[29] بن يحي محمد، السمات الأسلوبية في الخطاب الشعري، ص294.

[30] المرجع نفسه، ص296، 297.

[31] المرجع نفسه، ص297.

[32] أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر، الكتاب، ج2، تحقيق عبد السلام محمد هارون، ط3، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1988، ص183.

[33] المخزومي المهدي، في النحو العربي نقد وتوجيه، ص306، 307.

[34] بن خوية رابح، البنية التركيبية للقصيدة الحديثة، ط1، إربد، الأردن، 2013، ص230.

[35] محمد عبد الرحمن محمد، أسلوب النداء دراسة تقابلية بين الفصحى الحديثة والعامية المصرية ص199، 200.

[36] المرجع نفسه، ص204.

[37] شعبان صلاح، الجملة الوصفية في النحو العربي، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة 2004، ص70. نقلا عن منار السالك، 09/02.

[38] المرجع نفسه، 268/02.

[39] المرجع نفسه، ص71.

[40] علوش جميل، الإعراب والبناء، دراسة في نظرية النحو العربي، ط1، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 1997، ص112، 113.

[41] المرجع نفسه، ص113، 114.

[42] ينظر: الكتاب، ج2، ص182، وينظر أيضا: المقتضب، ج4، ص202، دلائل الإعجاز، ص12، شرح المفصل، ج1، ص1207، شرح الرضي على الكافية، ج1، ص346، شرح ابن عقيل، ج3، ص213.

[43] ميلاد خالد، الإنشاء في العربية بين التركيب والدلالة دراسة نحوية تداولية، ط1، المؤسسة العربية للتوزيع، تونس، 2001، ص164.

[44] ابن جني، الخصائص، ج1، ص186، اللمع، ص169، شرح الرضي على الكافية، ج1، ص344.

[45] علوش جميل، الإعراب والبناء دراسة نظرية في النحو العربي، ص111.

[46] ينظر: اللمع، هامش 02، ص192.

[47] ينظر: الكتاب، ج2، ص182، 183.

[48] المهدي المخزومي، في النحو العربي نقد وتوجيه، ص306، 307.

[49] ابن مضاء، الرد على النحاة، ص78.

[50] علوش جميل، الإعراب والبناء دراسة في نظرية النحو العربي، ص112.

[51] (ابن الأنباري)، كمال الدين أبو البركات، الانصاف في مسائل الخلاف بين البصريين والكوفيين ط1، مكتبة الخانجي، القاهرة، 2002، ص275.

[52] المرجع نفسه، ص275- 285.

[53] (ابن هشام الأنصاري)، أبو محمد عبد الله جمال الدين، شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، دط، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، 1992، ص108، 109.

[54] علوش جميل، الإعراب والبناء دراسة في نظرية النحو العربي، ص107.

[55] المرجع نفسه، ص110، 111.

[56] ابن الأنباري، الانصاف في مسائل الخلاف بين البصريين والكوفيين، ص283

[57] علوش جميل، الإعراب والبناء دراسة في نظرية النحو العربي، ص109.

[58] حمادي عبد الله، "البرزخ والسكين"، شعر، دط، منشورات جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر، 2000 ص71.

[59] المصدر نفسه، ص57.

[60] المصدر نفسه، ص51.

[61] المصدر نفسه، ص28.

[62] المصدر نفسه، ص155.

[63] المصدر نفسه، ص143.

[64] المصدر نفسه، ص121.

[65] المصدر نفسه، ص41.

[66] المصدر نفسه، ص63.

[67] المصدر نفسه، ص129.

[68] المصدر نفسه، ص143.

[69] المصدر نفسه، ص31.

مجلّة اللّغة العربيّة المجلّد: 21 العدد: 48 السّنة: الثّلاثيّ الرّابع 2019 ص: 363 - 382

عتبة الألوان الوطنية في غلاف رواية "الاحتراق" للروائي "سعيد هاشمي"

The paratext of national colors on the cover of the novel " al ihtirak" by Said Hachimi.

أ. بوفنارة مفيدة*

تاريخ الإرسال : 2018- 04- 15 تاريخ القبول:2019- 09- 29

الملخص: يندرج هذا البحث ضمن مقاربة عتبة الغلاف الروائي الجزائري المعاصر، وقد اخترنا لذلك نصا سرديا للروائي "سعيد هاشمي" في روايته "الاحتراق" ، حيث مثلت ألوان صورة الغلاف لوحة ثورية معبرة عن معاناة الشعب الجزائري، إذ أسهمت في إشعال فكرة العودة الذهنية إلى أيام الثورة التحريرية مهتمين بمدى مطابقة هذه العتبة النصية لنصّها السردي، كما بيّن ذلك الناقد الفرنسي (جيرار جينيت GERARD Gennete) في (كتابه عتبات seuils).

الكلمات المفتاحية: عتبة الغلاف - الألوان الوطنية – الرواية الجزائرية المعاصرة – الدلالة.

Abstract: This paper approaches the cover book as a paratexte of contemporary Algerian novel. We have chosen a narrative text titled " Al Ihtirak" written by the novelist Said Hashimi. The colors of the cover image represent a revolutionary painting of the suffering of Algerian people. They contributed to reborn the idea of revolution days. We are interested to compare between the textual paratexte

* جامعة الإخوة منتوري قسنطينة 1، البريد الالكتروني: ms280580@gmail.com, ALGÉRIE

and the narrative text, with a theorical approach of French critic Gerard Gennete in his book “Seuils”.

Key words: Paratexte of the cover- national colors-contemporary Algerian novel-significance

من أهم العتبات أو النصوص الموازية عتبة الغلاف، لكنها تعد عتبة صماء عاجزة عن التعبير والنطق بما تحويه من خطوط، و أشكال، و رسومات، فيأتي دور اللّون كي يزيل عنها هذا العجز، وينطّق الصورة التشكيلية.

إن الإنسان بطبعه ميّال إلى اللّون منذ صغر سنّه " فقد ثبت قيل أنّ اللون يخطف بصر الطفل، وهو في أيامه الأولى وأنه ينادي عينه قبل أن ينادي لسانه أو عقله وأن مرحلة التسمية عند الطفل لا تبدأ إلا مع بداية الكلام "[1].وقد اكتفى الإنسان باللونين الأبيض والأسود منذ سنوات طويلة كونهما لا يلبيان رغبته في التعبير عن الجمالية التشكيلية التي يرغبها "فإن الإنسان لم يقنع بهذه الحياة الملونة الطبيعية، وأضاف إليها من فنه، وعلمه آلافا مؤلفة من الألوان والتركيبات اللونية وأدخل اللون الصناعي في كل شيء حوله حتى كادت الحياة الملونة (أبيض وأسود) تختفي من حياتنا، وإذا صادفتنا نملها وننفر منها، وبعد تسخير اللّون لغايات منفعية، ولتسيير شؤون الحياة وتيسيرها لم يعد من الممكن الآن حتى لو نحّينا عامل الجمال جانبا لن نتصور عالمنا الحديث بدون ألوان"[2].

ولقد عرف العرب اللون منذ القديم وأولوه الأهمية وأعطوه القيمة التي تتناسب مع جماليته، فقد وظف عديد من الأدباء اللون في قصائدهم الجاهلية وصولا إلى يومنا هذا فاللون أساسية من أساسيات الحياة التي لا يمكن أن نختزلها أو نهمشها، وهذا ما أدركه عديد من المؤلفين العرب فأدرجوا له فصولا في كتبهم أولته الأهمية، وأعطته القيمة الفنية "ونذكر منها فقه اللغة للثعالبي والمخصّص لابن سيده، وقد حوى كتاب الثعالبي فصلين أحدهما عن

الألوان (70- 77) بحث فيه المفردات المستعملة في لون البياض، والسواد والحمرة في الإنسان والحيوان"[3].

إن عتبة اللون أضفت لمسة سحرية على أغلفة النصوص الروائية، فكان اللّون المعجزة التي تكشف عن هوية العالم السردي، وتعرف به، فيصبح للنص إبداعان أو أكثر، إبداع فكري جسدته اللغة وإبداع تشكيلي زينّه اللّون السّحري الغني بتدرجات طبيعية حبانا الله إياها " فالله هو مبدع هذه الألوان والأشكال الرائعة وهو خالق كل شيء على نحو لم يسبق له"[4].

ولطالما عبر اللون عن الأحاسيس والحالة النفسية، وهذا راجع لطبيعة اللّون الموظّف على صفحة الغلاف مثلا لأن لكل لون دلالته، وهوما استطاع الفنّانون التشكيليون تعلّمه واكتسابه ليمثلوا بألوانهم المعاني والدّلالات المراد تجسيدها على اللّوحة التشكيلية، وفي ذلك عبر الرّسام الإيطالي المعروف "ليوناردو دافنشي" "أول الألوان البسيطة الأبيض..، والأصفر التربة، والأخضر الماء والأزرق الفضاء والأحمر النّار"[5].

وقد فرضت الألوان كيانها على أغلفة الروايات الجزائرية إذ "لا يمكن أن نتخيّل لوحة فنية مجردة من الألوان"[6]، فلونت أشكالا مختلفة من أشجار وجماد وحيوانات وبواخر وأجسام بشرية نسوية –تحديدا- ومنازل وذهب وفضّة..، إذ لا يمكن أن نتخيّل هذا العالم أو "نتصور هذا الكون بأشجاره وحدائقه الغناء وأنهاره وجباله بدون ألوان"[7].

نجد بعض أغلفة الروايات الجزائرية قد استغنت عن توظيف الألوان الأساسية وهي: (الأحمر والأصفر والأزرق)، أو حتى من ألوان الطيف (البنفسجي، النيلي الأزرق، الأخضر، الأصفر، البرتقالي، الأحمر)، ولجأت إلى توظيف ألوان العتمة وهي اللون الأبيض والأسود والظلال الرّمادية كي يبيّن منذ البدء عن سوداوية الفكرة المعبّر عنها، ويسقط اختيار هذه اللّوحة على

الرواية المناسبة لها من حيث الفكرة، فاللون طبيعة تأثيرية صارخة تستطيع تجسيد ما تريده، وإن كان بالألوان السوداوية لأن "الأسود والأبيض والرمادي هي أيضا ألوان من الصعب تخيل اللالون"[8].

والأكيد أن الحالة النفسية لهذا السواد يكوّن حالة حزينة مستجيبة للّون الذي أضفى انطباعا شعوريا طغى على النفس الإنسانية وسيطر عليها فتبقى "البلاغة اللغوية الإنسانية عاجزة أمام تصوير هذا الإحساس الغريب"[9].

فالغلاف فضاء ضيق المساحة مقارنة بالنص السردي إلا أن العنوان الموضوع على غلاف الرواية يحتل المكانة الكبيرة بحيث يجعل منه نصا موازيا للنص الأصلي بدون منازع، ولكيفية إسقاط العنوان على أغلفة الروايات طرق عديدة فقد تأتي بشكل أفقي، أو عمودي أو مائل...، لكن الأكيد أن كتابة العنوان الغليظة لن تخلو من لون يبرز هذا العنوان ويظهره لأن "العنوان هو صاحب الدور الأول في اكساب القارئ معرفة بالنص، والقيام بمهمة تنظيم هذه المعرفة وتأويلها فالسواد يلف الشاعر نظرا لإحساسه وعالمه الذي يراه، ولذلك منح الزمان والمكان اللون الأسود ليكون دالا على شعوره وواقعه، وهو واقع تحت تأثير الحالة النفسية المليئة بالكئابة والحزن"[10].

للألوان لمسة شعرية تحمل بين طياتها إيحاءات توحي بمضمون وأحداث الرواية أو هي تعبير صامت عن وقائع وأحداث المتن السردي، وتوظيف هذه الألوان على غلاف الرواية لم يكن توظيفا اعتباطيا بل حمل العديد من الرموز الجمالية، والنفسية والرمزية المتباينة الإيحاء حسب أذواق المتلقي وطبائعه و"سرعة التأثر وبطئه، ودرجة هيجان المشاعر والإحساس الفني، ونوعية اللّون المعبّر عنه وقدرته على الجذب والتأثير"[11].

ولهذا أولت عديد من دور النشر أهمية قصوى في اختيار اللّوحة التشكيلية الملونة للنص الروائي، وهنا الأمر ضروري كونه يعمل على الإسراع في عملية التأثير المؤدية ضرورة إلى اقتناء العمل الروائي لما أضفاه اللون بدرجة أولى على

نفسية القارئ/المتلقي فقد أثبته "الملاحظة والتجربة أن للألوان دخلا في زيادة الإنتاج، أو نقصه، وأنها تؤثر على نفسية الشخص إيجابا أو سلبا حتى لو لم ينتبه مطلقا إلى وجود اللون، ولهذا ينصح العلماء بمراعاة طبائع الألوان في المكاتب والفصول الدّراسية.[12]

إن لإسقاطات اللون القدرة الكبيرة في جذب المتلقي أو تنفيره أحيانا " ذكر صاحب محل جزارة أنه بعد أن أعاد طلاء محلّه وتوقع زيادة المبيعات حدث العكس، وقد اكتشف فيما بعد أن نظام الألوان هو السبب، لقد دهن الحوائط أصفر فاقعا يولد الأزرق في المخيّلة، هذا الأزرق ينعكس على اللحم الأحمر فيظهره في شكل أرجواني، ولذا يظن المشتري أن اللّحم غير طازج أو متعفن..."[13].

تباينُ الدّور النفسي للألوان يعود عموما إلى تأثيرات نفسية سابقة لها علاقة بأسباب تاريخية مر بها الإنسان ممّا أدى إلى تسجيل هذا التأثير النفسي في واقعه الاشعوري، وهو الأمر المتعلق عادة بالأمور السّارة أو المحزنة فسرعان ما يبتهج المرء عند رؤية لون معيّن كان قد خُزن في ذاكرته يوم واقعة سارة معيّنة فيخرج لرؤية هذا اللون مما يؤدي إلى الميل له مباشرة والعكس في ذلك صحيح.

إن هذه النظرة تبيّن الأثر القوي الذي يتركه اللّون في حياة الإنسان، فقد أضحى اللون هاجسا يؤرق الفنان الذي يسعى لاختيار الألوان التي تجسّد في أعماق النّفس البشرية فقد "تحولت ريشة الفنان من هدف إغراء العين وإمتاعها إلى كشف أغوار النفس البشرية التي لا تلمح فيها الألوان الصريحة المباشرة بقدر ما تترك مساحات للظلمة والرماديات والفراغات المطلقة، وتعدّدت مدارس اللّون والضوء، ولم تعد وحوش الميثولوجيات [*] قادرة على البروز ولكن خرجت منها الهواجس والكوابيس الرابضة في اللاوعي".[14]

تعد معرفة اللون وكيفية تشكيله وتوزيعه على مساحة غلاف الرواية الورقة الرابحة للفنان، حيث تؤدي به إلى إنجاح لوحته وإعطائها رؤى خيالية متحديا

بذلك الواقع ليصنع لونه واقعا يضاهي اللون الطبيعي في جرأته، وصمته أو يزيد عنه أحيانا فيتوقف "إدراك رسالة مرئية ملونة على الجانب الفيزيائي للألوان وعلى آليات تلقيها"[15]

فاللون تجسيد للرؤية الحسية، وهو مصدر إبداعي وعتبة أساسية لابد أن تطفو على سطح غلاف الرواية لتفصل عن عتبة الغلاف كعتبة خارجية مجسدة للنص الموازي الخارجي، وبين الفضاء الداخلي للنص السردي.

واللون حسب الفيروزآبادي "ما فصّل بين الشيء وغيره والنوع وهيئته"[16] فحال اللون هو حال الغلاف، إذ يعدان عتبة فاصلة بين المظهر الخارجي، والمبنى الداخلي ، إلا أن هذا الفصل لا يؤدي إلى التفرقة بينهما بقدر ما يؤدي إلى التقاء الفن باللّغة لتعبّر عن جمال اللون بلغة فلسفية مسقطة لخبايا الذات العميقة المستوعبة فطرة للغة اللّون "انطلاقا مما أودعه الله فيه من تكوين فيزيولوجي ونفسي يتيح له إدراك اللّون".[17]

من خلال ما سبق يبدو أن صورة الغلاف الخارجي لا تنفصل عن ذات المبدع ولا تتبرأ من النص فقبل أن يتحدث الروائي تتحدث الصورة من خلال ما حوته من أشكال وألوان، وقد حملت الصورة حسا شعريا جمع بين متناقضات تؤكد كينونته ووجوده"[18].

فللون لغة تعبيرية باستطاعتها أن تضفي طابعا جماليا وفنيا على حياة الرواية، ولا يمكن غض الطرف عن هذه العتبة التزيينية/الإيحائية الباعثة لروح القابلية والتجاوب لدى المتلقي/القارئ فالصورة بألوانها المتمازجة الصدارة في تحقيق التواصل البصري باعتبارها رمزا وإشارة فنية هادفة ومعبرة.

ومن النماذج التطبيقية للتوظيف الواعي لعتبة اللون على سطح أغلفة الروايات الجزائرية نذكر الروائي "سعيد هاشمي" فنظرة الكاتب المعايش للعصر الحديث تختلف عن نظرة الروائيين المعايشين لفترة ما بعد الاستقلال مباشرة

لتأتي روايته "الاحتراق" كتكملة لرواية عاشق النور(*) معبرة من معاناة الشعب الجزائري إبان الثورة الجزائرية لتجسد صورة الاستعمار الغاشم آنذاك.

وقد جاءت لوحة الغلاف صورة ثورية معبرة عن معاناة الشعب الجزائري، إذ حققت هذه الصورة امتزاجا حقيقيا لجملة من الألوان التي أسهمت في إشعال فكرة العودة بالذهنية إلى أيام الثورة التحريرية خصوصا أن "رواية الاحتراق" قد انطلقت منذ بداية صفحاتها بالحديث من قلب الثورة التحريرية " **كان ميلاد عشرين أوت القسنطيني ضياء أنار طريق الثورة من جديد، ونمّا كيانها، ومتّن عضلاتها، وشبّب قلبها كان نسمة أنعشت صدور الأحرار، كنسمات جرجرة والأطلس والبابور الربيعية. وأكّد تلاحم هذا الشعب العنيد، واتفاقه على خط واحد، وهدف واحد، ووسيلة واحدة** "(19)، ولقد مُثلت صورة الثورة على لوحة الغلاف الأمامي بصورة فتاة شابة باكية تلف على جبينها علم الجزائر تقابلها ألسنة النيران المشتعلة.

إن المميّز في ألوان هذا الغلاف كلوحة فنية ناطقة هي ألوان العلم الجزائري فهي ألوان موحية، ورموز باعثة لمجموعة من الدلالات، إذ أنها لم تأت عبثا، وإنما مردّها إلى جملة من المرجعيات التاريخية والدينية والثقافية والاجتماعية استطاعت أن تعطي للعلم الوطني المكانة المستحقة وسط موجة من أغلفة الروايات الجزائرية المعاصرة، ومما لا شك فيه أن المتلقي الجزائري يتأثر دوما بألوان العلم الوطني التي غرست فيه معالم الوطنية منذ براعم أظافره.

إن هذه الألوان " شلت ميادين الحياة دون استثناء (مكان وزمان، ظاهرة طبيعية اسم علم أو لقب، مرض أو صحة، اسم كائن حي أو جماد، اصطلاح شائع أو تعبير يستخدم في مجال ما، وبذلك ارتبطت ألفاظ الألوان بالمسميات لأسباب موضوعية يمكن تفسيرها، وأخرى اعتباطية لا علاقة للاسم بالمسمى

وثالثة وُجِدت بمحض الصّدفة، وبذلك أضحى اللّون رمزا وشعارا يتخذه الإنسان في حياته "[20].

ومما لا شك فيه أن غلاف الرواية قد أُسقِط فيه ما جمعته أسطر "رواية الاحتراق"، فعّبر بكل هذه الألوان عن حقبة زمنية معيّنة.

استطاعت دمعة الفتاة المرسومة على الغلاف، والعلم الوطني أن يختصرا لنا زمن المعاناة من عدو غاب عنه الدّين فسفّح وقتّل، ونهب وعن أخ تملص من دينه فخان الوطن والملّة" **البيعة! دائما البيعة! متى نتلخص من هؤلاء الخونة نهائيا؟!**"[21]، لقد عبرت عين الفتاة الناظرة إلى الأسفل عن حزنها من واقع أليم تغمره الدماء والموت والألم " **الوحوش! الأنذال! عديمو الضمائر! .. أي قانون وأي دين وأي مذهب أو عرف، في هذه الدنيا، يبيح ما يرتكبونه من آثام؟! يا إلهي هب لي الصّبر والثبات ليعلموا بسالة عبادك المؤمنين. ولتكن يدي اليمنى سيفا يجزُّ رقابهم، ويدي اليسرى لهبا يحرق أبدانهم**"[22].

عدّت رواية "الاحتراق" تعبيرا عن الثورة الجزائرية الممثلة في هيئة المرأة، فقد أعطى الروائي "سعيد هاشمي" في روايته المذكورة المكانة للمرأة الجزائرية، وما عانته من ويلات الاستعمار.

المرأة والعلم الوطني: استطاع الروائي "سعيد هاشمي" الربط بين النص الموازي، والنص الأصلي فصورة غلاف الرواية تَصدّرهُ جنس أنثوي مثلته المرأة الجزائرية الثورية بدّلالة تعليقها للعلم الوطني بجبينها، فالجبين أعلى الوجه وهو دلالة للعزة والكبرياء إن رفع الجبين دليل على الشموخ والاعتزاز، أما إنكاسه فهو مذلة، وخزي وهو الملاحظ على صورة الفتاة التي وبرغم تصويبها النظر إلى الأسفل إلا أن جبينها ظلّ منتصبا تعبيرا عن بسالة المرأة الجزائرية التي قدمت نفسها لهذا الوطن المفدى ولذا رفعت الأقلام الشعرية لتعبر عن بسالتها وصبرها وصمودها، فكانت "جميلة" رمز المرأة الجزائرية الثورية التي لا تهاب الموت " **أقدم**

إليك الآنسة " جميلة " من المدينة. التحقت بنا بعد اكتشف العدو نشاطها وتكثيفه البحث عنها"[23]

فجميلة رمز المرأة الثورية التي قال فيها الشاعر العراقي "سعيد إبراهيم قاسم" في قصيدة بعنوان "البطلة جميلة".

أختي جميلة والأسى يدمي فؤادي في الحياة
ما أنت إلا زهرة ذبلت بتعذيب الطغاة
في غيهب السجن المريب
من صوتك الحلو الجميل سمعت ألحان الكفاح
فعلمت سر العيش في الدنيا بسيف أو سلاح
فلنشعل نار الحروب"[24]

مثلت المرأة رمز الوطنية والكفاح والجهاد، ورمز الناشطة في صفوف جبهة التحرير الوطني والكاتمة لأسرار الوطن " **تقربت من وردية أوقاسي من حارة "آث يحي" بعد أن عرفت عن طريق عمّها أنها زوجة مجاهد وهي شابة نشطة ليس لها أولاد و بسرعة عرفت سرّ زهرة، استأنست الواحدة بالأخرى دون الحديث عن زوجيهما إلا همسا، وزوجاهما في فوج واحد ولا تدريان** "[25].

إن شعب الجزائر هو شعب التضحيات، فكيف لا تحتفي العتبات النصية للرّواية الجزائرية بما خلده هؤلاء الأبطال الشجعان الذين خاضوا ميدان الكفاح دون الخوف من هول المصير " **كنت قرب الأوراس حيث أظهر الرجال بطولات أذهلت العدّو** "[26]، وقد قال الشاعر العراقي "عبد الكريم الملا "اعترافا ببسالة هذا الشعب:

"بولعيد يا جبل الكفاح تحية لكم ترف عواطف الإخوان
فعلى جبينك عزم الشعب ثائر صلب العقيدة راسخ الإيمان
أوراس ميدان الكفاح وأنت ذا أوراس ثان في دم وجنان"[27]

إن لدلالة العلم الوطني معان عدة فالأبيض رمز السّلام، والحلم الحرية والاستقلال والأحمر رمز الدّماء، والشهداء، والأخضر بساط يسير بهم إلى جنة الخلود والنجمة والهلال قطبان أساسيان يرمزان إلى الدّين الإسلامي، حيث قال "بلقاسم راجف" - وهو أحد مناضلي حزب نجم شمال افريقيا- ، " كان المنطلق هو التفكير في اتخاذ علم وطني له جذوره التاريخية والدينية والوطنية فكان اللّون الأخضر مستمدا من راية الأمير عبد القادر وهو اللون المشهود في الإسلام، ثم كان اختيار اللّون الأبيض، وبعده الهلال باللّون الأحمر، وكذلك النجم"[28].

يعد العلم الوطني الجزائري من الثوابت الوطنية، حيث حافظ الشعب على قداسته باعتباره رمزا وطنيا، وهو من مكاسب الثورة التحريرية المجيدة، إن الألوان الثلاثة التي جمعت بين (الأبيض والأحمر والأخضر) هي ألوان بربرية ترمز إلى أصول الرّجل المغاربي الحر "فاللون الأبيض يرمز إلى الجزائر واللون الأخضر يرمز إلى تونس واللون الأحمر إلى مراكش ومن هنا كان العلم هو الجامح والداعي إلى وحدة المغرب العربي"[29]، فاللّحمة الوطنية بين أبناء الشعب الواحد هي التي مكنت من صنع هذا العلم الوطني الخالد، تماما كما تشكلت اللحمة المغاربية بين أوطان المغرب العربي حيث تساعد الشعب الشقيق من بناء أوطان طاهرة من دنسها المستعمر الخبيث، فكانت المساعدات تصل بلد الجزائر من تونس والمغرب لإحياء الثورة وإنعاشها، وهذا بفضل قرب المسافات فيما بينها.

لقد مرّ العلم الوطني بمراحل عدة في إنجازه إذ كان رقعة خضراء وضع على زاويتها العليا إلى اليسار نجمة وهلال باللون الأحمر فاللّون الأحمر يحرّك الطاقة ،ويحدّدها(...) واللّون الأخضر يحفظ انضباط الذهن، كما يبعث على الراحة والاسترخاء (...) واللون الأبيض يدل على الروح الإيجابية"[30]

لقد ظهر العلم بشكله النهائي في مظاهرات 08 ماي 1945 "كان يحمله أول شهيد يسقط في سطيف (سعال بوزيد)، وكذلك كان في يد أول شهيد يسقط في قالمة (عبدة علي) ومن هذا التاريخ صار للعلم الجزائري قداسة في نفوس الجزائريين"[31] مثلت الفتاة الحاملة للعلم الوطني على صورة الغلاف المرأة الجزائرية الفتية الشابة شباب الجزائر وريحانها أيام الاحتلال الفرنسي كما مثلت الجزائر في صورة الفتاة الصبية المعذبة والمغتصبة من طرف الاحتلال الفرنسي، ورغم ذلك كانت المرأة الثورية المناضلة المفجوعة في صغرها وشبابها ووطنها وأهلها...، كما عبّرت هذه الفتاة عن صورة الجزائر الطاهرة الطيبة العذراء، الجزائر الحزينة على أبنائها، و على الاحتراق والدمار الذي شب بروحها وكيانها، لقد استطاع مختار هذه الصورة أن يصل بها إلى أعماق المتن السردي " **فتيات في ربيع العمر، جمال ساحر وقد رشيق ونظرة براقة صافية وعقل ذكي تركن الدنيا وملذاتها، وفارقن دفء الفراش ومتعة الراحة لخوض المعارك الضارية، ومواجهة قسوة الطبيعة! تخلين عن أمن الدّيار ليحققن أمن البلاد! ما أعظمك! فأين القوة التي تستطيع صد هذه الإدارة وتوقيف هذا الطموح ؟!...**"[32].

وبهذا استطاعت عتبة الغلاف أن تأخذ ذهنية المتلقي إلى أفكار متعددة وتغوص به في عديد من الأفكار اللامتناهية قبل فتح الكتاب، أو قراءة حرف واحد من أحرفه، إن لغلاف "رواية الاحتراق" القدرة التامة على جذب أنظار المتلقي إلى صورة الغلاف، بل إن الناظر إليها للوهلة الأولى يتفحص الصورة قبل قراءة عنوان الرواية والسبب راجع إلى جملة الإشارات والرموز المتعددة، والهادفة.

إذ تشكل لوحة الغلاف "شبكة من الاقتباسات والتحويلات لنصوص سابقة تقاوم كل تفسير أحادي، يقمع حريتها في الانتشار، ومعنى هذا أن هذه الطبيعة التعددية تشكل عنصرا أساسيا في عملة تكون النص وإنتاجه، وليست مظهرا

خارجيا أو كميا"[33]، فالصّورة لها تشعبات كثيرة [الفتاة- الدموع- النظرة إلى الأسفل، الجبين المرفوع، النيران الملتهبة، والعلم الوطني هو أبرز الأشكال و الألوان لفتا للانتباه ومبعثا للتأويل، ومحفزا على القراءة فدلالات العلم مختلفة "يتكون العلم من رقعة مربعة مقسوما إلى نصفين: أولهما أخضر وثانيهما أبيض، يتوسطهما هلال ونجم أحمران، يرمز الهلال إلى الإسلام، فهو أصل التقويم الهجري، و أساس حساب الشهور والسنوات، يستعمل لتوقيف الفرائض كالصوم والحج وغيرها، وترمز النجمة الخماسية إلى أركان الإسلام الخمسة، وهي تخالف نجمة اليهود السداسية، فثمة فرق كبير بين الثقافتين"[34]، ولا يمكن فهم طبيعة الغلاف إلا من خلال تأويل عناصر الصورة، وتشكيلها لفضاء سيميائي تبادلي، فقد أضفت ألوان العلم الوطني تأثرا عقائديا خصوصا أن خلفية الفتاة جعلت كلها باللون الأخضر، فالأخضر لون محبذ عند المسلمين إذ تجده في المساجد، وفي أضرحة أولياء الله الصالحين، وهو لباس أهل الجنّة قال تعالى: ﴿وَيَلْبَسُونَ ثِيَابًا خُضْرًا مِّن سُندُسٍ وَإِسْتَبْرَقٍ مُّتَّكِئِينَ فِيهَا عَلَى ٱلْأَرَآئِكِ ۚ نِعْمَ ٱلثَّوَابُ وَحَسُنَتْ مُرْتَفَقًا﴾[35]

أدرج الروائي "سعيد هاشمي" بين ثنايا نصه قيمة الجهاد في سبيل الله، وأنه واجب أمرنا الله تعالى به، وحثنا عليه- رسول الله صلى الله عليه وسلم- **" الجهاد مقدس عند الله. في عهد الرسول (ص) اعتدى المشركون على المؤمنين اعتداء رهيبا ومستمرا. ومع ذلك رفض (ص) إعلان الجهاد، ومقابلة العنف بالعنف. حتى عظم الأمر، فإما يحمون أنفسهم، وإما يتعرضون للهلاك الكلي. عندئذ سمح الرسول(ص) بحق الجهاد. وهذا دليل على أنه شرع للدفاع عن النفس والدين ونحن في حالة مشابهة، إذ استعمرونا بالقوة، وارتكبوا مجازر فظيعة للاستلاء على الأرض، وشرّدوا السّكان، ومنعوا عنّا كل ما يثبت وجودنا وشخصيتنا (...) وهذا الجهاد واجب، بل يخزى كل من تخلى عنه "**[36].

2.عتبة تقف عند عتبة /عتبة الغلاف تقف عند عتبة العنوان:

كانت ملمحة نوفمبر 1954 نار الحرب التي خاض غمارها أبطال الجزائر ولهذا السبب وُجدت على لوحة الغلاف ألسنة النيران الملتهبة، تقابل وجه الفتاة مما يساعد المتلقي على فهم سبب اختيار هذا العنوان "الاحتراق" الرامز إلى اندلاع ثورة نوفمبر 1954: بجبال الأوراس كانت الرصاصات الأولى التي شكلت الإرهاصات الأولى لبداية نهاية الاستعمار الفرنسي في الجزائر.

جزائـــر يـــا مطلـــع المعجـــزات ويـــا حُجّـــة الله في الكائنـــات
ويـــا بســـمة الـــرّب في أرضـــه ويا وجهه الضاحك القسمات (37)

كما يعبر عنوان الاحتراق عن الممارسات الامشروعة لأناس رفضوا الثورة فكانت حاجزاً سعوا لكسره، وكانت غطاء ساترا لخطاياهم، وكانت سلما ارتقوا به لمناصبهم اللاشرعية " **إن ثورتنا، لقوتها وشموليتها وسيرها الأكيد نحو النصر، تلهم أصحاب الأطماع باستغلالها لصاحهم. ويمرّرون مصلحتهم في إطار تحرير الوطن. والبراءة التي تغمر قلبك لن تصدهم عن أغراضهم، بل تزعجهم وتعرقل مشاريعهم (...) وأخطر الأطماع على الإطلاق هو الرغبة في السلطة فالتاريخ يحدثنا عن جرائم كثيرة ارتكبت للوصول إليها، وهذه لا تقدر الأخوة ولا الوطنية ولا البطولة!** "(38) فاللون الأحمر للعلم الوطني شمل هذه الدلالات، ودلالات أخرى كحزن احتراق الأرض الخصبة والدّمار الذي مسّها وحزن على صراع أبنائها، فالأحمر رمز لاحتراق هذه الفئات جميعا ومنهم فئة المجاهدين التي تصارعت مع فئة ثانية هم: " الحركى، أو الخونة الذين تواطؤوا مع المستدمر الفرنسي أو السلطة لأجل أطماع المال " **خونة؟! (...) أهم إخوانك؟! ما الذي يربطك بهم؟ اللغة أم الأرض أم الدّين أم التاريخ؟! إنهم إخواني أنّا عادوا إلى مكانهم الطبيعي، ولبّوا نداء وطنّهم الأم** "(39) .

وحزن أكبر من الأمرين السابقين هو "الاحتراق" بين أبنائها البارين أنفسهم لكن كل طرف يدافع عن وجهة نظره حسب قناعته، فالسياسي ينصف نفسه والعسكري يفعل مثله، وهنا زادت نار "الاحتراق" " **والمشكل الخطير هو ألاّ يشعر القائد السياسي بما يعانيه المقاتل، أو يستغل مجهود هذا لصالحه. أو يطغى عليه الغرور و يعتقد أن عمله هو الذي سيحقق النصر، ورأيه هو الصائب دائما (...) فالوضع خطير فعلا. لأن أخطر ما أوقع الشقاق بين الثوار في العالم هو عشق السلطة والزعامة**"[40] .

إن كل هذه الأيقونات لم تجتمع خبط عشواء، وإنما تمت حسب ما تضمنه المتن الروائي بظروفه المختلفة، وما يتطلب ذلك من خصائص لغوية وغير لغوية، وهنا تبرز الوظيفة الإشهارية لعتبات الغلاف، الألوان، العنوان كوسيلة تحقق التواصل العلاماتي بين المرسل الروائي، والمرسل إليه القارئ/المتلقي فالخطاب أو الرسالة الإشهارية "تفترض وجود مرسل أو متكلم يحدث أقوالا ومتلقيا يستقبل هذه الأقوال ويعمل على فهم أنساقها الدلالية المختلفة واللّسانية والسيمائية (الأيقونة البصرية) وتحليلها وتأويلها بعد ذلك، وهنا تحقق الشعرية" la fonction poétique" وهي الوظيفة السيّدة في الخطاب بعامة وفي الإشهار بخاصة وبقية الوظائف خدم لها إن جاز القول"[41] .

جسدت ثنائية العتبة "غلاف/عنوان" لرواية الاحتراق التعبير عن بسالة المرأة الجزائرية المجاهدة كما صوّرت الظروف الاجتماعية البشعة التي عانى منها الشعب الجزائري الرافض لهمجية العدو المغتصب، فسعى لتحقيق الحرية والاستقلال.

3.عتبة الغلاف/عتبة الإهداء تمجيد للحرية: توحي عتبة الغلاف بألوانها الحارة الباعثة على روح الحزن والخراب لمستقبل زاهر دل عليه اللون الأخضر وهذا راجع للخلفية التاريخية لكل متلقي- اليقين بحرية الجزائر يوم الخامس

من شهر جويلية - ، 1962 فالأكيد أن لهذه الصورة الحاملة لعديد من الدلالات الكئيبة نهاية سعيدة مرجوة ومنتظرة وقد أحسن الروائي "سعيد هاشمي" في الربط بين العتبات الثلاث "الغلاف، العنوان، الإهداء، فجعلها عتبات متكاملة ذات صلة بالمتن السردي إذ يقول في الإهداء.

" إلى:

الأرواح الطاهرة التي رعت الحق والعدل والسلام بأرض الجزائر واحترقت دفاعا عنها.

وإلى:

أسرتي وأولادي مراد، سمير، رشيد.

ليعلموا ما عاناه أجدادهم في الحفاظ على هذا الوطن، وصيانة الشخصية الجزائرية، فلا ينسون أولئك الأبطال الذين اشتروا حرّيتنا بدمائهم وأرواحهم.

س. هاشمي" (42)

إن الحرية رسخت ضمن المتن الروائي من بدايته لنهايته، فهي حرب كلّلت بالفوز والنصر الذي كلفنا الكثير " **زهرة اعذريني فلم نرتو من رفقتنا. فرقنا حبّ الوطن وستجمعنا حريته إن شاء الله .. وهل هناك حب أقدّس من حب الوطن؟! سنتحرّر وتكون لذة حبّنا أحلى وأكثر إشراقا.. وهل يحلو الهوى بلا حرية؟! (...) الحرية هدية الخالق، وما أعظمها من هدية! وخزي من وضع حريته في يد غيره. من تخلى عنها فقد سراج روحه، وأغضب خالقه** "(43)، هذا لا يعني أن الروائي "سعيد هاشمي" قد وفق في جميع عتباته، فالملاحظ على عتبة العناوين الفرعية للرواية عاد بها إلى روايات الثمانينات كما لاحظناه مع رواية "الجارية والدراويش" للروائي "عبد الحميد بن هدوقة" في بساطة عناوين فصوله الداخلية، كذلك فعل الروائي "سعيد هاشمي" إذ أنه لم يعنون مقاطعه السردية بل اكتفى بتقسيمها إلى ستة فصول.

قليلة هي الروايات التي حققت نجاحا كليا لعتبات النص ، فقصدية الكاتب في اختيار عنوان مناسب كعتبة ناطقة وغلاف يلخص الخطاب الإشهاري هو نجاح بحد ذاته ، فشكل الغلاف صار أكثر تفتحا على النص دالا ثريا يوجه إلى المتلقي.

الهوامش و المراجع:

[1] أحمد مختار عمر، اللّغة واللّون، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، ط2، 1997 ص: 20.

[2] المرجع نفسه، ص:13.

[3] ظاهر محمد هزاع الزواهرة، اللون ودلالته في الشعر، الشعر الأردني أنموذجا ص:18.

[4] هارون يحيى، معجزة الله في خلق الألوان، تر: رنا قزيز، مؤسسة الرسالة والطباعة والنشر و التوزيع لبنان، ط1، 2001، ص:22.

[5] أحمد مختار عمر: اللغة واللون، ص: 111.

[6] ظاهر محمد هزاع الرواهرة: اللون ودلالته في الشعر، ص:13.

[7] المرجع نفسه: ص:13.

[8] هارون يحي: معجزة الله في خلق الألوان ، ص:10.

[9] الأخضر الميدني ابن حويلي: الفيض الفني في سيمائية الألوان عند نزار قباني مجلة دمشق، مج21 ع3- 4، 2005، ص:113.

[10] ظاهر محمد هزاع الزواهري، اللون ودلالته في الشعر، ص:102.

[11] الأخضر ميدني ابن حويلي، المصدر السابق ، ص:113.

[12] أحمد مختار عمر، اللغة واللون، ص:148.

[13] المرجع نفسه، ص:153.

[*] علم الأساطير أو الميثولوجيا: كلمة يونانية تشير إلى مجموعة من الأساطير الخاصة بالثقافات التي يعتقد أنها صحيحة وخارقة تستخدم لتفسير الأحداث الطبيعية وشرح الطبيعة الإنسانية.

[14] سليمان العسكري: رحلة اللون والضوء، مجلة العربي (عن وزارة الإعلام الكويتي للقارئ العربي) الكويت ،ع 39، 2000،ص:12

[15] محمد التونسي جكيب: إشكالية مقاربة النص الموازي وتعدد قراءاته، عتبة العنوان أنموذجا، مجلة جامعة الأقصى، مؤتمر الأدب، مج09، ع1، ص:57

[16] الفيروز آبادي: القاموس المحيط، ص:1618.

[17] محمد التونسي جكيب: إشكالية مقاربة النص الموازي وتعدد قراءاته، عتبة العنوان أنموذجا ص:57.

[18] نظيرة الكنز: قراءة في رواية، مجلة علامات، السعودية، ع18، 1994، ص:24

[*] تحصل الروائي سعيد الهاشمي على جائزة الهاشمي سعيداني التي كانت تنظمها جمعية الجاحظية عن رواية "عاشق النور" التي عالج خلالها وقائع الجزائر إبان الحقبة الأربعينية، وقد ألحق هذه الرواية بتكملة ثانية هي رواية الاحتراق موضوع الدراسة.

[19] سعيد هاشمي: الاحتراق، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، ط1، 2002 ص:06.

[20] صديقة معمر: شعرية الألوان في النص الشعري الجزائري المعاصر (1988- 2001)، مخطوط ماجستير في الادب الجزائري الحديث و المعاصر، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر، 2009- 2010 ص:56.

[21] سعيد هاشمي: المصدر السابق، ص:61.

[22] المصدر نفسه، ص:60.

[23] المصدر نفسه، ص:56.

[24] عثمان سعدي: الثورة الجزائرية في الشعر العراقي، ج1، المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائر، 1985 ص:430.

[25] سعيد هاشمي: المصدر السابق، ص:126.

[26] المصدر نفسه، ص:76.

[27] عثمان سعدي: المرجع السابق، ص:62.

[28] محمد خان: العلم الوطني، دراسة للشكل و اللون، محاضرات المتلقي الوطني الثاني للسيمياء والنص الأدبي، منشورات جامعة محمد خيضر بسكرة، 15- 16 أفريل 2002، ص:16.

[29] شاكر عبد الحميد: التفصيل الجمالي، عالم المعرفة، ع267، مارس 2001 الكويت، ص:270.

[30] المرجع نفسه، ص:272.

[31] المرجع نفسه، ص:16.

[32] سعيد هاشمي: المصدر السابق، ص:58.

[33] محمد بوعزة: استراتيجية التأويل (من النصية إلى التفكيكية)، منشورات الاختلاف الجزائر، ط1 دار الأمان، الرباط، 2011، ص:39.

[34] محمد خان: المرجع السابق، ص:19.

[35] سورة الكهف الآية :31.

[36] سعيد هاشمي: المصدر السابق، ص:174.

[37] مفدي زكريا: إليادة الجزائر، إعداد مربعي الطاهر، دار المختار للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر 2009، ص:06

[38] سعيد هاشمي، المصدر السابق، ص:81.

[39] المصدر نفسه، ص:200.

[40] المصدر نفسه، ص:86.

[41] بشير ابرير: بلاغة الصورة وفاعلية التأثير في الخطاب الإشهاري، نظرة سيميائية تداولية، الملتقى الوطني الثاني، السيمياء والنص الأدبي، ص:66.

[42] سعيد هاشمي: المصدر السابق، ص:03.

[43] المصدر نفسه، ص:270.

المحور الخامس

دراسات ثقافية

مجلّة اللّغة العربيّة المجلّد:21 العدد: 48 السّنة: الثّلاثيّ الثّالث 2019 ص: 385 – 410

الكتابة التاريخية الاستعمارية الفرنسية من خلال إسهامات بيربروجر في المجلة الإفريقية (1856 م 1869 م)

أ.امحمد صدوقي *

تاريخ الإرسال: 2019 -02- 17 تاريخ القبول:2019 -09- 29

الملخص: تحولت الجزائر بعد الاحتلال مباشرة إلى مشروع ضخم للاستكشاف العلمي التاريخي، جندت من أجله الإمكانيات المادية والبشرية والمالية. واشتغل المؤرخون على جمع وتصنيف الأماكن التاريخية والشواهد الأثرية وجردها، لإعادة صياغة ماضي الجزائر وفق منظور استعماري حاول فيه جمع كتب التراث المحلى في مختلف التخصصات، التي كانت متاحة آنذاك . التاريخ الطبيعي ، تاريخ الانثروبولوجيا طرق القوافل ، تاريخ الأمم، الآثار ومختلف العلوم المكملة . بغرض تجميع البيانات والوثائق اجتهد مؤرخو المدرسة الاستعمارية الفرنسية أمثال berbrugger وغيره بلورة إيديولوجية فكرية تاريخية تواترت حضورا في الخطاب والتأليف والأهداف مبنية على تصور خاطئ ومغلوط لحضارة الجزائر وإرثها الثقافي بغية إعادة رسم الخارطة الحضارية لمتوسط لاتيني مسيحي صرف . وبلورة شخصية جديدة من خلال خلق بيئة إثنيه وعرقية معدة سلفا كحاضنة اجتماعية للاستعمار. حيث ساعدت وسائل البحث الأثري والتاريخي عموما من طباعة ومكتبات ومتاحف نمت بالمخطوطات والقطع الأثرية الرومانية والمسيحية البيزنطية هذا الاتجاه الداعم لهذه النظرية فتشكلت الجمعيات التاريخية والأثرية والجغرافية على

* جامعة الجزائر 2 (أبو القاسم سعد الله)- الجزائر، البريد الالكترونيّ: seddouki11@hotmail.fr

غرار الجمعية التاريخية لمدينة الجزائر سنة 1856 م بدعم فرنسي مباشر من الحاكم العام jules Cambon تم خلالها وضع قانون خاص بها ، وتعيين أعضائها فأسندت رئاستها إلى berbrugger الذي عمد إلى إصدار المجلة الإفريقية مباشرة والشروع في كتابة تاريخ الجزائر، على أساس مصلحة الكولون ووفق مناهج علمية أخضعت الجزائر أرضا، والجزائريين شعبا ، لمخبر أيدولوجياتهم التي راهنوا على نجاحها وتحقيقها كما كان الهدف منه أيضا تبرير الاحتلال من جهة، والتأكيد على أن المجتمع الجزائري أمة وشعبا في حاجة ماسة إلى الحضارة الأوروبية .

الكلمات المفتاحية:بيربروجر ، تاريخ الجزائر ، المجلة الإفريقية ، النشاطات الاستعمارية ، البحوث الأثرية

Résumé :Après l'occupation، l'Algérie s'est directement transformée en un vaste projet d'exploration scientifique historique، pour lequel elle a mobilisé les ressources matérielles، humaines et financières. Les historiens ont travaillé à la collecte et à la classification des ouvrages sur le patrimoine local dans diverses disciplines، qui étaient alors disponibles. Histoire naturelle، histoire de l'anthropologie، routes des caravanes، histoire des nations، monuments et diverses sciences complémentaires. Afin de collecter des données et des documents historiques ainsi que des preuves et des inventaires archéologiques، de reformuler le passé de l'Algérie dans une perspective coloniale tentée par les historiens de l'école coloniale française، tels que berbrugger et d'autres، la cristallisation d'une idéologie historique fréquemment évoquée dans le discours et l'écriture ainsi que des objectifs fondés sur une conception fausse et erronée du patrimoine civil et culturel algérien Pour une moyenne chrétienne latine. Et le développement d'une

nouvelle personnalité à travers la création d'un environnement ethnique et ethnique préparé à l'avance comme un incubateur social pour le colonialisme. Les associations historiques، archéologiques et géographiques، telles que la Société d'histoire d'Alger، ont été créées en 1856 avec le soutien direct de la France du gouverneur général Jules Cambon، au cours duquel une loi spéciale a été élaborée. Et la nomination de ses membres. Sa présidence a été confiée à Berbrugger، qui a publié directement le African Journal et a commencé à écrire l'histoire de l'Algérie sur la base des intérêts du côlon et du programme scientifique qui soumettait l'Algérie à la terre et aux Algériens en tant que peuple pour informer ses idéologues. M، qui parient sur leurs succès et leurs réalisations visait également à justifier l'occupation d'une part، et à souligner que la société algérienne et les peuples et les populations ayant cruellement besoin de la civilisation européenne

مقدّمة : كان الغرض من إنشاء الجمعية التاريخية لمدينة الجزائر سنة 1856 م البحث في تاريخ المستعمرة من العصور القديمة وحتى بداية الاحتلال الفرنسي ، وقد ضمت الدراسات سير الأعلام وتاريخ القبائل والمعارك والحروب وتطور المدن والحواضر والوقوف على أسباب انهيار الحضارات القديمة وتفسير العلاقات الاجتماعية التي سادت بين مجتمعات البربر كما اشتغلت أيضا على دراسة لغتهم وعاداتهم وأنماط معيشتهم .

وكانت المجلة الإفريقية "La Revue Africaine " لسان حال الجمعية التي صدرت في نفس تاريخ تأسيسها منبرا للكثير من الكتاب والمؤرخين والباحثين في مجال التاريخ والآثار وحقول المعرفة الأخرى فقد نشرت للعديد منهم أمثال DE GRAMON و FANION و BERBRUGGER الأخير الذي اشتغل على جمع التراث

الجزائري فرافق حملات الجيش الفرنسي باعتباره كاتبا للجنرال CLAUZEL وشهد احتلال قسنطينة وحمل مكتبتها ونقلها إلى مكتبة مدينة الجزائر التي كان محافظا لها أين صنف مخطوطاتها ووضع لها الفهارس والكاتالونات وعمل على جرد وطباعة نسخ منها كما اشتغل على ترجمة الكثير من تلك الكتب والمؤلفات

لم تكن الغاية من تتبع ثقافة المجتمع الجزائري الاطلاع فقط على نمط عاداته وتقاليده بل الوصول إلى معرفة أشكال تلك العلاقة وأثر الدين الإسلامي واللغة العربية في توثيق عرى التواصل بين أفراده حتى يتسنى للاستعمار ضرب تلك القيم والقضاء على الهوية كمقوم أساسي من مقومات الأمة الجزائرية وبالتالي التأسيس لكيان دخيل وشرعنة وجوده وضمان بقائه . وساعدت تلك الدراسات أيضا على تحصيل تراكم معرفي كمي ونوعي إلى جانب الأبحاث التي أنجزتها البعثات العلمية ممثلة في بعض الرحالة والقادة العسكريين وعلماء الاجتماع والمؤرخين وحتى الجغرافيين لتثبيت الأيديولوجيا الكولونيالية في الجزائر المستعمَرة وفي مرحلة ثانية تطوير وتعميق معرفتها بالبلدان التي ستحتلها لاحقا كالمغرب وتونس وباقي الأراضي في منطقة الساحل جنوب الصحراء من خلال إرساليات علمية ذات طابع تجسسي كبعثة فلاترز سنة 1881 م إلى تقرت والصحراء [1] ونشاط CHARLES DE FOUCAULT في منطقة الهقار والطاسيلي . وأسهم ذلك في تبسيط ذلك الشبه البليغ بين البنيات الاجتماعية لبلدان المغرب حينئذ، كما أتاحت المعطيات المستخلصة بالجزائر للباحثين في مجال الأنتروبولوجيا والاجتماع والتاريخ والآثار تكوين جهاز نظري اعتمد كمخطط احتلال لأقطار أخرى شبيه بمخطط بوتان التجسسي سنة 1808 م ففرضت الحماية الفرنسية على كل من تونس 1881 م والمغرب 1911 م.

ومن هنا نتجه إلى طرح إشكالية هل كان النشاط التاريخي للمؤرخ الاستعماري الفرنسي من خلال كتاباته التاريخية من زاوية خدمة المصالح الاستعمارية الفرنسية ضمن مشروع استعماري متكامل ؟ وإذا كان الأمر كذلك ما هي الوسائل التي اعتمدها في تأليفه وهل كان منهجه في البحث مبنيا على أسس علمية موضوعية ؟ أم انتقائيا يعمد إلى تطبيق مناهج البحث الموضوعي في كتابات دون غيرها ؟

حياته وأعماله : ولد أدريان بيربروجر سنة 1801 م وتنقل بين العديد من الدول الأوروبية واشتغل باحثا ومدرسا كما أقام مدة في بريطانيا جمع فيها وثائق تتعلق بالاحتلال البريطاني لفرنسا في القرن الخامس عشر ، دافع عن أفكار شارل فورييه ضد السانسيمونيين وأعمال العنف التي انتهجوها ورافق الجنرال CLAUZEL إلى الجزائر وعمل ضمن فريقه ككاتب خاص له بين أكتوبر وديسمبر 1833 م وعاد في أوت 1835 م وهناك اشتغل على تحرير جريدة الممرن الجزائري LE MONITEUR ALGERIEN كما أسندت له مهمة إدارة مكتبة الجزائر حيث قام بإلحاق متحف خاص بها سنة 1838 م ونتيجة علاقاته المتميزة مع الكنيسة أرسل من قبل أسقف الجزائر في مهمة للتفاوض مع الأمير من أجل إطلاق سراح الأسرى سنة 1838 م [2] واشتغل عضوا مراسلا لأكاديمية الآداب والفنون في فرنسا وعضوا رئيسا دائما في لجنة الاكتشاف العلمي للجزائر التي زارت المستعمرة بين سنة (1837 م- 1842 م) وقدم الكثير من التقارير غير أن انجازاته تلك لم تلق استحسان رئيس اللجنة العقيد BORY التي وصفها بالهزيلة [3]

جال في العديد من أرجاء الجزائر وعمل مراسلا ومحررا للعديد من الجرائد والمجلات منها مجلة الشرق وجريدة الأخبار وساند انقلاب الإمبراطور نابليون الثالث ضد الجمهوريين في 2 ديسمبر 1851 م وفي سنة 1854 تقلد منصب

مفتش عام للتراث التاريخي وآثار المتاحف في الجزائر وبدعم من الجنرال راندون أسس الجمعية التاريخية سنة 1856 م وقلده الإمبراطور نابليون الثالث وسام الشرف بعد زيارته للجزائر سنة 1863 م .

❖منهجه في البحث:

أ- ترجمة المخطوطات: اهتم BERBRUGGER بالوثيقة التاريخية اعتمادا على ما جمعه أثناء حملات احتلال الفرنسيين للمدن الجزائرية فسار معها في البلاد شرقا وغربا كالحملة التي قادها DAMRIMON على مدينة قسنطينة وأدت إلى احتلالها سنة 1837م فوضع يده على مكتبتها كما استولى على مكتبة الأمير المتنقلة أثناء حملة CLAUZEL على معسكر سنة 1835م حيث قام بجردها وترجمتها وهي الكتب التي كانت تضم تاريخ السير عند العرب المسلمين وكتب الرحالة والانطباعات والمراسلات التي كانت تتم بين الولاة وغيرهم بالإضافة إلى ما جمعه خلال رحلاته العلمية بين المدن الجزائرية حيث عمل على جمع الوثائق والمخطوطات التي كانت بين يد الجزائريين عن طريق الشراء من العائلات التي كانت تملك هذه المكتبات واضطرت تحت دافع الفاقة إلى بيعها له مثل مخطوطات مفتي وهران والجزائر حسن بولحبال وعلي بن الحاج موسى وبن ديدوش في تلمسان وقد ضمت هذه المخطوطات أنواعا من مختلف العلوم كالتشريع والفلسفة والجغرافيا والتاريخ تعود كتابتها إلى القرن السادس والسابع الميلادي مثل كتاب الموحدين لأبي يوسف اليعقوبي الذي احتوى على 590 صفحة بالإضافة إلى كتاب أخبار الملوك المغاربة لصاحبه أبو محمد صالح بن عبد الحليم [4] كما ترجم أيضا مخطوطين من المكتبة الوطنية هما رحلات في الجنوب الجزائري والإمارات البربرية في الشرق والغرب يعودان لصاحبيهما العياشي والمولى أحمد ملحق بمعلومات عن مسار رحلة تازة - تونس للكاتب Fabre الكتاب يقع في 455 صفحة تناول في البداية ملاحظات عن رحلة

العياشي والمولى أحمد التي تمحورت حول توضيح معنى الصحراء عند العرب فقام بتصحيح المفهوم الذي انتشر عند بعض الفرنسيين و يعني الرمال والأرض الجرداء فشاطئ سيدي فرج وتخوم سهل متيجة أراض صحراوية إذا ما قمنا باحتساب هذا المعيار في حين تعني الصحراء الأرض غير المعمرة الخالية من السكان حدد بعدها موقعها الجغرافي في الجنوب الجزائري الذي يمتد على شكل حزام يمتد من تافيلالت بالمغرب الأقصى إلى حدود طرابلس . يتساءل الكاتب عما إذا كان ضم هذه الأراضي الشاسعة إلى الوطن الأم بإمكانه مضاعفة قوة فرنسا الاقتصادية والديموغرافية ويزيد من تفوقها العسكري [5] كما قام الكاتب بسرد رحلتي الحج للعياشي والمولى أحمد الذي وصفهما بالشخصيتين المتعلمتين اللتين تشغلان مكانة مهمة في المجتمع اجتاز كل منهما الطرق الجنوبية التي عبرها الحجيج عادة لأداء الفريضة والتي لم تكن متاحة للعديد من السكان لمشقتها من جهة وصعوبة الحصول على تراخيص مرور من السلطة المركزية من جهة أخرى . لخص العياشي والمولى أحمد في كتابيهما الكثير من العادات والتقاليد والطقوس الدينية كما ذكر كلاهما شيئا من القانون والتاريخ الذي يصف ماضي الأمم والقبائل التي اجتازها الرحالة في طريقهما . [6] كما جمع عدة مخطوطات للكاتب مثل الأنوار الزاهية وهو كتاب في الرحلة للمؤلف المولى أحمد والأجوبة الناصرية يجيب فيه الأخير على تساؤلات أهل البادية فيما يخص تعاليم الدين الإسلامي كما جمع والأنساب التي تنحدر منها قبيلته (الناصرية).

أثناء ترجمته للكتاب اضطر Berbrugger إلى التخلي عن أجزاء من المخطوط محاولا اختصار مقاطع منه تسهيلا للقراءة. ناهيك عن بعض التشطيب ورداءة الكتابة والحشو وقدم الصفحات الذي صعب من مهمة المترجم وحرص على تبيانها عند الضرورة تبعا لمقتضيات الأمانة - حسب تعبيره -

كما أدرج فصلا لزيارة قام بها لضريح ولي صالح أثناء رحلته مع رفاقه أنجز خلالها مقاطع شعرية دينية دونها في كتابه .[7]

ب- **الجمع والتصنيف** : تم جمع وتصنيف المخطوطات العربية في مكتبة الجزائر التي تم إنشاؤها سنة 1835م في قصر الداي بمبادرة من المتصرف الإداري genty de Bussy قبل أن يتم نقلها إلى مقر الحامية الانكشارية في باب عزون سنة 1838 م حيث ضمت مكتبة وتحفا في أن واحد تحت إدارة Adrien Berbrugger تلاه نقل ثالث لمقرها قبل أن تستقر نهائيا في قصر الداي مصطفى باشا سنة 1863 م والذي تم بناءه سنة 1799م وقد ضمت في البداية 10 مجموعات من المخطوطات من مختلف الأصناف تم جردها ووضعها أمام تصرف القراء .

أسندت ل Adrien Berbrugger إدارة مكتبة الجزائر بالإضافة إلى جمع وتصنيف مخطوطاتها وجرد مؤلفاتها ووضعها أمام القراء من سنة 1835م إلى غاية 1869م تاريخ وفاته.

ونظرا لاطلاع الكاتب وتخصصه في علم الآثار باعتباره من العلوم المكملة لعلوم التاريخ كانت الدراسات الميدانية الاستكشافية محل اهتمامه البالغ إذ يعتبر مؤسسا لعلم الآثار في الجزائر بحث في مختلف المناطق الأثرية كما أن له مؤلفات من بينها L'Algérie Historique pittoresque et monumentale والذي صدر سنة 1843م. ضمن منشورات لجنة الاكتشاف العلمي للجزائر 1837 - 1842 م وقد سجل بعضا منها في المجلة الإفريقية واستدل من خلال الكشوف الأثرية على أحداث تاريخية فسرها على نسق خاص به تبعا للمعطيات التي جمعها كالدراسة المنوغرافية لمدينة شرشال الأثرية حيث استعرض فيها عمليات التخريب التي طالت بناياتها الغرض منه التأسيس لمقولة بدائية العرب وهمجيتهم في محو الحضارة الرومانية القديمة ليواصل مجموعة من

الاكتشافات الأثرية ساقها في شكل تقارير وصفية ونقوش على الحجر تحمل رموزا رومانية وكتابات لأشخاص استقروا في تلك المناطق أو نصب تذكارية لأباطرة محليين انتشرت في عدد من المدن أرزيو القديمة (ANCIEN ARZENARIA) "بطيوة" تيقزيرت الشلف (ORLEAN VILLE) وسيق SIGUS [8]

طريقته في الكتابة :امتاز التأليف الاستعماري عند BERBRUGGER بتوسيع مفهوم الوثيقة التي تشمل جميع الوثائق المكتوبة الرسمية والأدبية التي تتعلق بالسير وأحداث الماضي التي نقلتها كتب الدواوين ومراسلات الحكام. كما اعتمد على تسجيل الروايات الشفوية و دراسة الحفريات والآثار والرموز وحتى أنواع الصخور التي يقوم بها الجيولوجيون كما عبر عنه Lucien) Febvre)[9]

على هذا الأساس أعطى BERBRUGGER للتاريخ اتجاها ومنطقا فمارس نقدا هو في الحقيقة مجموعة ملاحظات مترتبة عن تلك المبادئ ومطبقة على تلك المعلومات التقليدية.

فاستخدام التقنية الحديثة في البحث كتصنيف المواد حسب الاختصاص وتنظيم الفهارس والتنظيم الأبجدي ومصطلح الفترات الزمنية والتصوير وعلم القياسات لدراسة نوعية البناءات المستخدمة ومقارنتها مع بناءات أخرى لتحديد أزمنتها وأنواع ملكيتها .وان بدا هذا الجانب التقني واضحا في الدراسات التاريخية والأثرية الفرنسية عند BERBRUGGER إلا أنه كان انتقائيا في التعامل مع المصادر فوقف موقف المشكك والمتحفظ مع المصادر العربية والإسلامية وأهمل مراحل هامة من تاريخ الجزائر. فقعلة بني حماد ببجاية وتلمسان عاصمة الزيانيين وتيهرت عاصمة الرستميين لم تلق اهتماما من طرفه باعتباره مختصا في الآثار قبل كل شيء فالتاريخ الإسلامي عنده لا

يستند على شواهد مادية عكس التراث الروماني الذي جهد الأخير في تتبع مراحله التاريخية وإعطائه تفسيرا وزخما يدل على حضارة الرومان وتقدمهم المادي. [10] كما أنه لم يعتمد على الوثائق المحلية التي تؤرخ للجزائر فالبربري الذي عانى في نظره من تراكمات الاحتلال لا يمكنه كتابة تاريخ أسياده واللغة العربية ليست موضع ثقة عنده كونها لغة تفتقر إلى التحليل وقوة الدليل في إثبات الوقائع التاريخية وفق منهج علمي موضوعي ودقيق .

أما المصادر التي اعتمد عليها في دراساته التاريخية مؤلفات قديمة ل HERODOTTE و POLYBE و STRABON [11] وعليه فالكاتب لا يخرج عن النطاق الذي ميز الكتابة الاستعمارية في عمومها والتي ترتكز على المصادر التاريخية والشواهد الأثرية الرومانية والبيزنطية وعلى المواثيق والكتب القديمة للمؤرخين الرومان ومراسلات ملوك أوروبا في العصر الحديث عند تطرقهم إلى تاريخ الجزائر التي وصفها بالايالة العثمانية على الرغم من تمتعها بالسيادة الكاملة على أراضيها ونظام حكمها الخاص بها منذ بداية فترة الدايات .

اعتمد الكاتب على أسلوب التأويل والإسقاط في مقالاته التاريخية التي نشرها في المجلة الإفريقية بحجج أثرية إذا ما عدنا إلى تخصص الكاتب الذي يعد أثريا بالدرجة الأولى فالمواقع التي اشتغل على معاينتها في الجزائر هي مواقع شيدت أثناء فترة الاحتلال الروماني أعطى لها الكاتب أبعادا تاريخية شرعت للاحتلال فأسقط نظمهم الإدارية والضريبية وتقسيماتهم العمرانية وأساليبهم العقارية التي طالت الزراعة وأنابيب السقي وتوزيع المدن وغيرها كنماذج حضارية اقتدى بها الفرنسيون لاحقا في طريقة التعامل مع الجزائريين الذين اعتبرهم أهالي . ولئن الأصل في التاريخ الاتهام - على حد قول مؤرخيهم - يمكننا طرح أسئلة نراها ضرورية لتفنيد ادعاءات الكاتب هل بنيت المدن القديمة خلال عهد الاحتلال الروماني بأيد رومانية أم بسواعد محلية ؟ وإذا سلمنا جدلا بأن الموقع الأثري مدينة رومانية فالأصل في الشيء

الأرض وليس البناء فالأرض جزائرية بربرية توارثها الإنسان منذ القدم فمتى كان البناء دليلا على شرعنة الاحتلال ؟ وإذا كان الأمر كذلك فالنظرية لا تنطبق على الجزائر وحدها . إذ يمكننا التسليم بعد ذلك بأحقية الألمان أيضا في استباحة الأراضي الفرنسية سنة 1940 م طالما أن الغزاة أقاموا فيها حصونا عسكرية ونظاما إداريا محليا . بغض النظر عن مدة إقامتهم أو مبررات تواجدهم.؟ وهل كان اليهود في يوم ما سكان بلاد المشرق الأصليون على اعتبار أن حججهم تثبت بما لا يدع مجالا للشك أنهم قد عاشوا في أرض مصر لقرون طويلة ؟

الإجابة أننا يجب أن نفرق بين مجيء هؤلاء جميعا كغزاة محتلين لأرض تواترت عليها حضارات قديمة فالمشرق كان موطنا للفراعنة وللكنعانيين معا . وان استقرار اليهود على أرض فلسطين والمشرق عموما مرده إلى حياة البدو الرعاة المنفصلة عن حياة الاستقرار والاستيطان التي شهدتها الحضارات القديمة .

هذا وقد تمحورت المقالات التاريخية التي اعتاد على كتابتها في المجلة الإفريقية على النحو الآتي:

مواضيع الكتابة :

أ- دراسات بيبليوغرافية وتراجم : كتب BERBRUGGER ترجمة ل JEAN LEON الذي أخذ تسمية الإفريقي واسمه الحقيقي الحسن بن محمد الفاسي وولد في حوالي 1496 م في فاس حيث هجرت عائلته غرناطة بعد سقوطها 1492 م فوصفه بالشخصية الفريدة من نوعها في مجال البحث في جغرافية إفريقيا خلال القرن 16 م من خلال مؤلفه الذي أصدره خلال رحلاته واعتمد عليه المؤرخون الفرنسيون كوثيقة تاريخية لا غنى عنها . مكنهم من فهم ديموغرافية الجزائر بعد احتلالها ومنها فئة العرب المورسكيين التي قطنت

المدن الساحلية [12] وتناول أيضا شخصية عروج بربروس فوصفه برئيس عصابة من قطاع الطرق أدخل الجزائر في عهود من الانحطاط ناهزت 3 قرون كما وصف الدولة التي أسسها لمواجهة الغرب بجمهورية اللصوص الذين وقفوا في وجه الحضارة الأوروبية [13] وهي نظرة تتسق في مجملها مع نظرة المؤرخين الاستعماريين الذين يصنفون الحقبة التاريخية العثمانية في الجزائر على أساس أنها عهد تميز بالرق والعبودية للعرب والبربر على حد سواء تعفنت فيه البلاد وحل فيها "الفساد والاحتيال والمؤامرات" على حد قول LEO BERBE وكتب أيضا عن قنصل بريطاني في القرن الثامن عشر وهو BRUCE خدم في قنصلية بلاده بين 1763 م - 1765 م أشاد فيها بالقيم التي تمتع بها وطموحه الذي قاده إلى الاستكشاف ومعرفة الكثير من أنماط المعيشة وعلاقات العمل وتقاليد السكان بالإضافة إلى مواقع الآثار والحصون والطرقات ومسار سير القوافل التجارية [14] مكنت الجيش الفرنسي فيما بعد من جمع المعلومات بشان ايالة الجزائر وتحديد حصونها ومراكزها وأسوارها وقوة جيشها خاصة إذا علمنا مدى التنافس الذي حصل بين بريطانيا وفرنسا حول احتلال الجزائر وتريث الأخيرة عن إعلان الاحتلال رسميا حتى سنة 1834 وهو التاريخ الذي تمت فيه تصفية مشكلاتها مع بريطانيا في مقابل اعتراف الأخيرة بالجزائر جزءا من ممتلكات فرنسا ما وراء البحار تطرق الكاتب إلى معاهدة سلام وقعت بين فرنسا وحكومة الداي في الجزائر

ب- تاريخ المدن والأمم والشعوب: تناول الكاتب قبيلة عريب التي تنحدر من أصول عربية تنتهي إلى جدها الأول عريب بن طيب نزحت إلى بلاد المغرب في القرن الخامس الهجري واستوطنت المغرب الأقصى ثم عادت وأقامت في منطقة الحضنة بنواحي بوسعادة – حسب رأيه – أظهرت القبيلة تعاونا واضحا مع الغزاة الأتراك واستخدمت كخزان بشري في قمع الثورات بالإمداد والتموين

قبل أن تدمج كفصيل رسمي في جيش الداي أواخر القرن الثامن عشر واستمر نشاطها للسلطة المركزية إلى غاية الاحتلال الفرنسي للجزائر أين استخدمت زعامتها في إدارة القبيلة من قبل جيش الحملة الذي نصب الأخضر بن طالب أغا القبيلة الكاتب استند على دراسة ديموغرافية إحصائية لسكان القبيلة مع تحديد نشاطها الذي اعتمد كلية على التجنيد فذكر عدد الخيالة والمشاة الذي قارب حسب رأيه 4000 مجند [15]

أراد الكاتب التأكيد على تعاون القبائل العربية مع من يسودهم من الغزاة كما نفى صفة المقاومة عنهم من خلال إقدامهم على التعاون وتقديم يد المساعدة للفرنسيين ليخلص بعده إلى نتيجة تتمثل في ضرورة قيام المكاتب العربية بمهامها في تحديد القبائل حسب أنسابها وأنماط معيشتها حتى يسهل على الفرنسيين إدارتها على أكمل وجه .

نال تاريخ الجزائر اهتماما كبيرا من طرف المؤرخين الفرنسيين خصوصا التاريخ القديم الذي يتعلق بالرومان والبيزنطيين في إفريقيا فتحت عنوان " إفريقيا الشمالية بعد انقسام العالم الروماني بين إمبراطورية الشرق وإمبراطورية الغرب " كتب BERBRUGGER عن التقسيم الإداري الروماني لإفريقيا والذي بينه على النحو التالي موريطانيا الطنجية المغرب – موريطانيا القيصرية (الغرب الجزائري) موريطانيا السطيفية (الوسط الجزائري) والمالك النوميدية (الشرق الجزائري) وروما البر وقنصلية في شمال تونس وروما المركزية في إقليم طرابلس مناطق خضع لها شمال إفريقيا فصلها البحر والصحراء واستحقت وصف العرب لها "بجزيرة المغرب" مظهر طوبوغرافي صعب ساعد على عزلتها السياسية في شمال إفريقيا بين باقي الأمم المجاورة وقدم حكما على بلاد المغرب من خلال عزلتها تلك عن المشرق فهي أقرب إلى أوروبا منها إلى البر الإفريقي جغرافيا وسياسيا هذه الأرض التي وصفها بساحة حرب

جرت وقائعها بين بربرية الأهالي وحضارة روما خرج فيها الرومان بانتصارات على البرابرة واستكملت فرنسا فيما بعد مسيرة الحضارة التي فرضتها بقوة أشاد الكاتب بالرومان بين الأمم الغازية الذين فرضوا وجودهم السياسي والإداري والعمراني في هذا الجزء من إفريقيا مكن الفرنسيين من الاقتداء بأنماط نظمهم التي وصفها بالمثلى. يختزل المقال إعجاب الكاتب بالنمط العمراني والإداري الروماني ممثلا في بعض المدن القديمة كشرشال وعين تموشنت وارزيو في مقابل ذلك أنحى باللائمة على الوندال الذين قضوا على حضارة الرومان كما قضى "عرب الغزو والكارثة" - على حد قول شارل أندري جوليان - في إشارة إلى العرب الفاتحين وقبائل بني هلال وبني سليم على حضارة من سبقهم ويعني البزنطيين أجرى بعدها مسحا طوبوغرافيا للأراضي الواقعة شرق نهر ملوية وأرجعها إلى مقاطعة الجزائر التاريخية اعتمادا على تقسيم جغرافي طبيعي روماني قديم لشمال إفريقيا أو بلاد البربر تحت نظامين سياسيين الغرب تحت سيطرة بلاد الغال والشرق تحت سيادة روما [16] كما كتب عن التواجد الروماني في الجنوب الجزائري وأشار إلى عمق التوغل الذي صاحب عملية احتلال إفريقيا فالرومان لم يقوموا باحتلال إفريقيا ومدنها الساحلية فقط بل وسعوا سيطرتهم لتضم الجنوب الجزائري في إيعاز خفي يريد من ورائه الكاتب طرح إمكانية التوسع الاستعماري الفرنسي وفرض منطق السيطرة على أقصى الجنوب الجزائري فهاهم الرومان ورغم تقادم العهد وقلة الإمكانيات وصلوا إلى احتلال الصحراء الإفريقية . [17]

وفي مقال نشره الكاتب وحمل عنوان مرحلة المؤسسات التركية في قسنطينة ذكر فيه غزو خير الدين بربروس للمدينة بعد ما قاوم سكانها ملوك تونس لعقود طويلة وتحدث عن ميناء القالة الذي كان منفذا بحريا يتيح لها التعامل التجاري مع الأوربيين وفق مبدأ الشراء أو المقايضة من أصواف وجلود ونحاس تصل إلى الضفة الشمالية من البحر المتوسط قام خير الدين بالاستيلاء عليه

مما أدى إلى ثورة سكانها ضد الحكم التركي الجديد سنة 1567 م وفي موضع آخر يشير الكاتب إلى قمع الثورة من طرف باشا الجزائر محمد بن صالح في وقت تجاهل فيه المؤرخون العرب الإشارة إليها والكاتب يريد من وراء سرده للقصة إلى الخلط التاريخي الذي وقع فيه DE HAEDO عندما ذكر بأن المدينة خضعت للاحتلال التركي سنة 1520 م [18] وهي صورة نمطية صاغت الكتابة التاريخية الاستعمارية عند التطرق إلى جوانب الحياة السياسية والاجتماعية والفكرية والثقافية والاقتصادية خلال الفترة العثمانية والتي وصفت بأعمال الاستبداد واللصوصية والقرصنة واختطاف المسيحيين وتربيتهم على الكراهية [19] واستند في مقال آخر على حادثة بحرية وقعت لسفينة تجارية انجليزية في مضيق جبل طارق سنة 1640 م في عهد يوسف باشا على متنها بحارة هولنديون أين اعترضتها سفن حربية عثمانية وغنمتها ثم حولت إلى الجزائر واقتيد البحارة الهولنديون إلى السجن في انتظار مفاوضة دولتهم على قيمة الفدية التي ستدفعها [20] وهو تصور يحيل إلى الكثير من التساؤلات عن انتشار ظاهرة الرق والعبودية والأسر والاختطاف . فهل كانت الجزائر خلال العهد العثماني تقوم بالسطو على السفن البحرية التجارية لدول وقعت معها معاهدات سلام ؟ أكيد لا . ففي سجلات التاريخ للجزائر ما تقوله في حفظ العهود وتطبيق التزاماتها لكن الشيء الآخر الأكثر إلحاحا عملية القرصنة التي كانت تقوم بها السفن الأوروبية في الحوض الغربي للبحر المتوسط وحتى الإغارة على الشواطئ الجزائرية بقصف الموانئ وتدمير السفن هل ساق BERBRUGGER مبررات حول عمليات القرصنة الأوروبية التي كانت تجري في الحوض الغربي للبحر المتوسط وسواحل الأطلسي ؟ إن عمل الجزائر خلال الفترة العثمانية كان بهدف تأمين الملاحة البحرية والدفاع عن حرية التجارة الدولية أمام القرصنة الأوروبية

والضرائب التي تفرض على السفن التجارية هي تكاليف حفظ الأمن من قبل البحرية الجزائرية ليس إلا.

تعد ظاهرة التعدد في عرف المجتمع الجزائري من الظواهر التي أخلط فيها الكثير من المؤرخين والمستشرقين على حد سواء وساقت كتاباتهم أحكاما لا حصر لها بالتعدي على الفطرة السليمة واتهم الجزائريون المسلمون بخرق شروط العلاقة الزوجية وفق مبدأ الزوجة الواحدة. فحاول BERBRUGGER إعطاء تفسير أنتروبولوجي لظاهرة تعدد الزوجات عند المسلمين تطرق فيها إلى دوافع الظاهرة وطرق معالجتها ورأى أنها تشهد إقبالا عند جحافل البدو الرحل سكان الخيام الذين يتميزون بالحركة والتنقل - كما يقول - وتنعدم في المناطق الحضرية عند سكان المدن الذين يتميزون بالاستقرار وهي في نظره من الأخطاء الشائعة في أعراف الأسرة الجزائرية التي يجب علاجها [21]

وهنا أحيل ردود بعض الكتاب الفرنسيين على تلك الاتهامات فهذا Alphonse Étienne Dinet (1861م – 1921م) يقول "إن تعدد الزوجات عند المسلمين أقل انتشاراً منه عند الغربيين الذين يجدون لذة الثمرة المحرمة عند خروجهم عن مبدأ الزوجة الواحدة ! وهل حقاً إن المسيحية قد منعت تعدد الزوجات ؟ وهل يستطيع شخص أن يقول ذلك دون أن يأخذ منه الضحك مأخذه ؟ إن تعدد الزوجات قانون طبيعي، وسيبقى ما بقي العالم، إن نظرية الزوجة الواحدة أظهرت ثلاث نتائج خطيرة : العوانس، والبغايا، والأبناء غير الشرعيين[22]."

وفي مقال عنونه "عبد الله الترجمان" طرح الكاتب ما أسماها أسطورة ترجمة الكتب اليونانية من طرف العرب المسلمين عن طريق السريان فالجنس السامي العربي لم يضف أي معرفة تذكر إلى العلوم الإغريقية القديمة كما وأن عرب الأندلس أخذوا مناهجهم الفكرية والعلمية من الرومان لا عرب المشرق واستدل

في حجته على البعد الجغرافي والمسافة التي تفصل بين شبه جزيرة أيبيريا والمشرق العربي - فحسب نظره - مثلت الترجمة السريانية جسر عبور للعرب المسلمين أوصلهم إلى كنوز الحكمة اليونانية [23] وهو إسقاط مستوحى من كتابات رواد المدرسة الاستشراقية التي احتوت على الطعن في اللغة العربية أصلا بوصفها تركيبا لغويا يفتقد إلى الأصالة في النحو والقوة في التعبير أو مواكبة العلوم ومن ثم قصورها عن التحكم في أبجدية الترجمة التي برع فيها الأجانب فشكل الحروف وعلامات القراءة أبجدية سريانية واستندوا في حججهم على احتواء بعض آيات القران الكريم على مفردات فارسية [24]

وكتب أيضا مقالا عنونه " قصب السكر وأشراف المغرب في القرن السادس عشر" تحدث فيه عن المؤسسات السياسية التي قامت في الضفة الجنوبية للبحر المتوسط حيث تصارع كل من الأسبان والبرتغاليين على مناطق النفوذ هناك فاحتل الأسبان والبرتغاليون شمال إفريقيا في قسمه الغربي وعلى سواحل الأطلسي بينما نمت القوة البحرية الصاعدة ممثلة في "القراصنة الأتراك" القسم الشرقي من الحوض المتوسط وتمكن هؤلاء من احتلال الجزائر . وفي مقابل ذلك تشكلت الأسر الشريفة في جنوب المغرب واتخذت قناع الدين والنسب الشريف لتؤسس إمبراطورية على أنقاض دولة بني مرين مارس الأشراف في جنوب المغرب زراعة قصب السكر واستمروا في تكريره وصنع قوالبه التي كانت تدر مداخيل كبيرة وصلت إلى 300000 فرنك فرنسي وجهت نحو شراء المعدات والأسلحة وارتكزت في المقام الأول نحو بناء دولة الأشراف في جنوب المغرب واستنتج الكاتب من خلال عملية إنتاج وتسويق السكر انتشارها في باقي أرجاء الجزائر على سبيل المثال منطقة ورقلة أين لقيت زراعتها نجاحا كبيرا [25]

وتحت عنوان النداء الأول المرسل من الفرنسيين إلى الجزائريين سنة 1830 م كتب بيربروجر تعليقا لنص مطبوع في شكل وثيقة أصلية قدمها الدكتور LE

CLERC تضمنت خطابا موجها ضد الأتراك في وصف مشين جاء على شكل تحريض بالثورة ضدهم واعتبروا أنفسهم مخلصين للشعب من استبداد الجيش الانكشاري الوثيقة التي احتفظ بها بيربروجر تعد وثيقة أصلية صنفها ضمن الوثائق التي تؤرخ للجيش الفرنسي غداة الاحتلال وهي نظرية قديمة ساقها الفرنسيون عند تناولهم لموضوع الوجود التركي في الجزائر حيث ارتكزت مدرسة ما قبل الاحتلال الفرنسي على إثارة الرأي العام واستعمال المغالطات والترويج للأخبار الكاذبة التي تسوق لمحاربة القراصنة باعتبارهم مصدر تهديد دائم لسلام الدول المحيطة بحوض البحر المتوسط بما فيها الجزائر التي يجب أن تتحرر حسب رأيهم من الاستعمار التركي [26] كما كتب عن معاهدة 19 سبتمبر 1689 م بين الجزائر وفرنسا من خلال مخطوط أصلي حصل عليه بيربروجر يحتفظ به في مكتبة الجزائر وقعها قائد القوة البحرية الفرنسية مع الداي باشا الجزائر لخص فيها بنود الاتفاقية واستعرض العقبات التي حالت دون تطبيقها باعتبارها معاهدة دولية كتوقيف جميع الأعمال العدائية بين الجانبين في البر والبحر ونزع القيود على حرية التجارة والتنقل وتحرير الرقيق وإطلاق سراح الأسرى المسيحيين عن طريق فدية يدفعها إمبراطور فرنسا تقدر ب 300 جنيه و إعادة جميع القطع البحرية التي غنمها الداي مع وجوب إعطاء تراخيص مرور صادرة عن قناصلة البلدين وتسخير الموانئ لاستقبال سفن الطرفين وتزويدها بالمؤونة وإصلاح الأعطاب والدفاع عنها في حالة تعرضها إلى هجوم من سفن معادية وصف الكاتب المعاهدة بالمنقوصة كون الجزائر لم تتمكن من الحفاظ على سريان بنودها وضمان تنفيذها وأرجع ذلك إلى نفوذ الباب العالي على حكام الجزائر [27] في حين تشير الكتابات التاريخية إلى استقلال الجزائر وتعاملها الند للند مع الإمبراطورية العثمانية التي كان لها حضور إسمي فقط بل كانت الجزائر تعقد المعاهدات حتى مع الدول التي كانت في حالة عداء

وحروب معها وإن صح قول الكاتب أن المعاهدة نقضت بسبب تدخل الإمبراطورية العثمانية والسعي المستمر في إفشالها فلماذا أبرمت أصلا طالما كان نفوذ الإمبراطورية العثمانية على الجزائر أمرا واقعا لا محالة ؟.

تحت عنوان " الجزائريون يستنجدون بملك فرنسي 1572 م"كتب BERBRUGGER مقالا ربطه بالظروف التي كانت تعيشها الجزائر آنذاك حيث واجهت الجزائر وأوروبا المسيحية – في نظره - المخاطر المشتركة على وجودهما في حوض البحر المتوسط أمام تنامي الأطماع والاعتداءات العثمانية [28] واستدل بأحداث وشخصيات تخللها الكثير من الخلط في توضيح المقصود الذي بدا غريبا في سياقه التاريخي ونشر أيضا مقالا عن "الجزائر خلال المرحلة القنصلية " تضمنت رسالة تهديد بعد حصار مالطة بعث بها نابليون بونابرت إلى قنصل فرنسا في الجزائر سنة 1789 م يبلغه بوجوب توقف الداي فورا عن احتلال الجزيرتين المالطيتين وإطلاق سراح الأسرى المسيحيين [29] و كتب عن حصار وهران من قبل الأسبان 1732 م وحملة OREILY ضد الجزائر 1775 م وحرب 1824 م بين الجزائر وبريطانيا وهي معركة بحرية خاضها الأسطول الجزائري في الحوض الغربي للبحر المتوسط [30] كما كتب عن التنظيمات العسكرية التي اعتمدها الأمير عبد القادر في مقاومته للفرنسيين مأخوذا من " مخطوط وشاح الكتائب " وفي مقال آخر كتب BERBRUGGER عن تاريخ مليانة كما كتب أيضا عن الوضعية الدينية والسياسية لموريطانيا القيصرية بعد الثورات الكبرى نهاية القرن الرابع الميلادي ويقصد بذلك ثورة الدواريين وثورة FIRMUS 372 م ونشر مقالا عن حصار مليلية من طرف المغرب وهو مقال مقتبس من مخطوط عربي أصلي وتناول أيضا قضية مفاوضات جرت بين حسن أغا والكونت ALCAUDETTE حاكم وهران سنة (1541م - 1542 م) [31] وتحت عنوان الوضعية الدينية والسياسية لموريتانيا نهاية ثورة البربر أواخر القرن

الثالث الميلادي كتب BERBRUGGER مقالا استعرض فيه تغلغل المسيحية في أوساط الجنود الرومان ويتعلق الأمر بالقديس ماكسيميليان الذي أطلق عليه صفة الشهيد نتيجة تعرضه للقتل في 12 مارس سنة 295 م في مدينة تبسة بعد رفضه أداء الخدمة العسكرية انطلاقا من معتقده الديني المسيحي حيث ساق الكاتب حوارا جرى بين المجند المسيحي ومسئول مكتب التجنيد الذي حاول دفع الشاب المسيحي إلى الانضمام لفرق الجيش الروماني وتحول النقاش إلى توجيه اتهام مباشر إلى الشاب بالعصيان واحتقار الجندية وهدده بمصير سيئ لكن الشاب المسيحي أصر على عصيانه وانتهى به الحال إلى القتل بتهمة إهانة الإمبراطور ورفض الخدمة العسكرية اقتبس الكاتب مقاله من وثيقة تاريخية لمؤرخ روماني هو DION CASSIUS الذي اشتغل سيناتورا وكاتبا للإمبراطور SEPTIME SEVERE أراد من ورائه الكاتب ترسيخ عقيدة التثليث على لسان المجند المسيحي في حين تشير الكتابات التاريخية أن سكان الجزائر اعتنقوا عقيدة التوحيد التي حملها المذهب الأريوسي[3 2] بدلا من المذهب الأوغسطيني الذي حاول المؤرخون الاستعماريون تسويقه .[3 3]

في عدد آخر كتب BERBRUGGER عن مرسى الكبير ومؤرخه SUAREZ وآخر عن العناوين العربية الدخيلة والخاطئة وهي أوصاف غير دقيقة استخدمها بعض المؤرخين مثل AUCAPITAINE في تحديد نسب بعض القبائل والرسائل التي تناقلها حكام الأقاليم بينهم حيث استخدمت عبارة "باي التيطري " على سبيل المثال في مراسلة إدارية تعود إلى سنة 1548 م وهي مناصب لم تكن مستحدثة في الجزائر يومها [3 4]

كما اشتملت كتاباته أيضا على تقارير أثرية في شكل رسائل وجهها إلى الحاكم العام عن رحلة قادته إلى CAP MATIFOU رشقون شرق مدينة الجزائر استعرض فيها الحالة التي وصل إليها الموقع الذي طمر حسب رأيه بأكوام من

التراب وتحولت مساحته إلى غطاء نباتي وشجيرات وهو الذي كان يضم بقايا كنيسة وحمامات حرارية وطرق ومجاري مياه استعملها الرومان قديما يشير التقرير إلى عوامل انهيار المدينة القديمة والتي أرجعها الكاتب إلى بربرية الأتراك الذين اقتلعوا حجارتها واستخدموها في بناء جسور وقلاع أخرى كما أدرج أيضا عوامل الطبيعة في هدم أجزاء منها فحسب رأيه تعرضت المدينة إلى زلزال أتى على خرابها ولم تسلم القطع الأثرية من مصكوكات وأحجار ثمينة وتماثيل وتيجان من عملية سرقة خلال العهود التي تلت مجيء الأسبان والفرنسيين على حد سواء والتقرير يهدف إلى إعطاء بعد تاريخي لحضارة الرومان وما أنجزوه من منشئات عمرانية وطرق تحديث زراعية في مقابل قراءة لخصت بداوة العرب والعثمانيين وبربرية سكانها [35] كما تطرق أيضا إلى وضعية الأسرى والعبودية في إفريقيا والبلاد البربرية ويقصد الأسرى المسيحيين الذين وقعوا في قبضة القراصنة الأتراك والأندلسيين ومحاولات الكنيسة إنقاذهم من خلال مراسلة جرت بين أساقفة مسيحيين سنة 1734 م ففي القرن السابع عشر تمكن الأسقف DON من تحرير 37720 أسيرا من جميع الجنسيات الأوروبية والذي ادخله في سياق العمل الخيري الإنساني دون إعطائه صفة الصراع بين المسيحية والإسلام والبحث الذي قدمه الكاتب اعتبره مقدمة لكتابات أخرى يجب على المؤرخين تناولها. [36]

تحت عنوان " كيف يمكن لنا كتابة تاريخ إفريقيا وكيف يتسنى للآخرين قراءته" كتب BERBRUGGER نقدا على شكل ملاحظات تضمنت أخطاء لبعض المؤلفات الأوروبية كالرحلة التي قام بها CHENIER في مؤلف حمل عنوان " رحلة داخل الدويلات البربرية " انتهى الكاتب إلى استنتاجات قاطعة حول مسار الرحلة التي شابها الشك فالكاتب حسب رأي BERBRUGGER لم يوفق في الاطلاع على أحوال السكان ومعرفة أنماط حياتهم وتقاليدهم

ونشاطاتهم المهنية ناهيك عن أخطاء طوبوغرافية في تحديد مواقع المدن والمحطات التي حل بها مما دفع بالمؤرخ إلى التأكيد على ضرورة إخضاع كتب الرحالة الذين جازوا الجزائر والمناطق الجنوبية لإفريقيا إلى تدقيق في الأسماء والأماكن والأشخاص عن طريق معاينة ميدانية [37]

واصل BERBRUGGER كتاباته حول تاريخ الجزائر فتطرق إلى قضية الديون الجزائرية في عهد الداي حسين والتي افتعلتها فرنسا كذريعة لاحتلال الجزائر عنونه "قضية بكري من خلال وثائق غير منشورة " تعود إلى سنة 1814 م وهي رسائل بعث بها القنصل العام في الجزائر DUBOIS THAINVILLE كما كتب في مقال آخر عن مدينة وهران تحت الاحتلال الاسباني سنة 1505 م وهو مقتبس من مخطوط في شكل مراسلة إدارية عثر عليها كما كتب عن تاريخ مدينة سبتة التي احتلتها اسبانيا في أعقاب تتبع الأندلسيين الذين طردوا إلى المغرب والجزائر [38] وكتب عن العلاج وفن التطبيب عند العرب كما نشر ل BERBRUGGER بعد وفاته ترجمة للكاتب DEIGO DE HAEIDO الاسباني تناول فيها بالدراسة طوبوغرافية وتاريخ الجزائر .

هكذا ظل جميع الباحثين في تاريخ الجزائر من كتاب ومؤرخين وأثريين وحتى الباحثين في الأنتروبولوجيا واللسانيات على علاقة بالنظام الاستعماري الذي أوجد واجهة دفاعية لنظامه من خلال مؤرخيه الذين حكموا على شمال إفريقيا عامة والجزائر خاصة باستحالة مقاومة الاستعمار أو القيام بمجهود تحرري ضده وبالتالي استحالة بعث وطن يتمتع بالسيادة مستقبلا .

المراجع:

أولا : المراجع : باللغة العربية :

أدريان بيربروجر مع الأمير عبد القادر (رحلة وفد فرنسي لمقابلة الأمير في البويرة 1837- 1838 م ترجمة وتعليق أبو القاسم سعد الله منشورات المركز الوطني للدراسات والبحث في الحركة الوطنية وأول نوفمبر 1954 م 2010

2- أبو القاسم سعد الله، الحركة الوطنية الجزائرية، الجزء الأول، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر 1992م

3- شنيتي (محمد البشير) أضواء على تاريخ الجزائر القديم – بحوث ودراسات – دار الحكمة ، الجزائر 2003

4- أبو القاسم سعد الله أبحاث وآراء في تاريخ الجزائر الجزء الأول الطبعة الثالثة ، دار الغرب الإسلامي بيروت 1990م

5- مولاي بلحميسي،المؤرخون الفرنسيون والجزائر في العهد العثماني، مجلة الأصالة ، العدد 14

6- كارل بروكلمان ،تاريخ الأدب العربي، ترجمة د. محمد عبد الحليم النجار، دار المعارف. الجزء الثاني القاهرة، 1961م،

7- جمال قنان، التاريخ الاستعماري بين الإيديولوجية والموضوعية حول بعض قضايا تاريخ الجزائر المعاصر .مجلة الدراسات التاريخية، العدد 5 الجزائر،

8- جميل حمداوي الديانة عند الأمازغيين

ثانيا : المراجع باللغة الفرنسية

1– Derrécagaix، LEXPLORATION DU SAHARA les deux missions du lieutenant colonel Flatters، bulletin de la société de géographie paris 1882

2– X. Yacono، Hommes et Destins، tome 7، paris 1986

3– Adrien Berbrugger، Voyage dans le sud de L'Algérie et des états barbaresques de l'ouest et de l'est، par E'l Aiyachi et M'Aoula Ahmed،

suivis d'itinéraire et renseignements fournis par si Ahmed ould boumezrag et du voyage par terre de Taza a Tunis، par : M : Fabre، paris imprimerie royale، 1846

4– Lucien Febvre le passé de l'Afrique du nord les siècle obscurs du Maghreb

5– Alphonse Étienne Dinet، La Vie de Mohammed، prophète d'Allah، Paris، 1918

6– Revue Africaine، année (1856-1857- 1859-1860 – 1861- 1862-1863-1864-1865-1866- 1868- 1869-).

الهوامش

[1]Derrécagaix, LEXPLORATION DU SAHARA les deux missions du lieutenant colonel Flatters, bulletin de la société de géographie paris 1882

[2] أدريان بيربروجر مع الأمير عبد القادر (رحلة وفد فرنسي لمقابلة الأمير في البويرة 1837- 1838 م ترجمة وتعليق أبو القاسم سعد الله منشورات المركز الوطني للدراسات والبحث في الحركة الوطنية وأول نوفمبر 1954 م 2010 ص 72

[3] X. Yacono, Hommes et Destins, tome 7, paris 1986 Page 72-73

[4]أبو القاسم سعد الله، الحركة الوطنية الجزائرية، الجزء الأول، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر 1992، ص82.

[5] Adrien Berbrugger, Voyage dans le sud de L'Algérie et des états barbaresques de l'ouest et de l'est, par E'l Aiyachi et M'Aoula Ahmed, suivis d'itinéraire et renseignements fournis par si Ahmed ould boumezrag et du voyage par terre de Taza a Tunis, par : M : Fabre, paris imprimerie royale, 1846 page 5

[6] Adrien Berbrugger, Voyage…ibid. …. Page 8

[7] Adrien Berbrugger, Voyage…ibid. …. Page 18

[8] Revue Africaine, année 1859, page 311-315

[9] Lucien Febvre le passé de l'Afrique du nord les siècle obscurs du Maghreb page 7

[10] شنيتي (محمد البشير) أضواء على تاريخ الجزائر القديم - بحوث ودراسات – دار الحكمة الجزائر 2003 ص27

[11] أبو القاسم سعد الله أبحاث وآراء في تاريخ الجزائر، الجزء الأول، الطبعة الثالثة 1990م، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ص 36

[12] Revue Africaine, année 1856, page 354 -355

[13] Revue Africaine, année 1860, page 25-33

[14] Revue Africaine, année 1862 page 348

[15] Revue Africaine, année 1864 page 382

[16] Revue Africaine, année 1856 page 82

[17] Revue Africaine, année 1857 page393-129

[18] Revue Africaine, année 1857 page399

[19] مولاي بلحميسي ، المؤرخون الفرنسيون والجزائر في العهد العثماني ، مجلة الأصالة العدد14، ص 71

[20] Revue Africaine, année 1859 page254

[21] Revue Africaine, année 1859 page254

[22] Alphonse Étienne Dinet, La Vie de Mohammed, prophète d'Allah, Paris, 1918, p.345

[23] Revue Africaine, année 1861 page261

[24] كارل بروكلمان ، تاريخ الأدب العربي، ترجمة د. محمد عبد الحليم النجار، دار المعارف. الجزء 2 القاهرة ، 1961م، ص ، 123

[25] Revue Africaine, année 1862 page119

[26] جمال قنان، التاريخ الاستعماري بين الإيديولوجية والموضوعية حول بعض قضايا تاريخ الجزائر المعاصر .مجلة الدراسات التاريخية، العدد،5 الجزائر، 1988 ص 130

[27] Revue Africaine, année 1863 page 434

[28] Revue Africaine, année 1861 page5

[29] Revue Africaine, année 1862 page-273

[30] Revue Africaine, année 1864 page-173-

[31] Revue Africaine, année 1865 page-193-

[32] مذهب ديني مسيحي ينسب إلى القس الأمازيغي أريوس الذي يعتبر المسيح نبيا من أنبياء الله وتتمثل رسالته في التوحيد بشر بالنبي محمد انتشر في شمال إفريقيا ومصر لقيت دعوته قبولا واسعا في القرن السادس الميلادي كما لقيت معارضة وقمعا من قبل الرومان ومسيحيي التثليث أنظر : جميل حمداوي الديانة عند الأمازغيين ص10

[33] Revue Africaine, année 1865 Page 374-377

[34] Revue Africaine, année 1866 page71-212

[35] Revue Africaine, année 1866 page210-212

[36] Revue Africaine, année 1868 page 328-332

[37] Revue Africaine, année 1868 page83-84

[38] Revue Africaine, année 1868 page205-207

مجلّة اللّغة العربيّة المجلّد:21 العدد: 48 السّنة: الثّلاثيّ الرّابع 2019 ص: 411 - 426

اللغة العربية وسؤال القدسية

أ.حاتم البوعناني*

تاريخ الإرسال: 29-05-2018 تاريخ القبول: 29-09- 2019

الملخص: بسم الله الرحمن الرحيم، و الصلاة و السلام على أشرف المرسلين.

أما بعد،

تتناول هذه المقالة مسألة اللغة العربية وعلاقتها بالتقديس، ذلك أنّ للعربية عند أهلها وزنا ليس كمثله وزن عند بقية الأمم الأخرى [1]، فبُعدها الروحي أسبغ عليها هالة من القداسة، كيف لا وهي لغة القرآن الكريم، الكتاب المقدس الحامل لرسالة الخالق إلى من استخلف من مخلوقاته.

إلا أنّ هذه النظرة المُقدِّسة – غير المتفحّصة – تجاه اللغة العربية تقود في كثير من الأحيان إلى تبني خطاب مثالي بعيد عمّا يستوجبهُ الوضع الراهن للعربية من خطاب موضوعي، دقيق وعقلاني.

فالتحدث عن اللغة العربية في صلتها بالمقدس يُثير جملة من الأسئلة: ما هو المقدس ؟ وهل اللغة العربية مقدسة ؟ وكيف نقرأ ونفهم هذا التقديس؟!

وسنحاول في هذه المقالة الإجابة عن هذه الأسئلة، التي تنتظم عبر ثلاثة محاور أساسية :

1. مفهوم المقدس
2. اللغة وارتباطها بالقدسية
3. اللغة العربية وسؤال القدسية

* جامعة محمد الأول، وجدة، المغرب، البريد الإلكتروني: hatimbouanani@gmail.com

الكلمات المفتاحية : اللغة العربية؛ القدسية

Conclusion : This article deals with the issue of Arabic language and its relation to sanctification, since the Arabic language in its people is not as weighty as the rest of the other nations. How not, this is the language of the Holy Quran.

However, this sacred view of the Arabic language often leads to the adoption of an idealistic speech that is far from what the current state of the Arab world demands from an objective, precise and rational discourse.

Talking about Arabic in its connection to the holy raises a number of questions: What is sacred? Is the Arabic language sacred? And how do we read and understand this sanctification ?!

In this article we will attempt to answer these questions, which are organized across three main axes:

1. Concept of the Holy
2. Language and its connection to holiness
3. Arabic language and the question of the holiness

Keywords : Arabic language; holiness

تعدُّ اللغة واحدة من الخصائص الإنسانية التي أثارت انتباه الإنسان طيلة عصور من الزمن، فقد شكّلت وعاء للثقافة، ومستودعا للإنتاج العقلي، تُخزّنُ من خلالها الجماعة اللغوية تجربتها، ونظرتها لأحداث الكون.

فاللغةُ أداة لإخراج الأشياء من العدم إلى الوجود، بها يُحدد الإنسانُ هويته وبها يرى الوجود والأشياء، ويقرأُ الأحداث ويُفسِّر الأمور.

والمسألة اللغوية مسألة أساسية، فالأُمة، أيُّ أمة، يُرمز إليها بلغتها. فهي عنصر مهم من مكونات الهوية، إذ الفهم الواعي للهوية لا يمكن أن يقوم حسب الأستاذ "عباس الجراري" إلا باجتماع أمور أربعة، من بينها اللغة التي عدّها الجراري بوتقة فكر أبناء الأمة، ورمز وجودهم وعنصر التحامهم. [2]

وفي حالة اللغة العربية، نجد أنّ لها بعدا دينيا يتجلى في كونها لغة القرآن الكريم المقدس، وبذلك فهذه القداسة تجعل منها جزءًا من الدِّين، والدِّين هو أهمُّ عوامل الهُويَّة وأقواها حضورًا عند الإنسان.

والبحث في مجال (المقدّس) وعلاقته بالثقافة والتراث يفرض على الباحث مقاربة المسألة من زاوية ميتافيزيقية غيبية، دون إغفال تجليات المسألة في جوهر الحياة الدنيوية، فالمقدس له أهمية جوهرية في حياة الأفراد والمجتمعات.

مفهوم المقدس: بالنظر في معاجم اللغة، يدل التقديس على: "تنزيه الله تعالى، هو القدوس، المقدَّس. ويقال: القُدُّوس فعُّول من القدس، وهو الطهارة المَقدس أَي البيت المطهر، المكان الذي يتطهر به من الذنوب. ويقال أيضاً: أَرض مقدسة، أَي مباركة وطاهرة." [3]

وتدل كلمة المقدس (sacré) عند الرومان القدماء على : "الشخص أو الشيء الذي يستحيل لمسه دون أن يُرجِّس أويُرجَّس." [4]فالكلمة تتوزع بين استحالة إمكانية اللمس، وبين إمكانية الانتهاك في حالة تحقق ذلك اللمس ويتميز المقدّس بسمتين متعارضتين: "فهو مخيف ولذلك يستدعي الحذر، وهو مرغوب فيه وبسبب ذلك يستدعي الجسارة." [5]

وإذا ما توقفنا عند هذه التعريفات، يمكن أن نلاحظ أنّ أهمّ سمة للمقدّس هي: التعالي، فالمقدس هو ما يقع بعيداً عن عوامل التدنيس، لأن جوهره المتعالي يقضي بأن يظل متسامياً. وفعل الاجتناب يكون مرفوقاً دائماً بحصول الإثم أو الخطيئة في حالة انتهاك حدود المقدس، أو الدنو منه.

فالمقدس هو كل ماله حُرمة واحترام، وهو "ما يُبنى عليه التماسك والطمأنينة ويتغذى بالتضحيات والإعراض عن متاع الدنيا". [6]

اللغة وارتباطها بالقدسية : ارتبطت اللغة قديما بالدين (أي بالمقدس)، فكانت هذه العلاقة من أخطر القضايا وأكثرها حساسية.

والحضارات جميعًا قديمها وحديثها اعتبرت لغتها أجمل اللغات، وأكثر كفاءة في التعبير، بل وتجاوز الأمر إلى القول بأنها اللغة الأصلية وأن الرب اختارها وأنها لغة الجنة، ذلك أن "فكرة قدسية اللغة وارتمائها إلى عالم يسمو فوق مستوى عالم الإنسان قديمة قدم التاريخ." [7]

فالمصريون في عصر الفراعنة كانوا يعتبرون لغتهم التي كانت تُكتب بثلاثة خطوط (الهيروغليفية، والهيراطيقية، والديموطيقية) مقدسة وأنها هبة من الآلهة. [8] كما أن السومريين كانوا يؤمنون هم أيضا بأن اللغة السومرية مقدسة، فقد كانوا مقتنعين أن الآلهة قد منّت عليهم بلغة يتحدثون ويكتبون بها. [9]

وقد اعتبر "جَالِينُوس" (129 - 200 م) الطبيب والفيلسوف اليوناني "لغة اليونانيين أفضل اللغات، لأن سائر اللغات إنما هي تشبه إما نباح الكلاب أو نقيق الضفادع." [10]

وهناك حضارات عدة قديمة ظنّت كل منها أن لغتها نزلت من السماء، وأنها ليست من وضع الإنسان الذي يستخدمها.

ويبدو أن أهل الشرق هم من ساندوا فكرة تقديس اللغة أكثر من غيرهم، فقد ظلت العبرية لعدة قرون "لغة الدين والمدرسة، وكُتب بها الكثير من النصوص حتى بعد موتها على ألسنة الناس بزمن طويل." [11]

وبالنظر إلى اللغة العربية، فقد أضفى الإسلام عليها نوعا من القداسة، فهي ذات أهمية قصوى لدى المسلمين، إذ هي لغة القرآن الكريم، ولا تتم الصلاة

(وعبادات أخرى) في الإسلام إلا بإتقان بعض من كلماتها. كما أنها لغة شعائرية رئيسة لدى عدد من الكنائس المسيحية في الوطن العربي، وقد كتبت بها كثير من أهم الأعمال الدينية والفكرية اليهودية في العصور الوسطى.

كل ذلك أدى إلى انتشارها حتى صارت لغة مختلف العلوم والمعارف، وعن طريقها ظهرت معارف وتخصصات وابتكارات جديدة.

فهناك إذن علاقة وطيدة بين اللغة والدين والحضارة، ف"أي دين جديد بوحي سماوي يأتي في البداية في منطقة معينة من العالم، ومن رحم البيئة التي يسكنها أهل تلك المنطقة ولغتهم، فتُلغى تشريعات سابقة ويُؤتى بأخرى جديدة فيكون كل هذا وذاك بلغة في كتاب بلغة تلك البيئة، ولحكمة إلهية تكون تلك اللغة مغايرة لما كانت عليه الديانة السابقة، فالمسيحية جاءت بلغة مغايرة للغة الديانة التي سبقتها، والقرآن الكرم نزل بالعربية – أي من رحم بيئة العرب في شبه الجزيرة العربية – فأثرى العربية وتوّجها ملكة مُتربعة على عرش اللغات والعربية كما هو معلوم مغايرة للسُّريانية لغة الديانة التي سبقتها (أي المسيحية)" [12].

اللغة العربية وسؤال القدسية: تتميز اللغة العربية بطابعها القدسي ورمزيتها الإسلامية، كما تمتاز بقوتها العددية إذ يتجاوز عدد متكلميها 422 مليون متكلم عربي، ويستخدمها أكثر من مليار ونصف المليار من المسلمين في العالم [13]، ثم هي اللغة الرسمية – وإن على الورق- لدى 22 دولة، وهي بذلك تأتي بعد اللغة الإنجليزية التي هي لغة رسمية عند 48 دولة، علاوة على رصيدها الحضاري وعطائها الإنساني المتميز.

وتعود قداسة اللغة العربية إلى عصور ما قبل الإسلام، فالنظرة المقدسة الشعائرية لهذه اللغة ارتبطت بها قبل ظهور الإسلام، إلا أن هناك اختلافا في درجة التقديس بين العصرين : الجاهلي والإسلامي.

وعلاقة بنظرة تقديس اللغة العربية، فقد كان من سبب ذلك كونها - حسب ما توصلت إليه الحفريات ودراسات النقوش - أعرق اللغات وأوغلهُنّ في القدم، كما أن هناك أيضا سببا يبدو إلى حد ما مقنعا هو كون اللغة العربية تتميز عن سائر اللغات المعاصرة لها آنذاك بنوع من القوة في نظامها اللغوي معجما ودلالة وتركيبا. [14]

فاللغات من أعظم شعائر الأمم التي يتميّزون بها، واللسان العربي شعار خاص بالإسلام، ويصدق في هذا الصدد قوله تعالى : {{وَمَن يُعَظِّمْ شَعَائِرَ اللَّهِ فَإِنَّهَا مِن تَقْوَى الْقُلُوبِ}} [سورة الحج، الآية 32]

ففهم القرآن المقدس لا يتم إلا بوسيلة مقدسة، التي هي اللغة العربية.

إذن فللعربية عند أهلها منزلة تاريخية أثيلة، ونزول القرآن بها كسبها منزلة خاصة لدى العرب ولدى كافة المسلمين، فقد أعانت الرسالة المحمدية اللغة العربية على أن تتوطّن في نفوس أهلها، فدخلت عالم المقدس من أبوابه الكبرى. [15]

لكنّنا وفي حديثنا عن هذا التقديس المرتبط باللغة العربية، وجب علينا تجلية هذا المفهوم، وإبراز المقصود من هذا التقديس.

إنّ القداسة التي عرفتها العربية بعد الإسلام، جلبت معها – حسب عبد السلام المسدي – أسفارا من المعادلات الرمزية المترقية دوما إلى الأعلى، إذ بناء على سحر الاطمئنان التوكلي راح الكثيرون في تفسير النصوص وتأويلها على مقاس ما رُسّخ في المدركات الجمعية من كفالة غيبية، فآية ﴿ إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ ﴾ [سورة الحجر، الآية 9] فُسّرت بأنها وعد جازم من الله تعالى بصون اللغة العربية صونا أبديا بما أنها لغة القرآن الكريم. [16]

والمسدي يفسّر هذا الربط الآلي بين حفظ الله عز وجل للذكر القرآني ووعده بصون اللغة العربية من الضياع بتمثُّل سوّغتهُ طيبة السرائر الإيمانية التي تغدق في بياض التأويل بسخاء غزير.

إلا أنه يؤاخذ على العرب عموما اطمئنانهم بأن لغتهم بكل جلالها وعلو شأنها لا يمكن أن تنال الأيام منها فضلا عن أن تنقرض أو تندثر، فالقداسة التي أُسقطت على العربية ورّثت أصحابها سكينة في النفس حتى جنح بهم التسليم إلى اليقين الغيبي حول مصير لغتهم. [17]

إنّ المعضلة التي نجنيها من تقديسنا للغة العربية هي التوهّم بأنها مكفولة بسندات من المعجزات الخوارق، وأنها بذلك مصونة من التهافت والضياع بفعل المكرمات، وألاّ شيء من نِصال الأعداء بقادر على أن يصلها. [18]

ويتحدث المسدي عن الفكر العربي الذي "استطاع أن يمزج بين المنطق العقلي والمنطق الغيبي في وئام استثنائي حوّل فيه التمثلات الإيمانية إلى استدلالات بُرهانية مُتجذرة في حقائق التاريخ." [19]

ويُمثِّل لهذا التّصاهر المنطقي بين العقل والإيمان ب"الجاحظ"(255 ه) و"القاضي عبد الجبار"(415 ه)، اللذين عدّهما من أعمدة العقلانية في تراثنا بل هما رمزان عاليان للاحتجاج على موضوع الإنسان واللغة. [20]

كما بيّن أن رواد التراث العربي الإسلامي استطاعوا أن يُعالجوا أمر اللغة بعيون العقل المُتبصرة، فانتهوا إلى إدراج لغتهم العربية كسائر اللغات نازعين عنها ما يشوب النظر عنها من كوابح وجدانية عاطفية أو مرجعيات غيبية مطلقة.

ومثّل لذلك بقول شيخ النحاة "ابن جني" (392 ه) في تعريفه للغة بأنها "أصوات يُعبّر بها كل قوم عن أغراضهم". كما جاء برأي "ابن حزم الأندلسي" (456 ه) في معرض ردّه على من أخذتهم العزة بلغتهم لأن القرآن الكريم قد نزل

بها، حيث قال : "وقد توهّم قوم في لغتهم أنها أفضل اللغات ... وهذا لا معنى له، لأن وجوه الفضل معروفة وإنما هي بعمل أو اختصاص ولا عمل للغة ولا جاء نص في تفضيل لغة على لغة، وقد قال تعالى﴿ وَمَآ أَرۡسَلۡنَا مِن رَّسُولٍ إِلَّا بِلِسَانِ قَوۡمِهِۦ لِيُبَيِّنَ لَهُمۡۖ ﴾ ، وقال تعالى ﴿ فَإِنَّمَا يَسَّرۡنَٰهُ بِلِسَانِكَ لَعَلَّهُمۡ يَتَذَكَّرُونَ ﴾، فأخبر تعالى أنه لم ينزل القرآن بلغة العرب إلا ليفهم ذلك قومه عليه السلام لا لغير ذلك". [21]

إذن فقد تعامل الفكر العربي مع اللغة على أنها ظاهرة عُرفية طبيعية اجتماعية، ولم يتعامل معها بوصفها ظاهرة مقدسة روحانية غيبية.

وخرج في النهاية بخلاصة مفادها أن أمّ المعضلات في موقف العرب اليوم من لغتهم تتمثل في الوهم الذي ورثوه حول قدسية غيبية ترعاها [22]، فصحيح أن اللغة العربية قد كرّمها الله بأن جعلها لسان الرسالة المحمدية الخاتمة، لكن ذلك لم يأت كي يدفع إلى الغرور أو ينفخ في مركزية الذات. [23]

ومن بين الآراء التي سارت على المنوال نفسه، رأي مفتي الديار المصرية "علي جمعة" الذي يُميز بين أمرين في هذه المسألة، حيث يرى أن "هناك فارقا كبيرا بين اللغة المقدسة التي يجب الحفاظ عليها من أجل فهم النص، وقدسية اللغة التي تمنع من اتساعها وقيامها بواجب عصرها وزمانها، فهذه اللغة المقدسة يجب الحفاظ عليها في حدود النص المقدس حيث نحتاج إليه، وفى حدود أدوات فهمه على مستوى ألفاظه ومعانيه وعلى مستوى تركيباته ودلالاتها المختلفة وعلى مستوى سياقه أيضاً. وبناء على ذلك فتطوير اللغة وارد، ولكن بصورة لا تفقدنا الاتصال بالتراكم المعرفي التراثي من ناحية، وأن تكون وعاءً قادراً على انطلاق الفكر بكل جوانبه العلمي والحسي والتجريبي وحتى الفكر الفلسفي، وإعمال العقل ليبقى الإنسان إنساناً يقوم بواجبه من عبادة الله، وعمارة الأرض، وتزكية

النفس، وأن هذا التغير يجب ألا يمس أيضاً ثوابت البشر، وأن يكون في سعته متسقاً مع الاتساع الطبيعي الذي هو من سنن الله في كونه."[24]

وقد كان ل"إبراهيم مدكور" - الذي سبق أن ترأّس مجمع اللغة العربية بالقاهرة – موقف من تقديس اللغة العربية، فقد اعتبر أن "هذه القداسة وقفت كثيرا في طريق الإصلاح والتجديد، واعترضت سبل النمو والتطور، فقيل بالحلال والحرام في أمور تتصل بمتن اللغة وأساليبها وكتاباتها ورسمها، كما قيل بهما في الحكم على أقوال الناس وأفعالهم، ومع هذا فالزمن يسير، ولابد أن تسير اللغة معه." [25]

فقد دعا مدكور إلى نبذ التعصب، وتغليب العقل على العاطفة، والنظر إلى اللغة وفق رؤية عقلانية تستجيب إلى الواقع وتنحاز إلى الحاضر.

إذن، فوصف اللغة العربية بالمقدسة، ينبغي أن يكون مجرد تأثير وتنبيه يفتح المجال لخطاب البناء والمعرفة الذي يقوم به خطاب العقل، ذلك أنّ الخطاب العاطفي الذي يحتوي على الترغيب و الحب و التحفيز ومخاطبة الوجدان لا يعدو أن يُشكّل محفزا لإحداث انفعال يدفع إلى الفعل. فوظيفة الخطاب العاطفي التحفيز والتهيئة لاستقبال الخطاب العقلي.

فالتقديس في نظري يجب أن يكون مرادفا للاحترام، وليس في اعتبارها لغة للجنة أو لغة الخالق.

فلنُقدّس لغتنا اللغة العربية بتعريب الكلمات والمصطلحات الجديدة، إذ العربية لا تضيق بشيء من الأفكار والمخترعات الحديثة، فالموضوع يتعلق بالواقع الاقتصادي والعلمي والتعليمي ومستوى الجامعات وأبحاثها، والقضاء على الأمية ونشر التعليم وتطوير العلوم والتوظيف في الأبحاث الجامعية، وتطوير اللغة وعدم البقاء في أسر الماضي، والوهم بأن العودة إلى الماضي هي الطريق للتقدم.

كما أنّ الأمر يحتاج منا إلى عزيمة قوية وفهم صحيح لمركزية اللغة الأم وثقلها فاليهود مثلا حافظوا على لغتهم العبرية وأورثوها أبناءهم حتى أنقذوها من خطر التلف، فقامت الدولة الصهيونية على أرض فلسطين لتّحول اللغة العبرية من لغة شبه ميتة إلى لغة حية.

كما أنّ الاقتصار في تحليل وضع العربية الحالي على الجانب الكَمّي الذي يقول لك إنها لغةٌ تحتل الترتيب الرابع أو الخامس أحياناً بين كبريات اللغات العالمية، وأنها لغة يتكلمها زهاء أربع مئة مليون، ومعتمَدة في كل هياكل الأُمم المتحدة، ... إلى غير ذلك من المُسَكِّنات والمُهدِّئات التي تريح البال وتُعَدِّل المِزاج.

كل ذلك حسب الدكتور "عبد العلي الودغيري" : "لا يؤدي إلى تحليل كامل دقيقٍ وموضوعي، لأن هناك شطراً من الحقيقة، وهو المهم، يظل مغيَّباً وراء هذه الصورة الزاهية التي نجدها في القراءة السطحية للأرقام. وهذا الشطر المخفي الذي يُقدم الوجه الآخر للعُملة هو الذي يعتمد المعايير الكيفية التي تُستعمل في معرفة الوزن الحقيقي للغات: مكانة اللغة عند أهلها ومدى اعتزازهم بها، مكانتُها في المجتمع كله، وضعُها في التعليم بكل مراحله وتخصصاته، مقدار مساهمتها في إنتاج المعرفة العصرية المحتاج إليها بكل أشكالها، مكانتها في الاقتصاد المحلي والعالمي والتبادل التجاري المحلي والدولي وضعها في البنوك والشركات، في الثقافة والإعلام... فضلاً عن معيار الوحدة والتجانس والانسجام. ولغتنا كما تعرف مقسَّمة إلى عشرات، بل إلى مئات الدّوارج واللهجات، وكل الإحصاءات - أو أغلبيتها- التي تتحدث عن العدد الكبير من متكلمي العربية إنما يعتبرون اللغة الدارجة لا الفصيحة." [26]

لذلك فالاستناد على الجانب الكمّي في النظر إلى وضع العربية لا يمكن التعويل عليه في استشراف مستقبلها، والحالة التي ستكون عليها.

إذن فبدل الإغراق في خطاب العاطفة الذي لن يُولّد لنا سوى خطابا مندفعا فاقدا للوعي، ينبغي سلك منهج متوازن يعتمد على الحكمة والعقل. فالنصوص المقدسة يلزمها التقديس، أما اللغة فيلزمها منّا الاحترام والتقدير، الذي قد نُسميه "تقديسا" ولكنه تقديس يختلف عن النوع الأول، تقديس لا يحول بينها وبين التطور الطبيعي الذي تخضع له كل لغة إنسانية، إنه تقديس يتمثل في استخدامها في شؤون الحياة في التعليم والتجارة والإدارة وسوق العمل، والمحافظة عليها وحمايتها بالأنظمة والتشريعات.

فاحترامنا للُغتنا و"تقديسنا" لها مسؤولية ليست على فرد دون فرد، وليست على حاكم دون محكوم، بل مسؤولية جماعية يتحملها الجميع، كلٌّ من جهته وموقعه.

وبالرغم من أنّ المقدس كما يقول (روجيه كايوا) يبقى "مصدر كل سؤدد وحُظوة ولا مندوحة لمن يصبو إلى تحقيق النجاح واكتساب الفضائل من التماس مؤازرته". [27] فالمبالغة في اعتبار اللغة العربية مقدسة يُفضي بنا في أغلب الأحيان إلى التواكل والانخذال، فنقعد خلف هذا الوهم الخادع عن نُصرتها، مُتخيّلين قداسة ذاتية فيها، ظانّين أنها محمية من السماء.
إنّ اللغة ظاهرة طبيعية واجتماعية، تولد وتنمو وقد تموت، وبقاؤها - كما عبّر عن ذلك المسدي - رهين بشروط موضوعية ترتبط جميعا بمنظومة المجتمع وبتقلّبات الدهر معه أو عليه، اقتدارا وغلبة أو تخاذلا وهوانا. [28]

الخاتمة :وخلاصة القول، ينبغي لنظرتنا تجاه اللغة العربية أن تتحلّى بنوع من الواقعية والموضوعية، وأن تتفادى الخطاب المثالي الذي يركن إلى التواكل واستحضار ثقافة الانتظار، انتظار فتح جديد لهذه اللغة عبر بركات غيبية لا يقبلها العقل ولا النقل.

وعلى الرغم من اعتبار اللغة العربية أحد أهم المقومات المشتركة بين الأمة العربية الإسلامية، إلا أنه لا يمكن الرّهان على هذا العامل لوحده دون فعل مادي مؤثر وفعّال، فلابد من بناء اقتصاد مشترك وتطويره والاهتمام بقطاع التعليم كما لابد من وجود إرادة سياسية قادرة على استثمار وسائل الإعلام في الترويج للغة فصيحة قادرة على تنمية الملكة اللغوية. أما النخب المثقفة التي تعتلي الندوات، فلا يتجاوز تأثيرها حدود الوصف والتمني، والكلام والترجي.

كل هذا من شأنه أن يُعزز الشعور بالهوية المشتركة عبر تأكيد الذات اللغوية، وتوسيع نطاق استخدام اللغة العربية، فنحن لا نطالب بلغة عربية فصحى كاملة، بل بمستوى عادل من احترام اللغة، وذلك وفق رؤية لا ترى في اللغة مجرد سلك بارد لنقل الكلام (كما قال عبّر عن ذلك الدكتور "عبد العلي الودغيري" [29])، وإنما خزّانا للتراث، ومطية للرؤى والأفكار، وأسلوبا في التصوّر والتفكير.

فاللغة العربية عبر التاريخ تقوى إذا قويت الأُمة وتضعف إن ضعفت فحفظها يستندُ على مجهود البشر، بعيدا عن "الإيمان الدوغمائي بوجود ضمانة إلهية مطلقة" [30] لحفظها لن تُنتج لنا سوى الاتكالية.

ذلك أنّ صيانة لغة الضاد من خطر الامّحاء حسب "عبد السلام المسدي" هو صيانة للهوية العربية الإسلامية وصيانة للأمن القومي. [31]

لائحة المصادر والمراجع:

- **القرآن الكريم**

➢ **كتب:**

1- ابن حزم الأندلسي، الإحكام في أصول الأحكام، تحقيق الشيخ أحمد محمد شاكر الجزء الأول، دار الآفاق الجديدة، بيروت

2- رمضان عبد التواب، فصول في فقه اللغة، مكتبة الخانجي، القاهرة، الطبعة السادسة 1420 ه/ 1999م

3- روجي كايو، الإنسان والمقدّس، ترجمة : سميرة ريشا، المنظمة العربيّة للترجمة الطبعة الأولى، بيروت، أغسطس، 2010

4- شريف الشوباشي، لتحيا اللغة العربية يسقط سيبويه، الهيئة المصرية العامة للكتاب، الطبعة الأولى، 2004

5- عبد السلام المسدي، العربية والإعراب، دار الكتاب الجديد المتحدة، ط 1، مارس 2010

6- عبد السلام المسدي، الهوية العربية والأمن القومي دراسة وتوثيق، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، الطبعة الأولى، بيروت، يوليو 2014

7- كمال الإخناوي، ما موقع اللغة العربية من الإعراب؟، دار صفصافة للنشر والتوزيع والدراسات، القاهرة، 2016

8- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت

9- نور الدين الزاهي، المقدس والمجتمع، أفريقيا الشرق، المغرب، 2011

➢ **مقالات :**

1- حسن طلب، إبراهيم مدكور : لا لقدسية اللغة لا لقدسية التاريخ، مجلة إبداع العدد الأول،1 يناير 1996

2- عبد الله البريدي، اللغة هوية ناطقة، منظور جديد يمزج اللغة بالهوية والحياة المجلة العربية، الرياض، ط 1، 2013

➢ منشورات إلكترونية:

1- حميد الكتاني، " تقديس التفصيح وتدنيس التلهيج: رؤية تحليلية جديدة"، موقع القدس العربي : (11 دجنبر 2013)

« www.alquds.co.uk»

2- عباس الجراري، "هويتنا والعولمة"، على الموقع الإلكتروني للأستاذ عباس الجراري :

« www.abbesjirari.com/HTM/Houiatouna%20oua%20l3aoulama.htm »

3- عبد العلي الودغيري، "د. عبد العلي الودغيري: أَرِنا كيف تُحافِظ على العربية؟" موقع هوية بريس (تاريخ : 5 دجنبر 2016) :

«Howiyapress.com»

4- علي جمعة، من أدوات بناء الحضارة: اللغة، موقع يقظة فكر (تاريخ : 20 أكتوبر 2011) : « www.feker.net/ar/2011/10/20/9619 »

5- "اليوم العالمي للغة العربية"، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو)، الشابكة : (18 دجنبر 2014)

« www.unesco.org/new/ar/unesco/events/prizes-and-celebrations/celebrations/international-days/world-arabic-language-day/»

الهوامش:

[1] كما عبّر عن ذلك الأستاذ "عبد السلام المسدي" في كتابه "العربية والإعراب"، دار الكتاب الجديد المتحدة، ط 1، مارس 2010، ص 60.

[2] عباس الجراري، "هويتنا والعولمة"، على الموقع الإلكتروني للأستاذ عباس الجراري : « www.abbesjirari.com/HTM/Houiatouna%20oua%20l3aoulama.htm »

[3] ابن منظور، لسان العرب، المجلد السادس، دار صادر، بيروت، مادة (ق د س)، ص 168

[4] روجي كايو، الإنسان والمقدّس، ترجمة : سميرة ريشا، المنظمة العربيّة للترجمة، الطبعة الأولى بيروت، أغسطس، 2010، ص 56

[5] نور الدين الزاهي، المقدس والمجتمع، أفريقيا الشرق، المغرب، 2011، ص 44

[6] روجي كايو، الإنسان والمقدّس، ص 184

[7] شريف الشوباشي، لتحيا اللغة العربية يسقط سيبويه، الهيئة المصرية العامة للكتاب، الطبعة الأولى 2004، ص 72

[8] المرجع السابق، الصفحة نفسها، "بتصرف"

[9] المرجع السابق، ص 73، "بتصرف"

[10] ابن حزم الأندلسي، الإحكام في أصول الأحكام، تحقيق الشيخ أحمد محمد شاكر، الجزء الأول، دار الآفاق الجديدة، بيروت، ص 34

[11] رمضان عبد التواب، فصول في فقه اللغة، مكتبة الخانجي، القاهرة، الطبعة السادسة، 1420 ه/ 1999م، ص 29

[12] ما موقع اللغة العربية من الإعراب؟، كمال الإخناوي، دار صفصافة للنشر والتوزيع والدراسات القاهرة، 2016، ص 98، "بتصرف"

[13] "اليوم العالمي للغة العربية"، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو)، الشابكة : (18 ديسمبر 2014)

« www.unesco.org/new/ar/unesco/events/prizes-and-celebrations/celebrations/international-days/world-arabic-language-day/»

[14] حميد الكتاني، " تقديس التفصيح وتدنيس التلهيج: رؤية تحليلية جديدة"، موقع القدس العربي : (11 ديسمبر 2013)

« www.alquds.co.uk»

[15] عبد السلام المسدي، الهوية العربية والأمن القومي دراسة وتوثيق، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، الطبعة الأولى، بيروت، يوليو 2014، ص ص 133 – 134 "بتصرف"

[16] المرجع السابق، ص 138، "بتصرف"

[17] المرجع السابق، ص 137، "بتصرف"

[18] المرجع السابق، ص 148

[19] المرجع السابق، ص 135

[20] المرجع السابق، ص 136

[21] المرجع السابق، ص 147

[22] المرجع السابق، ص 148

[23] المرجع السابق، ص 149، "بتصرف"

[24] علي جمعة، من أدوات بناء الحضارة: اللغة، موقع يقظة فكر (تاريخ : 20 أكتوبر 2011) : « www.feker.net/ar/2011/10/20/9619 »

[25] حسن طلب، إبراهيم مدكور : لا لقدسية اللغة لا لقدسية التاريخ، مجلة إبداع، العدد الأول،1 يناير 1996، ص 12.

[26] عبد العلي الودغيري، "د. عبد العلي الودغيري: أَرِنا كيف تُحافظ على العربية؟"، موقع هوية بريس (تاريخ : 5 ديسمبر 2016) : «Howiyapress.com»

[27] الإنسان والمقدّس، روجيه كايو، ص 11

[28] عبد السلام المسدي، الهوية العربية والأمن القومي، ص 132

[29] عبارة أوردها "عبد العلي الودغيري" خلال المؤتمر السنوي الدولي الخامس في موضوع "الإصلاح مسارات ومآلات ما بعد الحراك العربي" الذي نظّمه مركز الدراسات والبحوث الإنسانية بمدينة وجدة أيام 16 و17 ديسمبر 2016

[30] عبارة أوردها "عبد الله البريدي" في مقالته "اللغة هوية ناطقة، منظور جديد يمزج اللغة بالهوية والحياة"، المجلة العربية، الرياض، ط 1، 2013

[31] عبد السلام المسدي، الهوية العربية والأمن القومي، ص 403.

المستوى اللغوي في الجزائر وتحديات التكنولوجيا

ـ واقع اللغة العربية كتابة ونطقا عبر الفيس بوك ـ

أ.عمر بولنوار *
أ.دنيا باقل

تاريخ الإرسال: 2019-05-01 تاريخ القبول: 2019-09-29

الملخص: أصبحت شبكات المعلومات والتواصل من أهم الوسائل المعاصرة لتبادل المعارف والتواصل بين الأفراد والجماعات داخل الوطن الواحد وخارجه وقد وصلت هذه الشبكات إلى المؤسسات والإدارات والمدارس والبيوت، وبهذا احتلت هذه المواقع وهذه التطبيقات مكانا واسعا في ساحة التواصل الاجتماعي بين مختلف شرائح المجتمع نتيجة شيوعها الحثيث وقربها من متطلبات الناس اليومية كلٌ حسب احتياجاته على اختلاف التفكير طبعا واختلاف اللهجة والاستعمال اللغوي مما انعكس هذا الأخير على اللغة ونشوء العلاقة التناسبية بين اللغة والفكر، فبانحدار الفكر تنحدر اللغة والعكس أضف إلى هذا ذلك المنتج اللغوي الجديد الذي ظهر عبر هذه المواقع والتطبيقات التواصلية، منتج لغوي مكون من حروف وأرقام ورموز سريعة يتيح التفاهم بين مختلف اللهجات واللغات.

الكلمات المفتاحية: المستوى اللغوي، الجزائر، مواقع التواصل، الفيس بوك.

Résumé : Les réseaux d'information et de communication sont aujourd'hui l'un des moyens les plus importants d'échange de connaissances et de communication entre particuliers et groupes à l'intérieur et à l'extérieur du pays, atteignant les institutions, les

* بولنوار عمر، جامعة ابن خلدون تيارت، ALGÉRIE ,omarbou1416@gmail.com

départements, les écoles et les foyers. Ces sites et applications occupent une grande place dans le domaine de la communication sociale entre différents segments de la société. Les besoins des gens ordinaires, chacun en fonction de leurs besoins en matière de pensée différente, bien sûr, de langue et d'utilisation linguistique différentes, reflétant cette dernière langue et l'émergence d'une relation proportionnée entre langue et pensée, le déclin de la pensée descend de langue et inversement. Ajoutez à cela le nouveau produit linguistique qui est apparu à travers ces sites et applications de communication, un produit linguistique composé de lettres, de chiffres et de symboles permet rapidement la compréhension entre différents dialectes et langues.

توطئة: ارتبطت اللغة العربية في الجزائر بالإسلام منذ العهود الأولى للفتح الإسلامي، الذي اعتنقه سكان بلاد المغرب الأوسط، فأصبحت اللغة العربية منذ تلك العهود لغة تفكير وتعبير وتواصل. وبات من نتائج انتشارها الواسع في الجزائر ولمدة زمنية طويلة إلى أن أنتجت لهجات خاصة وتأديات لهجية امتزج فيها اللسان العربي بغيره من الألسنة وفق قانون التأثر والتأثير، فانحرفت في بعض التأديات الصوتية والنطقية، مشكّلة عادات كلامية لمجموعات بشرية من مجموعة أكبر من الناس تتكلم لغة واحدة، وهو ما يعرف باللهجات؛ إذ أصبح للغة العربية وضع خاص في الجزائر في الاستعمالات اليومية يميُّزه التنوع والتعدد مع الحفاظ على العربية الفصيحة ، لغة القرآن المقدسة، الذي بواسطته استطاعت العربية أن تبقى راسخة في ربوع الجزائر برغم الظروف والمحن.

تختلف اللغات فيما بينها باختلاف نظرة متكلميها إلى الواقع، ومدى استطاعتهم على وصفه بكل ما يحمله من أفكار، وهذه النظرة قد أثبتها الباحثون في مجال اللسانيات منذ "هيمبوليت" مرورا بـ "دي سوسير" ووصولا إلى علماء اللغة الاجتماعيين، فاللغات «تختلف في مدى مرونتها وقدرتها على استيعاب الأفكار والتعبير عنها وتحليلها للخبرات المختلفة للناطقين بها، كل منهما من خبرات

ترجع إلى الثقافة النوعية لتلك اللغة، فمثلا لكل لغة اصطلاحات خاصة بها، وقد لا يوجد ما يقابلها في اللغات الأخرى، والفرد يمتص هذه الاصطلاحات مع الممارسة العملية في بيئته الاجتماعية منذ الطفولة حتى تصبح جزءا من كيانه اللغوي» [1].

إذن: هناك مصطلحات تشكل الوضعية اللغوية، فتارة تسمى بالثنائية اللغوية وتارة أخرى تسمى بالازدواجية اللغوية، وتسمى أيضا بالتعددية اللغوية أو اللهجية بحسب حضور عدد اللغات أو اللهجات وطبيعتها، ففي الحقيقة هذه المظاهر ما هي إلا وضع من وضعيات لغوية أوجد لها علماء اللغة تسميات بدءا بفرغسون.

يتميز المجتمع الجزائري على مستوى الواقع اللغوي بالتعددية، والذي أسهمت في خلقه الازدواجية والتعددية والثنائية، تظهر فيه اللغات والتأديات المختلفة بنسب متفاوتة وهو ما خلق وجود أنماط لغوية كثيرة، وهي:

1- لغة المنشأ (عربية دارجة أو أمازيغية)، وفي الدارجة والأمازيغية تأديات مختلفة تختلف من منطقة إلى أخرى.

2- العربية الفصيحة (لغة المدرسة).

3- الفرنسية (لغة المدرسة).

4- الهجين اللغوي الذي يسمع في التجمعات السكنية [2].

تتوزع اللغات في المجتمع الجزائري وتتقمص أدوارا متباينة، على مستوى الاستعمال الشفهي والكتابي، وفي أمكنة مختلفة، و«هكذا نجد أنفسنا أمام لغات أربع ولكل منها نصيبه في المجتمع من الاستعمال، وإن لغة المنشأ (الأم) عادة لغة شفاهية وهي المتمكنة أكثر في المجتمع، واللغتان العربية الفصيحة والفرنسية مكتوبتان وليس لهما نصيب معتبر في الاستعمال» [3]. والنتيجة أن الفرد الجزائري لا يتقيد بلغة واحدة بسبب عدم الاستعمال الدائم لها، إضافة إلى الدمج الحاصل أثناء الكتابة في استعمال أكثر من لغة في رسم واحد. والهدف تحقيق تواصل معين على حساب لغة من اللغات سواء شفاهة أم كتابة، وهما متعادلان في الاستعمال إن تتبعنا ذلك.

أولا: التعدد اللغوي: لا يكاد يخلو مجتمع من المجتمعات أو بلد في العالم من التعدد اللغوي، سواء لأسباب تاريخية نحو الاستعمار ومخلفاته الثقافية، أم اقتصادية أم لأسباب حضارية فرضها التقدم العلمي والتطور التكنولوجي، كما أن الألفاظ تنتقل وتهاجر، مما يؤدي إلى تداخلها بعضها ببعض، وتسربها من لغة لأخرى مع مرور الزمن، وغالبا ما يصنف التعدد اللغوي بشكل عام تحت مصطلح " الثنائية اللغوية" وذلك لإمكانية إيجاد فرد يتقن أكثر من لغة، وصعوبة وجود مجتمعات يتقن أهلها جميعا أكثر من لغة ويستخدمونها بشكل اعتيادي، وبناء على ذلك يرى **مايكل كلين** «التعدد اللغوي يصعب ضبطه بتعريف معياري يمكن تقبله في الواقع لأنه حينها يتطلب ممن يصطلح عليهم بثنائي اللغة أو متعددي اللغة الحصول على قدرة متساوية في اللغات واكتسابها بشكل متزامن، أو استعمالها في نفس السياق» [4]. ولذلك تميل التعريفات اليوم إلى أن تكون عامة أكثر ومنهجية، واستنادا لذلك قدم تعريفا للتعدد اللغوي كالآتي: «هو استعمال أكثر من لغة واحدة او قدرة بأكثر من لغة» [5].

ففي الجزائر يكتسي الوضع اللغوي طابع التعددية اللغوية، وإن لم يقرها الدستور بصفة رسمية، إنها موجودة بحكم الواقع، حيث تدرس اللغة العربية والأمازيغية والفرنسية والإنجليزية والإسبانية والألمانية في بعض المدارس والمؤسسات التعليمية على اختلافها.

ثانيا: التعدد اللهجي: اللّهْجَة من وجهة نظر المحدثين: «مجموعة من الصفات اللغوية تنتمي إلى بيئة خاصة، ويشترك في هذه الصفات جميع أفراد هذه البيئة. وبيئة اللهجة هي جزء من بيئة أوسع وأشمل، تضم عدّة لهجات، لكل منها خصائصها ولكنها تشترك جميعا في مجموعة من الظواهر اللغوية التي تيسِّر اتصال أفراد هذه البيئات بعضهم ببعض، وفهم ما قد يدور من حديث، فهما يتوقف على قدر الرابطة التي تربط بين هذه اللهجات. وتلك البيئة الشاملة التي تتألف من عدة لهجات هي التي اصطلح على تسميتها باللغة، فالعلاقة بين اللغة واللهجة هي العلاقة بين العام

والخاص» [6] لذلك نجد اهتماما من العلماء لتدارس اللهجات منذ القديم، حيث كان للاختلافات بين اللهجات دور في دراستها وإن لم يكن علما قائما بذاته إلا مع العصر الحديث، حيث يعدّ فرعا من فروع اللسانيات العامة [7] فهو: «مجال خاص باللسانيات يعتني بدراسة اللهجات، وهذا المجال يمكن كذلك نعته بالجغرافية اللسانية. ونتائج الباحثين يمكن أن تودع في أطلس لغوي» [8].

التعدد اللهجي: يعني وجود لهجات متعددة داخل اللغة الواحدة، واغلبها فصيح، ويرجع اختلاف هذه اللهجات فيما بينها إلى تنوع البيئات الجغرافية، أو الأصول القبلية، مثل تلك اللهجات المتعددة التي انتشرت في شبه الجزيرة العربية إبّان العصر الإسلامين وكان الرسول صلى الله عليه وسلم يخاطب كل قبيلة بلهجتها مثل ما ورد في الحديث الشريف: «ليس من أمبر أمصيام في أمسفر» [*]، فقد خاطب به رسول الله ص بعض أهل اليمن وكانوا يستبدلون في كلامهم أداة التعريف (أل) ب(أم). وأبرز مظاهر التعدد اللهجي تلك القراءات المتعددة للقرآن الكريم، فالمتواتر منها سبعة والمشهور ثلاثة والباقي صنف في خانة شاذة [9].

لقد كان لعلم اللهجات دور في الدراسة اللغوية منذ القديم، وبخاصة في الدراسات القرآنية، وحينما اتسعت رقعة البلاد الإسلامية أضحى التعدد اللهجي واضحا وبخاصة في البلاد الغير عربية، «ولئن تعَرَّب الأمازيغ المسلمون في بلاد المغرب العربي فقد ظلت اللهجة وسيلة تواصل عند اهل المغرب إلى يومنا هذا، وبخاصة في الجزائر والمغرب الأقصى فيما يعرف باللغة الأمازيغية، وهي لهجة محلية مرتبطة بسكان هذه البلاد الأصليين، يتحدثون بها ويمارسونها في حياتهم الاجتماعية، وقد صنفت الأمازيغية من ثوابت الأمة الجزائرية في الدستور، وشُرع تدريسها في منطقة القبائل وما جاورها بحكم خصيصة الشعب الجزائري في هذه المناطق» [10].

فالتعدد اللهجي داخل بلدنا الجزائر ما هو إلا مجموع لغات التي لم تأت من العدم، لهجات كانت لها جذورها المتجذرة في حلقات التاريخ وما حصل من أحداث جعل هذه اللهجات تسير في طريق متواز في جميع الميادين والمجالات.

ثالثا: شبكات التواصل الاجتماعي: هي مواقع على الأنترنت يتواصل من خلالها ملايين البشر الذين تجمعهم اهتمامات أو تخصصات معينة، ويتاح لأعضاء هذه الشبكات مشاركة الملفات والصور وتبادل مقاطع الفيديو، وإنشاء المدونات وإرسال الرسائل وإجراء المحادثات الفورية، وسبب وصف هذه الشبكات بالاجتماعية أنها تتيح التواصل مع الأصدقاء وزملاء الدراسة، وتقوي الروابط بين أعضاء هذه الشبكات في فضاء الأنترنت [11].

الإعلام الجديد وظهور شبكات التواصل الاجتماعي: لقد أصبح الإعلام الجديد مؤسسة كبيرة وواسعة يشارك فيها مجتمع متفاعل بأكمله غير مقتصر على كُتّاب وقراء وصحفيين بعينهم؛ بل فتحت كل الأبواب والآفاق لكل من يريد أن يتبادل مع الآخرين همومهم وأفراحهم واحتياجاتهم ومشاكلهم وأمورهم الحياتية الأخرى عبر تواصل اجتماعي حي ومشوّق، كيف لا؟ وهو الصناعة التي حققت المليارات السريعة لـ (مارك زوكربيرجZuckerberg mark مؤسس الفيس بوك Facebook؛ بل هو الذي استطاع بأدواته المميّزة طرح العديد من القضايا والمشاكل، سواء على المستويات المحلية أم العالمية، فنقل بذلك المشاهد من المتابعة إلى المشاركة الفاعلة في كافة مراحل إعداد الخبر حتى ظهوره على شاشتنا، وخير مثال على ذلك الاستخدام السياسي لـ (تويتر twitter) من قبل النشطاء السياسيين [12].

عوامل ظهور الشبكات الاجتماعية وأسباب انتشارها: تعد المواقع الالكترونية في مجملها منظومة من الشبكات التي تسمح لمشتركيها بإنشاء مواقع خاصة بهم، ومن ثمَّ ربطهم من خلال نظام اجتماعي إلكتروني بأعضاء آخرين لديهم نفس الهوايات والاهتمامات والانشغالات[12].

جاءت الشبكات الاجتماعية لتحقيق أغراض التواصل الاجتماعي من خلال سد شتى أنواع احتياجات مستخدميها طيلة أوقات تواصلهم، لذلك فإن أول ظهور لهذه الشبكات يرجع إلى عام 1995م، حيث عكفت مجموعة من تلاميذ إحدى المدارس الأمريكية على التواصل مع زملائهم بإطلاق أول موقع لهم على شبكة الأنترنت تحت تسمية: classmates.com لتبدأ بعد ذلك هذه الشبكة في الانتشار والتوسع، وتُقسم المجتمع الأمريكي إلى ولايات تشمل كل ولاية المناطق الداخلية التي تضم بدورها العديد من المدارس المشتركة في هذا الموقع، الذي يتيح بدوره للمواطن الأمريكي أينما كان وحيثما وجد فرصة التعرف على مدرسته، وفرصة التواصل مع زملائه، وفي عام 1997م ظهرت شبكة sixdegress.com التي توقف نشاطها عام 2001م، رغم استخدامها لأحدث التقنيات الفنية، لفشلها في تحقيق الربح المادي [13]

كما تجدر الإشارة إلى أنّ ظهور الشبكات الاجتماعية كمواقع تجعل المستخدمين يتقاربون فيما بينهم من خلال غرف الدردشة والتحاور ومشاركة المعلومات الشخصية والأخبار مثل: موقع theglobe.com، وركزت بعض المواقع كموقع classmates.com على مكان تجمعي معين، كمدرسة ما أو جامعة ما حيث يسجل المشترك بياناته الشخصية لأجل لقاء زملاء الدراسة، أمّا شبكةsixdegress.com فهي تعمل على التقريب بين أشخاص ليسوا على علاقات سابقة ببعضهم البعض [14]

تطورت هذه التطبيقات فيما بين 2002/2004م، حيث أصبح المستخدم يسجل على أحد مواقع الشبكات الاجتماعية، ويصنع له ملفا خاصا به، قد يطّلع عليه كل من يسجل على هذه الشبكة ويطلب عقد صداقات ، وعلى غرار هذه الشبكات ظهرت في عام 2003م شبكة **ماي سبيس** الأمريكية الشهيرة والتي تميّزت بضخامتها وتطوّرها التقني، لتصبح أكثر الشبكات الاجتماعية استخداما، حيث وصل عدد أعضائها 263 مليون، وتهتم بتقاسم المعلومات الشخصية، إلى أن تطوّرت شبكة الفيس بوك وأصبحت شبكة عالمية في 2006م بعدما كانت مقتصرة على مجتمع جامعي مغلق

حيث بلغ عدد مستخدميها حسب إحصائيات أبريل 2018 حوالي 2.2 مليار مستخدم شهريا و 1.4 مليار مستخدم نشط يوميا [15].

رابعا: مستخدمو الأنترنت في الجزائر وتأثرهم بالفيس بوك: اتجهت في السنوات الأخيرة انظار الكثير من الباحثين في علم الإعلام والاتصال ومختلف العلوم الاجتماعية الأخرى، إلى دراسة انعكاسات وتأثيرات تكنولوجيا الإعلام والاتصال الحديثة على المجتمعات، هذه الأخيرة أصبحت مجتمعات رقمية بامتياز، حيث تعتمد على تقنيات الاتصال كوسائط مهمة للتواصل الاجتماعي بات الاستغناء عنها غير ممكن في هذا العصر الذي يعرف بالسرعة في تسيير شؤون الفرد والجماعة [16]

تأثر اللغة الوطنية داخل الاستخدامات الفايسبوكية: أسهمت الشبكات الاجتماعية في إنشاء علاقات فيما بين الشباب على اختلاف جنسهم وجنسياتهم وانتشار ثقافات مختلفة وظهور لغات جديدة ومتعددة، كما كان لمستخدميها دورا رئيسا في ابتكارها واستخدامها بشكل واسع، بحثا عن البساطة والسهولة والاختصار في التواصل بما يتناسب مع نمط حياتهم العصرية. وفي هذا الإطار نجد أنّ لغتنا الوطنية قد نالت هي الأخرى نصيبها من هذا الخليط اللغوي الذي أصبح معمولا به لدى مستخدمي الانترنت في الجزائر، وبالأخص عند فئة الشباب، هذه الأخيرة أسهمت بقوة وأثناء تواصل بعضهم ببعض في ظهور ما يسمى بـ "**الفرانكو آراب والعربيزية أو الأنجلو عربية**" وغيرها الأمر الذي جعل من اللغة العربية تكتب بأحرف لاتينية ورموز وأرقام وغيرها لتشكل لغة جديدة هجينة ودخيلة بدأت تسهم في محو معالم اللغة الوطنية انطلاقا من هذا العالم الافتراضي.

ويرى الأستاذ "دحمان هشام" المختص في اللسانيات أن اللسان الجزائري تأثر في الحاضر أكثر من تأثره في فترة الاستعمار الفرنسي، كما أكدت الباحثة في علم الاجتماع "فاطمة أوصديق" أن اللهجات الجزائرية في حركية مستمرة نحو التغيير وأصبحت تقترب من لهجة عالمية صنعها المجتمع الدولي ووسائل الإعلام والاتصال

مؤكدة أن اللهجة العاصمية الأصلية في طريقها إلى الاندثار، ولم يبق منها سوى كلمات قليلة على ألسنة كبار السن، بينما تولدت مفردات كـ: (شريكي ولمصاغر و كافي ومفريني) ومعناها غير متطور .كما أوضحت الأستاذة فاطمة أوصديق قائلة: " إن الشباب ابتعد عن اللغة العربية بخلق امتزاج بين لغات ولهجات عديدة تعلمها من استعماله للأنترنت والهاتف النقال ك نفليكسي وفيبري " وأشارت على أن حركية المجتمع والتعامل التجاري والتفتح على العالم خلقت لهجة ترتبط بالعلاقات العامة حيث أثر ذلك على اللهجات المحلية الجزائرية وأكثرها اللهجة العاصمية التي تضم شرائح من 48 ولاية، وترى أن هذه الأخيرة تراجعت بصورة واضحة معتبرة ان اللهجات هي تراث غير ماديّ [17]. كما كشف الأستاذ عثمان عبد اللوش المختص في المعلوماتية أن مختلف الوسائل المعلوماتية أثرت في لغات ولهجات الشعوب الضعيفة وباتت تميّز المصطلحات المعلوماتية الواردة عبر الهاتف النقال والأنترنت كـ : فليكسي وفورما و بيبي وديكونكتي وبلوكي وغيرها مسيطرة على لسان الشباب، كما نبّه المختص في المعلوماتية على نقطة مهمة تتعلق بتعويض حروف العربية برموز وأرقام او بكتابة كلمات بالعربية بحروف فرنسية، وهو الشيء الخطير الذي يهدد اللغة الفصحى والعامية على السواء في الجزائر، واعتبره استعمارا من نوع آخر، استعمار معلوماتي؛ أي معلوماتية غير مترجمة إلى العربية. تتجلى هذه الأخيرة في استخدام الحروف اللاتينية (فرنسية مثلا) بدلا من الحروف العربية في أساليب التواصل الحديثة، فلا يجد المستخدم لبعض الحروف العربية مقابلا في الحروف اللاتينية، ما يضطره إلى وضع أرقام بدلا منها، مثل: الحاء 7، والخاء 5 والقاف 9 والعين 3 ....وغيرها، فمن هنا نستطيع القول أن هذه اللغة المرمّزة التي أنتجتها مواقع التواصل الاجتماعي على اختلاف تطبيقاتها ما هي إلا وضعا تواضع عليه مجموعة من الشباب- المثقف طبعا- مختلف اللهجة، محاولا من خلال هذا الوضع التقرب أكثر من بعضهم البعض لهجا حتى يسقط بذلك جدار التعدد

اللهجي الذي أصبح عائقا في نظره على حساب من؟ على حساب اللغة الفصحى، لغة أصبحت في خطر بعدما كان لهذا الترميز والتداخل اللغوي الانتشار الواسع وبخاصة في العالم العربي بأحداثه التي جعلت من هاته اللغة تتسع لتشمل كل الفئات.

خامسا: التعدد اللغوي في شبكات الفيس بوك: إذا كان الواقع اللغوي العربي بصفة عامة متعدد اللغات واللهجات [18]، فإن الواقع اللغوي في العالم الافتراضي (الفيس بوك) أشدّ تعددا وتعقيدا، وذلك لاختلاف مرتادي الشابكة من حيث الانتماء الاجتماعي والتوجهات العلمية والثقافية، وهذا ما ظهر جليا في المدونة التي هي صورة للأنماط المستخدمة في الرسائل والتعليقات على الشابكة.

إن النظر في واقع اللغة التواصلية على شبكة الفيس بوك، ليجرُّ بالقول أنها خليط من اللغات وهجين من الرّطانات، اختلطت فيها الفصيحة بالدّارجات وما استعجم من اللغات، دون نسيان ما استحدث من غريب الرموز والإشارات، فرغم أن التعدد اللغوي ظاهرة تتجلى في اللغة على صورتها المنطوقة حسب ميزات المتكلمين اجتماعيا وثقافيا إلا أن الواقع المكتوب للغة المتداولة على الشابكة أظهر تعددا لا يقل شأنا عن المنطوق ولعل ذلك يعود لسببين اثنين:

1- الكتابة ليست بمنأى عن التأثيرات الاجتماعية والجوانب التفاعلية في اللغة كما أنها تسهم في رسم كثير من أشكال التعدد اللغوي، فما يتجلى في النطق والمشافهة يتجلى فيما يكتب على الشابكة.

2- أن من يتواصل على شبكة الفيس بوك كتابيا، إنما يحاول أن يحاكي الجانب المنطوق، فتراه يجسد كتابيا كل ما يفكر به من قوالب وأصوات لغوية في أدائه الشفهي كما أنه يملك حرية اختياراته التواصلية؛ إذ يهتم بإيصال الرسالة او التعليق دون مراعاة للجوانب اللغوية [19].

الخاتمة: اللغة العربية شأنها شأن غيرها من اللغات، تتعرض لعوامل قد تؤثر فيها سلبا أو إيجابا، ولكن ما نراه اليوم وما نلاحظه هو ان لغتنا الفصحى تمر بتحديات خطيرة جدا كما بيّنا سلفا، وهي تحديات سلبية من وجهة نظري، كما أنّ هناك الاعتقاد السائد ان اللغة العربية تحدق بها الأخطار من جوانب عدّة،كما أنّ عدد مستخدمي حروفها يقل وعدد المهتمين بها والمدافعين عنها يضمحل وربما صدر هذا الاعتقاد عمّن هم حريصين عليها، وقد يكونون محقّين فيما ذهبوا إليه، ومادام هناك تحدي قائم فأساليب العلاج موجودة حتما، يلزم تفعيلها وتحيينها من طرف المنشغلين بأمر اللغة وما هو حاصل على أرض الواقع وعلى مواقع التواصل والعالم الآخر الافتراضي موجودة ومتاحة وتتطور بتطور وسائل التواصل، وربمّا تراءت لي بعض المقترحات وليست جديدة؛ بل من قبيل تعضيدها وتدعيما عساها تكون نافعة من منطلق أني أمارس مهنة التعليم في المرحلة الابتدائية وهي كالآتي:

- إقامة ندوات وورش عمل للمتخصصين، لتبادل الآراء حول المشكلات التي تحول دون استخدام حروف اللغة العربية في مواقع التواصل الاجتماعي.
- إقامة مسابقات لإبراز مهارات السرعة في استخدام حروف اللغة العربية في مواقع التواصل، وذلك لجميع الفئات العمرية وكل الأطوار التعليمية.
- تخصيص جوائز توزع على الطلبة الذين يثبت عنهم أنهم يستخدمون حروف اللغة العربية في أساليب التواصل الحديثة.
- نشر الوعي بالأخطار التي قد تنتج عن استخدام اللغة العربية بحروف لاتينية في هذه المواقع من خلال الملصقات والإعلانات ووسائل الإعلام التي يفترض أن تسهم بشكل كبير في هذا الشأن.
- التكثيف من عقد مؤتمرات وملتقيات لوضع حلول مناسبة تخدم اللغة العربية وتساير التكنولوجيا بمختلف أشكالها.
- التوعية المستمرة من لدن المختصين في مجال المعلوماتية وذلك بإنشاء تطبيقات تجمع اللهجات المحلية على اللغة الفصحى للتواصل وتبادل الأفكار.

قائمة المصادر والمراجع:

- أحمد بن نعمان: هل نحن أمة، دار الأمة، ط1، الجزائر.
- صالح بلعيد: قرار استعمال اللغة العربية (رأي في التجربة الجزائرية)، مجلة اللسان العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، العدد 46، ديسمبر 1998.
- مايكل كلين: التعدد اللغوي ضمن كتاب "دليل السوسيو لسانيات"، تحرير: فلوريان كولماس، تر: خالد الأشهب وماجد ولين النّهيبي، مراجعة: ميشال زكريا، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط1 2009.
- إبراهيم أنيس: في اللهجات العربية، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، دار التراث، ط8 1996.
- عبد الصبور شاهين: في علم اللغة العام، مؤسسة الرسالة، القاهرة، د.ط 1980.

p–u–f, paris, ،George mounin : dictionnaire de l'linguistique sou la direction 1974

- سليمان علي عبد الحق: التعدد اللغوي وأثره في إثراء اللغة العربية، (اللغة العربية صاحبة الجلالة) صحيفة اللغة العربية، 02 نوفمبر 2018. (اطلع عليه يوم 2019/02/11).
- فاطمة سعدون: التعدد اللهجي وأثره في عملية تدريس قواعد النحو (طلبة الأمازيغ أنموذجا)، مجلة العلامة، العدد:04، جوان 2017.
- حسين محمد الهيثمي: العلاقات العامة وشبكات التواصل الاجتماعي، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2015.
- أحمد محمد ناصر: العرب والإعلام الجديد، مقال على الموقع: www.book.google.dz (اطلع عليه يوم 2019/02/10).
- اماني جمال مجاهد: توظيف تطبيقات الويب في تقديم خدمات متطورة في مجال المكتبات والمعلومات.www.knol.google.com (اطلع عليه يوم2019/02/11).
- مازن الدراب: مواقع الشبكات الاجتماعية وطريقة عملها، 2012.(اطلع عليه يوم 2019/02/11)
- فطيمة بوهاني: شبكات التواصل الاجتماعي وتأثير استخدامها على اللغة العربية عند الشباب الجزائري، دراسة ميدانية لكيفية إسهام استخدام الفيس بوك في اندثار ونسيان اللغة العربية عند الجامعيين قسم العلوم الإنسانية، جامعة قالمة 8 ماي 1945، الجزائر.

) يوم: 2013/05/22. (اطلعت عليه يوم: 2019/02/12). Kouba United دحمان هشام :م

- كمال بشر: اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم، دار الغريب، القاهرة، ط1 1999.
- بيار أشار: سيسيولوجيا اللغة، تر: عبد الوهاب تزو، منشورات عويدات، بيروت ط1 1996.

الهوامش:

[1] - أحمد بن نعمان: هل نحن أمة، دار الأمة، ط1، الجزائر، ص:40.

[2] - صالح بلعيد: قرار استعمال اللغة العربية (رأي في التجربة الجزائرية)، مجلة اللسان العربي المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، العدد 46، ديسمبر 1998، ص:238.

[3] - صالح بلعيد: المرجع نفسه، ص:138.

[44] - مايكل كلين: التعدد اللغوي ضمن كتاب "دليل السوسيو لسانيات"، تحرير: فلوريان كولماس تر: خالد الأشهب وماجد ولين النّهيبي، مراجعة: - ميشال زكرياء، مركز دراسات الوحدة العربية بيروت، ط1، 2009، ص: 650.

[5] - مايل كلين: المرجع نفسه، ص: 651.

[6] ينظر: إبراهيم أنيس: في اللهجات العربية، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، دار التراث، ط8، 1996 ص:16.

[7] - نظر: عبد الصبور شاهين: في علم اللغة العام، مؤسسة الرسالة، القاهرة، د.ط، 1980، ص:225.

[8] - ينظر: George mounin: dictionnaire de l'linguistique sou la direction، p–u–f,paris,1974,p :25.

❖الحديث رواه الإمام أحمد في المسند،ج5، ص434. بسنده فقال: حدثنا عبد الرزاق، أخبرنا معمَر عن الزهري، عن صفوان، عن عبد الله، عن أم الدرداء، عن كعب، عن عاصم الأشعري، قال: سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول:" ليس من أمبر أمصيام في أمسفر"

[9] - سليمان علي عبد الحق: التعدد اللغوي وأثره في إثراء اللغة العربية، (اللغة العربية صاحبة الجلالة)، صحيفة اللغة العربية، 02 نوفمبر 2018. (اطلع عليه يوم 2019/02/11).

[10] - فاطمة سعدون: التعدد اللهجي وأثره في عملية تدريس قواعد النحو (طلبة الأمازيغ أنموذجا مجلة العلامة، العدد:04، جوان 2017، ص: 66/65.

[11] - ينظر: حسين محمد الهيثمي: العلاقات العامة وشبكات التواصل الاجتماعي، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2015، ص:84.

[12] - ينظر: أحمد محمد ناصر: العرب والإعلام الجديد، مقال على الموقع: www.book.google.dz (اطلع عليه يوم 2019/02/10).

[13]- اماني جمال مجاهد: توظيف تطبيقات الويب في تقديم خدمات متطورة في مجال المكتبات والمعلومات.www.knol.google.com (اطلع عليه يوم2019/02/11).

[14]- أماني جمال: المصدر نفسه.

[15]- مازن الدراب: مواقع الشبكات الاجتماعية وطريقة عملها، 2012. (اطلع عليه يوم 2019/02/11).

[16]- ينظر: فطيمة بوهاني: شبكات التواصل الاجتماعي وتأثير استخدامها على اللغة العربية عند الشباب الجزائري، دراسة ميدانية لكيفية إسهام استخدام الفيس بوك في اندثار ونسيان اللغة العربية عند الجامعيين، قسم العلوم الإنسانية، جامعة قالمة 8 ماي 1945، الجزائر، ص:15.

[17]- ينظر : دحمان هشام : مقال منشور على صفحة الفايس بوك .يوم: 2013/05/22. (اطلعت عليه يوم: 2019/02/12).[17] Kouba United

ينظر: كمال بشر: اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم، دار الغريب، القاهرة، ط1، 1999 ص: 40.

[18]

[19] ينظر: بيار أشار: سيسيولوجيا اللغة، تر: عبد الوهاب تزو، منشورات عويدات، بيروت، ط1، 1996 ص:41.

نـجـمُ "سُهيل" في أدَبيَّات العَرب

Suhail (canopus) in arab's literature

أ.محمد حدبون[1]

تاريخ الإرسال: 19-04-2019 تاريخ القبول: 29-09-2019

الملخص: حكايةُ العرب مع نجم سُهيلٍ مثيرةٌ للاهتمام، باعثةٌ على التأمُّلِ في أقوالهم والاستمتاعِ بأسجاعهم فيه؛ لقد عُرِف عن سكان الجزيرة العربيَّة ترقُّبَهم سهيلاً وتشوُّفهم لطُلوعَه، إذْ كان علامةً على انكسار الحرِّ، بعد قيظٍ منهِك.

ولم يكن سُهيلٌ اليماني دليلَ السائرين في الفيافي فحسب، بل كان بتوقُّدِه اللاَّفت يأخذُ بالألباب، ويلهِمُ الخيالَ باحثاً عن أحسن تصوير لخفقانِه؛ وحازَ مِن الحمرة التي طغت على إشعاعه، ما أكسبه قيمةً جماليَّة إضافيَّةً، لم يَحُزْها نجمٌ غيرُه؛ وكبُر مِن سُهيلٍ في عينِ العرب تفرُّدُه وانعزالُه، تأخذُه الأنفةُ فيرتسم منفرداً لا يقبل الجِوار، وتناغيه الثريا فيأبى الحوار! حتى أسمتهُ العربُ "الفحل"؛ ومِن نوارنيَّتِه الآخذة وتفرُّدِه في تَموقِعِه حاز سهيلٌ مكانةً مرموقة بين سائر النجوم، راحت بالشعراء في تصويره كلَّ مذهب.

كلمات مفتاحية: سهيل، العرب، الشعر، الأدب، الصحراء، الإبل، الحر.

Abstract: The arab has exciting story with canopus (the bright star) , it is their source of inspiration in quotation and poetical writing , and arabic peninsula population was known by the impatience waiting and eagerness of it passing , witch was a sign of heat derease after blazing climate.

[1] قسم العلوم الإسلامية جامعة غرداية، البريد الإلكتروني : hadboune.mohammed@univ-ghardaia.dz.

The yemeni suhail was not only the indictor of the desert passengers , by its attrating brightness that hearts , and inspirit their imagination , by having his redness which dominate his radiation , which has given to it sophisticate additional value , that cannot be found at another star , the canopus became greater in the eyes of arab by his individualism and isolation , become proud and arrogant not accepting anything around , try to flirt the mit refuse the dialogue , due to the arab call it FAHEL , because it took highest rank among the other stars , has inpired all poets imaginations.

Keyword: Suhail , canopus, arab , Poetry , literature , desert , Camels , heat.

مقدمة: الشعرُ للعربيِّ سِجِلُّ حيَاته، ومستودعُ أخباره، ومَجمَع خِبرته؛ وبَين الشِّعر والنّجوم أكثرُ من وشيجةٍ، تضيءُ النجومُ في السماء فتومضُ حكمةً عندَ شاعرٍ واسعِ الخيال، ثمَّ تفيض شعرًا يُزيِّنه البيان؛ وتعبُّنا القصائدُ والأسجاعُ بمكنوناتٍ ومَعمياتٍ عن الخيمةِ الكبيرة فوقَنا، حيثُ النُّجومُ تكشِفُ أسرارَها لمن تأمَّل جَريَها ورصَد كنسَها، ولم يقبع تحت سقف الغُرَف، ليَحجبه العمى وهو بصيرُ! وحين استنارت بالتأمُّلِ بصيرةُ المعرِّي وهو ضرير، دقَّق في وصف سهيل وأخواتِها وهو بها خبير؛ وأبدع بشارٌ في وصف الليل، متَّخِذا من عمى البصر سُلَّما إلى إبصار سواد الليل وما استكان للضرر؛ كذاكَ عديدُ الأدباء من أمثالهم.

وكم أبدعَ العلاَّمةُ محمد البشير الإبراهيميِّ بأدبه الرفيعِ في رسم لوحة يمتزج فيها البدويُّ بصحرائه؛ إنَّها وما حَوَت بالنسبة للعربيِّ "بابُ الفلسفة" الذي فتَّق قرائحَهم حين تشرّبوا معانيَها، وتغلغلوا في دقائقها، ولاءمت روحُهم روحَها؛ لذلك لم يكن "لأمَّة من الأمم ما للعرب في وصف النجوم، حتى قرَّبتها تشبيهاتُهم إلى الإدراك البشريِّ.. وانظر أوصافَهم البديعة لظلمة الليل وروعتِه وأثرها في نفوسهم، وقارن ذلك بوصفهم للنجوم ينكشف لك بعضُ السرِّ من

تلك النفوس وارتباطها بكونها وامتزاجها به، ولا أَبعُدُ إذا قلتُ إنّه ليس للأمم مجتمعةً ما للعرب في هذا الباب"[1]

لذلك كانت مادةُ المقال نابعةً من تتبُّعِ دواوينِ الشِّعر الجاهليِّ وصدرِ الإسلام، وممَّا قالته العربُ في أسجاعها، على النحو الذي يعكس تفاعلَ البدويِّ مع السماء ومكوِّناتها؛ وأمكنَ تصنيفُ ما قيل عن سهيل في كتب الأدب إلى جانبين:

أ)**سُهيل من الناحية الوظيفيَّة:** ويُعنى بإبراز مكانة سهيل في يوميَّاتهم، من حيثُ رصدُه، وعلاقتُه بمطمعهم ومشربهم، أو ما تعلَّق بأنعامهم، وبظعنهم وإقامتهم.

ب) **سهيل من الناحية الفنيَّة والجماليَّة:** ويظهِر الجانبَ الإبداعيَّ الذِي جعل من سهيل محرِّكا للذَّائِقةِ الأدبيَّة، ومُلهِمًا للخيال تشبيها وتصويرا.

2. الجانبُ الوظيفيُّ لسهيلٍ في أدبيَّاتِ العَرب: كان العرب يجوبون أرضاً قاحلة وصحراءَ عنيدة وعِرة، ومع ذلك عشقوا تلكَ الحياة واستراحوا إليها وتراكمت معرفتُهم بها وبأسرارها، فأودعوها خبرةً منقولةً في أشعارهم وأسجاعهم؛ وساعدهم على معرفة السماء خلوُّها من الغيوم والسُّحب معظم أيام السنة، وتوسُّطُ شبه الجزيرة الشمال والجنوب؛ كما عرفوا النجوم وجعلوها علاماتٍ للاهتداء وتأقيت أعمالهم، وكان لسهيل مكانته في تنظيم شؤونهم.

2.1. رصدُ سهيل: ينتمي نجمُ سهيل إلى كوكبة السفينة[2] في النصف الجنوبي وهي ضِمن الكوكبات الثمانية والأربعين[3] التي أوردها عبدُ الرحمان الصُّوفي في كتابه "صُور الكواكب الثمانية والأربعين"؛ وفي أرجوزة ابنِ الصوفي يصف لنا نجومَ هذه الكوكبة بأنَّها كثيرةٌ ومتقاربة، تدور قريبا من قُطب الجنوب، حيثُ يكون طلوعُها مِن الجنوب الشرقيّ، ولا ترتفع في الأفق كثيراً ثم تغيب في الجنوب الغربي:

وبعـــدها كواكـــب الســـفينة كواكـــبٌ زاهـــرة مُبينـــة
يطلعـــن بعـــد مطلـــع الفـــرود وهـــن مـــنهن غـــير مـــا بعيـــد
نجومهـــا كـــثيرة مشـــتبكة لهـا علـى قطـب الجنـوب حركـة[4]

ويجلِّي ابنُ الصوفي الصورة أقربَ ليصف نجمَنا سهيلاً بأنَّه لامعٌ يتلألأ، لأنَّه لا يبتعد كثيراً عن الأفق، ولمعانُه يفوق لمعانَ المشتري؛ تُسمِّيه العربُ كوكَب الخرقاء، نسبةً إلى امرأةٍ قليلةِ التدبير، عُرِف عنها اللهوُ صيفاً حتى أضاعت وقتها فلم تغزل للشتاء، ولم تُعِدَّ ما يقيها البردَ! فلمّا طلع سهيلٌ وقرُب الشتاء طلبت من الناس غزلا فلم تُعطَ، فسمّي سهيلٌ بكوكب الخرقاء. ثمَّ إنَّ سهيلاً لا يُرى في الأقطار الشمالية، ولكنه يتبدَّى جليًّا لأهل الأقطار الجنوبية، لقربه من قطب الجنوب المحجوب عن أهل الشمال، "فلا يُرى بخراسان ولا أرمينية، بل يُرى بالحجاز وجميعِ أرض العرب"[5]

فـــيهن نجـــمٌ حســـنٌ لألاؤه يفـــوق ضـــوء المشـــتري ضـــياؤه
لـــه ضـــيا يســـتبيح الليـــلا تـــدعوه أعـــراب الفـــلا ســـهيلا
وقـــد يســـمى كوكـــب الخرقـــا كمـــا حكـــى مصـــنفو الأنـــواء
مـــا أن يـــرى في جهـــة الشـــمال والـــبعض مـــن مـــداين الجبـــال
ويجتلـــي لســـاكن الجنـــوب لقربـــه مـــن قطبهـــا المحجـــو[6]ب

2.2. الاهتداء بسهيل: الاهتداءُ ومعرفةُ الاتجاه الصحيح! سؤالُ الإنسان الشاغل وحاجتُه عبر تاريخ تنقلاته ولا يزال؛ فإن كان النجمُ القطبيُّ معلَما ودليلا لأهلِ الشمال وهو "الجاه" بالفارسيَّةِ، فقد تكوَّنت بالمقابل لدى العربِ معرفةٌ كاملةٌ بالقطب الجنوبيِّ من خلال رحلاتهم جنوبَ خطِّ الاستواء فأطلقوا على "سُهَيْل" اسمَ القطبِ الذي هو في مقابلِ "الجاه"، وميَّزوه بأنَّه على عكس الحال بالنسبة للقطب الشمالي لا يوجد إلى جانبه نجم ساطع.[7]

ومن اللافت أن الشعر القديم قد اهتم بالنجوم كونها علامات اهتداء، فهذا قال ابن الرومي، يشير إلى ذلك:

لما توالى لك النَّجمان في نَسَق=وافاهُ نجمٌ هَدى السَّارين في البيدِ

وحكايةُ العرب مع سهيل مثيرةٌ للاهتمام، باعثة على التأمل والاستمتاع بأقوالهم وأسجاعهم، إنَّه الكوكبُ اليمانيُّ، بذاك اشتُهر وعُرِف، كذاك نعته الشاعرُ وهو يذكر مَاء وَرَدَه:

وردناه فِي مَجْرَى سُهَيْلٍ يَمَانِيّا بِصُعْرِ البُرَى من بَين جُمْعٍ وَخادِجِ [8]

وقد عُرِف عن سكان الجزيرة العربيَّة ترقّبَهم لسهيلٍ وتشوَّفهم لطُلوعَه، إذ كان علامةً لتغيُّرٍ في يومياتهم، بيدَ أنَّ تمييزَه في بداياته لم يكن بالأمر الهيِّن حتى إنَّهم كانوا يتحالفون به، إذا التبس عليهم الأمرُ؛ وَالْعرب تَقول للشَّيْء الْمُخْتَلَف فِيهِ محلِّفٌ ومُحنِثٌ ومن ذلك سَمُّوا "حَضارِ" وَ"الْوَزْن" محلِّفَان،"وهما نجمان يطلعان قبل طُلُوع سُهَيْل فِي نَاحيَة مطلعه ويأخذان على سمته ويشبهانه فِي المرأى، فيختلِف النَّاسُ فيهمَا ويتضامُّون، فَيَقُول بَعضُهم لأَحَدهمَا هَذَا سُهَيْل وَيَقُول بَعضُهم لَيْسَ بِهِ، وَلَا يزَال بهم الِاخْتِلَاف حَتَّى يحلف كلُّ فريق مِنْهُم على مَا ادَّعَاهُ"[9] وحضَارِ (على وزن فعالِ) مَبْنِيَّة مُؤَنّثَة، وصفه ثَعْلَب بأنَّه نجم يخفى فِي بعد، وَأنْشد:

أرَى نـــارَ ليْلـــى بـــالعقيق كَأَنَّهَـــا حَضـــارِ إذا مَـــا أعرضَـــتْ وفُرودُهـــا

والفرود، نُجُوم تخفى حول حَضارِ، يُرِيد أَن النَّار تخفى لبعدها كَهَذا النَّجْم الَّذِي يخفى لبعدٍ".[10] وقال أبو عمرو بن العلاء: "يُقال له ثور أبيض... وإنما قيل حضار لبياضه، ويقال للإبل البِيض الحضارُ"[11]

ومن أمثال العرب في هذا الباب "أَخْلَفَكَ الوَزْنُ وَسَهْلٌ لاَ يُرَى" يُضرب مثلاً لمن عَلَّق رجاءه برجلين ثم لا يَفِيانِ بما أمَّلَ.

2.3. انكسار الحرِّ بطلوع سهيل: القيظُ صميمُ الصَّيف، وَهُوَ من طُلُوع النَّجْم (الثريا) إِلَى طُلُوع سُهَيْل،[12] لكنَّ الحرَّ يأبى أن يَرحل قبل أن ينتقِم لنفسه! بأيَّامٍ بمثابة الرمَقِ أو النزع الأخير للحرِّ، وُصِفت بأنها أيامٌ مُشتعلة وكأن الحرَّ "فرَّط، فَتَدَارَكَ تَفْرِيطَهُ بالإِفْراطِ، لاَئِماً نَفْسَهُ على مَا فَرَطَ منه"؛[13] وقد اشتُهر عن العرب قولُهم "الحَرُّ جانِبَيْ سُهَيْلٍ" أَي فِي ناحِيَتَيْه، وَهُوَ أَشَدُّ الحَرِّ، وسَمُّوا تلك الأيام بوقدات سُهَيْل، وبأيَّام العِكاك، ومعتدِلات سهيل أو المعتدِلات، وهي ثَلَاثَة عشر يَوْمًا، مِنْهَا سَبْعَة قبل طُلُوع سُهَيْل وَسِتَّة بعده؛ وفيهَا طُلُوع الْعذرَة، والتي هِيَ خَمْسَةُ كَواكِب تَحْت الشِّعْرَى العَبُور وتسمَّى العَذَارَى وَتَطْلُعُ فِي وسَط الْحَرِّ؛ ومع "العذرة يشتدُّ غَمُّ الحَرّ، وَلها وَقْدَة، وَلَا ريح لَهَا وَتَأْخُذ بالنَفْس ثمَّ يطلع سُهَيْل بعْدهَا".[14]

وبطلوعه ينكسر الحرُّ تدريجيًّا، إنَّه الفرجُ بعد ضيقٍ وشدَّةٍ على الإنسان والحيوانِ والطبيعة! فلم يكن غريبا إذن أن تستبشر العربُ بطلوعه، لتحفظَ لنا أسجاعُهم تبدُّلاتٍ حاصلةً في يوميَّاتِهم، وتختزن تحويراتٍ تطالُ مواشيَهم، ومن ذلك قولُهم "إذا طلع سهيل طاب الثّرى وحار اللّيل"، وقيل أيضا: "إذا طلع سهيل خيف السّيل، وبرد اللّيل، وامتنع القيل، ولأم الحوار الويل"[15] وقيل أيضا: "إذا طَلَعَ سُهَيْلٌ رُفِعَ كَيْلٌ ووُضعَ كَيْلٌ" أي: ذَهَبَ الحَرُّ، وجاءَ البَرْدُ.[16] وغدا ذلك مثلاً "يُضرب في تبدُّل الأحكام أو الأحوال"[17]

هذا ما جعل لسهيل حضورا قويا، هو دليلُ السائرين في الفيافي، وهو في طُلوعه وحركته ثم نَوئه علامةُ تقويمٍ للحرث ورعي النَّعَم؛ إنَّه "وقتٌ لأوّل التّبدي وغيبوبتُه وقت لأوَّل الحضور، يطلع إذا ناء سعد السّعود ويغيب قبل أن ينوء الغَفر؛ فمدة طلوعه نحوٌ من ثمانية عشر نَوءا، وذلك قريب من ثلثي السنة، ومدةُ غيبوبته نحوٌ من عشرة أنواء وهو قريب من ثلث السّنة"؛[18]

ويؤكِّد الْأَصْمَعِيُّ هذا الرصدَ بقوله: "إذا طلع سُهَيْل عِنْد غرُوب الشَّمْس أوَّلَ اللَّيْل كَانَ وَقتُ تَمام السّنة، وَفِي الشتَاء يطلعُ من أوَّل اللَّيْل وَفِي آخر الصَّيف قبيل الشتَاء من آخر اللَّيْل".(19)

2.4. سهيلٌ والإبل في شِربها ومرعاها: مِن عادة العربِ أن تُعْطِن الإبلَ على المَاء(20) حِين تَطْلُع الثريّا، وَيرجعُ النَّاس من النُجَع إِلَى المحاضِر،(21) لينتظم ظِمأ الإبل - وهو ما بين الشربتين- بحسب صَبرها على الماء، فكلَّما اشتَدَّ القيظُ قَصُر الظِّمأ، "وأَقْصَرُ الأظمَاءِ الغِبُّ، وَذَلِكَ أَن تَرِدَ الإبلُ الماءَ يَوْماً وتَصْدُرُ فَتكون فِي المرعَى يَوماً وتَرِدُ اليومَ الثَّالث"،(22) وَهَذَا فِي صميم الحَرِّ؛ ولا تصبرُ الإبلُ في القيظ أكثر من الخِمس وهو أشَدُّ الأظماء. وكَم أبدع زُهير بن أبي سُلمى في رسم لوحة السلم والحرب حين استعارها من يوميات الورود والرعي فقال:

رَعَوا ظِمْأَهُمْ حتى إذا تَمّ أَوْرَدواغِمارًا تَفَرّى بالسّلاحِ وبالدّمِ(23)

"والمعنى أنهم كفُّوا عن القتال وأقلعوا عن النِّزال مدةً معلومة كما ترعى الإبل مدة معلومة، ثم عادوا الوقائعَ كما تورد الإبل بعد الرعي، فالحروب بمنزلة الغمار ولكنها تنشقُّ عنهم باستعمال السلاح وسفك الدماء".(24)

وبطُلُوع سُهَيْلٍ سُحرةً آخرَ الليلَ، ومُعارَضَةِ الشعرى العُبور سهيلاً، يُزادُ في الظِّمأ، وتُصرَف الإبلُ عن المناهل، وهو الأوان الذي يخرجُ فيه الناس إلى البوادي للانتجاع، ويستغنون عن مَحاضِرهم، حيثُ القيظُ قد ولَّى وطاب الثرى وأصابه الندى والطَلُّ، فأنبَتَ الأعشابَ البريَّة، و ، وهو ما عناه ذو الرمة بقوله:

إذا عــارَضَ الشِــعرى سُــهَيلٌ بجُهمَــةٍ وَجَوزاءَهــا اِســتَغنَينَ عَــن كُــلِّ مَنهَــلِ(25)

ولا يزال سهيل يتأخر طلوعُه إلى أن يطلع مع غروب الشمس، وهو أوانُ نتاج الإبل، وانتقالها من سِنٍّ إلى سِنّ، ويكون ذلك نهاية الشتاء وبداية الربيع، وفي ذلك يقول الراجز:

إذا ســـهيلٌ مغـــرب الشـــمس طلـــع فـــابن اللبـــون الحـــق والحـــق جـــذع[26]

هذا البيتُ رُوِي: مطلعَ الشمس طلع، ورُوِي: مغربَ الشمس، أي إذا طلع سهيل من الشرق بعد غروب الشمس، قال الْأَصْمَعِيُّ: "إِذا طلع سُهَيْل عِنْد غرُوب الشَّمْس أَوَّلَ اللَّيْل كَانَ وَقتُ تَمام السّنة" ورُوِي آخرَ الليل، وأوَّل الليل؛ ويقف ابنُ جِنِّي عند هذا التفاوت فيقول: "ورَوى عبدُ الحق في الأحكام مغربَ الشمس بدلَ آخر الليل ورواه أبو داود أوَّل الليل؛ والأوَّل أقرب للصواب فإنّ الإبل تنزو فحولُها على إناثها أول الصيف [وهو الربيع] وهي تحمل سنة فتلدُ حينئذ، فتنتقل الأسنانُ حينئذٍ وسهيلُ يطلع أوَّل الليل أوَّل الشتاء، وآخرَ الليل أوَّل الصيف فيستقيم المعنى"،[27] ومن المعلوم أنَّ أوَّلَ النَّتاجِ مع الرَّبيع، وبه سُمِّي رُبَعاً، "فَإِذا حالَت السَّنةُ تحوَّلتْ أسنانُ الْإِبِل".[28] ليُصبحَ ابنُ اللبون حِقاً، والحِقُّ يصبحُ جذعاً.

2.5. استبشار العربِ بقُدوم سهيل: إن استبشرت العربُ بسهيل فلأنها وجدت خيرَه في أنعامهم، وزكى مالُهم مع طلوعه، حيثُ "نَتَاج الْغَنَمِ مَعَ طُلُوعِ سُهَيْلٍ"،[29] أمَّا الإبلُ التي أجهدها القيظُ، فرقَّت كروشُها وانجردَت مِن أوبارها فتثوب لُحُومُها وتنبتُ أكراشها"[30] ساعدها على ذلك ما تجودُ به الأرض من العشب مَعَ طُلُوعِ سُهَيْلٍ؛ ففيه تَنْبُتُ الخِطْرَةُ، وهي "عُشْبَةٌ تَنْبُتُ فِي السَّهْل والرَّمْل، هِيَ غَبْراءُ حُلْوَةٌ طَيِّبَةٌ، يَرَاهَا مَنْ لَا يَعْرِفُهَا فَيَظُنُّ أَنها بَقْلَةٌ، وإنما تنبُتُ فِي أَصل قَدْ كَانَ لَهَا قَبْلَ ذَلِكَ، وَلَيْسَت بأَكثرَ مِمَّا يَنْتَهِسُ الدَّابَّةُ بفَمِهَا، وَلَيْسَ لَهَا وَرَقٌ. وإِنَّمَا هِيَ قُضْبَانٌ دِقَاقٌ خُضْرٌ"[31] كما يزهو الرَّبْلُ، وهو ضُروب من الشَّجر إِذا بَردَ الزّمانُ عَلَيْهَا وأَدْبر الصَّيْفُ تَفَطَّرت بِوَرَقٍ أَخْضَر من غير مَطر"[32]

لقد كان محبوبا عندهم ودليلَ فأل وخير، ومنارةَ اهتداء، وحفظوا أنَّ "سهيلا أشفقُ الكواكب على الغرباء وأبناء السبيل"؛[33] بل وحُكي عن بعض علماء

العرب: أنَّ النّظر إلى سهيل يشفي من البرسام؛ وممَّا نقلت لنا كتبُ الأدب قصيدةَ مالك بن الرّيب في يائيَّتِه التي رثى بها نفسه، وتألَّم لمرضِه وغُربتِه بعيدا عن أهله وهو في خراسان، وفيها يستجدي أصحابَه أن يرفعوه عاليا علَّهُ يحظى برؤية سهيل، لتقرَّ به عينُه ففيه السلوى حين رؤيته، وهو لا يُرى في خراسان

أقولُ لأصحابي ارفعوني فإنَّه يَقرُّ بعيني إن سهيلٌ بدَا لِيَا[34]

ويبدو أنَّ حُمى الارتباط بسهيل أُشربتْها حتى بهائمُهُم فأشركت الإحساسَ به، ولكَ أن تتخيَّل أعرابيًّا يخاطب ناقته، بعدما بدَا له أنَّه أدرك إحساسها وفهِم مرادَها، على النحو الذي جسَّده مُدرك بن حصين، فصوَّر إحساس ناقته بأحسنَ تمثيل فقال:

كأنَّ سهيلاً رَامَهَا وكأنَّها حليلة وَخْمٍ جُنَّ منه جنونها[35]

"فهو يصف ناقته، بأنَّ لها هوًى إلى ناحية اليمن، فكأنها ترأم سهيلاً، أي: تعطف بعنقها كما ترأم الناقة على ولدها، وكأنَّها امرأةُ وَخْمٍ من الرجال، وهو المستثقَل المُبغَض؛ فهي تطالع الرجال وتلتفت إليهم".[36]

2.6. التندُّرُ من سهيل: مع غلبة ما سبق من تجاوبٍ مع سهيل، يبدو أنَّ العرب لم تكن على سواءٍ في تعلُّقها به، إذ عُرِف عن بعض البدوِ تندُّرَهم منه وأخذهم نظرةً تشاؤميَّةً عنه، لما خبروه من تحوُّلَ للطقس مع سهيل، فيُردِي ببعض بهائمهم، حتى زعموا "أنَّ أكثر موت البهائم يكون عند طلوع سهيل".[37] وتتعاظم المخافة حتى ضمَّها قائلُهم إلى مثال النحس والشؤم في قول العرب "أشأم من قدار".[38] فيقول قائلهم:

وكان أضرَّ فيهم من سهيل

إذا أوفَى وأشأمَ مِن قُدار

وشاع أنَّ الإبل تكرهه، لأنّ طلوع سهيل إيذانٌ بفصل الحُوار؛ هذا ما جعلَ المعرِّي

يُطمئِنُ إبلَه ألاَّ تفزع لمرآى سهيل، فهي بالشام بعيدةٌ، وهو يمانيٌّ، وما المرئيُّ إلا شعلةٌ بيد قابسٍ.

لاَ تحسِبِي إبِلي سهيلاً طالعًا بالشَّام، فالمرئيُّ شعلةُ قابسِ[39]

ويجلِّي المتنبِّي الأمرَ توضيحا، ويُسعفِنا تمثيلٌ له بمعلومةٍ غايةً في الروعة من يومياتهم مع مواشيهم، ونستشفُّ أنَّ سهيلاً وإن أصاب بهائمَ - بزعمهم- فلأنها غيرُ أصِيلة، وبها عِللٌ مُرديةٌ؛ والموردُ تصحيحُ المتنبي للحسين بن إسحاق التنوخي وشايةً عنه، كانت من حسَّاد هجوه ونحلوا الهجاء إلى المتنبي، فقال في حساده:

أتُنكر يا ابن إسحاق إخائي وتحسب ماءَ غيري من إنائي
وتنكر موتهم وأنا سهيلٌ طلعت بموت أولاد الزناء[40]

والمعنى: أتُنكِر موتَ الحساد إذا رأوني وأنا سهيل، وبطلوعي يموت أولاد الحرام؟ "ولم يعنِ بذلك أنهم لزنية في أنسابهم، إنما أراد أنهم يعتزون إلى الفضل وليسوا منه، كما ينتسب بنُو الزنا إلى غير آبائهم"[41] والشاهدُ أنَّ العربَ تزعم أنه كلَّما نتج من أمهات الخيل مما ضرب الفحل على أمه مسارقةً دون إذن صاحبه، مات إذا لاح سهيل. وعند العرب فإنَّ أكثر الموت الواقع في البهائم، إنما هو عند الرِّعاءِ بطلُوع سُهيل، فعَدَّ أضدادَه من جهلهم بهائمَ يمُيتهم سُهيل.

2.7. سهيلٌ في لباسهم وطعامهم: وإذا يَمَّمْنا اهتمامنا إلى ما يتبدَّل من معايشهم في طعامهم ولباسهم، ألفينا طلائع البرد التي ينذر بها سهيلٌ تدفع دافعة إلى الاستعداد للقَرِّ، بتحضير ما يقي بأسَه في أيام القيظ، وغدا سهيلٌ مثالاً للجدِّ والحزم؛ وتسجِّل لنا يوميَّاتُ البدو ارتباطَ سهيل بمن اشتغل باللهو عن القيام بالواجب في أوانه، من ذلك قول الشاعر:

إذا كوكـــــبُ الخَرْقـــــاء لَـــــاحَ بسُـــــحْرَةٍ

سُـــــهيلٌ أذاعـــــت غزلَهـــــا فِـــــي الغرائـــــبِ

والخرقاء اسْم الْمَرْأَة الَّتِي فِي عقلهَا خفَّة وَبهَا حَمَاقَة، وَكَانَت هَذِه الخرقاء امْرَأَة تضيع وَقتهَا طول الصَّيف فَإِذا طلع سُهَيْل وابْتِدَأ الْبرد تنبَّهت لمجيء الشتَاء وَفرقت قطنها الَّذِي يصير غزلا فِي مَا يؤول إِلَيْهِ فِي قرائبها أو فِي الغرائب، "لِأَن أكثر من يغزل بالأجرة إِنَّمَا هِيَ غَرِيبَة.[42]

وفي ذات الجدِّ الممزوج بالعتاب تطالبُ زوجةٌ زوجَها إذ لاحَ سُهيلٌ أن يُصلِح سقفَ البيت التالف، وأن يُعدّ الحبالَ لرحلة النَّجعةِ وراءَ العشب.

وَقَالَـــت سَـــماءُ الْبَيْـــت فَوْقـــك مُـــنْهَجٌ

وَلمـــا تُيَسِّـــرْ أحْـــبُلاً للرَّكائـــبِ[43]

قال ابن السكيت: "تَقول لزَوجهَا إِذا لَاحَ سُهَيْل: سَمَاءُ الْبَيْت فَوْقك مُنْهَج أَي: مُخلَقٌ، ولمَّا تُيَسّر لركائبنا أحبلاً فَكيف تنتجع على هَذِه الْحَالة"[44]

ولا نبرح الحديث عن سهيل دون الإشارة إلى ما سجَّلته خبرتهم في صناعة شرابهم، والتأقيت بسهيل، وقد أنْشد ثَعْلَب:

إذا رَأَيْـــت أنجُمًـــا مِـــن الْأسَـــدْ جَبهتَـــه أَو الخـــراةَ والكَتَـــدْ

بَـــالَ سُـــهَيْلٌ فِـــي الفضـــيخِ فَفَسَـــدْ وطـــاب ألبـــانُ اللقَـــاح فبَـــرَدْ

الفَضِيخُ[45] عَصيرُ العِنب، وَهُوَ أَيْضا شرابٌ يُتخذ من البُسر المَفضوخ،[46] "ولما كَانَ الفضيخُ يَفْسد عِنْد طُلُوع هَذِه الأنجم أَي يبطل، وَكَأن الشَّرَاب يفْسد بِأَن يُبال فِيهِ، جَعل سهيلاً كَأَنَّهُ بَال فِيهِ؛ وَذَهَاب الفضيخ يكون فِي هَذَا الْوَقْت لِأَنَّهُ يتَّخذ من الْبُسْر، والبسر يصير فِي هَذَا الْوَقْت رطبا".[47] وَقَالَ بَعْضُهُمْ: "هُوَ الْمَفْضُوخُ لَا الْفَضِيخُ؛ الْمَعْنَى: أَنه يُسْكِرُ شَارِبَهُ فَيَفْضَخُهُ. وَسُئِلَ ابْنُ عُمَرَ

عَنِ الْفَضِيخِ فَقَالَ: لَيْسَ بِالْفَضِيخِ وَلَكِنْ هُوَ الْفَضُوخُ، فَعُولٌ مِنَ الْفَضِيخَةِ، أَراد يُسْكِر شاربَه فيفضَخُه".[48]

2.8. سهيلٌ أوان فطام الإبل: كان "أَهْلُ الباديةِ يَفطمون الفصالَ عندَ طلوعِ سُهَيْل"،[49] حتى إذا لَهِجَ الفصيلُ واشتدَّ على أُمِّه واعتادَ رضاعَها منعوه تدريجيا وبطرق مختلفة؛ فقبل أن تُصرُّ أَخلافُ أُمِّه كُلُّها، كانوا "يصُرُّون خِلفين مِن أخلاف النَّاقة وَيُتْرك اثْنَيْنِ للفصيل، فَإِذا طلعت الشعرى قيل لِلرَّاعِي: ثلِّث، فيَصُرُّ ثَلَاثَة أخلاف، حتى إِذا طلع سهيل قيل لِلرَّاعِي: اجْمَعْ. فيَصرُّ أخلافها كلَّهَا، فَلذَلِك قَالُوا: "إِذا طلع سُهَيْل فلأمِّ الفصيل الويل" وَإِنَّمَا الويل للفصيل لأَنهم يصُرُّون أخلاف النَّاقة كلَّهَا".[50] وهو أشدُّ ما يكون على صَغِيرِ الإبلِ؛ وممَّا أُثِر عن العرب "أنَّ صاحِبهَ يَأْخُذُ بأُذُنِه، ثمَّ يَلْطِمُه عند طُلوعِ سُهَيلٍ ويُسْتَقبِلُه به، ويحلِفُ أن لا يَذُوقَ قَطْرَةَ لَبَنٍ بعد يَوْمِه ذلك"[51]

أمَّا "الويل للأم فلأنّ الفصال إذا فُطمت في هذا الوقت أسرع إلى ضعافها الفساد، فكثرت موتاها"[52] وهو أشدُّ ما يكون على الناقة، بل وعلى كل أمٍّ حانية؛ ولعلَّها احتجَّت، فأمسكت أَلبانَها بالفطام، وارتفع ضرعُها، لتسمى شولاً حينئذ، وتبقى كذلك حَتَّى يُرْسَل فِيهَا الْفَحْلُ.[53] والوقت الجيِّد عند العرب في ضراب الإبل أن تترك الناقة بعد نتاجها سنة ثم تضرب الفحل.

وقد يُحرمُ الفصيلُ الرضاعَ بالتَّفليكِ[54] والإجرار[55]أو الخَلِّ[56]؛ ولا يُفطمُ إلاَّ وقد سَمنُ سَنامُها، بعد أن مَضَى لَهَا سَبْعَةُ أَشهر"[57] إلى سنة من الرضاع مع طلوع سهيل؛ هذا إذا جاء الفَصيلُ أوَّلَ النَّتاجِ مع الرَّبيع، وهو الأصلُ وبه سُمِّي رُبَعاً، وسُمِّيت أمُّه مِرباعا إن اعتادت ذلك؛ أمَّا إن تأخَّر نِتاجه إلى الصيف وهو "آخر النِّتَاجِ فَهُوَ هُبَعٌ"،[58] ومنه جاء في أمثلة العرب "مَا له هُبَعٌ وَلَا رُبَعٌ"[59] ويطلق على مَن لم يملك شيئا.

3. الجانبُ الجمالي لسهيل في أدبيات العرب: لئن كان الجانب الوظيفيُّ لسهيل لم يعبِّر عن وجدان الشاعر عميقًا، فإنَّ الذائقة الأدبيَّة التي عُرِف بها العرب، وبلاغتهم في الوصف والتشبيه ودقة التصوير وبخاصة في التفاعل مع الصحراء ومكوناتها، تحتِّم علينا تلمُّس الجانب الفني والجمالي في التفاعل مع سهيل. وهذا ما سيجلِّيه الجانب الثاني من المقال.

3.1. التوقد والخفقان: جمالُ السماء بالليل في صفائها وتوقُّد نجومِها وللشعراء وقفةٌ مع لمعان النجوم وشدَّة إضاءتها، كذاك الأمر مع الفلكيِّين قديما وحديثا، لكنه مع الأدباء والشعراء مجالٌ للخيال والتشبيه ومسرحٌ للإبداع؛ فهذا سهيل في توقُّدِه يأخذُ بالألباب، ويلهِم الخيالَ باحثاً عن أحسن تصوير لإشعاعه حاز لمعانا متغيِّرا مثل توهُّج النار وخفوتِها بسبب قربه من الأفق، وهو شأن النجوم المضيئة، فإذا ارتفعت وكبّدت السماء قلَّ تلألؤها؛ وسهيلٌ لا يرتفع كثيراً عن الأفق لقرب مطلعه من الجنوب، لذلك سلب الألباب وتوقَّف الشعراء عند توهُّجه، فهذا قول جِران العودُ النُّميْري، وهو "من أجود ما قيل في خفقانه واضطرابه": (60)

أراقب لمحاً من سهيل كأنَّه

إذا ما بدا في دجنة الليل يطرف (61)

فسهيلُ لا يطلعُ إلاَّ وقد أعيا الرقباءَ آخرَ الليل، وفي شدَّة الدُّجنَة يكون متَّقِدا وضوؤه مضطربًا، يبسطُ شعاعا ويقدِرُ، وكأنها عينٌ تطرَف، أو يُخيَّل للناظر أن عينَه هو تطرف! فتَنفتحُ العينُ وتُطبق. "وهذا من التشبيه الحسن"(62) في مشهد تفنَّن الشاعر في إخراجه وخلا من التكلُّف، بل البيتُ "مليحُ التشبيه صحيحُه لأنه مَن تأمّل رآه كأنَّه عين تطرِف"(63) وسمّيت منزلة الطرفة بذلك لأنهما عينا الأسد.(64)

ومَن تمثَّل المشهدَ صدقاً شارك الشاعرَ في تشوُّفِه لرؤية سهيل، وترقبِّه طلوعَه وهو في سُهادِ مِن مشاعر حبٍّ عاوَده، ومن صبابةٍ باتَ يذرف دمعا أشبهَ بقَطر الندى تنطفُ به الأفنانُ

ذكـــرتُ الصَّـــبا فانهلَّـــتِ العـــينُ

وراجعَـــك الشـــوقُ الَّـــذي كنـــتَ تعـــرفُ

وكـــان فـــؤادي قـــد صـــحا ثـــمَّ

حمـــــائمُ وُرق بالمدينـــــة هُتَّـــــفُ

فبـــتّ كـــأنَّ العـــينَ أفنـــانُ سِـــدرةٍ

عليهـا سـقيط مـن نـدى الليـل ينطُـفُ[65]

وهو خافقٌ يضيء سهيلٌ ويخفتُ، كأنّه قلب المهموم في اضطرابه، وقد ينفردُ المغموم بهمِّه وينزوي، كذاك رآه ابنُ قلاقس: [66]

وســـهرْتُ أرقُـــبُ مـــن سُـــهيلٍ خافقـــاً

متفـــرِّداً فكأنـــه قلـــبُ الشّـــجي[67]

وفي عزة وأنفَة يصوِّر عليُّ بن محمد التهامي نفسَه مُطاعا، إذا رفع صوته بدا سهيل مضطربا كقلب المروَّع من الخفقان

فقمتُ منادياً فإذا سُهيلٌ من الخفقان كالقلبِ المروع

ولا يبرح المفتي فتحُ الله صورةَ الخفقان للتعبير عن تراقص النور الذي يصدره سهيل، بيد أنَّ ما يدعو إلى اضطراب القلب هذه المرة هو الوجد والهُيام

فيبـــدو ســـهيل خافقـــا مثـــل قلبـــه

إذا اهتـــــاج فيـــــه وجـــــده وهيامـــــه

ويبدو أنَّ اهتزاز سهيل في إشعاعه قد استهوى أيضا شاعر نجد الكبير محمد العبد الله القاضي، فالرجل عارف بالأنواء عليم بالنجوم والطوالع، وفي نظم

تعليميّ، يشير إلى أوان طلوع سهيل، وسِمتُه النور المتلألئ، لذلك شبهه بدُرَّة الخاتم في يد شاب مزهُوٍّ بنفسه، حيثُ المغرور كثيرُ الحِراك يجعل فصَّ الخاتم يبرق ويُعيد

ويظهر لك النجم اليماني وطرفُه

يتقلّب كدرة خاتم بيد مايق[68]

وقال آخر:

يقرُّ بعيني أنْ أرى بمكانهِ

سهيلاً كطرفِ الأخزرِ المتشاوسِ[69]

وأصل الخَزَرِ ضيقُ العين وصِغَرُها، وتخازَر الرجل إذا قبض جِفنيه ليحد النّظر،[70] وهو نظر العداوة. "والأشْوس الرافع رأسَه تكبُّرا. قال أَبُو عُبَيْدَة: وَهُوَ المتشاوس".[71]

وبفضل نورانيَّتِه الآخذة بالألباب، نال سهيلٌ ألقابا عدة، تعبِّر عمَّا تركه في نفوس مَن فُتنوا به وسُلبوا، فهو الشهابُ المضيءُ في السماء بوَهَجه، وهو القبسُ والجِذوة يسترشدُ به الهداةُ، وهو النارُ المضرَمة تضيءُ حواليها؛ ونقتطفُ رشفًا من الأبيات التي قيلت في ضيائِيَّتِه، من ذلك ما قاله أرطأةُ بن سهية:

ولاح سهيل من بعيد كأنّه

شهاب يُنحيِّه عن الرّمح قابس[72]

ولأن حِربةَ الرمح يكون لها بريقٌ فقد شُبِّهت باللامع المضيء ولا أحسن من سهيلٍ، يُرى كَأَنَّهُ قبسٌ متلألئٌ؛ وتقرُب هذه الصورةُ من قول مجمع بن هلال:

عبأت لَهُ رمحا طَويلا وَأَلَةً كَأَن قبسٌ يُعلى بهَا حِين تشرع[73]

أي هيَّأتُ له رمحاً طويلا، له سِنانٌ لماعٌ برَّاق، والأَلَة الحِربة الْعَظِيمَةُ النصلِ سُمِّيت بذلك لبريقها ولمعانها، كأنما يُعلى به نارٌ إذا أشرع للطعن.

وقال المتلمِّس الضُّبَعي:

وَقَدْ أَلَاحَ سُهَيْلٌ بَعْدَمَا هَجَعُوا

كَأَنَّهُ ضَرَمٌ بِالْكَفِّ مَقْبُوسُ[74]

قال ابن قتيبة: "ولاح: ظَهَر وبدا، وألاح تلألأ كَأَنَّهُ يَتَحَرَّك"[75] و"الضِّرم والضِّرام: ما دقَّ من الحطب وما اشتعلت النار فيه سريعاً"[76]

وقال ذو الرمة:

يستلحِقُ الجوزاءَ في صعود

إذا سهيلٌ لاح كالوقود

فردا كشاة البقر المطرود

ولاحت الجوزاء كالعنقود[77]

3.2. الاحمرار: من أخصِّ ما تميَّز به سهيل الحمرة التي طغت على إشعاعه ما أكسبه قيمةً جماليَّةً لم تتوفر فيما سواه من النجوم، وأحسن مَن وقف في ذلك المعري إذ يقول:

وسُهَيْلٌ كوَجْنَةِ الحِبّ في اللّوْ

نِ وقَلْبِ المُحِبّ في الخَفَقَانِ

مُسْتَبِدّاً كأنّه الفارِسُ المٌ

لَمُ يبْدو مُعارِضَ الفُرسانِ

يُسْرِعُ اللّمْحَ في احْمِرارٍ كما تُسْ

رِعُ في اللّمْحِ مُقْلَةُ الغَضْبانِ

ضَـــــرّجَتْهُ دمـــــاً ســـــيوفُ الأعـــــادي

فبكَـــــتْ رَحْمَـــــةً لـــــه الشِّـــــعْرَيانِ[78]

إنَّ بقاءَ سهيل قريبا من الأفق أكسبُه صفةَ الاحمرار والاضطراب، وتُظهِر أبياتُ المعري اهتمامَه بذلك، وتعكسُ براعةً فائقةً في الوصف وحسنِ التصوير كما تنبئُ عن معرفةٍ فلكيَّة واسعة، وهو الضرير الذي سمع بالنجوم ولم يرَها.

يسحرُك بدايةً بتشبيه الليالي وما فيها من نجوم وظلام بعروس زِنجيَّةٍ ازدانت بعقود الجُمان المرصَّعة، ثم يُفرِد لسهيلٍ اهتماما خاصا؛ فمِن شأن المضطرِب قلبُه لهوًى أن يحمرَّ وجهُه، وقد تعارف الناسُ على خَفقَان قلبِ المحِبِّ عند رؤيته لحِبِّه أو تذكُّره، كذاكَ احمرارُ خدِّ المحبوب استحياءً إن تقابل مع عاشقهِ؛ إنَّه مشهدٌ رقيق يتَّخذُه المعرِّي منصَّة يُبحر مِنها خيالُه ليصف سهيلاً فيجمعُ بين الاحمرار والاضطراب لسلطان الهوى، ويردفُ المشهدَ بلوحة أخرى يتجلَّى فيها وقوفه منفردا كفارسٍ مستعدٍّ لمجابهة الأعداء، وقد أحسنَ حين جعلَه موغر الصدر مغتاظا، حتى بدا ذلك من حمرة عينيه وسرعة نظراته ويظهر مدرجا بالدماء من سيوف الأعداء حتى بكت لذاك الشعريان، وقد جُعِل سهيلٌ لاحمراره واعتزاله الكواكبَ كأنه قتيل مضرَّج بالدم، والكواكبُ الشامية كأنَّها أعادٍ للكواكب اليمانية، فلذلك ضُرِّج سهيلٌ بالدم؛ ولا يَخْفَ استنادُه في ذلك إلى ما روته العربُ في أساطيرها أنَّ سُهيلاً قُتِل فبكت عليه الشعريان.

3.3. الانعزال والتفرُّد: ومما كبُر من سُهيلٍ في عينِ العرب تفرُّدُه وانعزالُه تأخذُه الأنفةُ فيرتسم متفردا لا يقبل الجوار من حوله، حتى أسمتهُ العربُ "الفحل" تشبيها بفحل الإبلِ يطرق النوقَ ثم يعتزلها،[79] وغدا مثالا يُضرَبُ ومن ذلك قول أبي عمرو بن العلاء: "عَدِيٌّ في الشعراء مثل سُهَيل في النجوم يعارِضها ولا يجري معها"[80]

وتورِد لنا كتبُ الأدب تميُّز سهيلٍ في تفرُّدِه، برسم صورةٍ لذلك من رعي الإبل المأخوذة من يومياتهم، لتتلاحم الصورتان في الشبَه؛ قال ذو الرمة:

وقد لاح للسّاري سُهيلٌ كأنّه قَريعُ هِجانٍ عارَضَ الشّولَ جافِرُ[81]

فالشاعر شبَّه انفرادَ سهيلٍ بذلك الفحلِ من الإبل الذي انعزل وانقطع عن الضراب ليبقى بعيدا، واختيارُ لفظ المعارضة كان دقيقا، فحَقيقَةُ المُعَارَضة أَن يَكُونَ كُلٌّ مِنْهُمَا فِي عُرْضِ صَاحِبه وحياله.

وقال الزمخشري: ويُقال: أما ترى الفحل كيف يُزهِر؟ يرادُ سهيلٌ، شُبِّه في اعتزاله الكواكبَ بالفحل إذا اعتزل الشّول بعد ضرابه.[82]

وغير بعيد عن هذه الصورة، يصف لنا النابغة الجعدي حالةَ ثورٍ وَحْشيٍّ بَات فَرِداً لَا يَذُوق شَيْئا، فقال:

فبـــاتَ عـــذوبا للســـماءِ كأنَّـــهُ

ســـهيلٌ إذا مـــا أفردتـــهُ الكواكـــبُ

"العَذُوب، الذي لم يأكل من شدة العطش. وقال ثعلب: العَذوب من الدواب: القائم الذي يرفع رأسه فلا يأكل ولا يشرب"؛[83] وكلا المعينين يصحُّ، فما رفع رأسه إلى السماء من الدواب ممتنعٌ عن الأكل؛ وتفرُّد سهيلٍ عند النابغة لم يكن لعزَّة وأنَفَة كما صوَّره بعض الشعراء، بل لضُعفٍ وهجران من الكواكب حتى تركته، وجامعُ الصورتين ينطق بذلك.

وقريب من هذا البيت:

يُعـــارض عـــن مجـــري النجـــوم وينتحـــي

كمـــا عـــارض الشـــولَ الـــبعيرُ المؤلـــف

هذا هو سهيلٌ، تراه قطبيا نائيا، تُناغيه الثريا فيأبى! ومُحال أن تُدرك الثريا سهيلاً أو يجتمعا؛ وإنَّكَ لتعجَبُ من تورية عمر بن ربيعة، حين استنكرَ-

بحسبه- اجتماعَ بعيدين في الأرضِ ابتعادَهما في السماء، وطاوعَه شعرُه أن يحتجَّ على فَقْدِ التي كان يتشبَّبُ بها، فقال:

أيُّهـــا المـــنكح الثريـــا سُـــهيلًا

عمـــرَكَ اللهَ كيـــف يلتقيـــان

هـــي شـــامية إذا مـــا اســـتقلت

وســـهيلٌ إذا اســـتقلَّ يمـــاني (84)

ففي الشاهد توريتان، الثريا النجمُ، والثريا بنت علي بن عبد الله ابن الحارث بن أمية الأصغر، كانت ذات حسن وجمال، وكان مَصِيفُها في الطائف، فيفِدُ عليها عمر بن أبي ربيعة ويشبِّب بها؛ ثم سهيل النجمُ، وسهيلٌ الرجل، وهو تصغير لسَهل بنِ عبد الرحمن بن عوف الزهري من أعلام قريش؛ فلما تزوجها هذا الأخيرُ ونقلها إلى مصر قال البيتين.(85)

واستعار الأعمى التُّطِيلي التورية ذاتَها ليطلب منَّا أن نسأل ونعجب كيف يجتمعان وهما المتباعدان أصلاً، وكأن في ذلك جَورٌ فلا عدلُ

وَجُـــنَّ سُـــهَيْلٌ بالثُّرَيَّـــا جُنُونُـــهُ

وَلَكِـــنْ سَـــلاَهُ: كَيْـــفَ يَعْتَرِفَـــانِ؟

وَهَيْهَـــاتَ مِـــنْ عَـــدْلِ القَضَـــاءِ وَجَـــورِهِ

شَـــآمِيَّةٌ أَلْـــوَتْ بِـــدِينِ يَمَـــانِ

وقال ابن هانئ الأندلسي:

كـــأنّ ســـهيلاً في مطـــالعِ أُفْقِـــه

مُفـــارِقُ إلْـــفٍ لم يَجِـــدْ بعـــدَه إلفـــا

ولأن سهيل يطلع آخر الليل، لا يجد سهيلٌ كوكَبا بعده ليكون معه رفيقا وكأنه مفارق أحبابه فلم يجد له إلفا.(86)

ولعلَّها صورةٌ خلت من الإبداع الأدبي وبدا فيها التصنُّع، وبخاصة أنها جاءت ضمن سلسلة من تشبيهات لنجوم أخرى.

وقال المعرِّي:

مُسْـــتَبِدّاً كأنّـــه الفـــارِسُ المُـــعْ

لَـــمُ يبْـــدو مُعـــارِضَ الفُرســـانِ[87]

واختيار المعريُّ التفرد لداعي الاستبداد والاعتزاز بالنفس، يكون في ناحية من الفرسان، دون أن يختلط بهم وإنما هو عالم بالحرب لا ينتظر إشارة من أحد بقدر ما يستقلُّ بنفسه.

3.4. سيادته على النجوم: ومِن نوارنيته الآخذة وتفرُّدِه في تَمَوقِعِه حاز سهيل مكانة بين سائر النجوم، راحت بالشعراء كلَّ مذهب في التصوير، من ذلك ما قاله ابن المعتز يصف مكانته:

ألاَ فَاســـقِنيها قـــد نعـــى الليـــلَ ديكُـــه

وأغـــرى بـــأفق الليـــل فهـــو ســـليب

وقـــد لاح للســـاري ســـهيل كأنَّـــه

علـــى كـــل نجـــم في الســـماء رقيـــب[88]

"الرَّقِيب حارس الْقَوْم وَهُوَ الَّذِي يُشرف على مرقبةٍ ليحرُسَهم"؛[89] وبمنطِق عِلية القوم يبوِّئ ابنُ المعتزّ –وهو الأمير– سهيلاً مكانةً رفيعة، فهو المشرف على ما سواه من النجوم، وما أكسبه المكانة بين النجوم هو سطوع نوره، إنَّه أشبهُ بملكٍ يدخلُ آخرَ اللَّيلِ ليبسُط سلطانه على ما سواه.

وفي معناه قال أبو الحسن العلوي الأصبهاني:

كـــأنَّ ســـهيلا والنجـــوم أمامـــه

يعارضـــــــه راعٍ وراءَ قطيـــــــع

إذا قـــام مـــن مَرْبَاتِـــه قُلـــتَ راهـــب

أطـــال انتصـــابا بعـــد طـــول ركـــوع[90]

وفي تشبيه مركَّب تأثَّر بحسٍّ دينيٍّ يُمثِّل الشاعر هيئةَ سهيل والنجومَ مصطفّة وراءَه بهيئة إمام قائم يصلّي والناس خلفه صفوف متراصة.

كأن سهيلا والنجوم وراءه ... صفوف صلاة قام فيها إمامها

3.5. تأخُّر طلوعه: عُرِف سهيلٌ بتأخُّر طلوع سهيل إلى حين السحر، في أوَّل ظهوره في السماء بعد فصل القيظ، وكُلما مرَّت الأيام تقدَّم في طلوعه، وهو وقتٌ يكون فيه الليل بهيما، تجعل النجوم متلألئة وكأنها قناديل مشتعلة، وهو ما عناه الشاعر بقوله:

حَتَّـــى إذا اشـــتال سُـــهَيل بِســـحر

كعُشـــوة القـــابس تَرْمِـــي بالشـــرر

والمعنى إنَّ سهيل إذا ارتفع وقتَ السحر كان مع طبيعته المتَّقدة أصلاً أشبَه بشُعلةِ نارٍ يحملها الذي يطلبُ النارَ؛ وهو لا يبتعد كثيرا عن الأفق بالنسبة لسكان الجزيرة العربية، اللهم إلا أهل الجنوب القصيِّ (أستراليا مثلاً)، فارتفاعه يكون إلى كبد السماء.

وقد استند الحطيئةُ إلى تأخِّر سهيل، ليظهر تذمُّره، ويمعن في هِجاء مَن أخَّرَ عنه العَشاء حتى أَيس حضورَه، فقال:

وآنيتُ العشاءَ[91] إلى سُهيل أو الشِعْرَى فطال بيَ الأَنَاءُ[92]

وآنيتُ والأَناءُ الانتظارُ، والبيتُ مِن قصيدة يهجو فيها الحطيئةُ الزبرقانَ ورهطَه وهم بطنٌ من آل عوف بن كعب، وفيه يشكو انتظارَ معروفِهم حتى يئس منه، كما يئس صاحبُ العَشاء منه إذا طلع سهيل.

ووجهُ الشاهد في البيت هو تأخُّر طلوع سهيل حتى غدا مثلاً يضربُ للتأخر وإعياء الرقباء، قال في الصحاح: "وهو يطلعُ سَحَرا، وما أُكِل بعدَه فليس

بعَشَاء".[93] ويستفادُ أنَّ العربَ لم تكن تؤخِّر العَشاءَ عنِ العِشاء، ولا تُوغل في العتمة لتناول طعامها، اللهم إلاَّ لترقُّب ضيفٍ حتى "يطْرق بطونَهم خميصةٌ لتأخر الطَّعَام عَنْهُم"، وهو ما عبَّر عنه سيبويه في أحد شواهده بـ" مخاميص العشيات"

شُمٍّ مهاوينَ أبدانِ الْجَزُور مخاميصِ العشيات لَا خورٍ وَلَا قزمِ[94]

وقال النابغة الجعدي:

وجاهدتُ حتى ما أُحِسّ ومن معي سُهَيْلاً إذا ما لاح ثُمَّ تَغَوّرا

أراد أنه انغمس في قتال أعداء الله في جهاد، حتى إنَّهم لم يعبَأُوا بسهيل لاح أو تغوَّر؛ واختيارُه سهيلاً فيه إبراز لطول صبره على الجهاد، لتأخُّر طلوع هذا النجم، وفيه دلالة على الصدق في القتال والانكباب على العدوِّ، ما أشغلهم عن لحظ سهيل رغم توقده وتلألئه في السماء. "وهذا من أحسن ما قيل من الشعر في الفخر بالشجاعة نقاوة وحلاوة وطلاوة؛ والبيتُ من جملة ما أنشده رسولَ الله صلى الله عليه وسلم:[95]

أتيتُ رسولَ الله إذ جاء بالهُدى
ويتلو كتاباً كالمَجَرّة نَيِّرَا
وجاهدتُ حتى ما أُحِسّ ومن معي
سُهَيْلاً إذا ما لاح ثُمَّ تَغَوّرا
أُقيم على التقوى وأرضى بفعلها
وكنتُ مِنَ النار المخَوُفة أَوْجَرَا

الخاتمة: إنَّ قراءةً متأنية لما قالته العرب في سهيل، في الجانب الوظيفي أو الفني والجمالي، لَيُوقِظ الاهتمام بفوائدَ وفرائدَ عجَّت به ذخائرُ الأدب العربيِّ زينةِ مكتباتِنا؛ وأجزم أنَّ عديدَ المشتغلين بالأدب والبلاغة اليوم، يضربون صفحًا

عن عمَّا كُتبِ لاعتقادهم أنَّ الموضوع يبدو - للوهلة الأولى- خارج اهتمام الأدب! وليس ذلك إلاَّ قصوراً عن إدراك تراثٍ زهِد فيه طلابُّنا وباحثُونا، ومعه حُجِب جزءٌ من الحياة الصافية الهادئة، بعيدا عن صخب الحياة وهرج المدنيَّة الحديثة. لذلك، فالأمل معقود لكشفِ مزيد من خبرة العرب بالنجوم وتصحيحِ بوصلتِنا التي توجهنا في بحر الأدب، بالكشف عن باقي النجوم كالثريا والشعريين والسماكين والفرقدين.. والقائمة تطول.

قائمة المصادر والمراجع:

1. الإبراهيمي

2. عبد الحميد، دار الجيل، بيروت، ط5، 1985.

3. ابن سيّده، علي بن إسماعيل: **المحكم والمحيط الأعظم**؛ تحقيق: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2000.

4. ابن سيِّده، علي بن إسماعيل: **المخصَّص**؛ تحقيق: خليل إبراهيم جفال، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط1، 996.

5. ابن قتيبة الدينوري: **غريب الحديث**؛ تحقيق: عبد الله الجبوري، مطبعة العاني بغداد، ط1 1397ه

6. ابن قتيبة، الدينوري: **أدب الكاتب**؛ تحقيق: محمد الدالي، مؤسسة الرسالة، بيروت د.ط.

7. ابن قتيبة، الدينوري: **الشعر والشعراء**؛ دار الحديث، القاهرة، ط1423.

8. ابن منظور، محمد بن مكرم: **لسان العرب**؛ دار صادر، بيروت، ط3، 1414.

9. الآبي، أبو سعد: **نثر الدر في المحاضرات**؛ تحقيق: خالد عبد الغني محفوظ، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2004.

10. أحمد مختار عبد الحميد عمر وآخرون: **معجم اللغة العربية المعاصرة**؛ عالم الكتب القاهرة، ط1، 2008.

11. الأحمد نكري، عبد النبي: **دستور العلماء، جامع العلوم في اصطلاحات الفنون** تعريب عن الفارسية: حسين هاني فحص؛ دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2000.

12. الأزهري، محمد بن أحمد الهروي: **تهذيب اللغة**؛ تحقيق: محمد عوض مرعب دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط1، 2001.

13. الأصمعي، عبد الملك بن قريب: **الإبل**؛ تحقيق: حاتم صالح الضامن، دار البشائر دمشق ط1، 2003.

14. الأنباري، محمد بن القاسم: **الزاهر في معاني كلمات الناس**، تحقيق: حاتم صالح الضامن، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط1، 1992.

15. البغدادي، عبد القادر بن عمر: **خزانة الأدب ولبُّ لباب لسان العرب**؛ تحقيق: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط4، 1997.

16. جِران العَود النُّميري: **ديوان جِران العَود النُّميري**؛ تحقيق: نوري حمودي القيسي دار الرشيد للنشر، 1982.

17. الجوهري: **الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية**؛ تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار دار العلم الملايين، بيروت، ط4، 1987.

18. الحصري، أبو إسحاق: **زهر الآداب وثمر الألباب**، دار الجيل، بيروت، د.ط.

19. الحطيئة: **ديوان الحطيئة**؛ برواية وشرح ابن السكيت، دراسة وتبويب: مفيد محمد قميحة دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1993.

20. الخالديان، محمد بن هاشم، وسعيد بن هاشم: **حماسة الخالديين أو الأشباه والنظائر من أشعار المتقدمين والجاهليين والمخضرمين**، تحقيق: محمد علي دقة الجمهورية السورية، وزارة الثقافة ط1995.

21. الدقيقي، سليمان بن بنين: **اتفاق المباني وافتراق المعاني**؛ تحقيق: يحي عبد الرؤوف جبر دار الإعمار، الأردن، ط1، 1985.

22. ذو الرمة، غيلان بن عقبة: **ديوان ذي الرمة**؛ تقديم وشرح: أحمد حسن بسج، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1995.

23. الرازي، حسين بن عبد الرحمن (ابن الصوفي): **أرجوزة ابن الصوفي**؛ (بذيل كتاب صور الكواكب الثمانية)، منشورات دار الآفاق الجديدة، بيروت، ط1، 1981.

24. الرازي، عبد الرحمن بن عمر (الصوفي): **صور الكواكب الثمانية والأربعين** منشورات دار الآفاق الجديدة، بيروت، ط1، 1981.

25. زاهد، علي: **تبيين المعاني في شرح ديوان ابن هانئ الأندلسي**؛ مطبعة المعارف مصر د.ط.

26. الزبيدي، مرتضى: **تاج العروس من جواهر القاموس**؛ تحقيق: مجموعة من المؤلفين، دار الهداية. د.ط.

27. الزمخشري، محمود بن عمرو: **أساس البلاغة**؛ تحقيق: محمد باسل عيون السود دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1998.

28. زهير بن أبي سلمى: **ديوان زهير بن أبي سلمى**؛ شرح وتقديم: علي حسن فاعور دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1988.

29. الزوزني، حسين بن أحمد: **شرح المعلقات السبع**؛ دار إحياء التراث العربي بيروت، ط1 2002.

30. الزيات، أحمد وآخرون: **المعجم الوسيط**؛ مجمع اللغة العربية، دار الدعوة، القاهرة د.ط.

31. السيوطي، عبد الرحمن: **المزهر في علوم اللغة وأنواعها**؛ تحقيق: فؤاد علي منصور دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1998.

32. الشيابي أبو عمرو: **كتاب الجيم**، تحقيق: إبراهيم الأبياري، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة، ط1974.

33. العسكري: **ديوان المعاني**؛ شرح وضبط: أحمد حسن بسج، دار الكتب العلمية بيروت ط1 1994.

34. العسكري، أبو هلال: **جمهرة الأمثال**؛ دار الفكر، بيروت، ط2، 1988.

35. العوتبي، سلمة بن مسلم: **الإبانة في اللغة العربية**؛ تحقيق: عبد الكريم خليفة وآخرون د.م.ط، ط1، 1999.

36. فتح الله عبد اللطيف: **ديوان المفتي فتح الله**، فراتنس شتاينر، تحقيق: زهير فتح الله مراجعة محمد الحُجيري، بيروت 1984.

37. الفيروزآبادي، محمد بن يعقوب: **القاموس المحيط**؛ تحقيق: مكتب التراث في مؤسسة الرسالة، بيروت، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، ط8، 2005.

38. قطرب، محمد بن المستنير: **الأزمنة وتلبية الجاهلية**؛ تحقيق: حاتم صالح الضامن مؤسسة الرسالة، ط2، 1985.

39. الكميت بن زيد: **ديوان الكميت بن زيد الأسدي**؛ جمع وشرح وتحقيق: محمد نبيل طريفي دار صادر، بيروت، لبنان، ط1، 2000.

40. مالك بن الريب: **ديوان مالك بن الريب**؛ تحقيق: نور حمودي القيسي، مستل من مجلة معهد المخطوطات العربية، مجلد 15، ج1.

41. المبرد، أبو العباس: **الكامل في اللغة والادب**؛ تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم دار الفكر العربي، القاهرة، ط3، 1997.

42. المتلمِّس، الضبعي: **ديوان شعر المتلمِّس الضبعي**، تحقيق وشرح: حسن كامل الصيرفي جامعة الدول العربية، معهد المخطوطات العربية، ط1970

43. المتنبي، أبو الطيب: **ديوان المتنبي**؛ دار بيروت للطباعة والنشر، بيروت، لبنان ط1983.

44. المرزوقي، أحمد بن محمد: **الأزمنة والأمكنة**؛ دار الكتب العلمية، بيروت، ط1 1417.

45. مصطفى السقا وآخرون: **شروح سقط الزند**؛ إشراف: طه حسين، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ط3، 1945.

46. المعري، أبو العلاء: **سقط الزند**؛ دار بيروت للطباعة والنشر ودار صادر للطباعة والنشر، بيروت، ط1957

47. المقري التلمساني، أحمد بن محمد: **نفح الطيب من غصن الأندلس الرطيب** تحقيق إحسان عباس، دار صادر، بيروت، ط1، 1968

48. النابغة الجعدي: **ديوان النابغة الجعدي**؛ تحقيق وشرح: واضح الصمد، دار صادر بيروت ط1، 1998.

49. اليوسي، نور الدين: **زهر الأكم في الأمثال والحكم**؛ تحقيق: محمد حجي ومحمد الأخضر، الشركة الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1981.

50. الموسوعة العربية؛ arab.ency.com (موقع إلكتروني).

الهوامش:

1) ينظر: الإبراهيمي: آثار الإمام محمد البشير الإبراهيمي، من رسالة الضب. 2/41.

2) تسمى السفينة أرغو Argo Navis. وأرغو - بحسب الأساطير اليونانية- اسم السفينة الخرافية التي ذهب جيسون Jason مع مجموعة من البحارة الأرغونيين Argonauts على متنها للاستيلاء على جزّة الذهب golden fleece في كولشيس Colchis (غرب جورجيا حالياً) الواقعة على البحر الأسود، بأمر من الملك مينلاوس Menelaus ملك أسبرطة .Sparta.

3) لم تعد كوكبة السفينة ضمن القائمة الرسمية الحالية للاتحاد الفلكي العالمي، حيثُ جعل الكوكبات ثمانا وثمانين، ولم يعتبر السفينة كوكبةً بذاتها، بل قسَّمها - نظراً لحجمها الهائل- إلى أربعة أجزاء هي: القاعدة أو الجؤجؤ Carina، وفيها سهيل، والأشرعة vela، والكَوْثَل Puppis مؤخر السفينة، والبوصلة أو بيت الإبرة Pyxis ينظر: (محمد خالد شاهين. الموسوعة العربية؛ arab.ency.com)

4) أرجوزة ابن الصوفي، بذيل كتاب صور الكواكب الثمانية، ص27.

5) ينظر. الأزهري: تهذيب اللغة؛ 78/6.

6) أرجوزة ابن الصوفي، ص28/27.

7) ينظر: موجز دائرة المعارف8346/27.

8) الجُمْع النَّاقة الَّتِي فِي بَطنهَا ولد والخادج: الَّتِي أَلْقَت وَلَدهَا

9) ينظر: الجوهري: الصحاح 633/2؛ الفيروزآبادي: القاموس المحيط 802/1؛ ابن السكيت: الكنز اللغوي 88/1؛ ابن قتيبة: غريب الحديث 285/1؛ ابن سيِّده: المخصص 58/1؛ ابن دريد: جمهرة اللغة: 830/2؛ الأزهري: تهذيب اللغة: 119/4؛ الجوهري: الصحاح: 1346/4.

10) ابن سيّده: المحكم والمحيط123/3؛ ابن منظور: لسان العرب، 200/4.

11) الأصمعي: كتاب الإبل ص79.

12) الأزمنة وتلبية الجاهلية 27/1.

13) ينظر. ابن دريد: جمهرة اللغة: 156/1. ابن سيده: المخصص؛ 403/2. الزبيدي: تاج العروس: 459/29.

14) ينظر. ابن دريد: الاشتقاق؛ ص489.

15) المرزوقي: الأزمنة والأمكنة؛ ص397.

16) الفيروزآبادي: القاموس المحيط؛ 1055/1.

17) ينظر: المعجم الوسيط 459/1. معجم اللغة العربية المعاصرة 1125/2.

18) المرزوقي: الأزمنة والأمكنة؛ ص353.

19) البغدادي: خزانة الأدب ولبُّ لباب لسان العرب؛ 113/3.

20) عَطَنُ الْإِبِلِ مَوْضِعُهَا الَّذِي تَتَنَحَّى إِلَيْهِ إِذَا شَرِبَتْ الشَّرْبَةَ الْأُولَى فَتَبْرُكُ فِيهِ، ثُمَّ يُمْلَأُ الْحَوْضُ لَهَا ثَانِيًا فَتَعُودُ مِنْ عَطَنِهَا إِلَى الْحَوْضِ فَتَعِلُّ أَيْ تَشْرَبُ الشَّرْبَةَ الثَّانِيَةَ وَهُوَ الْعَلَلُ، ولَا تَعْطِنُ الْإِبِلُ عَلَى

الْمَاءِ إِلَّا فِي حَمَارَّةِ الْقَيْظِ فَإِذَا بَرُدَ الزَّمَانُ فَلَا عَطَنَ لِلْإِبِلِ. ينظر. الفيومي: المصباح المنير في غريب الشرح الكبير؛ 416/2.

21) يُنظر. الأزهري: تهذيب اللغة، 104/2.

22) ابن منظور: لسان العرب، 116/1.

23) البيتُ في روايته اختلاف، ورُوي:

رَعَوا ما رَعَوا مِن ظِمْئِهِمْ ثُمّ أَوْرَدوا غِمارًا تَفَرّى بالسّلاحِ وبالدّمِ

ينظر. ديوان زهير بن أبي سلمى، ص109.

24) الزوزني: شرح المعلقات السبع؛ ص147.

25) ذو الرمة: ديوان ذي الرمة؛ ص230.

26) ابن دريد: جمهرة اللغة؛ 100/1.

27) ذو الرمة: ديوان ذي الرمة؛ ص230.

28) ينظر. الأزهري: تهذيب اللغة 78/6؛ ابن منظور: لسان العرب 350/11؛ الزبيدي: تاج العروس 235/29.

29) ابن منظور: لسان العرب، 463/4.

30) ينظر. ابن سيده: المخصص 292/3.

31) الزبيدي: تاج العروس 202/11

32) ينظر: الأزهري: تهذيب اللغة 147/15. المرزوقي: الأزمنة والأمكنة 350/1.

33) المرزوقي: الأزمنة والأمكنة؛ ص507.

34) مالك بن الريب: ديوان مالك بن الريب؛ ص91. تحقيق: نور حمودي القيسي،

35) العوتبي، سلمة: الإبانة في اللغة العربية؛ 406/1

36) العوتبي، المصدر والمكان نفسه.

37) اليوسي: زهر الأكم في الأمثال والحكم؛ 212/3.

[38] هو قُدَارُ بْنُ سَالِفٍ من قوم ثمود، يُضرَب به المثلُ في الشؤم، لأنَّه انتدب لعقر الناقة، فحلَّ على قومه العذاب. لذلك تقول العربُ: فلان أشأم من قدار، ويلقب بأحمر ثمود. ينظر. ابن دريد: جمهرة اللغة 635/2. العسكري: جمهرة الأمثال؛ 156/2.

[39] المعري: سقط الزند؛ ص191.

[40] المتنبي: ديوان المتنبي؛ ص79.

[41] ابن سيِّده: شرح المشكل من شعر المتنبي؛ ص79.

[42] ينظر: ابن منظور: لسان العرب؛ 639/1. الأحمد نكري: دستور العلماء؛ 107/3.

[43] ابن دريد: جمهرة اللغة؛ 1108/2.

[44] البغدادي: خزانة الأدب؛ 113/3.

[45] الفضْخ: كَسْرُ كُلِّ شَيْءٍ أَجوف

[46] المحكم والمحيط؛ 44/5.

[47] ابن قتيبة: غريب الحديث؛ 642/2.

[48] ابن منظور: لسان العرب؛ 45/3.

[49] الأزمنة وتلبية الجاهلية 27/1.

[50] الآبي، أبو سعد: نثر الدر في المحاضرات؛ 188/6.

[51] المحكم والمحيط الأعظم؛ 181/9.

[52] المرزوقي: الأزمنة والأمكنة؛ ص392.

[53] ابن منظور: لسان العرب؛375/11.

[54] التَّفليك: أَن يَجعل الرَّاعِي من الهُلْب مِثلَ فَلْكة المِغْزَل، ثمَّ يَثقُب لسانَ الفصِيل فيَجعله فِيهِ لئلاّ يَرضَع.

[55] الإجْرار: أَن يشُقَّ لسانَ الفصيل لئلاَّ يرضَع.

[56] الخَلّ: هُوَ أَنْ يُؤخذَ خِلاَلٌ فيُلزقَ بأَنْفِ الفصِيل طُولاً، فَإِذا ذهب يرضع خِلْفَ أمِّه أَوْجَعَها طرَفُ الخِلاَل فزَبَنَتْهُ عَن ضرْعِها.

[57] ينظر. ابن منظور: لسان العرب؛ 581/2.

[58] ابن سيده: المخصص؛ لعسكري: جمهرة الأمثال؛ 226/2.

59) العسكري: جمهرة الأمثال؛ 226/2.

60) العسكري، أبو هلال: ديوان المعاني 326/1.

61) العسكري، المصدر نفسه؛ 338/1

62) العوتبي، سلمة: الإبانة في اللغة 405/1

63) الخالديان: الأشباه والنظائر من أشعار المتقدمين، 30/1

64) المرزوقي: الأزمنة والأمكنة 236/1.

65) ديوان جران العَود النُّميري؛ ص52- 53.

66) المقري: نفح الطيب من غصن الأندلس الرطيب؛ 525/5.

67) الشجي من الشَّجو: الهمُّ، وشجاه الهمُّ يشجوه شجواً. ينظر: العين 156/6. ومما ينسب للإمام علي بن أبي طالب رضي الله عنه وَكَمْ يُسْرٍ أَتَى مِنْ بَعْدِ عُسْرٍ ❖❖ فَفَرَّجَ كُرْبَةَ القَلْبِ الشَّجيِّ

68) المائق: أورد ابن الأنباري في معناه ثلاثة أقوال "قال قوم: السيِّئُ الخلق.. وقالو قوم الأحمق.. وقال قوم: السريع البكاء القليل الحزم والثبات" ينظر: الأنباري: الزاهر في معاني كلمات الناس، 133/1. وزاد الأسْعَديُّ فجعله منوطا بالهمَج "إن فُلاناً لَهَمَجَةٌ أي مائِقٌ ينظر: الشيابي أبو عمرو: كتاب الجيم، 319/3

69) ابن سيده: المخصص؛398/3.

70) الزبيدي: تاج العروس؛155/11.

71) ابن أبي عون: التشبيهات؛ 02/1.

72) العسكري: ديوان المعاني؛ 326/1. ابن حمدون: التذكرة الحمدونية، 326/5.

73) ينظر: البغدادي، عبد القادر: خزانة الأدب ولبُّ لباب لسان العرب؛ 406/10.

74) ابن المتلمِّس: ديوان شعر المتلمِّس الضبعي، تحقيق: حسن كامل الصيرفي، 87/1.

75) ابن قتيبة: أدب الكاتب؛ 352/1.

76) ابن الشجري: مختارات شعراء العرب؛ 32/1.

77) ذو الرمة: ديوان ذي الرمة، ص78.

78) المعري، أبو العلاء: سقط الزند؛ ص95.

79) ابن سيده: المحكم والمحيط الأعظم؛ 350/3.

80) السيوطي: المزهر في علوم اللغة413/2

81) القَريعُ: الفحلُ، لأنه مُقْتَرَعٌ من الإبل، أي مختارٌ، أو أنَّه يقرَعُ الناقة. والهجانُ: الإبل الكرامُ. وَالْجَافِرُ: الْمُنْقَطِعُ عَنِ الضِّرابِ، والشَّوْل: جَمْعُ شائلَةٍ الَّتِي شالَتْ بأَذنابها وأَتى عَلَيْهَا مِنْ نتَاجها سَبْعَةُ أَشهر أَو ثَمَانِيَةٌ فَجَفَّ لَبَنُها وَارْتَفَعَ ضَرْعُها. وعارَضَ الشَّوْلَ: لَمْ يَتْبَعْها". ينظر: لسان العرب 83/6.

82) الزمخشري: أساس البلاغة، 10/2

83) ابن منظور: لسان العرب؛ 2853/4.

84) ابن قتيبة: الشعر والشعراء، 544/2؛ المبرد، أبو العباس: الكامل في اللغة والادب، 174/2.

85) ينظر: الحصري، أبو إسحاق: زهر الآداب وثمرة الألباب، 231/1؛ ابن رشيق القيرواني: العمدة في محاسن الشعر وآدابه، 279/1.

86) ينظر: زاهد علي: تبيين المعاني في شرح ديوان ابن هانئ الأندلسي؛ ص443

87) ينظر: شروح سقط الزند؛ ص434.

88) ابن المعتز: ديوان ابن المعتز، ص 79.

89) الدقيقي: اتفاق المباني وافتراق المعاني؛ ص 238.

90) العسكري، أبو هلال: ديوان المعاني؛ ص327. ابن عون: التشبيهات؛ ص07

91) وفي رواية: وأكريت العشاء.... فطال " من الْكرَى وَالْمعْنَى وَاحِد.

92) الحطيئة: ديوان الحطيئة؛ برواية وشرح ابن السكيت، دراسة وتبويب: مفيد محمد قميحة؛ دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ص31.

93) الجوهري: الصحاح، 2472/6.

94) البيتُ للكُمِّيت بن زيد، فيه أوصاف لأهل مجلسٍ ذوو علوٍّ في القدر، وأهل كرمٍ، يبادرون إلى نحر الجزور، ولا يبادرون إلى العَشاء، بل ينتظرون مَن يأكل معهم مِن ضيفٍ، ولا هم ضعفاء ولا من أراذل الناس.

يأوي إلى مجلسٍ بادٍ مكارمُهم لا مطمعي ظالم فيهم ولا ظُلُمِ

شُمٍّ مهاوينَ أبدانِ الْجَزُور مخا ... ميصِ العشيات لَا خورٍ وَلَا قزمِ

ينظر.الكميت بن زيد: ديوان الكميت بن زيد الأسدي؛ ص 388.

95) ينظر: واضح الصمد: ديوان النابغة الجعدي؛ ص56.

جائزة اللّغة العربيّة لوسائل الإعلام

لقد عمل المجلس الأعلى للّغة العربيّة على مرافقة الإعلاميّين، والرّفع من حسن استعمال اللّغة العربيّة عبر الملتقيات والنّدوات ومختلف الدّراسات؛ تشجيعاً لوسائل الإعلام في خدمة اللّغة العربيّة؛ لذا فقد أطلق المجلس، جــائزة لوســائل الإعــلام يهدف من ورائها إلى:

– تشجيع الصّحافيين على الكتابة باللّغة العربية؛ تحريرا وتحليلا وبحثا؛

– التّشجيع على إيلاء العربيّة الفصيحة أهمّية كبيــرة باعتبارهــا أداةً للتّفكيــر وسلامةُ التّفكير من سلامتها؛

– تشجيع الكتابة بالعربيّة الفصيحة والنّشر بهــا، واســتعمالها فــي الإعــلام الإلكترونيّ؛

– إعادة الاعتبار لأهمّية التّكوين في اللّغة العربيّة؛

– الاعتزاز باللّغة بحسبانها مكوّنا أساسياً من مكوّنات الهويّة الوطنية؛

– الحفاظ على نضارة العربيّة، وطمأنة الإعلاميين بأنّ هناك مؤسّسات لغويّــة رسميّة مُعتمدة تتابع تطوّرات اللّغة وتسهر على الحفــاظ عليهــا؛ وفــي مقــدّمتها المجلس الأعلى للّغة العربيّة.

ـ **المعنيّون بالجائزة:** تشجيعاً لوسائل الإعلام الوطنيّة، فإنّ الجـائزة مفتوحـة لمختلف الإعلاميّين العاملين في الصّـحافة المكتوبـة والإلكترونيّـة والمسـموعة والمرئيّة المعتمدة.

– **مجالات الجائزة:** تُمنح الجائزة لأحسـن عمـل إعلامـيّ (مقـال، تحقيـق روبورتاج، بورتريه) عن اللّغة العربيّة في المجالات الآتية:

1– اللّغة العربيّة والمجتمع.

2– مواكبة اللّغة العربيّة للعلوم والتّكنولوجيا.

3– تحدّيات اللّغة العربيّة ورهاناتها..

4– اللّغة العربيّة من خلال المضامين الموجّهة للطّفل.

5– اللّغة العربيّة والإنترنيت في شبكات التّواصل الاجتماعيّ..

6– اللّغة الهجينة وأثرها السّلبيّ.

7– شخصيّات خدمت اللّغة العربيّة.

8– أخرى تتعلّق باللّغة العربيّة.

–شروط الجائزة:

1– أن يكون الصّحافي من جنسية جزائريّة.

2– أن يقدّم العمل باللّغة العربيّة.

3– أن يثبت الإعلامي انتسابه لوسيلة إعلاميّة وطنيّة بصفة رسميّة.

4– ألاّ يكون عضوًا من أعضاء لجنة التّحكيم.

5– أن يصل العمل المقترح في الحيّز الزمني المطلوب.

6– أن لا يكون العمل المقدّم حصل على جائزة.

7– أن يكون العمل قد نُشر أو بُثّ من تاريخ بثّ الإعـلان إلـى غايـة 30 سبتمبر 2019.

8– حُدّد يوم 10 أكتوبر آخر أجل لتسلّم الأعمال.

9– تسلّم الجائزة في 18 ديسمبر 2019، بمناسبة اليوم العالميّ للّغة العربيّة.

- **قيمة الجائزة:** تمنح الجائزة لأحسن عمل إعلاميّ مكتوب، وإذاعيّ وتلفزيونيّ وإلكترونيّ.

1- قيمة ماليّة، وعينيّة معتبرة

- **المُسهمون:**
- المجلس الأعلى للّغة العربيّة؛
- وزارة الثّقافة؛
- وزارة البريد والمواصلات السّلكيّة واللاّسلكيّة والتّكنولوجيّات والرّقمنة؛
- وزارة السّياحة والصّناعات التّقليديّة؛
- شركة سونالغاز؛
- كوندور(CONDOR)؛
- أريدو (OOREDOO)؛
- اتّصالات الجزائر .
- **روابط الاتّصال:**

ـــ الهاتف: 021.23.07.11 / المحمول: 0559937484؛

ـــ البريد الإلكتروني:razzakghit@yahoo.com

العنوان: 08، شارع فرانكلين روزفلت، الجزائر.

ص.ب. 575، ديدوش مراد، الجزائر.

المجلس الأعلى للغة العربية

الجمهوريّة الجزائريّة الديمقراطيّة الشعبيّة

رئاسة الجمهوريّة

المجلس الأعلى للّغة العربيّة

إعلان عن جائزة اللّغة العربيّة 2020

يعلن المجلس الأعلى للغة العربيّة عن تنظيم **(جائزة المجلس للّغة العربيّة لسنة 2020)** التي تهدف إلى تشجيع الباحثين من داخل الوطن، وتثمين منجزاتهم العلميّة والمعرفيّة والإبداعيّة، ذات المردود النوعيّ الهادف إلى إثراء اللّغة العربيّة، والإسهام في نشرها وترقيتها، سواء أكانت هذه الأعمال مؤلّفة باللّغة العربيّة، أم مترجمة إليها.

1 ــ **شروط الترشح للجائزة:**

– أن يقدّم العمل باللّغة العربيّة؛

– أن يتوفّر العمل على قواعد المنهجيّة العلميّة؛

– أن يكون العمل موثّقاً وأصيلاً، وفي مجال التّرجمة ترفق نسخة للنّص بلغته الأصليّة؛

– أن يكون العمل المقدّم بين مائة/ مئة **(100)** صفحة وخمسمائة **(500)** صفحة (مكتوبة بخطّ simplified arabic حجم **14**)؛

– ألاّ يكون العمل قد نال به صاحبه جائزة أو شهادة علميّة؛

– ألاّ يكون العمل قد نُشر؛

– أن يندرج العمل في أحد المجالات المذكورة أدناه؛

– قرارات لجنة التّحكيم غير قابلة للطعن؛

– لا ترّد الأعمال إلى أصحابها؛ سواء فازت أم لم تفز؛

– لا يحقّ للحائز على جائزة المجلس للّغة العربيّة، أن يتقدّم بعمل آخر إلاّ بعد مرور دورتين من حصوله عليها.

– تعرض الأعمال المرشّحة على لجنة تحكيم؛ مكوّنة من ذوي الاختصاص والذين لا يسمح لهم بالمشاركة في الجائزة.

2 ــ **مبلغ الجائزة:** حدّد مبلغ الجائزة بـ **2.000.000** دج، يوزّع بمقدار **500.000** دج لكلّ مجال من المجالات الأربعة التالية:

2 /1 – جائزة المجلس في العلوم والتّقانات.

2 /2 – جائزة المجلس في علوم اللّسان.

2 /3 – جائزة المجلس في التّرجمة إلى العربيّة.

2 /4 – جائزة المجلس في وسائل الاّتصال والتّواصل الاجتماعيّ باللّغة العربيّة.

في حالة وجود جائزتين: استحقاقيّة– تشجيعيّة؛ يوزّع المبلغ الماليّ في كلّ مجال من مجالات جائزة المجلس للغة العربيّة على النّحو التّالي:

– **70**% لجائزة الاستحقاق؛

– **30**% للجائزة التّشجيعيّة.

وفي حالة حجب جائزة في مجال من المجالات، يمكن للجنة التّحكيم أن تقترح جائزة تشجيعيّة، تقطتعها من المجال المحجوب إلى مجال آخر، على ألاّ تتجاوز قيمتها **50**% من مبلغ الجائزة الثّانية.

– تنشر الأعمال الفائزة، ضمن منشورات المجلس باستثناء الجائزة التّشجيعيّة التي تُحال على هيئتي تحرير مجلتي: اللّغة العربيّة، ومجلة معالم للتّرجمة؛ للتّداول بشأن إمكانيّة نشرها في عدد من أعدادهما.

– تصبح الأعمال الفائزة بجائزة المجلس مِلْكا للمجلس، إلا أنّه يمكن لمؤلفّهـــا استعادة حقوقه بعد انقضاء ثلاث **(03)** سنوات من نشر العمل.

3 ــ **طلب التّرشّح:** يتكوّن طلب التّرشّح للجائزة من الوثائق الآتيّة:

– طلب خطيّ؛

– نسخة من وثيقة الهوية (بطاقة التّعريف أو رخصة السّياقة)؛

– السيرة العلميّة للمشارك؛

– نسختين/**02** من البحث المقدّم لنيل الجائزة:

* النّسخة الأوّلى/ مسجّلة على قرص؛

* والنّسخة الثّانية /توجّه عن طريق البريد المسجّل، ويكون تاريخ الختم البريدي شاهداً على ذلك.

4 ــ **للتّذكير**؛ إنّ باب التّرشّح مفتوح **إلى غاية 31 مارس 2020.**

للاستفســـار: الاتّصـــال بـــالرّوابط: الهـــاتف: 09 07 23 021 / 99 88 23 021.

البريد الإلكتروني: majljaiza@gmail.com

5 ــ **يوجّه ملّف التّرشّح إلى العنوان الآتي:**

السّيّد رئيس المجلس الأعلى للّغة العربيّة

شارع فرانكلين روزفلت، الجزائر.

أو

ص.ب : **575** شارع ديدوش مراد الجزائر العاصمة

(جائزة المجلس للّغة العربيّة 2020).

تمّ إخـــراج وطبــع بـ:

دار الخلدونية للطباعة والنشر والتوزيع

05، شارع محمد مسعودي القبة القديمة–الجزائر

الهواتف: 05.42.72.40.22–021.68.86.48–021.68.86.49

البريد الإلكتروني :khaldou99_ed@yahoo.fr