اللُّغة العربيّة

مجلّة فصليّة مُحكّمة تعنى بالقضايا الثّقافيّة والعلميّة للّغة العربيّة

اللغة العربية

اللُّغة العربيّة

Revue Académique Trimestrielle Indexée

العربية

المجلس الأعلى للّغة العربيّة - الجزائر

العدد 59

2022

59

منصات الاعتماد



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

اللّغة العربيّة

مجلّة فصليّة مُحكّمة تعنى بالقضايا الثّقافيّة والعلميّة للّغة العربيّة



العدد التّاسع والخمسون

المجلّد: 24 العدد: 03 السّنة: الثّلاثي الثّالث 2022

ر.د.م.م	EISSN	الإيداع القانوني
1112.3575	6545-2600	7/20 02

اللّغة العربيّة

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

رئيس التّحرير
أ.د. عبد الله العشي

نائب رئيس التّحرير
د. حياة أم السّعد

سكرتيرة التّحرير
أ. بورابة راشدة

المدقّق اللغويّ
أ. حسن بهلول

اللّجنة العلميّة للتّحرير

أ.د. عبد الله العشّي؛
أ.د. حياة أم السّعد؛
أ.د. أحمد عزوز؛
أ.د. عبد القادر فيدوح؛
أ.د. آمنة بلعلى؛
أ.د. يحي بن بوهون؛
أ.د. محمد كعوان؛
أ.د. الطيّب دبّة؛
د. الجوهر مودر؛
د. انشراح سعدي؛
د. شراف شنّاف؛
د. صحرة دحمان.

شروط النّشر:

- ✓ تنشر المجلّة المقالات الرّصينة، ذات العلاقة بقضايا اللّغة العربيّة ومجالاتها؛
- ✓ تُكتب المقالات باللّغة العربيّة، وتلحق بملخّصين أحدهما باللّغة العربيّة وآخرهما باللّغة الإنكليزيّة؛
- ✓ تخضع المقالات للمنهجيّة العلميّة الأكاديميّة، وتهمّش آليا في آخر المقالة؛
- ✓ تخضع المقالات للتّحكيم العلميّ؛
- ✓ يلتزم صاحب المقالة بالتّعديل 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 جامعيّة؛
- ✓ يتسلّم صاحب المقالة ثلاث (03) نسخ من العدد الذّي نشرت فيه مقالتّه؛
- ✓ تُرفق المقالة بسيرة علميّة موجزة عن الباحث؛
- ✓ لا تعبّر المقالات المنشورة بالضّرورة عن رأي المجلس الأعلى للّغة العربيّة.

للاّتصال

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	الصّفحة
كلمة رئيس التّحرير أ.د. عبد الله العشي	**15-01**
أثر التشكيل البلاغي في توليد المعاني الصوفية د. رزيق محمد	**29-16**
أثر بعض وسائل التعليم عن بعد على التحصيل الدراسي في ظلّ انتشار جائحة فيروس كورونا(كوفيد -19) أ.نادية سعدي أ.د جبالي فتيحة	**49-30**
أثر درس النحو على اكتساب مهارة التعبير الشفوي في المرحلة الابتدائية أ.الريغي شبيرة المشرف أ.د بلقاسم مالكية	**64-50**
أدب الطفل وتعزيز الاتجاهات نحو نموذج إنساني مسالم أ.بوعرعار عادل أ.حاج الله مصطفى	**77-65**
أساليب النّحاة القدامى في شرح المتون النّحوية د.علي بن فتاشة	**95-78**
أستاذية ابن رشيق في تحديد مسألة السرقات الأدبية أ.شميسة بن مداح أ.نسيمة سعيدي	**115-96**
استراتيجيات الخطاب السياسي-مقاربة من منظور لغات	**136-116**

التخصص- أ. هيبة عماري أ.حسان راشدي	
البعد اللّغوي والمعرفي في كتاب اللّغة العربيّة لمرحلة التعليم المتوسط-قراءة في المناهج المعاد كتابتها د. فاطمة سعدي	**149-137**
التأويل العرفاني بين المصطلح والمفهوم نحو نموذج تساند-مقاربة مصطلحاتية- د.علجية مودع	**171-150**
التجربة الشعرية الجزائرية من التجلي الجمالي إلى النسق الثقافي . شعراء النهضة أنموذجا- د. عماري مالك	**184-172**
التصوف الإسلامي عند الشيخ أبي مدين شعيب -مكانة ومنهجا - أ.بلعيد رجاء أ.د مصطفى اوشاطر	**206-185**
التضمين النحوي وأثره في التوسع الدلالي في القرآن الكريم أ.سعدالدين هشام	**220-207**
التقييم في ضوء الإصلاح التربوي د.حبيبة بودلعة	**231-221**
التكنولوجيا وتعليم اللّغة العربيّة في المدرسة الجزائرية بين الواقع والمأمول-دراسة في الأسباب والحلول- أ.كريمة بوقاعدة د. سليم مزهود	**244-232**

الشّاهد النّحوي في منحة الأتراب لمحمّد باي بلعالم أ.حساني يمينة أ.بن سعد محمد السعيد	**260-245**
الشّفوية والتّدوين في الحكاية الشّعبيّة –بابا إنوفا أنموذجا– أ. خديجة ريابي د. زهية طراحة	**279-261**
اللّسانيات العامّة واللّسانيات التطبيقيّة–دراسة في المفاهيم والمصطلحات– د.فايزة حريزي	**296-280**
اللّغة العربيّة وثورة المعلومات والاتّصال من خلال علي القاسمي د. عزالدين لعناني	**308-297**
النزعة النضالية للمرأة الجزائرية في الفن السردي نماذج مختارة. أ. نادية سعدوني	**334-309**
آليات اللّسانيات التطبيقيّة في تعليمية اللّغة العربيّة أ. زبيدة كشرود	**355-335**
تجليات الاقتباس في فن المقامة الجزائري في القرن السادس للهجرة –ابن محرز الوهراني أنموذجا– أ.يوسف جقاوة إشراف أ.د. عاشور سرقمة	**372-356**
تسريد الشّعر الشّعبي في قصيدتي " توحشتك" و" يما" للشّاعرة " فاتن خلوات". أ.معتوق صالح د.نعيمة لعقريب	**386-373**

توجيه القراءات الشّاذّة عند ابن جنّي دراسة وصفِيّة تطبيقِيّة سورتا الفاتحة وفاطر أنموذجا د.عبد الوهاب بافلح	401-387
توصيف الصّرف العربيّ عرض حال وتقييم مسار د.جميلة غريّب	**421-402**
جماليات اللغة الحوارية ودلالتها في المنجز المسرحي الجزائري-مسرحية الشروق لصالح لمباركية أنموذجا- أ. أحمد رية	**449-422**
جماليات المكان القومي ودلالاته في شعر مفدي زكرياء أ.عبد اللطيف حجاب	**477-450**
حوارية الأصوات السياسية في رواية «سبعة أيام في التحرير» لهشام الخشن. أ.أسماء العايب أ.د حياة أم السعد	**497-478**
خطاب العتبات الصوفية في الشعر الصوفي الجزائري المعاصر د. سعيد شيبان	**514-498**
دلالة المكان المغلق في رواية "الخبز الحافي" لمحمد شكريــ البيت أنموذجا ــ د. زوليخة حنطابلي	**531-515**
دور التّكنولوجيا في تنمية المهارات اللّغوية أ.مريم مغراوي العبادي	**549-532**
زمكانية العنف في روايــة العشــق المقــدنس لــ الروائــي عز الدين جــلاوجي أ.حدة لعدلي	**563-550**

سردية الطغيان في رواية " الأعظم" لـ"إبراهيم سعدي" أ.صبرينة لقمان أ.د حياة أم السعد	**582-564**
سِمَاتُ اللُّغةِ العربيِّةِ-ثوابتُ الأصالةِ ومعالمُ التَّجديد- أ. بلال جندل	**598-583**
سيكولوجيا الغرابة في رواية " عو" لإبراهيم نصر الله أ.فاطمة الزهراء لعايز	**615-599**
شعرية الفضاء الانعزالي وأثره النفسي في رواية الأيام أ.ناصر بعداش	**636-616**
ظاهرة التقديم والتأخير عند عبد القاهر الجرجاني أ. علي علوش	**654-637**
ظاهرة السبك النّصي في الخطاب الشعري الجزائري المعاصر أ.مزوزي أنس	**672-655**
فاعلية الأنشطة اللغوية في تحقيق الكفاية المعجمية لدى المتعلم أ.زهية حيتة أ.د.السعيد بن إبراهيم	**690-673**
فاعِليَّة الانغِماس اللُّغَويّ في تَعليم اللُّغة العربيَّة- تَطبيقات الألعاب اللُّغويَّة نَموذجًا- أ. إيمان تِيب أ. وهيبَة وهِيب	**704-691**
فاعلية الصورة الملونة في تنمية الأداء اللغوي عند الطفل-كتاب السنة الأولى ابتدائي (الجيل الثاني) أنموذجا	**721-705**

أ.عــزوز ورديـــة	
فاعلية تعالق عناصر التنمية اللغوية والتنمية الاقتصادية ودورها في بناء اقتصاد المعرفة. د. يمينة زيغام	**740-722**
فنيّة أَهَاجِي المُدن والأقاليم في الشّعر المَغربيّ القديم د. نورالدّين سعيداني	**756-741**
قراءة في القسم الثالث من كتاب مقالات الإسلاميين للدكتور أحمد الرفاعي شرفي أ.عبد الكريم طبيش	**774-757**
قراءة في مخطوط (شرح بعض من كلام سيدي علي عزوز)ـ قاسم بن محمد اسّاسي التميمي البوني ـ أ.أحمد مزيان إشراف: أ.د. لطيفة فريجين	**793-775**
مباحث نظرية النظم في كتاب سيبويه-ظاهرة التقديم والتأخير أنموذجا- أ.طارق عاشوري د.صباح لخضاري	**813-794**
مَجالسُ الأدبِ ودورُها في تَفعيلِ المُمَارسةِ النّقديةِ أ.أحســن الصيــد	**833-814**
مراحل اكتساب الطفل اللّغة العربيّة الأصول النظريّة والملاحظات الميدانيّة د.عبد الكريم جيدور	**853-834**
مسائل العطف عند النحاة د.عبد الوهاب حجازي	**870-854**

مستويات استعمال الوحدات المعجمية في القاموس المحيط أ. مريم منصوري د. عبد القادر بوشيبة	**890-871**
مصطلح "المحدث" في كتاب "العمدة" لابن رشيق القيرواني (390-457هـ) د. محمد برحو	**928-891**
مظاهر التّجديد اللّغوي في شعر محمّد الصالح باوية أ . منال صالحي	**949-929**
معاني النحو ونحو المعاني بين سيبويه وعبد القاهر الجرجاني أ.حكيم فلاك د. عيسى شاغة	**978-950**
مقومات اللغة العربية والتحديات التقانية د.نورالدين بن نعيجة	**1002-979**
مقوّمات المنهج التّربوي: قراءة في الفكر التّعليمي عند ابن خلدون أ.عبديش الزهرة أ. د. محمد بوعرعارة	**1003-1021**
ملامح النصية في تفسير القرآن الكريم د. عبد الكامل سعيداني	**1034-1022**
ممارسات السياسة اللّغوية الفرنسية اتجاه اللّغة العربيّة في الجزائر	**1063-1035**

أ.لياس نايت قاسي	
من المعنى البنيوي والتوليدي إلى المعنى التّداولي العرفاني: مفاهيم ومباحث أ. جعفري عواطف	**1078-1064**
مواصفات المتلقي الحاذق في فكر عبد القاهر الجرجاني "دراسة وصفية أ. دحماني بودالي أ. عدة قادة	**1098-1079**
نحوَ استثمار المختصرات النحوية التراثية في بناء مناهج النحو الدراسية-كتاب اللمع لابن جني أنموذجا- د. فيصل جلاييبية	**1134-1099**
نظرية العامل بين البصرة والكوفة دراسة في مجلس أبي عمر الجرمي وأبي زكريا الفراء أ.كريمة محاوي	**1150-1135**
نظرية المعنى عند فتجنشتين من دقة التحليل المنطقي إلى قوة الاستعمال أ. أنس الوالي	**1168-1151**
نقد الخطاب الحداثي عند محمّد العربي ولد خليفة أ. محمّد ديدان المشرف: د. خالد عيقون	**1192-1169**
هندسة اللّغة من منظور اللّسانيات العرفانيّة-قراءة وفق العلوم البينيّة المعاصرة- د. سعاد عباسي	**1205-1193**

واقع التلوث اللّغوي في مواقع التواصل الاجتماعي الأسباب والحلول أ.بن احميدة امنة	**1227-1206**
واقع اللّغة العربيّة-اليوم-في المغرب العربي بعد تجربة التّعريب (تجربة الجزائر أنموذجا) أ. حسيبة لعربي إشراف. أ.د صالح بلعيد	**1247-1228**
واقع تعليم القراءة في ظلّ إصلاحات مناهج الجيل الثاني. دراسة وصفية في الطور الثاني من التعليم الابتدائي أ.عبد المؤمن رحماني أ.سعاد بسناسي	**1268-1248**
وظيفة المفارقة اللّغوية ودورها في بناء عنوان القصيدة العربيّة المعاصرة-نماذج مختارة أ.جوامع عقيلة	**1296-1269**

كلمة العدد

أ.د. عبد الله العشي، رئيس التّحرير.

في الشعر، لا تبحث عن المقابل الدلالي للمكونات الرمزيّة، وكأنك تبحث عن مرادف لغوي واحد يختصر الدلالة بمنطق اللغة التواصليّة، مثل هذا التصور يلغي هويّة الشعر لأنه يلحقه بما هو غير شعري؛ فالشعر، عند الإبداع، لا يستبدل كلمة بكلمة من ذات اللغة، بل يخلق لغة أخرى بديلة لها نظامها البنيوي والدلالي، تماما مثلما يفعل الموسيقي أو الرسام أو النحات حين يستبدلون بالفكرة العقليّة نغما أو لونا أو شكلا. اللغة العاديّة تنطلق من تصور خاصّ بها، وبالتالي لها نظامها التّعبيري الخاصّ، واللغة الشعريّة تنطلق من تصور آخر مختلف وخاصّ بها وبالتالي لها نظامها التعبيري المتميّز، فلا تفسر إحداهما الأخرى إلا تفسيرا قاصرا ومحدودا. ولا تستبدل واحدة بأخرى

لقد تعب البلاغيون القدامى في تفسير المجازات، واهتدوا إلى ما رأوه حلا حين اكتشفوا العلاقة بين لغة الشعر وإحالاتها المرجعية الواقعية، وأطلقوا عليها مصطلح وجه الشبه، وغالبا ما كانوا يتفقون على أن هناك وجه شبه واحد بين الواقعي والشعري اعتقادا منهم أن ذلك التأويل يوصل إلى المعنى المراد فالسرعة مثلا هي الجامع بين سرعة الحصان وجلمود الصخر، مع أن الشاعر لو أراد ذلك لشبه حصانه بالسرعة ولما ذهب إلى إبداع صورة من متخيله تعبر عن المعنى المركب الذي حصل له من مشهد الحصان. إن كمية الدلالات التي يتضمنها (كجلمود صخر حطه السيل من عل) لا حد لها، وكل مخاطرة لتحديدها لن تكون إلا مجرد تأويل ذاتي.

فالرمز الشعري ذو هوية جمعية ولذلك لا يمكن أن نجد له بديلا من بدائل اللغة لأنها ذات هوية فردية، فالليل بوصفه رمزا يجمل تحت عباءته معاني

الاستعمار والتخلف والجهل والاستعباد والمنفى والفقر وما لا حد له من الدلالات.

فلفظة (طريقي) في قول أبو القاسم سعد الله:

يا رفيقي

لا تلمني عن مروقي

فأنا اخترت طريقي

لا يمكن أن تحيل على بديل لغوي واحد محدد كما فسره بعض الدارسين، فهو لا يعني بالضرورة الكفاح المسلح كما أول بعضهم، بل يتعدى إلى دلالات يصبح الكفاح المسلح واحدا منها فقط، العمل على تقريب المسافة بين الملفوظ الشعري والكلمة اللغوية يقلص من القيمة الشعرية للشعر، وهذا هو المفهوم الحقيقي للانفتاح النصي بحث تصبح العبارة عالما من الدلالات، مما يعني أن الشعر في جوهره خطاب لا يستبدل كلمة بكلمة ولكنه يصنع عالما بدءا من عالم آخر، عالما من جوهر جمالي.

إن المخيال الفني لا يشتغل مثل المعجم، بل هو آلة لصناعة البدائل الجمالية، فجلمود الصخر ليس تعبيرا عن السرعة أو القوة، وإن كانت الصورة تتضمنهما، بل هو بديل جمالي يتضمن ما لا يحصى من الدلالات والمشاعر والأفكار والحالات والإحالات، واختصاره في كلمة واحدة هو عملية تحويل للشعر إلى فضاء اللاشعر. والوقوف عند هذا النوع من القراءة هو فهم بدائي للشعر يتغاضى عن دلالته الكبرى في خلق الجمالات.

الشعر لا يعين ولا يحدد، مثل أي كلام تواصلي، بل يشير ويوحي كما هو معلوم، والإشارة أو الإيحاء لا يعينان، وربما هنا مكمن الشعرية، فكل كلام عين أو حدد يخرج من دائرة الشعر إلى دوائر أخرى. وبالتالي، فكل قراءة يدفعها مقصد التعيين هي قراءة خارج الشعر. التعيين هو عملية تثبيت للشيء في الواقع، بما يعني أنه نشاط يلحق المتخيل بالواقع، مما يفسد جماليته، وبلغة

البلاغيين يلحق المشبه به بالمشبه، ويجعلهما عنصرين واقعيين، مع أن منطق الإبداع الشعري قائم أساسا على الانتقال من الواقع إلى المتخيل، أ ي من المشبه الى المشبه به، والمتخيل هو القصد من كل النشاط الشعري، والمشبه به هو أساس اللغة الشعرية، فان ألحقناه بالمشبه ألغينا القيمة الجمالية لكل النشاط الشعري. المشبه به يحرر الواقع من واقعيته، ويخلص اللغة من نظامها التعبيري المحدود، فلا مكان في الشعر بالتالي لأدوات الاستدلال والتبرير والتفسير والتعليل ومما له علاقة بالتحديد والتعيين، وبهذا المعنى فالشعر مطلق والتعيين منطق نسبي، فلا يلتقيان، فالعبارة: عيناك غابتا نخيل ساعة السحر عبارة شعرية لكن تصبح خارج الشعر لو أضيف إليها ما يعينها، مثلا عيناك غابتا نخيل في جيكور ساعة السحر، فالظرف أخرج العبارة من مطلقيتها وحولها إلى صورة أكثر تعيينا.

في الشعر، إذن، حين نقرأ نصا، ينبغي أن نعلم أن الخطاب الرمزي فيه هو خطاب مركب يصعب أن نبحث عن مرادف له في اللغة، لأنه لا مرادف له فيها، إنه كون آخر يفهم من داخله ويتأسس داخل لغة اخرى.

مجلّة اللّغة العربية المجلّد: 24 العدد: 3 السّنة: الثّالث 2022 ص: 16-29

أثر التشكيل البلاغي في توليد المعاني الصوفيّة

The effect of rhetorical formation in generating Sufi meanings

د. رزيق محمد‡

تاريخ الاستلام: 25/03/ 2021 تاريخ القبــول: 2021/05/23

الملخص: أعطى النقاد الشاعر الصوفي رخصا اصطلحوا على تسميتها بالجوازات، أو الضرورات، او الضرائر، فأجازوا له ما لم يجيزوه لغيره، ليفعل في اللغة باللغة ويتصرف في الكلام كيف ما شاء، وهذا اعتراف صريح على ما للشاعر من حظوة في حرية التصرف في اللغة. فالشعراء هم أمراء الكلام يصرفونه انا شاءوا، ويجوز لهم ما لا يجوز لغيرهم من إطلاق في المعاني، أو تقييد في الالفاظ، ذلك أن الشاعر يمتلك قدرة تغيير مفاهيم الأشياء وطريقة النظر إليها، فهو أشبه بالسحر في تغيير حقائق الوجود من خلال خرق القاعدة والمعيار اللغوي، فهل استطاع الشاعر أن يلج الى أسرار الطبيعة التي لا يصل اليها إلا المتصوفون من خلال تركيب تعابير تُشكل صورا محسوسة من خلال اللغة؟

كلمات مفتاحيّة: اللغة، الصوفية، أسرار، الشاعر، البلاغي، المعاني، التصرف، الجواز، الجمال، التعبير.

Abstract: Critics have allowed the Sufi poet a great deal of freedom in his area of permissions that Sufi poetry requires. notably linguistic discourse, it also made it possible to do something else, to speak the language of the language and to act

‡كلية الآداب والفنون، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، الجزائر، البريد الإلكتروني: RSEDIK@YMAIL.COM. (مؤلّف مرسل)

as he understood it in the discourse, which constitutes an explicit recognition of the poet's freedom of speech. The poet has the power to change the concepts of things and the way they are symmetrical; they are therefore like magic to change the reality of existence by violating the rule and the linguistic standard. , The poet invokes the mysteries of nature, to which the mystics only reach through the installation of expressions which constitute tangible images through language.

Key words: language, Sufism, secrets, poet, rhetoric, meanings, disposition, permissibility, beauty, expression.

مقدمة: التصوف إشراقة روحية، ونظرة قلبية يلقيها المتصوف على الكون، فيراه صورة مجردة من ظواهرها المادية، وغايته تطهير القلب وتصفيته لله وحده، والسعي إلى تقديس الروح بإخلاص العبودية للخالق، والتجرد عن كل ما هو لغير الله. ومن الواضح أن التصوف عند المسلمين لا يمكن حصره في تعريف واحد جامع وشامل، وأن المتصوفين لم يعرفوا التصوف إلا من خلال أحوالهم التي عاشوها واختبروها، وقد بلغت هذه التعاريف من الكثرة مبلغا كبيرا، وهذه بعض منها: "التصوف: الانقطاع عن الخلق والاتصال بالحق"[1]، والتصوف "أن يكون العبد في كل وقت بما هو أولى في الوقت "[2]، والتصوف كما يراه الجنيد عن أبي القاسم القشيري " التصوف أن يُميتك الحق ويُحييك به"[3].

أثر الثّقافة الصوفية في توجيه الشاعر: التصوف ارتباطات مختلفة ومتنوعة تبعا لثقافة وتوجه الصوفي، يتموقع الجانب الأخلاقي في مجال منها، ويتموقع الجانب النفسي في مجال ثان، حتى أشار بعضهم إلى صلة التصوف بعلم النفس، إذ هو أشدّ ما يكون بمعرفة النفس التي تصدر عنها الأخلاق بسبب ارتباط التصوف بالمعرفة والمشاهدة، ورؤية القلب، وانفتاح البصيرة، جعله ذا علاقة وثيقة بالتجربة النفسية [4]، قال أحمد محمود صبحي " إننا لن نجانب الحق إذا قلنا أن التحليل النفسي قد استعار من التصوف بعض وسائله في التقويم والعلاج "[5]. ولكن التصوف ابتعد أحيانا عن الغايات السامية التي تنشد النقاء والصفاء، وتغلبت عليه الفلسفة، لتحل محل الورع والتقوى، والتقشف "واشتملت على أفكار تتنافى مع الإسلام وعقيدته. . . وهو الذي كان

له أثره في تفسير القرآن الكريم"[6]، خاض مع اتجاه هذا التفسير اتجاها يحمل النصوص على غير ظاهرها، ويُغرق في التأويلات الباطنية البعيدة، ويجر إلى متاهات وزيغ "[7].

يحرص المتصوفون على تفسيرٍ يتفق مع نظريتهم الصوفية، ويعتبر مجال اللغة من أهم المجالات التي استثمروها، مع العلم أن اللغة شرط بناء التجربة في كل عملية ابداعية، وبها تتحقق، فعلاقة الشاعر الصوفي باللغة محكومة بمفارقة أساسية لا سبيل إلى تجاوزها، ذلك أن اللغة بخصوص هذه التجربة تبدو شرطا، وعائقا في آن واحد وبين قطعية الاشتراك وصلابة العائق، دَفعٌ بالنشاط الصوفي إلى تجاوز شرط اللغة نسبيا من داخل حدودها وأوضاعها، وهو ما يتجلى في ممارسة نوع من العنف عليها بضغطها واعتصارها لإنتاج لغة ثانية، في باطن اللغة [8]، فلغة التصوف لغة كشف لا لغة وصف، من منظور الشاعر الصوفي، فهي بهذا المعنى لا تقول الظاهر والواضح بل تذهب خلاف ذلك إلى الطبقة الغائرة، إلى حيث السري والمكنون والمحتجب[9].

إن العربية مقارنة باللغات الأخرى مِطواعة، ولها قدرة فائقة على احتضان الخطاب الصوفي، ولها كذلك من المرونة ما يمكنها من السيطرة على المعاني بصيغها وحركاتها وغزارة مادتها، كما أن لها من ضروب التوليد ما يمكنها من إعطاء الرؤية الصوفية نَفَساً واسعا، فهي لم تعدم مطلقا فيضا من الألفاظ لتغطية مختلف المعاني غير أن "الفصل بين لغة الأثر ... ومضمونه من شانه أن يحول دون النفاذ إلى صميم نوعيته "[10]، وهكذا كانت لغة الشاعر الصوفي تلتفت إلى الاعتناء بالتأويل وما تكتسبه الكلمة من دلالات قائمة على تفاعل تصور الشاعر، فأضفى بذلك جوا معينا يقوم على الآفاق الذهنية والنفسية الوجدانية، فاهتم بمحيط الخطاب الصوفي وإيحاءاته وفي ظل هذه الفضاءات وجد الخطاب الصوفي من الدلالات، والإيحاءات، والإيماءات والشطحات حركة حيوية للاستعمالات اللغوية[11].

وظائف التشكيل البلاغي في توجيه المعاني: لقد اتخذ التشكيل البلاغي وظائف جديدة تهتم كثيرا بتوليد المعاني، وهي وسيلة اللغة في الإضاءة والتنوير، ودليل من دلائل شعرية الخطاب واللغة الصوفية، إذ مكن النص الصوفي الدائرة الفنية من تخطي الدائرة اللغوية، فتَحلّت المفردة العربية بملابس أحلى وأبهى، فانظر إلى قول ابن عربي:

لي حبيب بالنحو أصبح مغرا فهو مني بما اعانيه أدري

قلتُ ماذا تقول حين تنادي يا حبيبي المضاف نحوك جهر
قال لي يا غلام أو يا غلامي قلت لبيك ثم لبيك عشرا [12]

و تتعدد النماذج والأمثلة في الخطاب الشعري لتثري بذلك تصور البيان العربي ومصادر التعبير الفني، ففيه تتكامل الصور، وتتدافق المشاهد بغية الوصول إلى تجليات بلاغية جديدة، لصقل اللفظ وتطويره لتقريب المعنى إلى الذهن حيا، ومن ثمة فان الخطاب الشعري ينقل اللفظ من صورة إلى أخرى على النحو الذي يريده النص فإن أراد صورة متناهية في الجمال والأناقة، شبه الشيء بما هو أرجح منه حسنا، وإن أراد صورة متداعية في القبح شبه الشيء بما هو أردأ منه صفة [13]. فالخطاب الشعري الصوفي يبدو للمتأمل والمتفكر في أسراره قائما على تجسيد المعنى، بلوغا به إلى المستويات التأثيرية القصوى الواسمة أرقي أشكال التعبير البلاغية، بما ترتاح إليه العين، والإذن، والعقل، والقلب، كتصوير النفس وأشواقها، ومع أن الغاية دينية وجدانية فقد اعتمد النص الشعري الصوفي كثيرا على فنون اللغة، وأشكال البيان والبلاغة، لأن الشاعر ينتقل إلى العالم الروحي من عالم المادة، وعندها تجتمع الأدوات التعبيرية واللغة الشعرية فتجمع بين المعرفة، والأحاسيس القائمة على التأثير النفسي والعقلي وتسخير للصورة الفنية، واستقراء لدلالتها الحسية عن طريق تلوين التشكيلات البلاغية بظلال مبتكرة، وأزياء متنوعة لم تقع بحس قبل التصوير، ولم تجر عليها العادة، ولا تُعرف بداهة إلا بمجموعة العلاقات الفنية التي تتضمنها الصورة الفنية [14].

إن التشكيلات البلاغية والشعرية في النص الصوفي تربط بين جانبين هامين هما: الجانب الحسي والجانب العاطفي، من خلال تخيل الصورة في النفس، وإثارة الوجدانيات حولها [15]، قال ابن عربي :

ركبتُ بحراً من الدموع سفينهُ جسمي النحيلْ
فمزقت ريحه قلوعي مُذ عصفتْ ساعة الرحيلْ
يا جيرة خلفت عيوني تجري على الخد كالعيون[16]

إن الأدب في جوهره فكر وعاطفة، ولا يستغني أحدهما عن الآخر، إذ أنهما الطرفان الأساسيان في معاملة الأدب، والشاعر الصوفي يحرص على اختيار وانتقاء المفردات لتصوير الفكرة بلغة شعرية، يعتبر الخيال الركن الاساسي في تكوينها، وقد كانت هذه

اللغة الشعرية المتسربلة بالخيال الجامح مناط الخطاب الصوفي، لأن الخيال يحدد مجال اللغة الشعرية ويعطيها جمالا فنيا، لأن الخيال عند المتصوفة من الشعراء، "ملكة من ملكات الإدراك التي تعلو على الحواس، وتضارع العقل بل تسمو عليه ايضا " [17].

أثر الخيال في ابداع الصورة الصوفية: فالشاعر الصوفي يتخذ عالم الخيال منطلقا له حتى ترتسم له الصور الرمزية لإدراك الحقيقة التي يرمز اليها " والشعراء الصوفية كثيرون في كل عصر، قالو فأفاضوا ... وأتَوا في شعرهم بغَور المعاني، وروائع الخيال وبدائع الصور"[18]، فقد أبدع الشاعر الصوفي وأفاض في التعبير عن الأحاسيس بمختلف المعاني، وبدائع الصور للاعتماد على الخيال، و"الانفعال الشعري هو احساس دون شكل، لا يفصح عن ذاته ... ولعل ذلك الخيال المنفعل هو الذي يوحد الحواس في بوتقة نفسية واحدة ويطويها في غرفته الملمة التي تظهر الوجود النفسي الجديد من قلب الوجود الثابت"[19].

ذلك أن التصوير يكون أدق فنا، وأجمل رسما، عندما يكون الشاعر صادقا في وصف مشاعره واخراجها، ان التصوير يتطلب جهدا وتدقيقا، من خلال توضيح المعنى وتحويله الى صورة حسية قريبة، وترجمة الحالة النفسية والانفعالية عند عجز الكلمات الوضعية عن أداء هذا المعنى، وقد استعان الشعراء بوسائل عدة لتشكيل صورهم" واتخذت الصورة الشعرية اكثر من شكل أدائي فتنوعت بين التشبيه والكناية، واعتمدت على الرمز، وفي غالب الامر يعتمدون على صورتين أساسيتين، وهاتان الصورتان هما عين المجاز الذي يكشف عن حقيقة الموقف الشعوري الذي يعانيه الشاعر اثناء الإبداع.

وسائل تشكيل الصورة الفنية عند المتصوفة: استعان شعراء التصوف بوسائل عدة لبناء الصورة الفنية واتخذت لها أكثر من شكل أدائي، فتنوعت بين التشبيه والاستعارة والكناية، واعتمدت على الرمز باعتباره الكلمة التي لا تستخدم لذاتها في الخطاب الشعري الصوفي، وإنما بقصد الايماء والإشارة لمعنى آخر أريدت له.

وقدر ورد الرمز عند الصوفية بنوعين:

الأول منهما كان عن وعي واتفاق ومواظبة، وأخذ سمة الاصطلاح على نحو ما يعرف ب (اصطلاحات صوفية) وشأنه هنا شأن الاصطلاحة العلمية الأخرى التي توجد عند المناطقة، والمتكلمين وغيرهم.

وقد لجأ المتصوفة إلى استعمال الرمز لتمييز معانيهم عن غيرهم " وما خلق الله أشق ولا أشد من علماء الرسوم على أهل الله المختصين بخدمته، العارفين به عن طريق الوهب الإلهي، الذين منحهم أسراره في خلقه، وفهمهم معاني كتابه، وإشارات خطابه، فهم لذه الطائفة مثل الفراعنة للرسل عليهم السلام "[20].

أما النوع الآخر من الرمز فيرجع الى تلك الحالة الوجدانية التي يعانيها الصوفي من خلال تجربته الصوفية، وتمثل بالنسبة له نوعا من التوتر، والانفعال لا يستطيع الفِكاكُ منه الا من خلال اللغة وحروفها، قال ابن عربي[21]:

ألا إن الرموز دليل صدق على المعنى المغيب في الفؤاد
وإن العالمين له رموز والغاز ليدعى بالعباد
ولو لا اللغز كان القول كفرا وأدى العالمين إلى العناد
فهم بالرمز قد حسبوا فقالوا بإهراق الدماء وبالفساد.

حَافَظَ الشعر الصوفي الى حد بعيد على خصائصه الشكلية والتصويرية، ولم يكن بد للصوفي من أن يسلك مضمار من كان لهم السبق في سنّ هذا النمط الخطابي الذي يسمح للشاعر بشحن خطابه بشحناته العاطفية، ومشاعره المكبوتة [22]، ومن أساليب المتصوفة التشبيهات التي تقرب البعيد، ومن تشبيهات الششتري في وصف الخمرة[23] :

لست تدري الكاس من خمرتها قد صفا الكل صفاء اذ تدار
فكان الشمس حلت قمرا وكان النور للنور قرار.

ومن تشبيهات ابن عربي البديعة تشبيه بياض الوجه بالصبح الذي يداعب حمرة الشفق يقول: حمرةُ الخجلةِ في وجنتهِ وضحُ الصُّبحِ يناغي الشَّفقا[24].

ويقول أيضا:

تمايَلُ سَكْرَى، كمثلِ الغُصُونِ تُنَتها الرّياحُ كمِثلِ الشّقِيقِ
برِدفٍ مَهولٍ كدِعصِ النّقَا تَرَجْرَجَ مثلَ سَنَامِ الفَنِيقِ[25]

يكون التصوير البياني عملية تمثيل واستحضار لعوالم خفية (متخيلة) يدرك على صعيد الذوق والحدس والروح، فهذا مما يمكن أن يضطلع به المخيال الصوفي؛ يقول محمد المسعودي في هذا المعنى :" فالصوفي يقف عند العالم اللامادي ليمنح منه آفاقه

التصويرية، بل يخضعه لرؤيته الروحية /الوجدانية، ليشكل صورا لغوية قادرة على مخاطبة الجوهر الإنساني "[26].

ومن تشبيهات ابن عربي هذا التشبيه المقلوب الذي يعتب فيه على الشعراء[27]:

فَيا مَن يُشَبِّهُ لينَ القُدودِ بِلينِ القَضيبِ الرَطيبِ النَضِر

فَلَو عُكِسَ الأَمرُ مِثلَ الَّذي فَعَلتَ لَكانَ سَليمَ النَظَر

فَلينُ الغُصونِ كَلينِ القُدودِ وَوَردُ الرِياضَ كَوَردِ الحَفَر.

يعتبر الأسلوب الصياغي للاستعارة وتركيبها " إحدى البنى الرئيسية التي تقوم عليها لغة الشاعر، وهذا الأسلوب قائم على اختراق الحدود وتخطي الحواجز من أجل صناعة بنائية ممتدة الدلالة "[28].

ومن بلاغة الاستعارة أيضا أنها تعطي الكثير من المعاني باليسير من اللفظ حتى تُخرج من الصّدفة الواحـدة العديـد من الدُرر، وتجني من الغصن الواحد أنواعاً من الثمر، وكذا التشخيص والتجسيد في المعنويات، وبث الحركة والحياة والنطق في الجماد، فهي تجعل القارئ يرى الجماد حياً ناطقاً، والأعجم فصيحاً، والمعاني الخفية باديـة جليـة.

ولما كانت الاستعارة رهان نبوغ الشاعر استخدمها المتصوفة في أكثر من موضع من ذلك قول أبي مدين شعيب التلمساني[29]:

أهلُ المحبَّةِ بالمحبوبِ قد شغلوا

وفي محبَّتَهِ أرواحهُم بذَلوا

وخرّبوا كلَّ ما يغنى وقد عمروا

ما كان يبقى فيا حسن الذي عملوا

لم تُلههم زينةُ الدنيا وزُخرُفُها

ولا جناها ولا حليٌّ ولا حلَلُ

هاموا على الكون من وجدٍ ومن طربٍ

وما استقَلَّ بهم ربعٌ ولا طلَلُ

داعي التشوفِ ناداهم وأقلقهُم

فكيفَ يهنو ونارُ الشوقِ تشتعلُ

من أوَّل الليل قد سارَت عزائمهُم
وفي خيام حمى المحبوب قد نزلوا

استخدم أبو مدين الاستعارة في أكثر من موضع من مواضع شعره، ومن الواضح أن الشاعر اعتمد الاستعارة كوسيلة لها أثر وتأثيرها في تشكيل الصور التعبيرية لمختلف المعاني، من ذلك بذل الأرواح ونار الشوق المشتعلة.

تمحورت الاستعارة حول نمطين هما: الصورة الجزئية وتمثلت في عدد من الاستعارات التي اعتمدها أبو مدين، كأن تأتي منفردة، أو تأتي في سياق يؤلف بمجموعة صور جزئية مكونا صورة كلية معبرة عن حالة شعورية تنتظم القصيدة كلها في ظلالها ومن هذه الصورة الجزئية قول أبي مدين:

أتَيت لقاضي الحبِّ قُلتُ أحبِّتي جفوني وقالوا أنت في الحبِّ مدّعي
وعندي شهودٌ للصَبابةِ والأسا يزكّونَ ذعوايَ إذا جئتُ أدعي
سهادي ووجدي واكتئابي ولوعتي وشوقي وسقمي واصفراري وأدمعي[30]

اعتمد أبو مدين في توضيح حاله، وتوضيح موقفه، وصدق شعوره على شهود عدول موثوق في شهادتهم، لذلك حشد عددًا كبيرا من الشهود لتأييد موقفه وبين صدق حاله، والصورة هنا جزئية، وهي استعارة ممثلة في تشخيص الشهود.

أما الصورة الكلية النامية وهي من سمات شعر التصوف الواضحة التي يستند إليها الشعراء ويحرصون على رسم معالمها، بسببٍ يتجلى في ارتكاز الشاعر الصوفي على موضوع واحد كالتعبير عن الحب الإلهي أو الخمرة، وهي موضوعات من شأنها إيجاد صورة كلية تَنظِم القصيدة، مع الاستعانة في كثير من الأحيان بالصور الجزئية، وحين تأتلفُ تُكَوّنُ هذه الصورة الكلية[31].

ومن أمثلة الصور الكلية قول أبي مدين[32]:

بكَتِ السحابُ أضحكَت لبُكائِها زهر الرياض وفاضتِ الأنهارُ
قد أقبلَت شمسُ النهارِ بجُملةٍ خضراً وفي أسرارِها أسرارُ
وأتى الربيع بخيلهِ وجنودهِ فتمتَّعَت في حسنهِ الأبصارُ
والوردُ نادى بالورود إلى الجنى فتسابق الأطيارُ والأشجارُ
والكاسُ ترقصُ والعقار تشعشَعَت والجو يضحك والحبيبُ يُزارُ

والعودُ للغيدِ الحسان مجاوبٌ والطارُ أخفى صوتهُ المزمارُ

يرسم أبو مدين صورة بديعة لهذا الجو الساحر، فالسحاب يبكي، والازهار تضحك والأنهار تفيض، والشمس اقبلت في حلت خضراء، وهي صورة بديعة مبتكرة، غير أن الشاعر يوضح المعنى الصوفي والمقصود، لا ظاهر الألفاظ، وبذلك يعطينا معجما متفردا في الشعر الصوفي من شأنه تأييد القارئ على فهم النص الشعري الصوفي يقول:

لا تحسبِ الزمرَ الحرام مرادَنا مزمارُنا التسبيحُ والأذكارُ

وشرابنا من لطفهِ وغِناؤُنا نعمَ الحبيبُ الواحدُ القهّارُ

والعودُ عادات الجميل وكأسُنا كاسُ الكياسةِ والمقارُ وقارُ

إن هذه النماذج الشعرية من الخطاب الصوفي لأهل مدين تمثل صورا فنية جمالية إبداعية، كانت ملاذ الشاعر الصوفي للولوج إلى عوالم الخيال، كما استنفرت همم المتلقي وإرادته، وهي التفاتات روحية جميلة تفرد بها أبو مدين شعيب التلمساني، ولعل مثل هذه الإيحاءات الروحية ذات البعد الأدبي الجميل هي التي رشحت الأدب الصوفي لأن يرتقي إلى رتبة الآداب الإنسانية. وإذا ما تأملنا الاستعارة في دواوين الشعراء المتصوفة، فإن أول ما نكشف عنه كثرة استعماله، وهذا ما يؤكد سعي شعرائنا وراء القيمة الجمالية، حيث كلما ازدادت الاستعارة خفاء وغموضا، ازداد المعنى حسناً ًوجمالاً، وفي هذا السياق يقول الجرجاني: " واعلم أن من شأن الاستعارة أنك كلما زدت إرادتك التشبيه خفاء، ازدادت الاستعارة حسنا، حتى أنك تراها أغرب ما تكون إذا كان الكلام قد ألف تأليفا، إن تفصح فيه بالتشبيه خرجت إلى الشيء تعافه النفس ويلفظه السمع[33].

للشاعر الصوفي قدرة فائقة على تصوير الأحاسيس، وتجسيد المشاعر بما يضفيه على التعبير من حيوية ووضوح، والمجاز حسب التجربة الصوفية ليس ماض، بل هو بداية دائمة، هذه البداية جسر يربط بين المرئي وغير المرئي، وبما ان الغاية هي الكشف عن هذا المجهول، فان الصورة الشعرية ليست تشبيهية تُولَدُ من المقايسة او المقارنة انما هي ابتكار، تولد من التقريب والجمع بين عالمين متباعدين "[34].

جاءت أغلب الاستعارات الواردة في قصائد ابن عربي مثلا مكنية، تشخيصية، ونورد أمثلة لذلك:

أُطارِحُ كُلّ هاتِفَةٍ بأيْكٍ على فننٍ بأفنانِ الشُّجونِ
فتبكي إلفها منْ غيرِ دمعٍ وَدمعُ الحُزْنِ يهمُلُ من جُفوني
أقولُ لها، وقد سمحتْ جفوني بأدمعها تخبرُ عنْ شؤوني
أعِندَكِ بِالّذي أهْوَاهُ عِلْمٌ وهلْ قالوا بأفيَاءِ الغُصُونِ

لقد ارتبطت شعرية اللغة الصوفية بالابتكار الذي يقرب بين عالمين متباعدين، معتمدا الوسيلة البلاغية التي تعتبر رهان نبوغ الشاعر، ودلالة على عبقريته الشعرية والفنية، كما انها تسهم في فضاء النص العام، وتؤكد " ثراء هذا التعبير ومجازاته التي ترفض كل الدوال الحرفية، ليصبح في دائرة الابداع خلق لغوي يخالف كل ما هو مألوف، يتطلب مقاربات ومحاولات دعوية لكشف أسرار هذا التعبير "[35].

إن المعاني الشعرية ليست سهلة المنال، لأنها تختفي وراء اللعب بالكلمات على حد تعبير "ريفاتير" ولكنه لعب فني جمالي.

ونرتكز في معالجتنا للصور البلاغية على الاستفادة من البلاغة القديمة في جانب البحث عن العناصر الشعرية في النصوص، وعن الاستفادة ثانيا من الأسلوبية الحديثة في جانب البحث عن علل هذه الظواهر في الخطاب الأدبي، لأن "الأسلوبية تتعين ما هنالك من خصوصيات الكلام، ولا تقتصر على تعميم الأحكام، بل تبحث عن العلل" [36]، وفي دراستنا تتكامل وتتآلف البلاغة مع الأسلوبية في تحليل الصور البلاغية في إنتاج الصورة الشعرية التي لا تقوم إلاّ على مبدأ التخييل وهو العنصر الفعال في إنتاج الصورة الشعرية الموحية، فبقدر ما يكن الشاعر بارعا في انتاج الصورة ذات البعد الايحائي الدلالي، بالقدر نفسه، يستطيع أن يؤثر في المتلقي، فيتفاعل وينفعل مع النص الشعري. إن الخطاب الشعري الصوفي ليس ادبا بالمعنى المصطلح عليه، وإنما هو نوع آخر يصعب تحديده، فهذه الكتابة حركة دائمة من اكتشاف ما لا ينتهي تتضمن هدما للأشكال[37].

فالنص الصوفي " يخلق لغة شعرية جديدة، وتشكيلا شعريا جديدا، وشعرية الى جانب الشعر الموزون، وفي معزل عنه "[38]، ذلك ان الخطاب الشعري الصوفي حال لا مقام، لأن " عين الخيال هي التي ترتسم فيها الصور الرمزية التي نعبر منها الى إدراك الحقيقة المرموز اليها "[39].

صحيح أن النص الإبداعي لا يستغني عن أي جزء من أجزائه في بناء جمالياته، وتحقيق أسلوبيته، غير أن التصوير الشعري يبقى هو الذي يجسد القدرة الخيالية في اكتشاف العلائق بين الأشياء، وحينها يحتاج المبدع إلى المجاز والاستعارة والتشبيه، ولعل الصور البلاغية البسيطة لم تكن لها هيمنة على قصائد الشعراء المتصوفة، ولكن إذا نظرنا إلى الاستعارة والمجاز بمعناهما المركب، وجدناهما حاضرين في نصوص الشعراء، الذين تطرقوا أثناء تناولهم المعاجم الشعرية إلى الانزياح الدلالي الذي يصيب الوحدات اللسانية للنصوص الشعرية، فقد استعار ابن عربي معجم اللغة الغرامية. فكان التعبير الشعري مبنيا أساسا على الرمز والإشارة وكانت اللغة مجازية، مما دفع بالنصوص إلى منطقة الغموض والإبهام، ولكنه غموض تُزيله رغبة الكشف عن جمالية اللغة الصوفية في عروجها إلىّ العوالم البرزخية الخيالية. ولعل ظاهرة الغموض من أبرز الملامح التي تتميز بها قصائد الشاعر الصوفي في التعبير عن تجاربه الصوفية والشعرية.

خاتمة: إن العلاقة متلاحمة، مترابطة الوشائج بين التصوف واللغة الصوفية ذات المناحِ الشعرية، لأنها تفتح آفاق جمالية تتحدى العقل، والانماط المعيارية الى فضاءات أرحب، لأن الخطاب الشعري الصوفي ينطلق من واقعه الداخلي ومن المهارة، والموهبة التي تخدم الأفكار "كان اللغة هي نفسها حركة الكائن مصهورة في صوائت وسواكن، أو كأنها ذاتية في حركة التجربة"[40].

قد تبنى الشعراء المتصوفة الحقول الدلالية في دواوينهم الصوفية، ولم يخرجوا عما عرف في شعر من سبقهم من شعراء الصوفية، واللجوء إلى هذه الحقول الدلالية على أنه نمط من أنماط التواصل الفكري التي يستطيع الصوفي أن يوصل فيها معانيه، فالمرأة والخمرة غدت شفرات يقرأ الصوفي فيما يضرب من الكشف لغة ذات حدين أحدهما حسي والآخر روحي. الجمع بين البدائع الأسلوبية والصور البيانية كالتشبيه والاستعارة، كان ملاذ المتصوفة للولوج إلى عالم الخيال، وإثارة الدهشة وإيقاظ المشاعر الجمالية في المتلقي وإحداث نوع الفجوة، أو كسر بنية التموقع لدى المتلقي.

إن الخطاب الصوفي بخصائصه الفنية والموضوعية شكل جزءا مهما من الأدب الصوفي، انعكس بصور شتى في الإنتاج الشعري، ويظل في لغته أقرب إلى المشاعر وأصدق تمثيلا.

إن جمالية الخطاب الصوفي وشعريته تتولد عما فيه من خروقات وانزياحات، وقيمته تكمن في صنيع أصحابه، وفي الأسس التي أرسوا عليها خطابتهم، وهي أسس قربتهم من روح الفن والإبداع.

الهوامش:

1 مقداد بالجن، فلسفة الحياة الروحية منابعها و مشاربها و نشأة التصوف و الطرق الصوفية، (دار الشروق 1985)ط1ص 72.

2 أبو نصر السراج الطوسي، اللمع في التصوف، تحقيق: عبد الحليم محمود و طه عبد الباقي سرور، دار الكتب الحديثة (مصر1960) ، د/ط ص 45.

3 أبو القاسم القشيري، الرسالة القشيرية ، مطبعة البابي الحلبي و أولاده (مصر 1959،) ط2 ص 138.

4 ينظر محمد كمال جعفر، التصوف طريقا و تجربة و مذهبا، دار المعرفة الجامعية الاسكندرية مصر 1980، د/ط ص7.

5 احمد محمود صبحي، الفلسفة الاخلاقية في الفكر الإسلامي، دار المعارف مصر 1983 ، ط 2ص 25.

6 مناع القطان، مباحث في علوم القرآن ص 366.

7 المرجع نفسه ص 367.

8 ينظر: توفيق سليطين، الشعر والتصوف، الهيئة العامة السورية للكتاب دمشق د ت / د ط . ص 8.

9 ينظر: المرجع نفسه ص 9 .

10 نور الدين السد، الأسلوبية و تحليل الخطاب، دار هومة الجزائر د ت / د ط ،ج2 ص 73.

11 ينظر: وفيق سليطين الشعر و التصوف ، ص 10 و ما بعدها.

12 المقري التلمساني ، نفح الطيب ج2 ط1 دار الكتب العلمية بيروت لبنان 1995 ص 385.

13 ينظر: محمد حسين علي الصغير، اصول البيان العربي دار الثقافة بغداد 1986. د ط ص 63.

14 جنان منصور كاظم الجبوري ،التطور الدلالي للألفاظ في النص القرآني، رسالة دكتوراه جامعة بغداد العراق2005.

15 ينظر: ضياء الدين ابن الاثير، المثل السائر في ادب الكتاب و الشاعر، تح بدوي طبانة، دار الرفاع،1983 ط2 ج1 ص394.

16ينظر: شعر أبي مدين التلمسامني، مختار حبار، ص 122 – 123، نقلا عن ديوان أبي مدين شعيب، الغوث درا الكتب العلمية2011 ، ص 67 .

17 سالم عبد الرزاق المصري، شعر التصوف في الاندلس، د ط دار المعرفة الجامعية 2006، ص 245.

18 محمد عبد المنعم خفاجي، الادب في التراث الصوفي د ط ، دار غريب للطباعة القاهرة مصر ، ص 167.

19 غريد الشيخ المتقن في علوم البلاغة د ط ، دار الراتب الجامعية بيروت لبنان ، ص 99.

20ابن عربي، الفتحات المكية ، تح: عثمان يحي ج4 د/ط ، طبعة الهيئة المصرية العامة للكتاب مصر ص 274.

21ابن عربي، الفتوحات المكية ج1 ، ص 188.

22 ينظر عبد الكريم اليافي، دراسات فنية في الأدب العربي ط1، مطبعة دار الحياة دمشق 1972 ، ص 349.

23 أبو الحسن الششتري الديوان، ص 45.

24 ابن عربي ترجمان الأشواق، ص58.

25 المصدر نفسه ، ص 99.

26 محمد المسعودي، اشتعال الذات سمات التصوير الصوفي في كتاب " الإشارات الإلهية لأبي حيان التوحيدي" مؤسسة الانتشار العربي، بيروت، لبنان، ط01 ،2007 ،ص 28.

27 ابن عربي ، ترجمات الأشواق ص 158.

28 محمد عبيد صالح السبهاني ،الوجه البلاغي و أثره في السياق الشعري الأندلسي ،ط1، دار عبيداء للنشر و التوزيع، عمان ، الأردن ،2013 ، ص 62.

29 ينظر: شعر أبي مدين التلمساني، مختار حبار، ص 122 – 123 ،نقلا عن ديوان أبي مدين شعيب، الغوث درا الكتب العلمية2011 ، ص .

30 أبو مدين شعيب التلمساني، الديوان ص 124.

31 ينظر: سالم عبد الرزاق المصري ، شعر التصوف في الأندلس دار المعرفة الجامعية د ط الجزائر 2007. ص 308 .

32 أبو مدين شعب التلمساني ، الديوان ، ص309.

33 عبد القاهر الجرجاني ، دلائل الاعجاز (في علم المعاني) ، دار المعارف ط3 ، بيروت لبنان 2001 ، ص 287.

34 سالم عبد الرزاق المصري ، الشعر التصوف في الاندلس ص 224.

35 محمد احمد السيد الدسوقي ، شعرية الفن الكنائي دار العلم و الايمان للنشر و التوزيع، الإسكندرية مصر 2008 . ط1 ص 157.

36 لطفي عبد الربيع ، التركيب اللغوي للأدب، ط1 ،مكتبة النهضة المصرية، القاهرة 1970 ،ص89.

37 ينظر: ادونيس الشعرية العربية ، دار الآداب بيروت لبنان 1985 ، ط1 ص 80.

38 المرجع نفسه ص 80.

39 المرجع نفسه ص 81.

40 ينظر: ادونيس الشعرية العربية ، ص 80.

أثر بعض وسائل التعليم عن بعد على التحصيل الدراسي في ظلّ انتشار جائحة فيروس كورونا

(كوفيد -19) - دراسة تحليليّة لنتائج بكالوريا 2020 لولاية تيارت-

The Impact Of Some Distance Learning Methods On Academic Achievement In The Light Of The Spread Of The Coronavirus (Covid-19) - An Analytical Study Of The 2020 Baccalaureate Results for the State of (Tiaret) -

ط/د نادية سعدي [‡]

أ/د جبالي فتيحة[§]

تاريخ الاستلام: 2021/04/20 تاريخ القبــول:23/05/ 2021

ملخّص: جاءت هذه الدراسة لتسلّط الضوء على أثر بعض وسائل التعليم عن بعد على التحصيل الدراسي في ظلّ انتشار جائحة فيروس كورونا (كوفيد19)، وقد اقتصر البحث على تحليل نتائج بكالوريا 2020 لولاية تيارت، حيث تمّت المقارنة بين النتائج المتحصّل عليها في المدينة ذاتها والنتائج المتحصّل عليها في مناطق الظلّ، لنتبيّن من خلال هذه المقارنة نجاعة التعليم عن بعد الذي فرضه الظرف الاستثنائي- كوفيد 19-، والوقوف على إيجابيات وسلبياته، ومن ثمّ تمّت الإجابة عن بعض التساؤلات من بينها: هل يحظى المتعلمون على اختلاف مواقعهم الجغرافيّة بمدينة تيارت بفرصة التعلّم عن بعد بكلّ متطلباته؟ وما أثر وسائل التّعليم عن بعد على التحصيل الدراسي في ظلّ جائحة كورونا؟

كلمات مفتاحيّة: وسائل التعليم عن بعد، كوفيد 19، التحصيل الدراسي، بكالوريا 2020، مناطق الظلّ.

[‡]امعة ابن خلدون تيارت، البريد الإلكتروني: nadiasaadi1990@gmail.com،(المؤلّف المرسل)

[§] جامعة ابن خلدون تيارت، البريد الإلكتروني: Fdjebbali@yahoo.com

Abstract : This study sheds light on the impact of some distance education methods on academic achievement in the light of the spread of the Coronavirus (Covid 19). The research was limited to analyze the results of the 2020 baccalaureate for the state of Tiaret. As the results obtained in the same city were compared with the results obtained in the Shadow regions, to demonstrate through this comparison the efficiency of distance learning imposed by the exceptional circumstance - Covid 19 - and to find out its pros and cons, and then answer some questions, including: Do learners, regardless of their geographical locations in the city of Tiaret, have the opportunity to learn from a distance with all its requirements ? What is the impact of distance learning methods on academic achievement in the light of the Corona Pandemic?

Key words : distance learning methods, covid19, academic achievement, baccallaureate 2020, shadow regions**.**

1. مقدّمة: إنَّ التَّعليمَ عن بعد يقوم على فلسفة تؤكد حق الأفراد في الوصول إلى الفرص التعليميّة المتاحة، أي أنّه تعليم مفتوح لجميع النّاس ولا يتغيّر بوقت ولا بفئة من المتعلّمين، ولا يقتصر على مستوى أو نوع من التعليم فهو يتناسب وطبيعة المجتمع وأفراده وطموحاتهم، كما أنّه لا يعتمد على المواجهة بين المعلّم والمتعلّم بل على نقل المعرفة إلى المتعلّم أو الدارس بوسائط تعليميّة متعدّدة كالفيديو، التلفزيون التّعليمي الإذاعة التّعليميّة، التّعليم المبرمج، التّعليم بالمراسلة، الإنترنت،...وغيرها حيث تغني هذه الأخيرة عن حضوره–المتعلّم– إلى غرفة الصف. إذا التعليم عن بعد في شكله النظري طريقة للتعليم يكون فيها المتعلّم بعيدا عن المعلّم في الزمان والمكان أو كليهما معا ولا يوجد اتصال شخصي بينهما، ولكن بدلا من ذلك تستخدم وسائط إلكترونيّة وتكنولوجيّة لنقل التعليم وتوصيله إلى المتعلّمين. وفي ظلّ التحدّيات والاختناقات التي تواجهها أنظمة التعليم في العالم بسبب انتشار فيروس كورونا، حيث أنّه وفي مارس عام 2020 أعلنت أغلب الحكومات في أكثر من 73 دولة إغلاق مدارسها، "حيث قبع أكثر من 421 مليون متعلّم على مستوى العالم في منازلهم، وذلك حسب بيانات

أصدرتها منظمة اليونسكو في10 مارس2020. حيث تعتبر هذه الأخيرة – إغلاق المدارس–إلى جانب الحجر المنزلي، والتباعد الاجتماعي أحد التدابير الوقائيّة للحدّ من انتشار كوفيد19. وفي ظلّ الانقطاع المستمر عن الدراسة لجأت العديد من الدول إلى التعليم عن بعد، والتعليم الإلكتروني كبديل تعليمي، وضرورة دمجه في العمليّة التعليميّة التي تأثرت بشكل مباشر بالتطوّرات التكنولوجيّة والذكاء الاصطناعي، والثورة المعلوماتيّة التي اقتحمت معظم أشكال حياة الإنسان، ويظهر هذا جليّا في تعلّق المتعلمين بأجهزة الهواتف الذكيّة واستخدام التطبيقات التّعليميّة التي أدمجت اضطراريا في العمليّة التّعليميّة. إنّه توجه عالمي يتجاوز الدراسة التقليديّة.

وبناء على هذا الوضع فإنّ البحث عن بدائل غير تقليديّة تكون ميزاتها الأساسيّة ليس فقط توسيع فرص التّعليم وتحسين كفاءته، بل من ناحيّة أخرى إسهامه في تخفيض انتشار الوباء، والوصول إلى ترشيد أكثر في استخدام الموارد المتاحة له، ومن أهم البدائل لحلّ هذه المشكلة هو نظام التعليم عن بعد. إنّ استخدام التّعليم عن بعد ليس جديدا فهو أسلوب قديم كان معروفا بانتظام الانتساب في بعض الدول العربيّة ويطبّق في كثير من الجامعات العربيّة، مثل جامعة الملك عبد العزيز في جدة، وجامعة القاهرة وجامعة بيروت وغيرها، وفي ظلّ أزمة كورونا توجهت غالبيّة المؤسسات التعليميّة نحو التعليم عن بعد كطارئ لضمان استمرار التعليم والتعلّم لفتح آفاق جديدة أمام المتعلّمين وهي فرصة لم تكن متاحة في السابق، لكنّها تعد اليوم حلاّ واعدا للولوج إلى مجتمع المعرفة، والجزائر ليست بمعزل عن العالم في هذا الظرف العصيب على الرغم من الكثير من التحدّيات والصعوبات. وفي ظل هذا الظرف الوبائي ولمسايرة التحوّلات الجديدة لكورونا وضعت الجزائر جملة من الاجراءات الاحترازية لمنع انتشار الفيروس كوفيد–19، وهي فرصة لإحداث تغيير جذري في تصورنا للتّعليم عن بعد، وللحدّ من الإصابات كان الخيار الوحيد على مستوى وزارة التربيّة الوطنية هو اللّجوء إلى التعليم الإلكتروني الذي اعتمدته الجزائر في رؤية استباقيّة واعدة وتعليق الدراسة تمشيًا مع ما أقرّته الكثير من الدول في العالم، حيث أعدّت وزارة التربيّة الوطنيّة برنامجا يعتمد على قنوات تعليميّة، منظمة تنظيما ذكيّا، وكلّفت مديريات التربيّة لتغطية المستويات

التعليميّة، "فقد تولت مجموعة من المديريات(بسكرة، تيزي- وزو، قسنطينة، الأغواط، بجاية) العملية التعليميّة في ظل الظرف الاستثنائي[1]هذا الأمر الذي أحدث تصدّعا في برنامج العام الدراسي، خاصة فيما يتعلّق بالأقسام النهائيّة، ففي الوقت الذي سارعت فيه أغلب الدول إلى تحويل نظامها التربوي من نظام حضوري إلى نظام رقمي شهدت المؤسسات التربويّة في بلادنا تحفظا في قراراتها.

- تقديم العطلة الربيعيّة بداية من 12 مارس 2020م إلى غاية الخامس من أفريل.

- تمديد العطلة إلى 29 من نفس الشهر مع إطلاق برنامج الدعم عبر الإنترنت ومن خلال منصات تابعة للدولة لكنّها خاصة بالسنوات الخامسة ابتدائي والرابعة متوسط والبكالوريا.

- في نهاية العطلة الربيعيّة أصدر قانون تحويل نظام التّعليم بكلّ أطواره إلى التعليم عن بعد من خلال بثّ دروس على التلفزيون الرسمي، حيث صرّح وزير التربيّة آنذاك بأنّ نسبة متابعة الدروس تجاوزت 10 ملايين مشاهدة خلال الأسبوع الأوّل فقط على منصة اليوتيوب. تسخير قنوات التلفزيون العمومي الرسمي والإذاعات لفئة المتعلمين غير القادرين على الاتصال بالإنترنت. وعليه؛ بات لزاما على المؤسسات التربويّة في ظل انتشار وباء كورونا تجسيد تجربة التعليم عن بعد، إلاّ أنّ واقع الممارسة يكشف أنّ هذه التجربة الجديدة تطرح جملة من الإشكالات والصعوبات حول آليات استخدام تكنولوجيا المعلومات في تحسين المردود التربوي في هذه الفترة العصيبة، التي تمنع المتعلمين من الالتحاق بمقاعد الدراسة.

ومنه؛ نسعى من خلال هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على أثر وسائل التعليم عن بعد على التحصيل الدراسي في ظلّ جائحة كورونا، وذلك من خلال تحليل نتائج البكالوريا لسنة 2020/2019 بولاية تيارت، لذلك تدور الإشكالية التي نحاول الإجابة عنها حول: ما أثر بعض وسائل التعليم عن بعد على التحصيل الدراسي؟ وهل يحظى المتعلّمون وعلى اختلاف مواقعهم الجغرافيّة بالحظوظ نفسها في الحصول على فرصة التعلّم عن بعد؟

2- أهداف البحث: يهدف هذا البحث إلى التعرّف على:

– الإجراءات الاحترازية التي أقرتها وزارة التربيّة الوطنيّة لضمان سير الدروس عن بعد في زمن الوباء؛

– التعليم عن بعد وتحديد ميزاته؛

– أهم النقائص التي تواجه عملية تطبيق التعليم الإلكتروني عن بعد؛

– أثر بعض وسائل التعليم عن بعد على التحصيل الدراسي في ظلّ انتشار جائحة فيروس كورونا(كوفييد–19)؛

– مناطق الظلّ والتعليم عن بعد.

3–منهج البحث: تعتمد هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي وذلك لمناسبته طبيعة موضوع البحث وأهدافه.

4–مصطلحات البحث

1.4.التعليم عن بعد:Distance learning

توجد عدّة تعريفات للتعليم عن بعد نذكر منها:

1. يعرّف **هولمبرج (Holmberg)** التعليم عن بعد أنّه:" ذلك النوع من التّعليم الذي يغطي مختلف صور الدراسة في كافة المستويات التعليميّة التي لا تخضع فيها العملية التعليمية لإشراف مستمر من المعلّم في قاعات الدراسة المختلفة، ولكنّها تخضع لتنظيم مؤسسة تعليميّة، تحدّد مكانة الوسائل التقنيّة في العملية التعليميّة من مادة مطبوعة ووسائل ميكانيكية وإلكترونية وتحقق الاتصال بين المعلّم والمتعلّم دون التقاء مباشر وجها لوجه."

[2] أي أنّ التعليم عن بعد رغم عدم خضوعه لإشراف مستمر من قبل المتعلّم، إلا أنّه يتم وفق عمليّة تنظيميّة مسبقة لنجاح العمليّة التعليميّة/التعلّميّة.

2. يعرف مور (Moor) التعليم عن بعد بأنّه:" نظام تعليمي ينفصل فيه السلوك التدريبي وسلوك التعليم من حيث الموقف المباشر وجها لوجه بين المعلّم والمتعلّم حيث إنّ الاتصال بينهما يتّم من خلال وسيط او أكثر مثل المراسلة، والتيليفزيون، والهاتف والراديو."[3] بمعنى أنّ التعليم عن بعد هو اتصال مباشر بين المعلّم والمتعلّم يتم عبر قنوات متعدّدة تنتظم خلالها المواقف التعليميّة.

إذا نستنتج من خلال التعريفين السابقين أنّ التعليم عن بعد:

- هو اتصال غير مباشر يتم بين المعلّم ومتعلميه؛
- يتم بوسائط تعليمية متعددة؛
- هو عملية تنظيميّة مسبقة.

ومن أبرز المسميّات التي عرفها التّعليم عن بعد: التعلّم والتّعليم بالمراسلة، التدريس عن بعد، التّعليم المفتوح، التّعليم الإلكتروني.ولعلّ من أهمّ أسباب استخدام التّعليم عن بعد نجد أنّه:

- ✓ يهيء فرصة التعليم للأشخاص الذين لم تتح لهم ظروفهم الاقتصاديّة على وجه الخصوص عن إكمال دراستهم؛
- ✓ يسهل إمكانيّة التّعليم للأشخاص في المناطق النائيّة.
- ✓ يسهل الجمع بين الدراسة والعمل.

إذن نستنتج أنّ التعليم عن بعد يتسم بالمرونة والقابلية على استيعاب أكبر عدد من المتعلمين.

إجرائيّا: هو أحد طرق التّعليم الحديثة ويعبّر عن استخدام تكنولوجيا الاتصالات وتقنيات الكمبيوتر في عمليّة التعليم، ويعتمد على نقل برنامج تعليمي من موضعه في حرم مؤسسة تعليميّة ما إلى أماكن متفرّقة جغرافيّا، ويهدف إلى جذب طلاب لا يستطيعون تحت الظروف العاديّة الاستمرار في برنامج تعليمي تقليدي.

1.1.4أهميّة التعليم عن بعد: انطلاقا ممّا سبق يجمع الباحثون والمتخصّصون في الحقل التربوي على أهميّة التعليم عن بعد، على أن يكون ملائما لشرائح واسعة من المتعلّمين عبر العالم على اختلاف بلدانهم وثقافاتهم واهتماماتهم وظروفهم وفيما يلي أبرز المزايا التي يوفرها التعليم عن بعد[4]:

- ✓ فرص التعلّم: إتاحة الفرصة لكلّ المتعلمين؛
- ✓ أصبح تحدّيا في ظل التقدّم السريع والانفجار المعرفي والتقني المتلاحق؛
- ✓ تعزيز المهارات الحياتيّة والتركيز على مهارات القرن الواحد والعشرين؛

- ✓ المرونة: إذ يتيح التعلّم وفق الظروف التعليميّة الملائمة والمناسبة لحاجات وظروف وأوقات المتعلمين وتحقيق استمرارية عملية التعلّم؛
- ✓ الفاعلية: أثبتت البحوث التي أجريت على هذا النظام بأنّه ذو تأثير يوازي أو يفوق نظام التعليم التقليدي، وخصوصا عند استخدام تقنيات التعليم عن بعد والوسائط المتعدّدة بكفاءة، وانعكاس هذه الإيجابيّة على المحتوى التّعليمي؛
- ✓ الابتكار: تقديم المناهج للمتعلّمين بطرق مبتكرة وتفاعليّة؛
- ✓ استقلاليّة المتعلّم: تنظيم موضوعات المنهج وأساليب التقويم حسب قدرات المتعلمين؛
- ✓ المقدرة: إذ يتميّز هذا النوع من التعليم بأنّه لا يكلّف مبالغ كبيرة من المال.

نقول أنّه رغم الميزات التي يوفرها التعليم عن بعد إلا أنّ هناك تحديات تحول دون تطبيقه إن صح القول خاصة مع المتعلمين الذين يقطنون في مناطق الظلّ، وكذا الأسر ذات الدخل الضعيف والمتوسط ومحدودة الإمكانات، الأمر الذي لا يجعلنا نجزم بفاعليه هذا النظام ومقارنته بالنظام التقليدي.

2.1.4الانتقال إلى التعليم عن بعد: لا شك انّ التعليم عن بعد فرض نفسه بقوّة نتيجة جائحة كورونا لكن هذا الانتقال يتطلّب كذلك مرونة كبيرة في التعامل مع المتعلمين، إضافة إلى الحاجة إلى دعم لوجيستيّ يواكب المعلمين من خلال طرق تفكير إبداعيّة تساعدهم على تحقيق عمليّة التعليم وإنجاز أهداف مقرّراتهم الرئيسيّة. وفي هذا الإطار لابد من توافر عدّة عناصر تدعم الانتقال المرن إلى التعليم عن بعد منها[5]:

- توافر اختصاصين في مجال التدريب التقني والتربوي لتزويد المعلّمين بكلّ ما يلزمهم من تقنيات وأدوات ومهارات لإدارة عملية التعليم عن بعد؛
- توافر اختصاصين في صناعة المحتوى الرقمي والمواد التعليميّة؛
- تشكيل خليّة طوارئ تربويّة لمتابعة كلّ المشكلات التي تطرأ على العمليّة التّعليميّة، والعمل على إيجاد الحلول اللازمة لها؛

- تكليف غدارات المدارس والثانويات والمعاهد بالتواصل مع المتعلمين واولياء أمورهم لنشر الوعي وشرح أهمية موضوع التعلّم عن بعد وضرورة متابعته ومواكبته وتشكيل خطوط ساخنة لتوفير الدعم النّفسي واللوجيستيّ للمتعلّمين؛
- تقييم واقعي مستمرّ لعمليّة التعليم عن بعد، ووضع التصوّرات التي تحسن نواتج ومخرجات التعليم عن بعد.

2.4-التّحصيل الدراسي (Academic Achievement): يوضّح فؤاد أبو حطب أنّ مفهوم التحصيل الدراسي:" يتمثّل في اكتساب المعلومات والمهارات وطرق التفكير وتغيير الاتجاهات والقيّم وتعديل أساليب التوافق، ويشمل النتائج المرغوبة وغير المرغوبة."[6] في حين يرى (رجاء محمود أبو علام) أنّه: "مدى استيعاب الطلبة لما تعلموه من خبرات معيّنة لمادة دراسية مقرّرة."[7]

هذا التعريف يتفّق تقريبا مع تعريف (حسن سليمان قورة) حيث يرى: "أنّ التحصيل الدراسي إنجاز تحصيلي في مادة دراسية أو مجموعة مواد مقدرة بالدرجات، طبقا للامتحانات المحليّة التي تجريها المدرسة."[8]

نستنتج من خلال التعاريف أنّ التحصيل الدراسي:

- ✓ لا يقتصر على النتائج وحسب بل هو أيضا اكتساب للمعلومات والمهارات وطرق التفكير، وكذا الاتجاهات والقيّم.

إجرائيا:

- ✓ يحدّد التحصيل الدراسي بمعدل المواد الدراسيّة المقرّرة على تلميذ مرحلة التعليم الثانوي خلال الفصول الدراسية؛
- ✓ إذا يعتبر تلك النتائج التي يتحصّل عليها المتعلّمون خلال مراحلهم الدراسيّة.

3.4-الوسائل التّعليميّة: يعرّفها **الطوبجي** بأنّها: "المواد والأجهزة والمواقف التّعليميّة التي يستخدمها المدرس في مجال الاتّصال التّعليمي بطريقة ونظام خاصَّين لتوضيح فكرة أو تفسير مفهوم غامض أو شرح أحد الموضوعات بغرض تحقيق المتعلّم لأهداف سلوكيّة محدّدة."[9] أي أنّ الوسائل التّعليميّة ليست حكرا على الأجهزة التي يستعملها المعلّم والمواد التي يقدمها أثناء الدرس، بل هي أيضا تلك المواقف التعليميّة التي تحدث

بغية تعديل سلوك معيّن، وبهذا فإنّ الوسائل التعليميّة تتعدى ذلك المفهوم النمطي إلى مفهوم شامل وذي معنى يهدف إلى تقويم سلوكيات المتعلمين أيضا لضمان نجاح العمليّة التّعليميّة التعلميّة.

إجرائيّا: يقصد بها مجموعة متكاملة من المواد والأجهزة والمواقف التعليمية التي يستخدمها المعلم بطريقة مباشرة، أو غير مباشرة لنقل الرسالة التعليميّة أو الوصول إليها، بهدف تحسين عملية التعليم وتحقيق التعلّم.

4.4–وسائل التعليم عن بعد: تعرّف على أنّها: " الوسائط التّعليميّة إذ تتضمن الإذاعة، التلفزيون، الأشرطة المسجلة المسموعة، الأشرطة المسجلة المرئيّة، الهواتف الذكيّة، الحواسيب الإلكترونيّة، الشبكة العنكبوتيّة، وغيرها، والتي بدورها تسهم في الاتصال التفاعلي بين المعلّم والمتعلّم." [10]

بمعنى أنّ وسائل التعليم عن بعد هي كل الوسائط التعليميّة سواء أكانت مرئية أم مسموعة، يتّم من خلالها حدوث الفعل التّعليمي التعلّمي.

نقول أنّ التّعليم عن بعد يستخدم كافة التقنيات التربويّة ووسائل الاتّصال الحديثة لإنجاح العمليّة التعليميّة عن بعد ومنها [11]:

1.4.4. المواد التّعليميّة المطبوعة: يعتبر الكتاب المقرّر على المتعلمين من أهم وأسهل وسائل التّعليم المطبوعة، حيث يحتوي المعرفة الواجب اكتسابها من قبل الدارس، كما يحوي على الرسومات واللوحات ووسائل التوضيح والتدريبات والتقنيات والاختبارات الذاتيّة.

2.4.4. المواد التعليميّة غير المطبوعة: وتتمثل في:

- الأشرطة السّمعيّة.
- الأشرطة البصريّة.
- الأقراص أو الأسطوانات الحاسوبيّة

3.4.4. وسائل الاتصال: وتتمثل في:

- البثّ المرئي باتجاه أو باتجاهين.
- الإذاعة المحليّة والعالميّة.

- الهاتف للاستفسار.
- الفاكس
- الحاسوب وشبكات المعلومات المحليّة والعالميّة والإنترنت.
- البريد الإلكتروني والبريد العادي لإرسال الطرود التّعليميّة.
- التسهيلات الحاسوبيّة.
- وسائل أخرى: كالمكتبة العامة والخاصة، المختبرات البحثيّة.

5.4-التّعليم الإلكتروني (E-learning): لا يوجد إجماع على تعريف دقيق للتعليم الإلكتروني، شأنه شأن المصطلحات العلميّة الحديثة، فعبارة "إلكتروني" حديثة بحداثة الإلكترونيات والتطوّرات التكنولوجية المتسارعة، إلّا أنّ جميع التعريفات تتّفق على أنّ التعليم الإلكتروني: " هو استخدام التكنولوجيا الحديثة التي تعتمد أساسا على المهارات اللازمة للتعامل مع شبكة المعلومات الدوليّة " الإنترنت"، للتفاعل بين الطلاب والأساتذة إلكترونيّا دون التقيّد بحدود المكان والزمان.[12] كما يعرّف بأنّه: " استخدام الوسائط المتعدّدة التي يشملها الوسط الإلكتروني (من شبكة المعلومات الدوليّة العنكبوتيّة " الإنترنت"، الساتيلات، إذاعة أو أفلام فيديو، تلفزيون، أقراص ممغنطة، مؤتمرات بواسطة الفيديو، بريد إلكتروني أو محادثة بين طرفين عبر شبكة المعلومات الدوليّة في العمليّة التّعليميّة.[13]

إذن نستنتج أنّ التعليم الإلكتروني يعتمد في الأساس على الوسائط الإلكترونيّة التفاعليّة (الحاسب، وشبكة الإنترنت...) ومن أهم ميزاته هو أنّه يوفر الوقت والجهد في حدوث الاتصال التفاعلي بين المعلّم والمتعلّم ممّا يحقّق الفائدة.

ما نلاحظه من خلال تعريفنا لوسائل التعليم عن بعد، والتعليم الإلكتروني هو التشابه الكبير بين المفاهيم ما يجعلنا نقر أنّ من أهم وسائل التعليم عن بعد الإلكترونيات على اعتبار أنّ التعليم عن بعد يعتمد على الإلكترونيات بشكل أكبر، حيث أنه يختصر البعد الزماني والمكاني.

إجرائيا: هو التّعليم الذي يتّم تقديمه إلكترونيّا بشكل جزئي أو كلّي من خلال الإنترنت عن طريق مواقع معيّنة أو باستخدام الوسائط مثل الأقراص المدمجة أو أقراص الفيديو.

6.4- التعريف بكورونا: تشير بعض الكتابات إلى أنّها جائحة، والبعض الآخر يقول بأنها أزمة، وعموما هي أزمة نتجت عن جائحة كما أقرّت بها (المنظمات الدوليّة: اليونسكو، الأمم المتّحدة...الخ)، حيث أشار المدير العام لمنظمة الصّحة العالميّة أنّ "كوفييد-19 هو الاسم الرسمي للمرض، وأنّ (كو) تعني (كورونا)، و(في) تعني (فيروس) وأنّ(د) تعني (داء) باللّغة الإنجليزيّة disease، أمّا رقم 19، فيشير إلى السنة، إذ أعلن عن تفشي المرض الجديد بشكل رسمي في الحادي والثلاثين من شهر ديسمبر لعام 2019، والهدف من اختيار الاسم كان تجنبا لربط المرض بمنطقة جغرافية معيّنة، أو نوع من الحيوانات أو مجموعة من البشر"[14]. كما نشير إلى أنّها جائحة عالميّة مستمرة، حيث سبب الوباء أضرارا اجتماعيّة واقتصاديّة عالميّة بالغة، تتضمن أضخم ركود اقتصادي عالمي، بالإضافة إلى تأجيل الأحداث الرياضيّة والثقافيّة والسياسيّة،" كما أغلقت المدارس على الصعيدين الوطني والمحلي في 190 دولة، ما أثر على نحو 73.50 % من الطلاب في العالم."[15]

كوفييد 19: (coronavirus(covid-19: "وهو أحد فيروسات كورونا والتي تسبب لدى الإنسان أمراضا تنفسيّة تتراوح حدّتها من نزلات البرد الشائعة إلى الأمراض الأشد خطورة، ويسبب هذا الفيروس مرض كوفييد19، وهو مرض تنفسي معدي بدأ ظهوره في مدينة ووهان الصينيّة في ديسمبر 2019."[16]"ويصنّف فيروس كورونا(كوفييد- 19) من الفيروسات التاجيّة، حيث أصاب (81767) إصابة، و(3281) حالة وفاة، ممّا دعا منظّمة الصّحة العالميّة تصنيف الفيروس التاجي على أنّه وباء عالمي ولا يوجد له لقاح."[17]

1. إجراءات البحث

1.5-منهج البحث: تمّ الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي المناسب لنوع وطبيعة البحث، حيث تم اختيار مجموعة مؤسسات تعليمية بولاية تيارت تختلف خصائصها باختلاف موقعها الجغرافي، لتحديد أثر بعض وسائل التعليم عن بعد على التحصيل الدراسي في ظل جائحة فيروس كورونا (كوفييد-19).

2.5-مجتمع وعينة البحث: يتمثل مجتمع البحث في متعلمي الأقسام النهائية جميع الشعب بمرحلة التّعليم الثانوي موزعيين على مؤسسات مختلفة، وقد تمّ اختيار عيّنة البحث بشكل عشوائي قصد إجراء المقارنة بين النتائج المتحصل عليها في شهادة البكالوريا مع مراعاة اختلاف مواقعهم الجغرافيّة. وقد بلغ عدد المؤسسات التعليميّة التي تمّ من خلالها المقارنة 30 ثانوية من بين العدد الإجمالي لثانويات الولاية (العدد الإجمال للثانويات: 57ثانوية)، حيث يتراوح عدد المتعلّمين الذين اجتازوا شهادة البكالوريا في المؤسسة الواحدة مابين (52 إلى 260 متعلّم)، والجدول (1) يمثل توزيع عيّنة البحث.

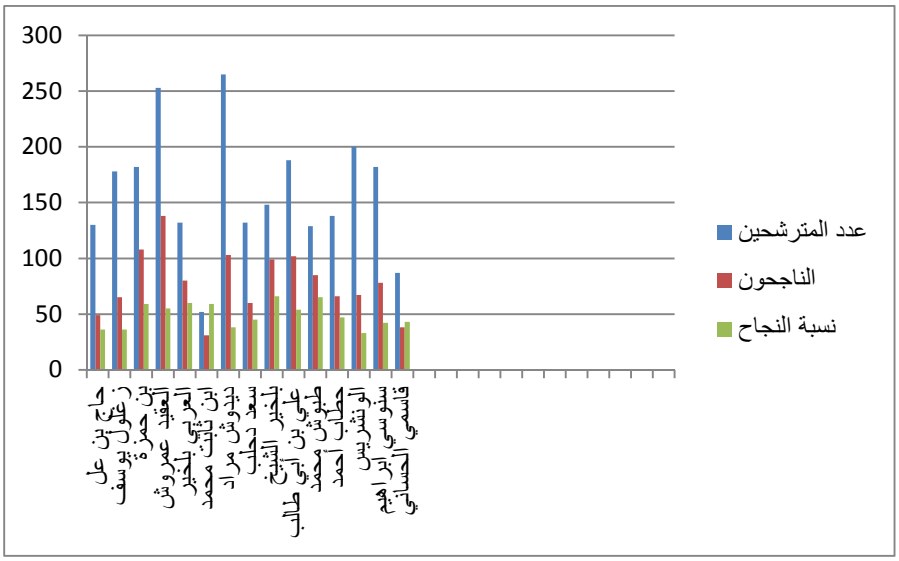
الجدول(1)

الثانويات المتواجدة بمناطق الظل				الثانويات المتواجدة بمدينة تيارت			
اسم الثانوية	المترشحون	الناجحون	نسبة النجاح%	اسم الثانوية	المترشحون	الناجحون	نسبة النجاح%
حاج بن علّة	130	49	/37.69	قاديري خالد	158	156	98.73
زغلول يوسف	178	65	36.52	أحمد مدغري	164	154	93.90
سليمان بن حمزة	182	108	59.34	محمد بوضياف	192	112	58.33
العقيد عمروش	253	138	54.55	الأمير عبد القادر	133	81	60.90
العربي بلخير	132	80	60.61	ابن رستم	163	103	63.19
ابن ثابت محمد	52	31	59.62	أفلح بن عبد الوهاب	181	88	48.62
ديدوش مراد	265	103	38.51	باي بوزيد	154	117	75.97
سعد دحلب	132	60	45.45	محمد بن عبد الكريم	206	117	56.80
بلخير الشيخ	148	99	66.89	بخالد خالد	176	120	68.18
أبو طالب	188	102	54.26	الرائد زكريا	226	147	65.04

طبوش محمد	129	85	65.89	مقدم النعيمي	90	59	65.56
حطاب أحمد	138	66	47.83	حيرش محمد	146	115	78.77
الونشريس	200	67	33.50	بلهواري محمد	260	133	51.15
سنوسي ابراهيم	182	78	42.86	غافول صحراوي	115	93	80.87
قاسمي الحساني	87	38	43.68	شاذلي قادة	175	148	75.34

المرجع: وثيقة تربوية من مركز التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، عن مديريّة التربيّة لولاية تيارت.

الشكل1: أعمدة بيانية توضّح نسب النجاح لبكالوريا 2020/2019 لمؤسسات تعليميّة متواجدة بمناطق الظلّ.



المرجع: من إعداد الباحثة وبالاستناد على وثيقة تربوية من مركز التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، عن مديريّة التربيّة لولاية تيارت.

تعليق: إنّ ما يمكن ملاحظته من خلال الأعمدة البيانيّة أنّ عدد المترشحين يتراوح مابين 52 مترشح بثانوية ابن ثابت محمّد، و200 مترشح بثانوية الونشريس. حيث

يرجع هذا الفراق الكبير إلى أن غالبية الثانويات المتواجدة في مناطق الظلّ لا تحوي جميع التخصّصات حسب ما ورد في الوثيقة التربويّة، فمثلا ثانوية محمّد ابن ثابت لم يفتح بها تخصّص اللّغات الأجنبيّة، بالإضافة إلى الهندسات (الهندسة المدنيّة، الهندسة الكهربائيّة، الهندسة المدنيّة، وهندسة الطرائق.) ولعلّ الأعمدة البيانيّة توضّح بدقة وتيرة نتائج البكالوريا بمناطق الظل في ظلّ انتشار جائحة فيروس كورونا، وهذا راجع في معظمه إلى الظروف التي لايحظى بها المتعلمون في مناطق الظلّ مقارنة بالمتعلّمين الذين يسكنون وسط المدينة، إذ تعاني مناطق الظل وباستمرار انقطاعا في التيار الكهربائي، بالإضافة إلى أنّ أغلب هذه المناطق غير موصولة بالإنترنت ممّا قد يكون عاملا وجيها في تدني نسبة النجاح في البكالوريا، حيث سجلت ثانوية بلخير الشيخ أعلى نسبة مئوية والمقدرة ب66.89 %، في حين أن أدنى نسبة مئوية سجلتها ثانوية الونشريس بنسبة 33.50%، ومنه نجد أنّ نسبة النجاح بالنسبة للثانويات المتواجدة بمناطق الظلّ تتراوح مابين (33.5.% إلى 66.89%)، وهي نسبة قليلة بالمقارنة مع النتائج التي حققتها الثانويات المتواجدة بوسط مدينة تيارت. ومن خلال قراءتنا للنتائج وحسب الأعمدة البيانية توضّح أنّ 06 ثانويات من مجموع 15 ثانوية متواجدة بمناطق الظلّ حقّقت النسبة المئوية التي تساوي 50%، أو تفوقها بدرجة أو درجتين.

استنتاج: إنّه ورغم الجهود التي بذلتها الدولة الجزائرية لضمان سير العملية التعليميّة عن بعد من خلال بثّ الحصص التعليميّة عبر برامج تلفزيونية، ورغم ماحققته هذه الأخيرة من مشاهدات إلا أنّ الإشكال يبقى مطروحا ماهي أهم العوامل التي حالت دون تحقيق نتائج أفضل خاصة فيما يخص المتعلمين المتواجدين في مناطق الظلّ؟

ومنه فالمرجح – ولست أدعي علما في ذلك–أنّ المتعلمين في مناطق الظلّ لا يحظون بالظروف نفسها التي يحظى بها المتعلّمون في المدن والعواصم من حيث توصيل الإنترنت، وعسر تدفق الإنترنت، انقطاع التيار الكهربائي باستمرار، انخفاض الدخل الفردي للعائلات ممّا يصعب على البعض امتلاك الهواتف الذكيّة والحواسيب الإلكترونية، وعليه سيكون السبيل الوحيد للمتعلّميّن هو الاعتماد على الوسائل التعليميّة التقليديّة كالكتاب المدرسي، كراس الدروس، والمطويات التي حظوا بها أثناء فترة

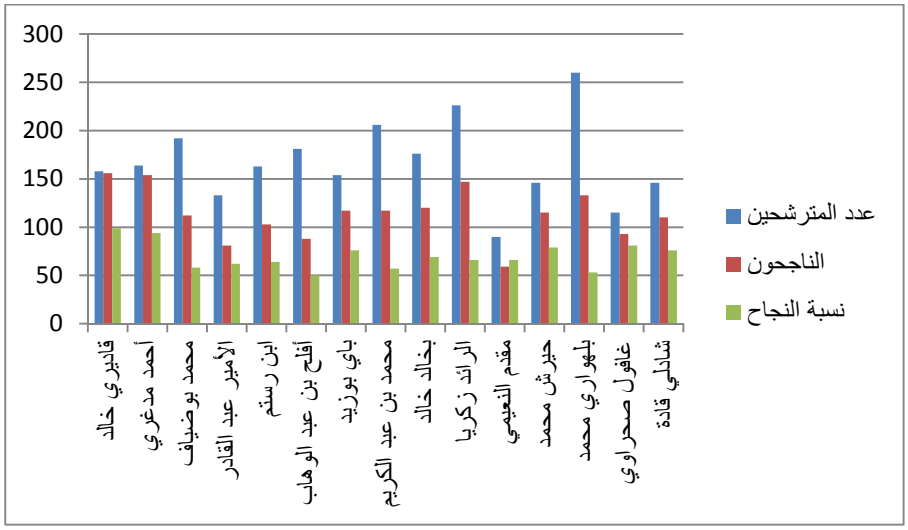
التمدرس. بالإضافة إلى أن الحجر الصحي–الذي فرضته الدولة الجزائرية تفاديا لانتشار الفيروس (كوفيد 19) –منع أغلبية المتعلّمين الالتحاق بدروس الدعم، وكذا الدروس الخصوصية التي تتّم وسط المدينة. وعليه نقول أنّ هذه الظروف وعدم توفر الوسائل التعليميّة اللازمة أدى إلى تدني مستوى النتائج في البكالوريا في ظلّ جائحة فيروس كورونا، ولعل كثير من الدراسات تثبت ذلك، فقد قدّم الأستاذ الدكتور مبارك أحمد والدكتور بكيري محمّد أمين جملة من العوامل التي تحول دون تحسين المردود الدراسي في مناطق الظلّ بصفة عامة، ومن جملة العوامل[18]:

- انقطاع التيّار الكهربائي أثناء بثّ الدروس.
- ضعف تدفق الإنترنت في أغلب مناطق الوطن. مع ضعف إمكانيات العائلات في إنجاح العمليّة الرقميّة.
- عدم تهيئة نفوس المتعلّمين لتلقي دروس أثناء العطلة.
- الظروف المناخيّة القاسيّة في فصل الصّيف خاصة بالنسبة لسكان الجنوب.
- عدم القدرة على استيعاب المتعلّمين للدروس التي تبثّ على التلفزيون العمومي.

وعليه تعتبر هذه التجربة الجديدة في بلادنا فرصة لإعادة النظر في هذا النوع من التعليم ما بعد الجائحة، ذلك أنّ للتعليم عن بعد متطلباته ينبغي الوقوف عندها.

إذن نستنتج أنّ عدم توافر وسائل التّعليم عن بعد له الأثر البالغ على التحصيل الدراسي، خاصة خلال الظرف الاستثنائي الذي يمرّ به العالم عامة، ممّا يؤدي إلى تدني مستوى النتائج، هذا مالاحظناه من خلال الشكل رقم 01.

الشكل رقم: 02 أعمدة بيانيّة توّضح نسب النجاح لنتائج بكالوريا 2020/2019 لمؤسسات تعليميّة متواجدة بمدينة تيارت.



المرجع: من إعداد الباحثة وبالاستناد على وثيقة تربوية من مركز التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، عن مديريّة التربيّة لولاية تيارت.

تعليق: نلاحظ من خلال الأعمدة البيانية أنّ نسبة النجاح لأغلبيّة المؤسسات المتواجدة بمدينة تيارت قد حقّقت نسب مئوية أكبر مقارنة بسابقتها المتواجدة بمناطق الظلّ، حيث تتراوح نسبة النجاح مابين (51.15 % إلى 98.73%)، حيث سجلت ثانوية قاديري خالد بالمرتبة الأولى بنسبة 98.73%، تليها ثانوية أحمد مدغري بنسبة 93.90%، وفي المرتبة الثالثة ثانوية الرائد سي الزوبير بنسبة 84.57%، وفي المرتبة الرابعة ثانوية غافول صحراوي بنسبة 80.87%، ومنه نقول أنّ المقارنة بين النتائج وضّحت مدى التباين الشاسع في تدني مستوى النتائج بمناطق الظلّ وارتفاعها بمدينة تيارت، وعليه يبقى السؤال مطروحا : لم هذا الفرق وهذا التباين بين تدن في النتائج وارتفاعها، وكما هو ملاحظ في الأعمدة البيانيّة(الشكل رقم02) أنّ أغلبية الثانويات المتواجدة بالمدينة حققت نسبا تفوق 50%، مقرنة مع ماتبين من الشكل رقم01 أنّ 06 ثانويات من مجموع 15 ثانوية تعادل نسب النجاح فيها 50%، أو تفوقها بدرجة أو درجتين، ممّا يوضح جليا أنّ حظوظ المتعلمين وفرصتهم في التعليم عن بعد في ظل

جائحة فيروس كورونا غبر متساوية ممّ انعكس بالسلب على النتائج كما هو موضّح في الشكل رقم01.

استنتاج: إنّ ما يمكن استنتاجه من خلال الشكل(02) أنّ أغلبية الثانويات المتواجدة بمدينة تيارت قد حقّقت نتائجا ذات مستوى جيّد ممّا يؤكد الظروف الجيّدة التي يحظى بها المتعلمون على خلاف المتعلمين المتواجدين بمناطق الظل، من حيث توصيل الإنترنت، سرعة التدفق، ارتفاع الدخل الفردي للعائلات، امتلاك أغلبيّة المتعلّمين للهواتف الذكيّة، وكذا الحواسيب الإلكترونيّة، ممّا يتيح لهم فرصة الولوج إلى المنصات للتعلّم، وكذا فرصة مشاهدة الحصص التّعليميّة على اليوتيوب، أو على مواقع التواصل الاجتماعي إن لم تسمح لهم الفرصة بمشاهدتها على التلفاز، بالإضافة إلى أنّ أغلبيّة المتعلمين قد اعتمدوا بدرجة كبيرة على الدروس الخصوصيّة، وحصص الدعم، –هذا ما تمّ ملاحظته– ومنه إنّ لوسائل التعليم عن بعد الأثر البالغ في تحسين المردود الدراسي.

خاتمة: ممّا لاشك فيه أنّ التّعليم عن بعد له إيجابياته وسلبياته، ولا ينكر أحد منّا ضرورة إدماجه في المنظومة التّعليميّة لما يوفره من مزايا وتسهيلات تجعله يواكب العولمة والمعرفة التي أصبحت ضرورة حتميّة ، هذا ما تؤكده أغلب الدراسات والبحوث، ولعلّ ما توصلنا إليه من خلال هذه الورقة البحثية عن خلال المقارنة بين النتائج المتحصل عليها في شهادة البكالوريا في ظلّ جائحة كورونا يؤكد جليا أنّه لا يمكن لغالبيّة المتعلمين وخاصة المتواجدين بمناطق الظلّ أن يحظوا بالتعلّم عن بعد بشكل كلّي خاصة وفي ظل الظرف الاستثنائي الذي تمرّ به البلاد. نقول أنّه صحيح استطاع التّعليم عن بعد أن يعيد العلاقة بين الأولياء والمدرسة، لكنّه ليس بديلا عن التّعليم التقليدي خاصة فيما يتعلق بفئة المتعلمين المتواجدين بمناطق الظلّ، في ظلّ انعدام الوسائل الضرويّة للتّعلّم عن بعد، إذ أصبح التحدي كبيرا بالنسبة لهذه الفئة المتعلّمة وعليه نقول أنّه قدّمت عدّة انتقادات لهذا النّوع من التّعليم حيث أنّه في دراسة عام 2019م لمركز السياسات التّعليميّة بأمريكا طالبت هذه الدراسة –رغم التطور التكنولوجي المعروف بأمريكا– بإيقاف هذا النّوع من التدريس، وفي هذا السياق تؤكد

رئيسة جامعة أي تي أتش: "التفاعل في فضاء تعلّمي هو مفتاح التعلّم العميق، والتعلّم الرقمي يؤدي إلى تخرج طلبة أقل كفاءة ويخلق الإحباط في التواصل بين الأشخاص ناهيك عن ضعف التغطيّة بالإنترنت خصوصا بالأرياف."[19]

ومنه نستطيع القول أنّ التّعليم عن بعد قد كان في الجزائر خيارا لا بديل عنه في ظلّ جائحة كورونا، إذ يستلزم خطّة بيداغوجيّة وعدّة ديداكتيكيّة.

وعليه من جملة النتائج التي توصلنا إليها مايلي:

- أنّ التّعليم عن بعد حتميّة علميّة واستراتيجيّة حضاريّة؛
- التّعليم عن بعد ليس منافسا للتّعليم النظامي ولكنّه مكمّل له؛
- للتّعليم عن بعد سمات وإيجابيات عديدة منها: اختصار الوقت وتقليل الجهد المبذول في التّعليم، وجعله أكثر تشويقا ومتعة.

المقترحات: من خلال النتائج السابقة الذكر يمكن طرح بعض المقترحات التي نراها تزيد من حظوظ المتعلمين خاصة في مناطق الظلّ في التعلّم عن بعد بشكل يحقّق نجاح العمليّة التعليميّة التعلّمية بفعاليّة، ومن بين هذه المقترحات مايلي:

- ضرورة إعداد خطّة بيداغوجية، وعدّة ديداكتيكيّة للتّعليم عن بعد؛
- ضرورة الانخراط الفعّال في إنتاج الموارد الرقميّة، وكذا تغطيّة مناطق الظلّ بالإنترنت؛
- ضرورة إدراك النّقص وقلّة الإمكانيات والوسائل الماديّة المدعّمة لهذا النوع من التّعليم؛
- احتواء المشكلات التي أصبحت تعيق هذا النوع من التعليم من شبكات، كلفة الحواسيب وسائل وتقنيات الاتصال، انقطاع التيّار الكهربائي؛
- إقامة دورات تكوينيّة للتّحكم في التكنولوجيات الحديثة للمعلّم والمتعلّم على حدّ السواء؛
- عدم حصر استخدام وسائل التعليم عن بعد في الأزمات فقط، والعمل على تطويره إلى جانب التعليم العادي؛
- ضرورة رفع الوعي بإيجابيات وسلبيات التعليم عن بعد، من خلال البحوث العلميّة والندوات العلميّة لتدارك النقائص.

قائمة المصادر والمراجع

1- أحمد مبارك، بكيري محمد أمين،

2- الجيلالي لمعان مصطفى، التحصيل الدراسي، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

3- حسين نبيل مسمار، أثر بعض وسائل التعليم عن بعد على التحصيل المعرفي لمقرر تحليل الأداء الحركي لطلاب كليّة التربيّة الرياضية واتجاهاتهم نحوه في ظل انتشار جائحة فيروس كورونا، المؤتمر العلمي الدولي لكليّة التربية الرياضيّة، جامعة أسيوط الرياضة قوة وطن ورسالة سلام.

4- رمزى أحمد عبد الحي، التعليم عن بعد في الوطن العربي وتحديات القرن الحادي والعشرين، ط1، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، مصر،2010.

5- سامي محمد الخفاجي، التعليم المفتوح والتعلّم عن بعد أساس للتّعليم الإلكتروني، الأكاديميون للنشروالتوزيع، عمان، الأردن، 2015.

6- طارق عبد الرؤوف عامر، التعليم عن بعد والتعليم المفتوح، دار اليازوري العلميّة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن،2007.

7- عبد المحسن بن عبد العزيز أبانمي، الوسائل التعليميّة-مفهومها وأساس استخدامها ومكانتها في العمليّة التعليميّة، جامعة الإمام محمّد بن مسعود الإسلاميّة، ط1414هـ.

8- مامي هاجر، درامشية سارة، اعتماد الجامعة الجزائرية على التعليم الإلكتروني عن بعد كآلية لضمان سيرورة التعليم الجامعي في ظلّ أزمة كورونا، مجلة آفاق لعلم الاجتماع، المجلد10، العدد1.

9- مصعب سمير راشد، محمود حسني حسن الأطرش، مريم عبد الهادي محمود إعمر، إبراهيم خالد سالم البقاعي، واقع التعليم الإلكتروني في كليات ومعاهد التربية الرياضيّة في فلسطين في ظل جائحة كورونا-كوفيد19- من وجهة نظر أعضاء الهيئات التدريسيّة، مجلة الإبداع الرياضي، المجلد11، العدد02.

10-مهني محمد ابراهيم غنايم، التعليم العربي وأزمة كورونا: سيناريوهات المستقبل، المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، المجلد3، العدد04، مصر، 2020.

11- هوارية بوراس، الاندماج الدراسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عيّنة من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي في ضوء بعض المتتغيرات دراسة ميدانيّة، مجلة الباحث في العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2006.

الملتقيات:

–الملتقى الدولي حول التعليم عن بعد بين النظرية والتطبيق–التجربةالجزائريّةأنموذجا– الجزء1، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، جامعة مولود معمري، تيزي – وزو،2017.

8. هوامش♥:

[1]– أحمد مبارك، بكيري محمّد أمين، مرجع سابق، ص13.

[2]– الملتقى الدولي حول التعليم عن بعد بين النظرية والتطبيق–التجربة الجزائريّة أنموذجا الجزء1، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، جامعة مولود معمري، تيزي وزو،2017، ص170

[3]رمزى أحمد عبدالحي، التعليم عن بعد في الوطن العربي وتحديات القرن الحادي والعشرين، ط1، مكتبة الأنجلومصرية، القاهرة، مصر، 2010، ص69

[4]دليل صانعي السياسات في التعليم الأكاديمي والمهني والتقني، التعليم عن بع دمفهومه، ادواته، استراتيجياته، منظمة الامم المتحدة للتربية والتعليم والثقافة،2020،ص16

[5]– ينظر: دليل لصانعي السياسات في التعليم الأكاديمي والمهني والتقني، مرجع سابق، ص21

[6]– هوارية بوراس، الاندماج الدراسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عيّنة من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي في ضوء بعض المتغيرات دراسة ميدانيّة، مجلة الباحث في العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2006، ص467.

[7]– هوارية بوراس، المرجع نفسه، ص468.

[8]– الجيلالي لمعان مصطفى، التحصيل الدراسي، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ص23.

[9]– ينظر، عبد المحسن بن عبد العزيز أبانمي، الوسائل التعليميّة–مفهومها وأساس استخدامها ومكانتها في العمليّة التعليميّة، جامعة الإمامم أحمّد بن مسعود الإسلاميّة، ط1414،1هـ، ص47.

[10]– طارق عبد الرؤوف عامر، التعليم عن بعد والتعليم المفتوح، دار اليازوري العلميّة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن،2007، ص65.

[11]– ينظر: سامي محمد الخفاجي، التعليم المفتوح والتعلّم عن بعد أساس للتّعليم الإلكتروني، الأكاديميون للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2015، ص24–25

[12]– طارق عبد الرؤوف عامر، مرجع سابق، ص175.

[13]–ينظر، مامي هاجر، درامشية سارة، اعتماد الجامعة الجزائرية على التعليم الإلكتروني عن بعد كآلية لضمان سيرورة التعليم الجامعي في ظلّ أزمة كورونا، مجلة آفاق لعلم الاجتماع، المجلد10، العدد1، ص188.

[14]–مهني محمد ابراهيم غنايم، التعليم العربي وأزمة كورونا: سيناريوهات المستقبل، المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، المجلد3، العدد04، مصر،2020، ص82.

[15]–بامي هاجر، درامشية سارة، مرجع سابق، ص190.

[16]–ينظر، حسين نبيل مسمار، أثربعض وسائل التعليم عن بعد على التحصيل المعرفي لمقرر تحليل الأداء الحركي لطلاب كليّة التربيّة الرياضية واتجاهاتهم نحوه في ظل انتشار جائحة فيروس كورونا، المؤتمرالعلمي الدولي لكليّة التربية الرياضيّة، جامعة أسيوط الرياضة قوة وطن ورسالة سلام، ص1011.

[17]–مصعب سمير راشد، محمود حسني حسن الأطرش، مريم عبد الهادي محمود إعمر، إبراهيم خالد سالم البقاعي، واقع التعليم الإلكتروني في كليات ومعاهد التربية الرياضيّة في فلسطين في ظل جائحة كورونا–كوفيد19–من وجهة نظر أعضاء الهيئات التدريسيّة، مجلة الإبداع الرياضي، المجلد11، العدد02، ص21.

[18]–أحمد مبارك بكيري محمد أمين، مرجع سابق، ص15.

[19]–أحمد مبارك بكيري محمد أمين، مرجع سابق، ص16.

أثر درس النحو على اكتساب مهارة التّعبير الشفوي في المرحلة الابتدائيّة

Effect of grammar on the speaking skill in primary school

ط. الريغي شبيرة‡

المشرف أ.د بلقاسم مالكية§

تاريخ الاستلام:04/ 02/ 2020 تاريخ القبــول:08/ 08/ 2020

ملخص: يعكس نشاط التعبير الشفوي – عند متعلمي المرحلة الابتدائية – كل الأنشطة التعليمية للغة العربية ، والنحو أحدها وأهمها ؛ لأنه يضبط وظائف ودلالات عناصر الجملة، فكلما أتقن التلميذ ووظف دروس النحو استطاع توظيف ذلك في حديثه بالفصحى وكان تواصله سليما ومفيدا، و مضبوطا من الناحية النحوية ، ومن هذا المنطلق أردت البحث في المشاكل التعليمية التعلمية حول درس النحو ، وأثرها على مهارة التعبير الشفوي .

وقد انطلقت الدراسة من بعض عناصر العملية التعليمية التعلمية، لحصر بعض المشاكل المتعلقة بكل عنصر.

كلمات مفتاحية: النحو؛ التعبير الشفوي؛ الابتدائية؛ أثر.

Résumé : L’expression orale reflète، chez l’apprenant du cycle primaire، toutes les activités pédagogiques de la langue arabe notamment la syntaxe، l’activité la plus importante. En effet، elle ajuste les fonctions et les éléments composant la phrase. Quand l’élève maitrise les leçons de syntaxe، il pourra les ré-exploiter pour parler en arabe classique ce qui lui permet de communiquer de façon utile et grammaticalement correcte. C’est ainsi que nous avons mené cette recherche sur les problèmes de « l’enseignement - apprentissage » inhérents à la leçon de syntaxe et leur impact sur la compétence d’expression orale.

‡ جامعة قاصدي مرباح، ولاية ورقلة البريد الإلكتروني:chabirarighi@gmail.com، (مؤلّف مرسل)

§ جامعة قاصدي مرباح، ولاية ورقلة، البريد الإلكتروني: balkama64@gmail.com

Le point du départ de cette étude est bel et bien quelques éléments dans l'opération enseignement-apprentissage afin de recenser certains problèmes liés à chaque élément.

Mots-clés : syntaxe ; expression orale ; école primaire ; impact

مقدمـة: يعكس التعبير الشفوي أداء وتفاعل كل أنشطة اللغة العربية سواء من الناحية البيداغوجية أم الناحية الأدائية، ودرس النحو يلتقي مع التعبير في الأداءين الشفوي والكتابي. لقد اهتم الأساتذة والباحثون بكيفية تعليم النحو العربي، قصد إيجاد أنجع الطرق لنجاح العملية التعليمية التعلمية المتعلقة به، وهذا بسبب بعض الصعوبات التي تعيق فهم المتعلم في درس النحو. وأبرز الحجج التي يمكن الاستدلال بها على هذه الصعوبة، أو التعقيد المفترض هو ضعف معظم التلاميذ في اللغة العربية الفصحى عموما، ودرس النحو بالخصوص ويظهر ذلك في الأخطاء المتنوعة أثناء التواصل الشفوي؛ ومنها الأخطاء الشفوية النحوية، ما يؤدي إلى التباس في ضبط الدلالة لعناصر الجملة، وهذا الضعف ملاحظ في جميع الأطوار التعليمية، لذلك ركزت البحوث اللغوية أثناء دراسة هذه المشكلة على طرق التدريس وملاءمة المحتوى المعرفي.

ويهدف هذا البحث إلى تناول بعض المشكلات التعليمية لدرس النحو وأثره على درس التعبير الشفوي في القسم، وهذا من بعض الزوايا، وانطلاقا من فرضية أن هذه المشاكل لا تخرج عن إطار المربع الديداكتيكي (المعلم، المتعلم، المحتوى المعرفي، الظروف التعليمية) باعتماد منهج متعدد، فانطلقت من وصف المحتوى المعرفي لدرس النحو في بعض الأقسام الدراسيّة، ثم استعنت بإحصائيات من خلال دراسة ميدانية سابقة لأستعين بعد ذلك بدراسة تحليلية لحصر النتائج المتعلقة بهذه الصعوبات التعليمية. تبدو العناصر متشابكة أثناء أداء العملية التعليمية التعلمية لدرجة الاندماج، فأحيانا لا تستطيع فصل الواحد عن الآخر؛ فإذا تكلمنا عن واحد منهما تجدنا نتكلم عن الآخر مباشرة لأن أنشطة اللغة نسق متكامل نظريا وتطبيقيا. وسأحاول دراسة بعض المشاكل الميدانية المتعلقة ببعضها بقدر ما يتيح مجال البحث:

1- المتعلم: يتلقى التلميذ بدءا من السنة الأولى والثانية الابتدائيتين ملامح نحوية بسيطة لكنها أساسية؛ كالجملة الفعلية، والجملة الاسمية، والجملة الاستفهامية، والاسم المجرور وغيرها، والمتعلم يتلقاها شفويا أثناء التعابير الشفوية؛ سواء من طرف المعلم أم التلاميذ أثناء الأداء التعلمي، أم يتلقاها من خلال النصوص القصيرة المكتوبة.

وفي السنة الثالثة الابتدائية تتضح الملامح النحوية أكثر وذلك من خلال أنشطة لغوية شفوية ومكتوبة يمكن أن نذكر أمثلة منها:

(تراكيب وظواهر نحوية:

- الجملة، الاسم، الفعل الحرف؛
- النكرة والمعرفة؛
- المذكر والمؤنث؛
- المفرد والجمع؛
- جمع التكسير وجمع المؤنث السالم وجمع المذكر السالم؛
- الجملة الفعلية البسيطة والجملة الاسمية البسيطة؛
- الجملة الفعلية + الصفة؛
- الجملة الفعلية + الحال؛
- الجملة الفعلية + الصلة (الذي /التي)؛
- الجملة الفعلية + الصلة (اللذان / اللتان)؛
- الجملة المنفية ب: ليس ولا ولم ولن؛
- الجملة الفعلية + الظروف).[1]

تتعلق هذه العناوين بدرس النحو، لكنها لا تقدم في درس خاص (يسمى نشاط النحو)؛ وإنما تسمى ب(ظواهر نحوية)، ليس لها حصة معينة فهي تقدم في إحدى حصص نشاط القراءة ،وأداؤها يتكون من ثلاث مراحل؛ مرحلة ألاحظ، مرحلة أتذكر ومرحلة أتدرب ويمكن ملاحظة تعليمها وتعلمها في كل جواب شفوي ينطق به التلميذ.

فهذا كله جيد من حيث المحتوى المعرفي، وبها تتحقق الملامح النحوية في السنة الثالثة في آخر السنة مما يسهل المهمة في السنة الأخرى حول تقديم دروس النحو بمعنى آخر إذا مهدنا بدرس النحو–كالفاعل–فيتم (شفويا) من خلال النص والأداء الشفوي للمعلم أثناء السنتين الأوليتين ثم (ملمحيا تعبيريا) في السنة الثالثة، وكذلك من خلال (الظواهر النحوية)، ثم (نشاطا تعليميا تعلميا) في السنوات الموالية (الرابعة والخامسة الابتدائيتين)، فلماذا لا يُفهم أو يُستوعب درس النحو من طرف التلميذ؟

من خلال دراسة ميدانية قمت بها–متعلقة–بنشاط التعبير الشفوي وجدت أن أكبر إشكالية يواجهها التلميذ والمعلم أو أي منهاج أو أي مقاربة بيداغوجية قديمة أو جديدة هي الحق التعلمي للتلميذ فما المقصود بذلك؟

1–1 الحق التعليمي التعلُّمي: يهدف كل نظام تربوي إلى تزويد المتعلمين بمعارف ومهارات؛ في شتى الأنشطة التعليمية، يوظفهما أثناء الحاجة، ولا يتحقق هذا التوظيف إلا بتحقق شروط بيداغوجية؛ أهمها الحق التعلمي، وهو أساس كل ممارسة بيداغوجية، هذا الحق هو مقدار الفرصة المتاحة للممارسة التعليمية التعلمية في القسم، وتتعلق من بعض جوانبها ب(الزمن الذي تتاح فيه الفرصة للتلميذ للعمل وحده أثناء التعلمات الظرفية، وخلال أسابيع الإدماج)[2] وغيرها من الأنشطة المُقَدَمة.

2–1 –زمن حصة نشاط النحو: إن إشكالية الزمن البيداغوجي تقود إلى البحث في التوقيت الأسبوعي المطبق رسميا في المدرسة، والذي يحدد الزمن المتاح لكل نشاط من الأنشطة التعليمية التعلمية، فما حصة النحو من الزمن ضمن التوقيت الأسبوعي؟

يقدم درس النحو في حصة مدمجة هي أنشطة اللغة العربية تتكون من نشاطين أو ثلاثة، وبالتالي يكون مقدارها الزمني 90 د مما يعني أن حصة النحو تأخذ 30 د أو 45 دقيقة بالأكثر وهذا خلال حصتين في الأسبوع، هذا يجرنا للحديث إلى مدى الكفاية الزمنية لأدائها ومدى نيل كل متعلم حقه من الدرس (الجدول رقم: 1).

(جدول1 علاقة حجم أعداد التلاميذ وإجاباتهم وما يتطلبه من الزمن)[3].

	عدد التلاميذ في القسم / عدد الأسئلة	15	20	25	30	35	40	45	47	50
نعتمد متوسطا زمنيا للإجابة الواحدة بـ30ثا	3 أسئلة	22.5 د	30د	37.5 د	45د	52.5 د	1سا	1سا 7.5د	1سا 15د	1سا 22د
	5 أسئلة	37.5 د	50د	1سا 2.5د	1سا 15د	1سا 27.5 د	1سا 51.5 د	2 سا 4د	2 سا 16.5 د	2سا 29د
	7 أسئلة	52.5 د	1سا 10د	1سا 27.5 د	1 سا 44.5 د	2 سا 1.5د	2سا 19د	2سا 36.5د	2سا 54د	3سا 11.5 د
	9 أسئلة	1سا 7.5د	1سا 30د	1سا 52د	2سا 15د	2سا 37د	3سا	3سا 22.5د	3سا 45د	4سا 7.5د

(جدول1 علاقة حجم أعداد التلاميذ وإجاباتهم وما يتطلبه من الزمن)[4].

رغم أن الجدول تم استنتاجه من خلال الدراسة الميدانية المتعلقة بنشاط التعبير الشفوي عندما طرحت أسئلة على التلاميذ وتم قياس الزمن المستغرق لإجابات التلاميذ فكان متوسط الإجابة ب 30ثانية حول السؤال الواحد و(أردت أن أصل من خلال هذا الجدول إلى علاقة حجم عدد التلاميذ بالزمن المحدد للحصة الواحدة، ونلاحظ أنه كلما زاد عدد التلاميذ في القسم الواحد كلما أدى ذلك إلى ما يلي:

– عدم (الإنصاف في النظام التربوي) بتعبير إكزافيي روجيرس؛

– عدم توفير الفرص لكل التلاميذ إذا فاق عددهم 15 تلميذا من حصة ذات ثلاثين دقيقة أو خمس وأربعين دقيقة؛

– يؤدي الضغط الزمني على المعلم إلى الانتقائية، فيكتفي بتعامله مع النجباء فقط؛

– عدم تحقيق العمل الفردي؛ وهي القاعدة البيداغوجية لضمان التعليم والتعلم لجميع التلاميذ... إن نجاح درس النحو يعني أن كل تلميذ يميز بين وظائف عناصر الجملة وإظهار حركاتها الإعرابية والدلالية، ثم توظيف ذلك في تواصله الشفوي والمكتوب تواصلا صحيح المبنى والمعنى.

والجدول التالي يبين عدد التلاميذ من خلال عينة الدراسة (الجدول رقم 2):

(جدول رقم :2 حصر أعداد التلاميذ حسب إجابات العينة من المعلمين)[5]

عدد التلاميذ / عدد الأفواج	10-15	16-20	21-25	26-30	31-35	36-40	41-45	46-50
عدد الأفواج	9	10	7	15	18	13	2	1
النسبة المئوية	%12	%13.33	%9.33	%20	%24	%17.33	%2.66	%1.33

جدول (03): حصر النسب المئوية لمستوى الاكتظاظ في أقسام العينة[6]

معيار الاكتظاظ	العدد المطلوب حسب منظمة اليونسكو وخبراء البيداغوجيا 15 تلميذا	إذا كان الاكتظاظ			
		15< تلميذا	20< تلميذا	25< تلميذا	30< تلميذًا
النسب المئوية للاكتظاظ	% 12	%87.98	%74.67	%65.66	%56.01

يتلقى التلاميذ النحو دائما منذ السنة الأولى من خلال المشافهة أثناء تقديم كل الدروس ولذلك فإن كل متعلم منذ (بداية حياته التعليمية في المرحلة الإبتدائية... يحتاج إلى التدريب على النطق السليم، والتخلص من عيوب النطق والتدرب على حسن الإلقاء)[7] في أي نشاط من أنشطة اللغة العربية، ومنها نشاط النحو، وهذا ما يفرض أداءً فرديا، وتدريبا متواصلا؛ لتوظيف مكتسبات المتعلم في التعبير الشفوي، ونلاحظ من خلال الجدول السابق:

أن عدد الأفواج التي لا يتجاوز فيها عدد المتعلمين 15 تلميذًا لا تمثل إلا نسبة 12% من مجموع أقسام العينة.

وعدد الأقسام التي لا يتجاوز عدد التلاميذ في الواحد منها 20 تلميذا يمثل 13.33%.

وعدد الأقسام التي لا يتجاوز عدد التلاميذ في الواحد منها 25 تلميذا يمثل 9.33%.

وعدد الأقسام التي لا يتجاوز عدد التلاميذ في الواحد منها 30 تلميذا يمثل 20%.

وعدد الأقسام التي لا يتجاوز عدد التلاميذ في الواحد منها 35 تلميذا يمثل 24%.

وعدد الأقسام التي لا يتجاوز عدد التلاميذ في الواحد منها 40 تلميذا يمثل 17.33%.

وعدد الأقسام التي لا يتجاوز عدد التلاميذ في الواحد منها 45 تلميذا يمثل 2.66%.

وعدد الأقسام التي لا يتجاوز عدد التلاميذ في الواحد منها 50 تلميذا يمثل 1.33%.[8]

ستعطي هذه العينة صورة مقربة لمشكلة تجاوز العدد المنطقي للمتعلمين داخل الحجرة الواحدة، وربما نختلف قليلا حول مدى تجاوز هذا العدد الطبيعي في القسم؛

فإذا اعتبرنا أن الاكتظاظ ما يفوق 15 تلميذا في القسم، تكون نسبته 87.98% من أقسام العينة. وإذا كان يفوق 20 تلميذا في القسم، تكون نسبة الاكتظاظ 74.67% من أقسام العينة. والاكتظاظ على أساس العدد الذي يفوق 25 تلميذا في القسم، تكون نسبته 65.66% من أقسام العينة. والاكتظاظ على أساس العدد الذي يفوق 30 تلميذا في القسم، تكون نسبته 56.01% من أقسام. العينة.)[9]

فهل هذا العدد الكبير من التلاميذ داخل القسم، يمَكّن المتعلم من نيل حقه التعليمي التعلمي ليتمكن من الفهم، ثم التوظيف في درس النحو، فنشاط التعبير الشفوي والكتابي؟ إن التدريب البيداغوجي يتطلب (من التلاميذ إجابة فردية على الأسئلة التي يطرحها، فهو أكثر فعالية وذلك لسببين:

- أنه يعمل مع كل التلاميذ؛
- يعطيهم تغذية راجعة هي بمثابة فرصة للتقدم)[10].

والحق التعليمي التعلمي يضمن الاكتساب والتوظيف، فـ (على قدر المحفوظ، وكثرة الاستعمال تكون جودة المقول المصنوع نظما ونثرا)[11] . إن التوظيف الحقيقي لا يتم إلا بالتدريب الفردي لكل تلميذ على الأداء التعليمي التعلمي، لحصول ما يسمى عند ابن خلدون بالملكة، يقول في ذلك: (إن حصول ملكة اللسان العربي إنما هو بكثرة الحفظ من كلام العرب حتى يرتسم في خياله المنوال الذي نسجوا عليه تراكيبهم فَيَنسج هو

عليه[12]، (ص: 561)، ودرس النحو هو منوال يستعمله التلميذ في تواصله، وتركيبه لجمله ونصوصه، فكيف يتم الحفظ والتدريب بعدد كبير من التلاميذ داخل القسم؟

يعد الاكتظاظ أكبر مشكلة تواجه درس النحو، كغيره من الأنشطة، وهو أصعب نشاط لغوي من حيث تقديم دروسه، والظروف البيداغوجية، فالاكتظاظ يحرم التلميذ من اكتساب حقه التعليمي التعلمي، لأن من حقه أن يجيب عن كل سؤال، ومن حقه أن يتدرب على كل تركيب، أو منوال نحوي وصرفي يقدمان أثناء الدرس، وهذا لا يتحقق إذا تجاوز عدد التلاميذ العدد المنصوص عليه رسميا وعالميا وهو 15 تلميذا، هذا إذا أرادت المنظومة التربوية أن تحقق نجاح مقاربتها التعليمية. وإذا تأملنا وثيقة الإصلاح لإكزافيي روجيرس نجد بعضا من الملاحظات التي تتعلق بمشكلة كثرة المتمدرسين.

نتائج عدم كفاية الحق التعلمي فيما يتعلق بدرس النحو وأثر ذلك على مهارة الحديث:

1- ضعف المكتسبات النحوية والصرفية للمتعلم فتنتج الأخطاء التعبيرية النحوية أثناء الحديث والتواصل.

2- عدم قدرة الأستاذ على إمكانية توظيف هذه المكتسبات من طرف جميع التلاميذ لضيق الحيز الزمني.

3- عدم إمكانية التدريب سواء أثناء الدرس، أم أثناء تطبيق الأنشطة اللغوية وخصوصا أثناء الوحدة الإدماجية.

4- تأثير ضعف المكتسبات على الأنشطة اللغوية.

2- المعلم: رغم أن دور المعلم يرتكز على توجيه أثناء تقديم الدرس؛ إلا أن له دورا كبيرا في تثبيت هذا النشاط اللغوي في المتعلم منذ الطور الأول الابتدائي، فالتلاميذ يتلقون النحو عن طريق الأنشطة اللغوية شفويا.

أ- القراءة من خلال نصوصها المكتوبة.

ب- الصيغ والتراكيب.

ج- المظاهر النحوية في السنة الثالثة.

أما في الطور الثاني فالمتعلم يتلقى النحو والصرف بشكل مباشر.

وخلال الطور الأول يعتمد التلميذ على الاستماع للغة شفهيا، والأداء هنا يعتمد على مدى احترام الأستاذ لقواعد اللغة العربية، وبقدر ما يكون ذلك أحسن يكون المتعلم قد اكتسب ملامح النحو سماعا ثم أداء شفويا، وينعكس ذلك بوضوح خلال التعبير الشفوي، وإذا تحقق ذلك خلال الطور الأول فإن المهمة ستكون سهلة في الطور الثاني كل هذا يعتمد على القدرات اللغوية في جانبها النحوي لأستاذ اللغة العربية.

كما أن ضعفه ينعكس كذلك على مكتسبات التلاميذ سواء في الطور الأول أم الثاني. ومظاهر ضعف الأستاذ في نشاط النحو تتجلى في ما يلي:

2-1-التوظيف المستمر: بعض المعلمين يعتمد على الأداء المؤقت دون التوظيف المستمر، فهو يؤدي الدرس المحدد من منهاج النحو وفي اليوم المحدد، ولا يعود له بعد ذلك مع تلاميذه، فالأستاذ إذا لا يوظف مع تلاميذه المكتسبات السابقة باستمرار مما يؤدي إلى ضياعها في حينها حتى ولو تحققت كل مؤشرات الكفاءة في ذلك اليوم الذي قدم فيه الدرس، لأن تكرار توظيف المكتسبات هو الذي يرسخ المعلومات ويوظفها في مواقف مشابهة في الحياة.

2-2 -استعمال اللغة الدارجة: يؤدي العنصر السابق إلى تحقق هذا العنصر بالضرورة، ويتمثل ذلك في استعمال اللغة الدارجة، لأنها تعتمد أساسا على اللحن أي عدم احترام الحركات الإعرابية للكلمة داخل الجملة؛ سواء كان ذلك شفويا أم كتابيا من طرف التلاميذ، وهذه بعض الإجابات من استبيان البحث11 تبين مدى تفعيل العينة لمكتسبات النحو من خلال التعبير الشفوي باللغة العربية الفصحى(جدول رقم 4):

(جدول رقم 4 إجابات أسئلة استبيان حول استعمال الدارجة في القسم)[13]

أسئلة الاستبيان	النسب المئوية لإجابات العينة		
	نعم	لا	امتناع
-هل تتعامل مع التلاميذ بالعربية الفصحى في جميع المواد؟			

دائما:	55 ٪.18		
أحيانا	42 ٪.52		
امتناع			1.14 ٪
–هل تضبط تعاملك بالفصحى فقط في التعبير الشفوي ودروس النحو؟	40 ٪.22	50. ٪57	9.19 ٪
	68 ٪.96	25. ٪28	5.71 ٪
–هل تكمن قدراتك التعليمية في المواد الأدبية؟	75 ٪.86		24.1 ٪3
–هل تكمن قدراتك في المواد العلمية؟	64 ٪.36		35.6 ٪3
–هل تحبذ التخصص في التدريس لتحقيق الفعالية أكثر؟	70 ٪.11	17. ٪24	12.6 ٪4

(جدول رقم 4 إجابات أسئلة استبيان حول استعمال الدارجة في القسم)[14]

نلاحظ من إجابات العينة أن التعامل بالفصحى لا يتم بما هو مطلوب رسميا من الأستاذ في أي تخصص تعليمي عامة ،ومن طرف أستاذ اللغة العربية خاصة ،فكان ما نسبته 42.52%من المعلمين لا يتعاملون بالفصحى في جميع الأنشطة التعليمية ،وهذا العدد يقارب نصف العينة ،وأما الذين يتعاملون بالفصحى فقط في درس النحو فيمثلون نسبة 40.22%فقط ،ومن خلال هذه الإجابات وبالنظر إلى أسئلة الاستبانة السابقة يتبين أن الارتداد إلى استعمال الدارجة في جميع الأنشطة التعليمية وخاصة منها أنشطة اللغة وأهمها درس النحو يؤثر سلبا على هذا الأخير من الناحية التوظيفية

مما يفقد مكتسبات التلاميذ –السابقة والجديدة وحتى اللاحقة – غايتها التعلمية واستعمال لهجة الدارجة تدمير لقواعد اللغة ومنها النحو ، فيغيب التدريب عليها ومن ثم ضعف التلميذ في تواصله بالفصحي.

3-2 عدم تخصص الأستاذ: يؤثر تخصص الأستاذ على مهمته التعليمية وخاصة في المرحلة الابتدائية ،فمنهم من له قدرات علمية فيكون ضعيف التوظيف لدروس اللغة العربية، والنحو خاصة والعكس صحيح بالنسبة لمن له تخصص أدبي، مما يؤثر كل هذا على مكتسبات التلاميذ بحسب تخصص كل أستاذ، وأسئلة الاستبانة السابقة توضح أن القدرات التعليمية للمعلمين من زاوية التخصص العلمي تبين أن نسبة75.86% تكمن قدراتهم التعليمية في المواد الأدبية و64.63%في المواد العلمية مما يعني التركيز على نشاط تعليمي دون آخر ،وفي ما يخص نشاط النحو فإن بعض الأساتذة ممن تكون ميولاتهم علمية فإن الفعالية التعليمية تكون ناقصة والتلميذ بطبعه مقلد لمعلمه، فبقدر ما يكون استعماله –لقواعد النحو والصرف والإملاء أثناء الدرس– صحيحا ودقيقا بقدر ما يكون استعمال وأداء التلميذ صحيحين في كل تعبير شفوي وكتابي، أو أثناء إجاباته على كل سؤال، والعكس صحيح.

3-المنهاج: يعتمد النحو في وضعه على مراعاة القدرات العقلية للتلميذ، والتغيرات التي تمس المناهج من سنة إلى أخرى يؤدي إلى حالة من الفوضى والارتباك وهذا من خلال:

3-1 -حذف دروس:

3-2-إدماج بعض الدروس في درس أو أكثر.

3-3-إنزال دروس من مستوى إلى آخر أو رفعها.

والإجابات التالية تبين آثار هذه المشكلة التعليمية (الجدول رقم 5).

(جدول رقم 5 إجابات أسئلة استبيان حول تعديلات المناهج وأثرها على سير العملية التعليمية)[15]

من أسئلة الاستبيان حول محور المنهاج	النسب المئوية		
	نعم	لا	حياد
– قامت اللجنة الوطنية للمناهج بوزارة التربية الوطنية بإدخال تخفيفات مست محتويات مناهج التعليم الابتدائي لغرض إحداث انسجام شامل بين المضامين المقررة تتمشى والتوقيت المخصص لها وكان ذلك عبر مراحل متتالية جوان 2008، جوان 2009، جوان 2011.	%28.73 %55.17 %57.47	%48.27 %27.58 %25.28	2.98%2 %17.24 %17.24
أ–هل كان ذلك مساعدا على الأداء التعليمي لنشاط التعبير الشفوي؟	%73.56	%13.79	%12.64
ب–هل كان ذلك مربكا لك ومشوشا عليك أثناء الأداء؟			
جـ –هل تلقيت صعوبات أثناء تطبيقها؟			
د–هل كانت التخفيفات مشوشة على المتعلمين ،و خاصة من ناحية ترتيب النصوص والدروس؟			

(جدول رقم 5 إجابات أسئلة استبيان حول تعديلات المناهج وأثرها على سير العملية التعليمية)[16]

كل منظومة تربوية لا تتميز بالثبات أثناء أداء العمليات البيداغوجية تكون مقاربتها المعتمدة – ناقصة الفعالية، وها هي نتائج التغييرات التي تمس المناهج لغرض إدخال تخفيفات لإحداث انسجام بين المحتويات المعرفيّة، فماذا كان رد فعل المباشرين لتطبيق

هذه التخفيفات من الأساتذة، فالذين أربكتهم هذه التغييرات مثلت نسبتهم من العينة 55.17% ونسبة الذين وجدوا صعوبات في تطبيقها كانت 57.47% وأما أثرها على التلاميذ؛ فكانت التخفيفات مشوشة بسبب سوء ترتيب النصوص والدروس ونعلم جميعا أن دروس النحو تترتب في إطار نسق تعليمي تعلمي ،فكل نشاط منه يؤثر في السابق واللاحق هذا إذا كان المنهاج يتميز بالثبات فما بالك بهذه التخفيفات المتوالية على مناهج اللغة العربية في كل المستويات التعليمية.

نتائج البحث: ما يمكن استنتاجه من بحثنا هذا العلاقة وطيدة بين نشاطي النحو والتعبير الشفوي؛ فكلاهما يكمل الآخر ويتعالق معه، فالتلميذ لا يعبر جيدا إلا إذا أحسن توظيف القواعد النحوية أثناء تواصله مع غيره أو عند إبداعه الخاص شفويا وكتابيا، كما رأينا أن التعبير الشفوي هو مرآة عاكسة لمدى قدرة التلميذ على توظيف مكتسباته النحوية وغيرها من التراكيب؛ وهذا لضبط الدلالات اللغوية لإيصال المعاني المقصودة، ونجاح تواصله الشفوي.

رأينا أن العلاقة بين النحو والتعبير الشفوي ترتكز على عناصر العملية التعليمية التعلمية:

1- المتعلم: إن كثرة الأخطاء النحوية في التعبير الشفوي لدى التلميذ يعني أنه لم يكن يوظف المكتسبات النحوية بالقدر الكافي، أو باستمرار، بسبب نقص التدريب المتواصل على توظيفها ليسهل له ذلك أثناء حديثه أو كتابته لتحقيق تواصله، وإبداعه الذاتي، فاللغة أساسها قواعد يجب فهمها وتوظيفها ولهذا يجب أن يتاح له الزمن الكافي لتحقيق مبدإ حق التعليم والتعلم والتدريب المستمر والقضاء على مشكلة الاكتظاظ التي تتنافى مع حق التلميذ في التعليم والتعلم.

2- المعلم: يلعب المعلم دورا هاما عند ما تكون لغته سليمة خالية من الأخطاء النحوية والصرفية وغيرها، فمنه يتلقى التلميذ اللغة العربية الفصحى منذ السنة الأولى

وبقدر إتقان الأستاذ توظيف قواعدها يسهل على التلميذ توظيفها شفويا وكتابيا، ويسهل عليه فهمها وتوظيفها في السنوات الدراسية اللاحقة.

3- المنهاج: إن ثبات دروس منهاج النحو يرتكز أولا على مدى الملاءمة لمستوى عقول المتعلمين، وبعيدا عن فوضى التخفيفات التي تمس منهاج اللغة العربية؛ بسبب ما يظهر من صعوبات عند تطبيق المنهاج الجديد، فتظهر صعوبات في تقديم الدرس النحوي، وحينها يضطر مسؤولو التربية إلى التخفيف والتعديل، فيؤدي ذلك إلى فوضى وتشويش على المعلم والتلميذ لمسايرة المنهاج، مما ينعكس سلبًا على نجاح درس النحو ثم على مهارة التعبير الشفوي والكتابي.

قائمة المراجع:

*- وزارة التربية الوطنية، رياض النصوص كتابي في اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ديوان المطبوعات المدرسية، د ط، د س.

* – اكزافيي روجيرس، المقاربة بالكفاءات، وزارة التربية الوطنية، ديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر ،د،ر، ط ،د،س.

* – الريغي شبيرة، مهارة التعبير الشفوي لدى تلاميذ نهاية المرحلة الابتدائية، مذكرة من متطلبات شهادة الماجستير، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2014/ 2015، مخطوط، ص 127.

* – عبد الرحمان بن محمد بن خلدون، مقدمة ابن خلدون، تحقيق: درويش جويدي، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، ط: 2، 1420 هـ، 2000 م، ص: 599.

الهوامش:

[1]- وزارة التربية الوطنية، رياض النصوص كتابي في اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، د، ط، د، س، ص 6-7 .

[2] - اكزافيي روجيرس، المقاربة بالكفاءات، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د، ر، ط، د، س، ص: 25.

[3] - الريغي شبيرة, مهارة التعبير الشفوي لدى تلاميذ نهاية المرحلة الابتدائية , مذكرة من متطلبات شهادة الماجستير , جامعة قاصدي مرباح , ورقلة , 2014/ 2015,مخطوط, صفحة 127.

[4] - الريغي شبيرة, مهارة التعبير الشفوي لدى تلاميذ نهاية المرحلة الابتدائية, مذكرة من متطلبات شهادة الماجستير , جامعة قاصدي مرباح , ورقلة , 2014/ 2015,مخطوط, صفحة 127.

[5] – المرجع السابق، صفحة 115.

* اكزافي روجيرس، خبير تربوي،أنجز ورقة توجيهية حول المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية ،عن طريق اتفاق بين وزارة التربية الوطنية ومكتب الونيسكو .

[6] - المرجع السابق نفس الصفحة.

[7] - المرجع السابق صفحة 117.

[8] - المرجع السابق نفس الصفحة.

[9] - المرجع السابق نفس الصفحة.

[10] - اكزافيي روجيرس, المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية ، مرجع سابق ، الصفحة 35

[11] - عبد الرحمان بن محمد بن خلدون، مقدمة ابن خلدون, تحقيق: درويش جويدي, المكتبة العصرية, صيدا, بيروت , ط: 2 , 1420 هـ, 2000 م, ص: 599.

[12] - المرجع السابق، صفحة 561.

[13] - الريغي شبيرة, مهارة التعبير الشفوي لدى تلاميذ نهاية المرحلة الابتدائية ، مرجع سابق،ص 107.

[14] - الريغي شبيرة, مهارة التعبير الشفوي لدى تلاميذ نهاية المرحلة الابتدائية ، مرجع سابق، ص 107.

مجلّة اللّغة العربية المجلّد: 24 العدد: 3 السّنة: الثّلاثيّ الثالث 2022 ص :65-77

أدب الطفل وتعزيز الاتجاهات نحو نموذج إنساني مسالم

Child literature and Strengthen trends towards a peaceful humanitarian model

بوعرعار عادل[1]،

حاج الله مصطفى[2]

تاريخ الاستلام: 2021/04/29 تاريخ القبـول: 30/05/ 2021

ملخّص: نتطرق في هذه الورقة البحثية لدور الأدب بشكل عام وقصص الأطفال على وجه الخصوص في تعزيز وعي السلم ونبذ العنف في حياة أهم متلق لها "الطفل". حيث سنحاول فيها إبراز المبادئ والأفكار المعروضة في قصة "الدجاجة الصغيرة الحمراء " لكامل الكيلاني؛ والتي تسهم مع غيرها من النصوص القصصية وبشكل فعال في تعزيز اتجاهات الطفل نحو نموذج إنساني مسالم وفرد سوي منسجم وفعال في مجتمعه.

كلمات مفتاحيّة: أدب الطفل؛ القصة؛ السلم؛ الذوق الجمالي؛ العنف.

Abstract: In this research sheet, we deal with literature in general and the children story in particular in order to be aware about peace, and avoid violence for the child.

So, we want to show some ideas in the story of "the red little chicken" which interferes as other stories texts to guide the child to be peaceful person and efficient in his society.

Keywords: children's literature; story; peace; Aesthetic taste; violence.

---

[1] جامعة يحيى فارس "المدية"، مخبر البحوث النفسية والاجتماعية LRPS جامعة يحيى فارس "المدية"، البريد الإلكتروني: bouarar.adel@univ-medea.dz، (المؤلّف المرسل)

[2] جامعة يحيى فارس "المدية"،البريد الإلكتروني: hadjallahmustapha@gmail.com

1. مقدّمة: يعد أدب الطفل من أهم الفنون اللغوية الجميلة التي تبث المتعة، و توحد المشاعر الإنسانية و تغذي العواطف بأنبل التوجيهات و أفضل النزعات، و تعبر عما ندفنه في أعماقنا و قد نخجل من البوح به، وتصور في صدق أصالة الحياة و تثري تجاربنا بها و ترسخ خبراتنا عنها[1] (سمير، 2005) ، كما يعتبر هذا الأدب أداة تربوية تثقيفية ناجحة؛ يغذي خبرات الأطفال ويكسبهم اتجاهات إيجابية، بالإضافة إلى تزويدهم بمختلف المعارف والحقائق عن الطبيعة والحياة وكذا عن البيئات الاجتماعية. إنه عالم سحري يثري لغة الطفل وينمي قدرته على التعبير عن أفكاره ومشاعره. لعل من أكثر وأهم الأجناس الأدبية المقدمة للطفل نجد القصة، فهي تحتل المقام الأول في كتب الأطفال، لما تتضمنه من أفكار داخلية إذا كتبت بلغة سليمة محدودة وأسلوب بسيط غير معقد، وسرد جميل أخاذ، وجو مريح يثير في نفوس الصغار السعادة والبهجة والمرح، كما أن لها دورا لا يستهان به في تثقيف الطفل ومده بالمعلومات والمعارف والخبرات، وإطلاق طاقاته الإبداعية، وتنمية ملكة التخيل والتصور والتحاور الوجداني مع الطفل. الأمر الذي يساعد في تعزيز ضبط الانفعالات وتخفيف التوتر والتنفيس عن المكبوتات وعلاج بعض المشكلات والأمراض النفسية، تسعى من خلال هذا كله إلى تكريس علاقات وأنماط سلوك إيجابية في حياة الطفل وتعزيز الاتجاهات التي تنمي قدرته على مواجهة المشكلات في إطار سلمي دون صدام مع النفس أو الغير، كل ذلك قصد تكوين فرد سوي فعال وصالح في مجتمعه.

2. أدب الطفل وأشكاله: أدب الطفل هو أدب واسع المجال، متعدد الجوانب، ومتغير الأبعاد، طبقا لاعتبارات كثيرة، مثل: نوع الأدب نفسه، والسن الذي يستهدفه هذا الأدب، وغير ذلك من الاعتبارات، فأدب الأطفال لا يعني مجرد قصة، أو حكاية نثرية أو شعرية، وإنما يشمل المعارف الإنسانية كلها. حيث أن كل ما يكتب للأطفال سواء كان قصصا أم مادة علمية، أم تمثيليات أم معارف علمية أم أسئلة واستفسارات، في كتب أو مجلات أو في برامج إذاعية أو تلفزيونية أو غيرها، كلها مواد تشكّل أدب الأطفال.

أدب الأطفال هو الإبداع الأدبي الموجه للطفولة بمراحلها ، خاصة في سن ما قبل المدرسة إلى نهاية سن الطفولة المتأخرة، والأشكال التعبيرية المنظومة و المنثورة في فنون الأدب، بحيث يجب أن لا يسبح خارج دائرة الأدب إلى الإنتاج الفكري العام، و لذلك فإن محاولة بعض الكتاب المحدثين إقحام الإنتاج المعرفي "تاريخي، أم ثقافي أم علمي" إلى أدبيات الطفل ، يعد هدما للمفهوم اللغوي والاصطلاحي لأدب الطفل، و أولى بأصحاب هذا الإنتاج الفكري –وهو غزير و متنوع– أن يدرجوه تحت مظلة تخصصات أخرى، مثل ثقافة الطفل بمعناها الواسع .. فأدب الأطفال سيظل أدبا خالصا بمادته، وبموضوعاته وبمقاصده، وإن استعانت به الوسائل أو المناشط في تربية الطفل أو تثقيفه أو رعايته أو تنشئته. [2] (زلط، 1997)

أشكال أدب الطفل ودورها تربويا في حياة الطفل: يأخذ أدب الطفل قوالب عديدة، فإذا انطلقنا من الكتب المصورة الموجهة لطفل مرحلة ما قبل القراءة "سنة إلى ثلاث سنوات"، وصولا للحكايات الشعبية التي يسمعها الأطفال من أمهاتهم والتي تسهم في تشكيل ثقافة هذا الطفل، فإنه يمكننا تمييز أدب الأطفال من خلال أشكال أدبية عديدة، ولعـل من أهمها:

الأنشودة: كلام موزون مقفى يحمل في طياته شعورا ووجدانا وصورا فنية بسيطة تتلاءم وذهنية الأطفال، ومن الشعر تبرز الأنشودة التي تمتاز بقصرها وسهولة ألفاظها، لذلك يحفظها الطفل بسرعة لما فيها من موسيقى، فالطفل عادة يميل للحن ويتعلم الأمور السهلة على شاكلة الأغنية أو الأنشودة.

المسرحية: فن أدبي يقوم على الحوار بين الشخصيات في إطار زمكاني محدد (خشبة المسرح)، ويعتمد على النثر والشعر كلغة، ويشترط في مسرح الطفل أن يدور الموضوع حول حدث معين يهدف لبناء شخصية الطفل دون غموض أو إبهام ومعاني مضمرة كما هو الحال في مسرح الكبار.

الرواية: يتفق هذا الشكل الأدبي كليا مع القصة في العناصر المكونة لكليهما، إلا أن الرواية تختلف من حيث الأحداث والشمول والتصوير، فالرواية الموجهة للطفل هي قصة طويلة ويمكن اعتبارها امتدادا لأدب الأطفال القصصي، فهي تعتمد عادة

على دعائم الفعل القصصي من حيث الشخصية والحبكة والعقدة والحل، بغض النظر عن طولها. [3] (شرايحية وهيفاء، 1993).

القصة: وهي أكثر وأهم الأجناس الأدبية المقدمة للطفل، حيث يعتمد الأديب فيها على سرد أحداث معينة تجري بين شخصيات متعددة، أو بين شخصية وأخرى، ويعتمد هذا السرد على عنصر التشويق قصد الوصول بالطفل إلى نقطة معينة، وقد تخلو قصص الأطفال من العقدة، حيث يعتقد بعض النقاد بعدم لزومها. وكلما اقتربت القصة من الصدق كانت مقبولة من الأطفال الكبار ،كما أن الأطفال الصغار مغرمون بقراءة كل ما هو خيالي ، فيجب أن نراعي في قصصنا مبدأ أساسيا وهو الارتقاء بسلوك الطفل من جهة ، ويجب الابتعاد من جهة أخرى عن مواضيع التعصب العنصري و القسوة و العنف و الجريمة و الهدم و غيرها من الصفات المذمومة و المعيقة لتكوين الطفل العقلي و الخلقي ،وكذا تكوين ذوقه و خياله و لغته ، بل الأفضل من ذلك التركيز على الموضوعات التي تكسب الطفل قدرا من الصفات النبيلة ، كالوطنية و التعاون و المروءة و الشهامة و المحبة و السلام . [4] (إسماعيل، 2000). ويمكن أن تتخذ القصة عدة أشكال فمنها: القصص الفكاهية، القصص الخيالية "الأساطير/الخوارق"، القصص العلمية، قصص الحيوانات، القصص التاريخية، القصص الدينية، القصص الإنسانية وقصص المغامرات...، وكل شكل من هذه الأشكال يلعب دورا تربويا معينا في حياة الطفل ويغرس قيمة ما، ونذكر من هذه الأهداف التربوية:

– تنمية لغة الأطفال سماعا وتحدثا وقراءة وكتابة، وزيادة في الثروة اللغوية لديهم؛

– بالمعلومات العامة والحقائق المختلفة عن المجتمع الذي يعيشون فيه، والعالم حولهم؛

– تزويدهم الحقائق والقوانين العلمية، وربطهم التطورات العلمية المختلفة "القصص العلمية"؛

– تزويدهم بالقيم والفضائل، وتنفيرهم من الرذائل والصفات المذمومة، وتعويدهم على احترام العادات والتقاليد والأعراف المجتمعية "القصص الاجتماعية"؛

– تدعيم عقيدة الأطفال، وإعطائهم فكرة واضحة عن الدين والوحدانية، وربطهم بالقرآن الكريم والسنة الشريفة، "القصص القرآني"؛

– غرس حب الوطن في نفوس الأطفال، والمحافظة على المرافق العامة للدولة، والولاء لها، كما في قصص البطولات الحربية ولقصص القومية.

– تدريب الأطفال على التذكر والتركيز والانتباه والتخيل، وربط الحوادث بالحياة العامة، والقدرة على حل المشكلات والحكم على الأمور، وحسن التعليل والاستنتاج "القصص العلمية وقصص الخيال العلمي وكذا قصص الألغاز وغيرها"؛

– تنمية التذوق الأدبي للطفل، بتقديره للمعاني والخيالات والأساليب الأدبية الجميلة، قصد كشف الموهوبين منهم.

– تمكين الأطفال من شغل أوقات فراغهم فيما هو مفيد ومسل، والقضاء على الملل والسأم الذي يصيبهم، وتنمية حب القراءة والاطلاع؛

– تزويد الأطفال بالعادات الصحية السليمة التي تمكنهم من النمو الجسدي السليم.

3. العنف عند الأطفال: العنف في اللغة من عنف به وعليه، عنفا وعنافة: أخذه بشدة وقسوة، الأمر أخذه بعنف وأتاه، ولم يكن له علم به، اعتنف الشيء: كرهه ويقال اعتنف الطعام أو المجلس أي تحول عنه، عنفوان الشيء: شبابه أي في نشاطه وحدته. غير أن معنى العنف اكتسب دلالة أخرى عند العرب المحدثين، فأصبح مقابلا للفظة (violence) في الإنكليزية أو الفرنسية، أو (Gewlt) في الألمانية، وفي الشعر العربي القديم كانت قريبة من معنى (violenti)في اللاتينية والتي تعني الغلظة والقوة الشديدة، وهي مشتقة من (vis) أي القوة الفيزيائية أو كمية ووفرة شيء ما، وهو معنى له صلة بلفظة (bi) في اليونانية أي القوة الحية، وذلك أن العربية تقول عنفوان كل شيء هو أوله، وقد غلب على الشباب والبنات كما جاء في معجم لسان العرب. [5] (نور الدين محمد وفتحي عيد، 2007).

أما اصطلاحا فهو كل فعل أو تهديد يتضمن استخدام القوة بهدف إلحاق الأذى والضرر بالنفس أو بالآخرين وبممتلكاتهم او هو سلوك أو فعل يتسم بالعدوانية

ويصدر عن طرف آخر في إطـار علاقة قوة غير متكافئة ويتسبب في إحداث أضرار مادية ومعنوية لفرد أو جماعة أخرى.[6] (سلامة وطه، 2010).

التحليل النفسي الاجتماعي لمفهوم العنف: إن تحديد مفهوم ظاهرة العنف من وجهة نظر نفسية اجتماعية تختلف عن التعاريف اللغوية، مما دفع ببعض الإحصائيين السيكولوجيين إلى اعتبار العنف على أنه لغة التخاطب الأخيرة الممكنة مع الواقع والآخرين، حيث يحس بالعجز عن إيصال صوته بوسائل الحوار العادي وحين ترسخ القناعة لديه بالفشل في إقناعهم بالاعتراف بكيانه وقيمته.

ومنه يمكن القول بأن هناك عدة محاولات أو طرق أخرى قد تكون سليمة لتحثيث غاية ما تسبق اللجوء إلى العنف كوسيلة لتحقيق هذه الغاية وهي وسائل سليمة لكن في حالة عجز الشخص عن تحقيق غايته بالطرق السليمة وعدم امكانية ايصال خطابه فإنه يستعمل الوسيلة الأخيرة المتبقية لديه لتلبية غريزته وهي وسيلة العنف وهي (السلاح الأخير لإعادة شيء من الاعتبار المفقود للذات).[7] (مصطفى، 1980)

الطفل والعنف: الطفل هو الصغير من كل شيء، وجمعه أطفال ومؤنثه طفلة والطفل بكسر الطاء هو المولود أو الوليد حتى البلوغ [8](إبراهيم وأحمد حسن 1985) قال تعالى في سورة الحج "الآية 05":﴿ ثم نخرجكم طفلا ثم لتبلغوا أشدكم ﴾ ويشتمل معنى كلمة "طفل" على التذكير والتأنيث على حد سواء، قال تعالى في سورة النور"الآية 31":﴿ والطفل الذين لم يظهروا على عورات النساء ﴾، وقد يرادف الكلمة في دلالتها " القاصر، الصغير، الحدث ". وحسب علماء الاجتماع فالطفل "هو الصغير منذ ولادته إلى أن يتم نضجه الاجتماعي والنفسي وتتكامل لديه مقومات الشخصية وتكوين الذات ببلوغ سن الرشد دونما الاعتماد على حد أدنى أو أقصى لسن الطفل"[9] (منتصر سعيد وبلال أمين، 2007)، أما علماء النفس فيختلفون عن علماء الاجتماع في اعتبار الإنسان طفلا منذ المرحلة الجنينية إلى غاية مرحلة البلوغ الجنسي. تمتد مرحلة الطفولة المبكرة من العام الثاني في حياة الطفل إلي العام السادس وفي أثناء هذه الفترة ينمو وعي الطفل نحو الاستقلالية، وتتحدد معالم شخصيته الرئيسية، ويبدأ في الاعتماد على نفسه في أعماله وحركاته بقدر كبير من

الثقة والتلقائية. للطفل السوي في هذه المرحلة خصائص مشتركة لكلا الجنسين يجب تقبلها ومتابعتها باهتمام قصد تهذيبها وتنمينها: كثرة الحركة وعدم الاستقرار –شدة التقليد –العناد –عدم التمييز بين الصواب والخطأ –كثرة الأسئلة –ذاكرة حادة –حب التشجيع –حب اللعب والمرح –حب التنافس –التفكير الخيالي – الميل لاكتساب المهارات –النمو اللغوي السريع –الميل للفك والتركيب –حدة الانفعالات.

يشمل هذه الفئة نمط العنف الجسدي والنفسي وأحيانا الجنسي، الذي يقع في الغالب من خلال تسلط أطفال على أطفال آخرين، في إطار مجموعات في كثير من الأحيان، وهو عنف لا يضر بسلامة الطفل الجسدية والنفسية فور وقوعه فحسب بل يؤثر قي الغالب تأثيرا شديدا على نموه وتعليمه واندماجه في المجتمع في الأجلين المتوسط والبعيد.[10] (عمار وعبد المليح، 2020)

4. تعزيز وعي السلم في قصة "الدجاجة الصغيرة الحمراء" للكيلاني:

تقديم المدونة: هي قصة موجهة للأطفال من تأليف "كامل كيلاني" بعنوان "الدجاجة الصغيرة الحمراء"، تم إصدارها سنة 2012 من طرف مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، وتتكون القصة من 22 صفحة مدعمة بصور بالأبيض والأسود، أما الغلاف فهو عبارة عن صورة ملونة لشخصيات القصة يعلوها العنوان ببنط كبير. "[11] (كيلاني، 2012)

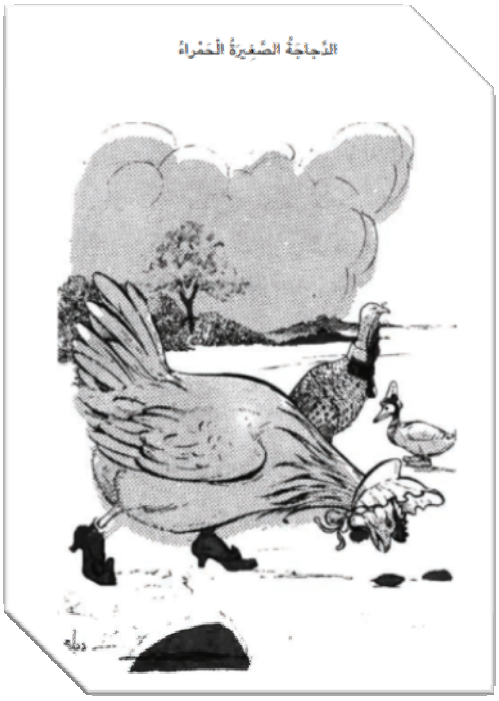
قام المؤلف بعرض قصته على شكل عشرة محاور أساسية نستعرضها فيما يلي:

1–الأصدقاء الثلاثة: أبطال هذه الحكاية هم ثلاثة حيوانات أليفة تعيش متجاورة، أولها ديك رومي مغرور وثانيها بطة مكتنزة الجسم متكاسلة، والثالثة دجاجة حمراء سريعة الحركة نشيطة في سعيها لتعيل فراخها.

2–سنبلة القمح: تجد الدجاجة الحمراء سنبلة كبيرة من القمح الناضج، فتفرح بها أشد الفرح، ثم تقرر بعد تفكير عميق أن تجعلها بذورا تزرعها فإذا أنبتت تصبح قمحا كثيرا يكفيها شهورا.

3-الصديقان لا يقتنعان: عندما رأى الديك والبطة السنبلة جاءا لدجاجة يهنئانها، وعندما أبلغتهما بفكرة زرعها سخرا منها، ورفضا الاشتراك معها بعد أن عرضت الدجاجة عليهما الفكرة.

4-الدجاجة تزرع: تقرر الدجاجة السعي في مشروعها بنفسها، وتقوم بزرع البذور والعناية بها لأيام وأيام، في حين استمر الصديقان بالسخرية ومحاولة إحباطها.



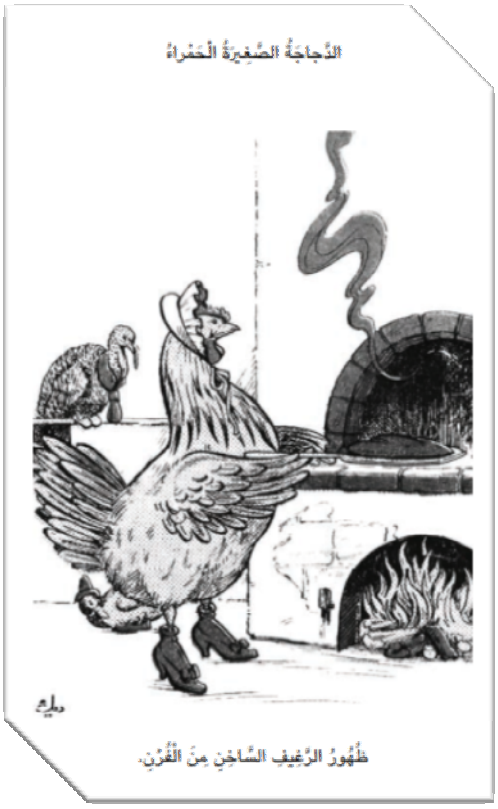
5-ظهور الثمرات: بعد شهرين نبتت البذور وظهرت سنابل جميلة عامرة بحبات القمح، ففرحت الدجاجة وشعرت بالفخر، وعندما جاء الديك والبطة عرضت عليهما مجددا التعاون ومشاركتها في حصد القمح وإعداده للطحن، فرفضا مساعدتها تكبرا وكسلا، فاعتمدت الدجاجة على نفسها مواصلة في مسعاها فقامت بحصد سنابل القمح وتحضيرها.

6-حديث الطحان: أخذت الدجاجة القمح للطحان، ولما أخبرته بعملها أثنى عليها وقام بطحن قمحها دون مقابل تشجيعا لها.

7-رفض التعاون: أحضرت الدجاجة سلة الدقيق من عند الطحان، وما لبثت أن دعت صاحبيها تعرض عليهما مساعدتها والاشتراك معها في عجن هذا الدقيق، لكنهما ترفعا عن ذلك ورفضا معاونة الدجاجة كالعادة، ورضيا بجمع الفتات من الأرض قائلين لها "لو تركته قمحا ناضجا لكان أفضل".

8-الدجاجة تعجن وتخبز: شمرت الدجاجة عن ساعديها واعتمدت على نفسها في عجن جزء من دقيقها، ولما اكتمل عجنه ووصل موعد خبزه طلبت الدجاجة من الصديقين مشاركتها في إيقاد النار والخبز، لكنهما كالعادة ترفعا ورفضا المساعدة.

9- ظهور الرغيف: بعد مدة وجيزة فاحت رائحة الخبيز و ظهر رغيف شهي ، فتقدم الديك و البطة للدجاجة معترفين لها بعملها الجبار و تقديرهما لها ، و أخذا يتوددان لها قصد مشاركتها أكل الرغيف ، فقامت الدجاجة بتأنيبهما على ما بدر منهما من كسل و غرور ، لكنها قامت بمسامحتهما و عرضت عليها مشاركتها في الرغيف لأن ذلك ما تقتضيه الجيرة والأخلاق، حيث قالت لهما :" العدل يقضي بأنكما لا تستحقان من الخبز شيئا ، لقد دعوتكما مرة بعد مرة إلى المشاركة و المعاونة ، لكنكما أبيتما أن تبذلا معي أي جهد في العمل ، هل تحسبان أيها الصاحبان أني أعاملكما بما تستحقان ؟ سنذوق الخبز معا منذ الآن، لأننا في الأرض جيران ".



10-يد الله مع الجماعة: شاركت الدجاجة الديك والبطة في التلذذ بالرغيف الشهي، ووعدا الدجاجة بمساعدتها في مشروعها والعمل معها، وأكدت الدجاجة لهما أن العزيمة والصبر والمثابرة تحقق المعجزات، وأن التعاون يذلل الصعاب، وأن يد الله مع الجماعة.

في الأخير ختم المؤلف بمجموعة الأسئلة التي يجاب عنها من خلال هذه القصة، قصد استذكار ما جاء فيها.

تتناول قصة "الدجاجة الحمراء" أسلوبا بسيطا يعتمد على السرد والحوار، وتتضمن ثلاث شخصيات بسيطة من الحيوانات الأليفة، الأمر الذي يجعلها مفهومة وبسيطة للفئة المستهدفة "الأطفال"، وتم تدعيمها بصور تحاكي تطور الأحداث في القصة قصد تأطير الجانب التخيلي للطفل..، فمن خلال هذا الطرح البسيط والممتع وذي الحبكة الخالية من التعقيد، نجد المؤلف من خلال شخصية الدجاجة الصغيرة الحمراء يحاول إبراز الصفات الإيجابية كالنشاط والحيوية، وتعزيز الخصال الحميدة كالعزيمة والإصرار والمثابرة والصبر والعمل الجاد والتعاون، ومن جهة أخرى نجده يذم خصال الديك والبطة كالتكبر والاستعلاء وكذا الخمول والكسل والتواكل على الغير.

إن الطفل من خلال متابعته القصة و تمعنه في النتيجة المبهرة التي حازتها الدجاجة من خلال خصالها الحميدة وإصرارها من جهة، والذل والهوان الذي ظهر على صاحبيها جراء تكبرهما و كسلهما و عدم الرغبة في المشاركة والتعاون من جهة أخرى، فإن الطفل يتبنى هذا الطرح في مغزاه و لو في صورة غير واعية ، فالخبرات المكتسبة من خلال هذه القصة و ما كان في شاكلتها، تسهم بشكل كبير في تكوين التصور المثالي للطفل عن الصواب والخطأ، وكذا ترسيخ المبادئ السامية وعدم التأثر والانسياق وراء ما يمكن أن يصادف هذا الطفل من مواقف سلبية .

يؤكد المؤلف بدءا بالمحور الثاني على أهمية العمل الجاد و ضرورة السعي للرزق ، فمن خلال هذا السعي تتاح الفرص الثمينة في الحياة ، فإيجاد الدجاجة للسنبلة كان بمثابة فرصة مثالية تدعمت بحنكة الدجاجة وفطنتها ومرونتها تجاه التغيير و التقدم للأمام ، فعوض تخزين السنبلة أو أكلها قامت باستغلالها أحسن استغلال "و ذلك بجعل حبات السنبلة تتحول بذورا تضعها في الأرض فتنبت وتصبح قمحا كثيرا "، ولتحقيق ذلك الطموح يشير المؤلف لأهمية التعاون والمشاركة من خلال عرض الدجاجة فكرتها على صديقيها في قولها في المحور الثالث: "إن اشتراك كل منكما سييسر الأمر علي، سنبذل في سعينا كل طاقاتنا ، لكي نبلغ بذلك غرضنا

سنتعاون جميعا ، فنشترك في الجهد و نتقاسم الثمرة" ، و رغم ترفعهما عن العمل و التعاون تكبرا و كسلا ، إلا أن الدجاجة لم تفقد عزيمتها و اعتمدت على نفسها في طريقها نحو التغيير ، متجاهلة كل العراقيل و المثبطات التي تصادفها ، و هذه القيم تتجلى واضحة للطفل عبر سيرورة أحدات القصة و الحوارات الجارية بين شخصياتها من جهة و الحوار الداخلي لبطلة القصة من جهة أخرى.

كما نلاحظ إقحام المؤلف لشخصية ثانوية في القصة "الطحان"، هذه الشخصية التي شجعت الدجاجة وأعطتها دفعة إضافية للمضي في مسعاها، ففي هذا المحور يذكر المؤلف الطفل ويطمئنه بأن ما قد يصادفه في الحياة ليس عراقيل وإحباط وسلبية فقط، بل أن هناك الكثير من المحفزات والنوايا الإيجابية التي يمكن الاعتماد عليها للتقدم في الحياة.

أما في المحور التاسع "ظهور الرغيف" فنجد المؤلف يحاول إبراز بعض القيم الهامة، وذلك على لسان الدجاجة في قولها :" العدل يقضي بأنكما ... لأننا في الأرض جيران" ، حيث تقوم الدجاجة بمسامحة الديك و البطة رغم إدراكها أن ذلك ليس من العدل ، فهي لم تقم بذلك عن بلاهة و تساهل و إنما حفظا لحق الجيرة، وتمهيدا لمستقبل متناغم نركز فيه على ما هو قادم ونتناسى أخطاء الماضي ، كل ذلك قصد الوصول لسلام نفسيي ومجتمعي أكثر رسوخا، وإضافة لذلك فالمؤلف من خلال النتيجة الإيجابية التي توصلت لها الدجاجة في مسارها للتغيير يؤكد و يعزز كل القيم التي سبق الإشارة لها في محاور القصة السابقة ، و يهيئ صورة مثالية للطفل في تبنيه لقيم التعايش والتعاون والفعالية في المجتمع .

5. خلاصة: من خلال هذا الطرح يمكن القول إن أدب الأطفال عموما والقصة على الخصوص، يمكن أن تؤدي دورا فعالا في تعزيز وعي السلم لدى الطفل، وذلك عبر ترسيخ المبادئ والخصال الحميدة من جهة، ونبذ العنف والسلبية في الحياة من جهة أخرى، الأمر الذي يسهم في بناء نشءٍ أكثر ميلا لحياة اجتماعية سليمة وسوية.

6. قائمة المراجع:

1. عبد الفتاح إسماعيل، أدب الأطفال في العالم المعاصر، القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب،2000.
2. أحمد زلط، الخطاب الأدبي والطفولة، القاهرة: الهيئة العامة لقصور الثقافة–مكتبة الشباب–،1997.
3. حجازي مصطفى، التخلف الاجتماعي، مدخل إلى سيكولوجية الإنسان المقهور (المجلد 02)، لبنان: معهد الإنماء العربي،1980.
4. حسيني عمار، ونبيل عبد المليح، أشكال العنف الممارس ضد الأطفال وآليات الوقاية. مجلة الباحث العلوم الانسانية والاجتماعية، المجلد12، العدد2، سنة 2020، الصفحات445–454.
5. حمودة منتصر سعيد، وزين الدين بلال أمين، إنحراف الأحداث –دراسة فقهية في ضوء علم الإجرام والعقاب والشريعة الإسلامية، الإسكندرية: دار الفكر الجامعي،2007.
6. شرايحية، وخليل هيفاء، أدب الأطفال ومكتباتهم (المجلد 03)، عمان: دار المكتبات والوثائق الوطنية،1993.
7. صدقي نور الدين محمد، ودلال فتحي عيد، مدخل لدراسة سلوك العدوان والتعصب والانتماء في مجال الرياضة البدنية (المجلد01)، القاهرة: المكتبة الأنجلومصرية،2007.
8. عبد العظيم حسين سلامة، وعد العظيم حسين طه، استراتيجيات وبرامج مواجهة العنف والمشاغبة في التعليم (المجلد 01)، الإسكندرية: دار الوفاء،2010.
9. عبد الوهاب سمير، أدب الأطفال وإبداعات شاعر، مصر: مكتبة نانسي دمياط،2005.
10. كامل كيلاني، الدجاجة الصغيرة الحمراء، القاهرة: مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة،2012.
11. مصطفى إبراهيم، والزيات أحمد حسن، المعجم الوسيط، القاهرة: مجمع اللغة العربية،.1985

7. هوامش:

[1]عبد الوهاب سمير، أدب الأطفال وإبداعات شاعر، مصر: مكتبة نانسي دمياط،2005، ص3.

[2]أحمد زلط، الخطاب الأدبي والطفولة، القاهرة: الهيئة العامة لقصور الثقافة–مكتبة الشباب–،1997، ص25،26.

[3]شرايحية، وخليل هيفاء، أدب الأطفال ومكتباتهم (المجلد 03)، عمان: دار المكتبات والوثائق الوطنية،1993، ص8–15.

[4]عبد عبد الفتاح إسماعيل، أدب الأطفال في العالم المعاصر، القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب،2000، ص45.

[5]صدقي نور الدين محمد، ودلال فتحي عيد، مدخل لدراسة سلوك العدوان والتعصب والانتماء في مجال الرياضة البدنية (المجلد01)، القاهرة: المكتبة الأنجلومصرية،2007، ص103.

[6]عبد العظيم حسين سلامة، وعد العظيم حسين طه، استراتيجيات وبرامج مواجهة العنف والمشاغبة في التعليم (المجلد 01)، الإسكندرية: دار الوفاء،2010، ص338.

[7]حجازي مصطفى، التخلف الاجتماعي، مدخل إلى سيكولوجية الإنسان المقهور (المجلد 02)، لبنان: معهد الإنماء العربي،1980، ص173,147.

[8]مصطفى إبراهيم، والزيات أحمد حسن، المعجم الوسيط، القاهرة: مجمع اللغة العربية،1985، ص560.

[9]حمودة منتصر سعيد، وزين الدين بلال أمين، إنحراف الأحداث –دراسة فقهية في ضوء علم الإجرام والعقاب والشريعة الإسلامية، الإسكندرية: دار الفكر الجامعي،2007، ص24.

[10]حسيني عمار، ونبيل عبد المليح، أشكال العنف الممارس ضد الأطفال وآليات الوقاية. مجلة الباحث العلوم الانسانية والاجتماعية، المجلد12، العدد2، سنة 2020، الصفحات445–454.

[11]كامل كيلاني، الدجاجة الصغيرة الحمراء، القاهرة: مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة،2012.

مجلّة اللّغة العربية المجلّد: 24 العدد: 3 السّنة: الثّلاثيّ الثالث 2022 ص :78-95

أساليب النّحاة القدامى في شرح المتون النّحوية

The methods of ancient grammarians in explaining the grammatical texts

د.علي بن فتاشة*

تاريخ الاستلام: 2021 /04/20 تاريخ القبــول: 2021 /09/13

ملخّص: عرفت ظاهرة "شرح المتون" انتشارًا كبيرًا في مختلف علوم الحضارة العربية الإسلامية؛ وخاصة في مجال علوم الشّريعة والدّراسات اللغوية والنّحوية وسنحاول في هذا البحث أنْ نسلط الضوء على أساليب القدماء في شروحهم للمتون النّحوية؛ وكهدف لهذا قمنا بتحديد مفهوم المتن النّحوي وأنواعه، فوجدنا أنّه كلّ ما قابل الشّرح؛ سواء أكان حجمه كبيرًا أم صغيرًا، كما أنّه ينقسم إلى قسمين؛ متنٌ منثور، ومتنٌ منظوم، أمّا أساليب شرح المتون النّحوية فوجدنا أنّها خمسة أساليب؛ وهي: فصل النص عن الشّرح، أو مزجه به، أو طرح الشرح بدون ذكر المتن، هذا من جهة، ومن جهة أخرى هناك أشكال من المؤلّفات النّحوية اعتبرناها امتدادًا للشروح النّحوية؛ وهي: الحواشي والتّقريرات وشروح الشّواهد النّحوية.

كلمات مفتاحيّة: شرح، متن، نحو، أسلوب، نحاة، حاشية.

Abstract: in this research we will shed light on the method of ancient scholars in their explanations of the grammatical texts.Thus, we defined the concept of the grammatical text and its types, and we found out that it refers to everything in relation to explanation, whether this text is long or short, and it can be divided into two parts; prose text and poetry text. As for the methods of explaining the grammatical texts, we found five methods.There are also forms of grammatical writings which we

* جامعة أمحمد بوقرة ، بومرداس، البريد الإلكتروني: a.benfettacha@univ-boumerdes.dz، (مؤلّف مرسل)

considered as an extension of the grammatical explanations,they are: footnotes, statements, and annotations of grammatical evidence.

Keywords: explanation, text, grammar, method, grammarians, footnote.

1. مقدمة: أَلَّفَ النّحاة المتقدّمون كُتبَهم لتتضمّنَ ما توصّلوا إليه من قواعد تضبط اللغة العربية وتَصُونها من اللّحن، وحَرِصوا على مناقشة مسائل النّحو واستفاء البحث فيها، وذِكر ما ظهر من خلاف نحوي حولها، وما عَرضه النّحاة من علل وتأويلات وشواهد، فازدادت التّآليف اتّساعًا، وتشعّبت الأبواب النّحوية، وقد دفعَ هذا كلّه إلى ظهور فريق سعى إلى اختصار الأبواب وتقريب المسائل من أذهان المتعلّمين، فَأُلّفت المتون بنوعيها؛ المنثور والمنظوم، ومن جهة أخرى تطلّبت هذه المتون شروحًا تُزيل غامضها، وتطلّبت الشّروح حواشٍ وتقريرات يُستدرَك بها ما فاتها.

وأوّل متن نحوي منثور وصل إلينا هو (مقدّمة في النّحو) **لخلف الأحمر** (ت180هـ)، والذي قال في بدايتها: « لمّا رأيتُ النّحويين وأصحاب العربية أجمعين قد استعملوا التّطويل وكثرة العلل، وأغفلوا ما يحتاج إليه المتعلّم المتبلّغ في النّحو من المختصَر... فأمعنتُ النّظر والفكر في كتاب أؤلّفه وأجمَعُ فيه الأصول والأدوات والعوامل على أصول المبتدئين؛ ليستغني به المتعلّم عن التّطويل؛ فعَملْتُ هذه الأوراق»[1]، وقد توالَتْ بعده المتون النّحوية النّثرية؛ منها ما نال شهرةً واسعةً ولاقى إقبالًا كبيرًا؛ كمتن (الآجُرُّوميَّة) لأبي عبد الله بن آجُرّوم الصّنهاجي (ت723هـ)، كما يُمكن أنْ يَندرج تحت اسم (المتون) كلّ كتاب مختصر خالٍ من الخلاف وكثرة التّعليلات؛ ككتاب (الجمل في النّحو) لأبي القاسم الزّجاجي (ت337هـ).

أمّا المتون المنظومة فإنّ أقدم منظومة في النّحو تُنسب **للخليل بن أحمد الفراهيدي** (ت170هـ)، والتي ذكر بعضَ أبياتها خلفُ الأحمر في مقدّمته سالفة الذكر[2]، وقد قام الباحث **أحمد عفيفي** بتحقيقها تحت عنوان (المنظومة النّحوية)، وبلغ عدد أبياتها ثلاثة وتسعين ومئتي بيت، وقد شكّك كثير من الباحثين في صحّة نسبتها للخليل، وفي صحّة ما ذهب إليه خلف الأحمر؛ واستدلّوا بعدّة أدلة[3]، وبصرف النّظر عن صحّة نسبتها للخليل فإنّ هذه المنظومة تُعدّ أوّل منظومة في النّحو في ذلك

الوقت المبكّر، ثمّ تتابعت بعدها المتون المنظومة؛ وكانت في معظمها أبيات منعزلة؛ تختص بمبحث نحوي واحد، إلى أنْ نَظمَ **أحمد بن منصور اليَشكري** (ت370هـ) أرجوزة في النّحو، قارب عدد أبياتها الثلاثة آلاف[4]، ثمّ صنّف **الحريري** (ت516هـ) أرجوزته النّحوية (مُلحة الإعراب وسنحة الآداب) في خمسة وسبعين وثلاثمائة بيت؛ ومع أنّها لم تنل حظًّا كبيرًا عند الدّارسين مثل ما نالته (ألفية ابن مالك) المتأخرة عنها زمنيًا؛ إلّا أنّ لها شروحًا كثيرة؛ وبعد الحريري نَظَمَ **الحسين بن أحمد بن خَيْران البغدادي** (ت600هـ) مَتنًا في النّحو[5]، ثمّ تتابعت المتون النّحوية المنظومة حتى وصلت ذروتها في القرنين السّابع والثامن، وكثُر النّاظمون لها؛ وكان من أبرزهم: ابن معطي الزواوي (ت628هـ)، وابن الحاجب (ت646هـ)، وابن مالك (ت672هـ).

أمّا "الشروح" على المتون والمؤلّفات النّحوية فهو شكل من التّأليف عرفه النّحو العربي في زمن متقدّم؛ ويظهر أنّ أوّل مؤلَّف اعتنى به العلماء وأَوْلُوه عناية خاصة؛ هو "كتاب سيبويه" المتوفي سنة180هـ؛ يقول الشّيخ **محمد عرفة:** «لم يُخدَم كتابٌ في العربية مثلما خُدِم "الكتاب" لسيبوَيْه، ولم يُوضَع على كتاب من الشّروح والحواشي وتفسير الشّواهد مثل ما وُضع على الكتاب»[6]. ويظهر لنا من خلال ما تقدّم أنّ مفهوم مصطلح "المتن" في الدّرس النّحوي يحتاج إلى ضبط؛ فهل نقصد به "المختصر" بنوعيه؛ المنثور والمنظوم، الذي يجمع شتات العلم، أم نقصد به كلّ مؤلَّف يقابله شرح، بغض النّظر عن حجم هذا المؤلَّف؟ ثمّ ما هي الأساليب التي اتّبعها القدماء في شروحهم لهذه المتون؟ وهل يجوز أن نعتبر الحواشي والتقريرات وشروح الشواهد النّحوية أسلوبًا أو شكلًا من أشكال شروح المتون النّحوية؟

2. تعريف المتون النّحوية وبيان أهميتها: المتن **لغة** كلّ ما ظَهَر من الشّيء، وما ارتفع من الأرض واستوى، وما ارتفع وصَلُبَ، والمَتْنُ: الظهر، وكلّ شيء صَلُبَ ظهره، والجمع: مُتُونٌ ومِتانٌ، والمَتْنُ والمِتان: ما بين كلّ عمودين، والتّمتين أنْ يجعلوا بين الطّرائق مُتُنًا من شَعَر لئلا تُخرقه أطراف الأعمدة، والمتين: الشديد، الصلب، القوي[7].

وقد أُطلق على المختصرات العلمية بنوعيها مصطلح (المتن) من قبيل توليد المعنى «كأنّهم شبهوه بظهر الدّابة في المتانة والقوة»[8]، يقول المُحِبّي: «المَتْنُ...

مُوَلَّدٌ؛ لم يَرد عن العرب؛ وإنّما هو ممّا نقَلَهُ العُرْفُ؛ تشبيهًا له بظاهر الظّهْر؛ الذي هو معنى "المتن" الأصلي في القوّة، والاعتماد عليه»[9].

فالمتون أو المختصرات العلمية تتضمّن المسائل الأساسية لعلم من العلوم، و«مبادئ فنّ من الفنون جمعت في رسائل صغيرة خالية من الاستطراد والتفصيل والشّواهد والأمثلة إلّا في حدود الضرورة»[10]، فالمتن ما يكتبه مؤلّفه ابتداءً، أو استخلاصًا مِنْ كتب مَن سبقه، دون الارتباط بشرح كتاب آخر، ثمّ يلحق المتنَ الشّرح وما إليه، فالمتن إذًا يُطلق على "الكتاب" المقابل للشرح[11].

ومنه نستطيع أنْ نعتبر المتن أصلاً، والشرح فرعًا، وقد أكّدَ **حاجي خليفة** ذلك حين استخدم كلمة (المتن) للدّلالة على النّص أو الكتاب الأصلي الذي تُؤلّف عليه كتب أخرى تُعتبر فروعًا له؛ وممّا قاله: «أوردتُ أيضًا أسماء الشّروح والحواشي... مع التّصريح بأنّه شرح كتاب فلانيّ... بناء على أنّ المتن أصل، والفرع أولى أنْ يُذكر عقب أصله»[12]، ويقول باحث آخر: «من البديهي القول بأنّ المتون سابقة للشّروح والحواشي والتّقريرات؛ فهذه كلّها آثار للمتون وعمل عليها»[13].

ومن المصطلحات المرادفة لمصطلح "المتن" وتؤدي تقريبًا نفس المعنى الاصطلاحي؛ نجد: المختصَر، الخلاصة، التّلخيص، الوجيز، الموجَز، التّهذيب، المقدِّمة، التّذكرة، التّقريب... إلخ، وهذا لا يعني أنّ "المتن" يأتي دائمًا مرادفًا لما يدل عليه مصطلح "المختصر"؛ لأنّ المتن يأتي مقابلًا للشّرح؛ فيقال: هذا متنٌ وهذا شرح، فكلّ كتاب له شرحٌ، يُعدّ متنًا؛ ولو كان هذا المتن المشروح مطوّلًا، وكمثال على ذلك نذكر كتاب "مغني اللبيب عن كتب الأعاريب" لابن هشام (ت761هـ)، فهو "متن" في مقابل شروحه؛ وكلّ كتاب بُني على بسطه نعتبره شرحًا، وشروح المغني كثيرة كما أنّ للشيخ **العثيمين** (ت1423هـ) كتابًا (مختصر مغني اللبيب)، ومع هذا نعتبر "المغني" متنًا، ومُؤَلَّف العثيمين "مختَصَرًا"، وهناك مَن يعتبره "شَرْحًا" للمغني.

والمتون النّحوية نوعان؛ متونٌ منثورة، ومتونٌ منظومة؛ والمتون النّثريّة فنّ اشتهر في تاريخ العلوم عامة، وفي تاريخ النّحو خاصة، وهي متون اعتمدها الدّارسون جيلًا بعد جيل يشرحونها ويعلّمونها، ومازالت حتى اليوم عمدة في بابها ومرجعًا مهمًّا لأصحاب كلّ فن، وهي حتى الآن مجال للباحثين يخوضون فيها بالتّفسير والتّعليق

والشّرح والإيضاح والتّحقيق[14]، وهذه المتون النّثرية تُسمّى أحيانًا بالمختصرات النّحوية، التي هي نوع من التأليف ظهر مع نشأة النّحو العربي في القرن الثاني الهجري، وما يؤكّد هذا تلك المختصرات النّحوية التي تُنسب لعلماء ذلك القرن؛ مثل: الكسائي (ت189هـ)، ويحيى اليزيدي (ت202هـ)، والأخفش الأوسط (ت211هـ)، وأبي عمرو الجرمي (ت225هـ). أمّا المتون النّحوية المنظومة فهو نوع من أنواع الشّعر التّعليمي الذي نشأ في القرن الثاني الهجري، ولم يكن العرب سباقين لهذا؛ فقد سبقهم الإغريق والهنود إليه وقد بدأ ظهور وانتشار هذا النوع من النّظم عند العرب حين اتّسعت معارفهم وتنوّعت لديهم الثقافات، وزاد إقبالهم على التّعلّم، وإحساسهم بالحاجة إلى النّظم التعليمي ليُعينهم على حفظ المعلومات ونقلها، خصوصًا وأنّهم يمتلكون ناصية الشّعر؛ يقول محمد هدارة: «ممّا لا شكّ فيه أنّ نشأة هذا الفنّ إنّما تقترن باتساع أنواع المعارف والعلوم، وازدياد الإقبال على التّعليم والتعلّم في القرن الثّاني، وما كان ممكنًا أنْ ينشأ في الشّعر العربي فن تعليمي قبل هذا القرن لهذا السبب نفسه»[15].

وقد اعتمد هذا النّوع من المتون في الغالب على بحر الرجز حتى أنّ بعض القصائد منه تسمّى (أرجوزة)؛ فيقال مثلًا: (أرجوزة اليشكري)، (أرجوزة الحريري)، وقد اختار أكثر النّاظمين (الرجز) لأنّه «أوفى بحور الشّعر نغمًا، وأكثرها مطاوعة في تفاعيله للحذف والزحافات والعلل، واختاروا المزدوج من الرجز لطول المنظومات العلمية التي لا يمكن الالتزام بقافية واحدة فيها، مما اضطرهم إلى مزاوجة القافية في شطري كلّ بيت»[16]. ومن أهمّ خصائص المتون المنظومة: الاختصار الشّديد، وطغيان التّلميح على التّصريح؛ وذلك لما يقتضيه الوزن من تقديم أو تأخير أو حذف، وتكمن أهمية "المتون" في أنّها تَجْمَعُ لطالب العلم مسائلَ الفن الذي يطلبه بعبارات مختصرة ومُركَّزَة؛ تُقرّب البعيد، وتَجمَع المتفرّق، وتصبح بهذا الشّكل مُيسَّرة للحفظ؛ خصوصًا المنظوم منها.

3. أساليب النّحاة القدامى في شرح المتون النّحوية: الشروح النّحوية مؤلّفات يُتوخى فيها توضيح ما غَمُض في المتون النّحوية (المختصرة منها والطويلة) وتفصيل ما أجمل منها، وهي تتراوح بين الطول والقصر، والسهولة والعسر، فمُهمّة الشّرح

تعليمية، والهدف الأساسي من شرح المتن النّحوي هو تيسير فَهْمِه حين التعلُّم وحين الاستذكار، وفي هذا الموضوع يرى **حاجي خليفة** [17](ت1068هـ) أنّ كلّ مَن وَضَع كتابًا إنّما وضعه ليفهم بذاته من غير شرح؛ وإنّما احتيج إلى الشّرح لأمور ثلاثة **أوّلها:** إظهار مهارة المُصنِّف؛ فإنّه لجودة ذهنه وحسن عبارته يتكلّم على معانٍ دقيقة بكلام وجيز، وغيره ليس في مرتبته؛ فربّما عسر عليه فهم بعضها؛ فيحتاج إلى زيادة بسطٍ في العبارة، و**ثانيها:** أنْ يحذف صاحب المتن بعض مقدمات الأقيسة أو يهمل ترتيبها فيغفل عن علل بعض القضايا، فيعمد الشّارح إلى ذكر المقدّمات المهملة ويبيّن ما يمكن بيانه في ذلك، ويرتب القياسات ويعطي علل ما لم يعطِ المصنِّف و**ثالثها:** احتمال اللفظ لمعانٍ تأويلية، فيبيّن الشارح غرض المصنِّف وترجيحه. ولتوضيح الأمر أكثر نورد ما ذكره **ابن هشام** (ت761هـ) في مقدّمة شرحه لمختصره النّحوي المسمّى"شذور الذهب"؛ حيث تطرّق وبالتّفصيل لمنهجه في الشّرح يقول: «فهذا كتابٌ شَرَحْتُ به مُختصَري المسمّى بـ"شذور الذّهب في معرفة كلام العرب" تمّمتُ به شواهدَه، وجمعت به شوارده... قصدتُ فيه إلى إيضاح العبارة، لا إلى إخفاء الإشارة، وعَمِدتُ فيه إلى لَفِّ المباني والأقسام؛ لا إلى نَشْر القواعد والأحكام والتزمتُ فيه أنّني كلّما مَررتُ ببيتٍ من الشّواهد ذكرتُ إعرابه، وكلّما أتيتُ على لفظٍ مُستَغربٍ أردفته بما يُزيل استغرابه، وكلّما أنهيتُ مسألةً ختمتها بآية تتعلّق بها من آي التّنزيل؛ وأتبعتها بما تحتاج إليه من إعراب وتفسير وتأويل؛ وقصدي بذلك تدريب الطّالب، وتعريفه السلوكَ إلى أمثال هذه المطالب»[18].

أمّا من ناحية الشّكل فإنّ العلماء لم يتّبعوا في شروحهم للمتون أسلوبًا واحدًا؛ بل تعدّدت أساليبهم في كيفية تناوُل النّص المشروح؛ فمنهم من يفصل بين نص المتن وشرحه، ومنهم مَن يمزج نص المتن بالشرح، ومنهم من يزاوج بين العمليتين؛ الفصل بينهما تارة والمزج تارة أخرى، ومنهم مَن يقدّم شرحه دون أنْ يذكر المتن، وهناك فريق آخر ذهب إلى وضع الحواشي والتقريرات على بعض المتون النّحوية وخصوصا الطويلة منها، وهذا شكل من أشكال الشّرح، كما اتّجه بعضهم إلى شرح وإعراب شواهدها الشعرية أو القرآنية؛ في مؤلَّفات مستقلّة؛ وهذا الشّرح والإعراب للشّواهد نستطيع أنْ نعتبره نوعًا من أنواع البسط والشّرح للمتون النّحوية؛ لأنّ بعضها لا

يكتفي بشرح الشّاهد الشّعري وإعرابه؛ وإنّما يذهب إلى أكثر من ذلك؛ في تبيان محل الشاهد وبسط الكلام عن القاعدة التي أقرّها.

1.3 **فصل نص المتن عن الشّرح:** وهذا النّوع من الشّروح لا يلتزم بطريقة واحدة يسير عليها؛ وإنّما نجد فروقًا ولكنها ليست بالكبيرة، فهناك مَن يَعمد إلى إيراد المتن أوّلًا، ثمّ يأتي بالشّرح، وقد يرمز للفقرة التي يوردها من المتن بالحرف (ص)، وإلى شرحها بالحرف (ش)؛ حرصًا على الفصل بينهما، وتمييز المتن عن الشّرح، ومن أصحاب هذا الاتجاه نذكر: ابن يعيش (ت643هـ) في "شرح المفصل"، وابن هشام (ت761هـ) في "شرح قطر النّدى"، والسُّيُوطي (ت911هـ) في "هَمْع الهوامع في شرح جمع الجوامع". وقد يُشير بعضهم إلى المتن بحرف الميم (م)؛ وهو يقصد به "المصنِّف"، ويُشير من جهة أخرى إلى الشّرح بحرف الشين (ش)، وقد يستعمل الحبر الأحمر لهذه الحروف. ومن هذا النّوع من الشّروح ما يقوم على عبارات (قال–وأقول) و(قوله – وقولي) وإذا كان "المتن" و"الشّرح" لنفس المؤلِّف نجد عبارتي (وقلت – وأقول)؛ كما هو الحال في "شرح شُذور الذّهب" لابن هشام، وفي هذا النّوع قد يُكتب نصّ المتن بتمامه وقد يُكتفَى بجزء منه.

2.3 **مزج نصّ المتن بالشّرح:** ويُسمَّى هذا النّوع "الشّرح الممزوج"؛ وهو يقوم على مزج المتن بالشّرح؛ أي: يُدمج الشّارح النّصَّ المراد شرحه بكلامه هو؛ بحيث لا نُحسُّ خَلَلًا أو فجوةً أو فرقًا بين كلام صاحب المختصَر وكلام الشّارح، حتّى كأنّنا نقرأ نصًّا مترابطًا متكاملًا، وهذا يدلّ على قدرة الشّارح وحُسن تصرُّفه ولباقته، وعُمق فهمه للمختصر[19]، ومن النّحاة الذين اتّبعوا هذا الأسلوب نذكر: خالد الأزهري (ت904هـ)، في شرحه لـ(أوضح المسالك لابن هشام)، وأبو الحسن الأشموني (ت929هـ) في شرحه لـ(ألفية ابن مالك)، وعبد الله الفاكهي (ت972هـ) في شرحه لـ(قطر النّدى لابن هشام).

يقول **حاجي خليفة** (ت1068هـ) عن هذا الأسلوب من الشّرح: «هو طريقة أكثر الشّراح المتأخرين من المحقّقين وغيرهم، لكنّه ليس بمأمون عن الخلط والغلط»[20]، وقد عَمَد القدماء إلى عدّة حيل لتجنّب هذا الخلط الذي أشار إليه حاجي خليفة، ومن تلك الحيل كتابة ألفاظ المتن بلون أحمر، أو وضع خط فوقها، أو وضعها بين قوسين

وهي أمور عملت بها دور النّشر في الطبعات الحديثة لتلك المصادر النّحوية، وزادت عليها كتابة ألفاظ المتن بخط غليظ قليلا أو بنوع خط مغاير.

وما يُلاحظ أنّ أصحاب هذا الأسلوب يصرّحون –في الغالب– في مقدّمات شروحهم بإتباعهم لهذا النّمط من الشّرح؛ يقول **خالد الأزهري**: «إنّي مزجت شرحي بشرحه، حتى صار كالشيء الواحد؛ لا يُميّز بينهما إلّا صاحب بصر أو بصيرة، ومن فوائد ذلك حَلُّ تراكيبه العسيرة»[21]، ويقول **الأشموني** عن شرحه: «هذا شرحٌ لطيفٌ بديعٌ على ألفية ابن مالك، مُهذَّب المقاصد، واضح المسالك، يمتزج بها امتزاج الرّوح بالجسد... خلا من الإفراط المُمل، وعلا عن التّفريط المخل»[22]، ويقول **الفاكهي** في مقدّمة شرحه المسمّى بـ"مُجيب النِّدَا إلى شرح قطر النّدى": «فهذا شرحٌ لطيفٌ وضعته على المقدِّمة الموضوعة في علم العربية المسمّاة بقطر النّدَى وبَلِّ الصّدَى... يتكفّل بحلّ ألفاظها وتبيين معانيها، ممتزجًا بكلماتها، مع الإتيان بدليل المسائل وتعليلها في الغالب، جانبتُ فيه الإيجازَ المُخلَّ والإطنابَ المُملَّ، حرصًا على التّقريب لفَهم مقاصدها، والحصول على جملة فوائدها»[23].

3.3 **طرح الشّرح بدون ذكر المتن المشروح:** وهو نوع أو أسلوب يَعْمد الشّارح فيه إلى شرح ما ورد في المتن دون أنْ يلتزم بذكر عبارة المتن أبدًا، ودون أنْ يُشير إليه بشيء، والشّارح في هذا الأسلوب يجعل المتنَ أصلًا له في الشّرح، ويسير على ترتيبه، ولكنّه لا يُشير إليه في الشّرح، ولا يذكر لفظه، والنّاظر في المؤلّفات من هذا النّوع لا يعلم أنّها شرحٌ لذلك المتن إلّا بأحد أمرين؛ الأوّل: إذا أشار إليه المؤلِّف في عنوان شرحه، أو في مقدّمته، وممن فعل ذلك نجد **ابن هشام** (ت761هـ) في شرحه على الألفية والذي عنونه بـ: (أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك)، والأمر الثّاني: أنْ يُنبّه العلماء إلى ذلك، في تراجم النّحاة واللغويين[24]، وهو أمر يتمّ اكتشافه إذا كان ظاهرًا في مباحث الشّرح النّحوي.

4.3 وضع الحواشي والتقريرات للمتون وشروحها: اعتبرنا الحواشي والتّقريرات أسلوبًا من أساليب شرح المتون النّحوية؛ ذلك أنّ الهدف من وضعها هو إيضاح ما استغلق في المتون وتبسيطه؛ فهي تقوم على التنبيه والاستدراك، بإضافة الشّواهد والأمثلة والآراء، ولم تكن هذه الحواشي والتّقريرات أسلوبَ شرحٍ فقط؛ بل كان منهجَ

تعليمٍ أيضًا؛ يقوم المعلِّم فيه بشرح المتون بإيضاح عويصها، وحلّ ما كان مُعقّدًا منها؛ فهو أسلوب تعليمي يتطلب قدرات خاصة؛ من قوة ذاكرة، وسرعة بديهة، وطلاقة في التّعبير. ومن ناحية المفهوم فإنّ **الحواشي** هي «عمل يُتوخى فيه توضيح ما غمض من المتون، وتفصيل ما أجمل منها، وهو يتراوح بين الطول والقصر والسهولة والعسر وفيه الوجيز والوسيط والبسيط»[25]، أمّا **التّقريرات** فهي بمثابة تعليقات يسجلها المعلّمون والمصنّفون على أطراف نسخهم ممّا يظهر لهم من الخواطر والأفكار والملاحظات على نقطة معينة أو نقاط متعدّدة من هنا وهناك في أثناء قيامهم بالبحث أو التدريس من الشّروح والحواشي؛ يستدركون من خلالها على ما يعدونه نقصًا أو خطأ أو غموضًا فيها، ومع الأيام طُبعت هذه التّقريرات في مكانها من الهوامش إلى جانب الشّروح والحواشي[26]، وتكون هذه الحواشي والتقريرات على جوانب نَصِّ المتن من الجهات الأربع، وقد تخلّت المؤلّفات الحديثة عن هذا النّوع من التأليف واستعيض عنه بـ"الهوامش"؛ التي يُسمّيها بعض الباحثين بالحواشي، وتستعملها كتب اللغة استعمالًا مترادفًا، إلّا أنّ الهوامش الحديثة تهتمّ –بصفة خاصة– بذكر المصادر والمراجع التي اعتمد عليها الباحث في بحثه. وقد ظهرت الحواشي والتّقريرات التي وضعت للمؤلّفات النّحوية، في فترة متأخرة من تاريخ النّحو العربي؛ وكثُرت وانتشرت في عصر المماليك والعصر العثماني ويُعدّ **ابن الصائغ** (ت776هـ) من أوائل المُحَشين على المؤلّفات النّحوية؛ ونذكر من مؤلّفاته حاشيته على مغني اللبيب لابن هشام[27]، ثمّ نجد بعده **ابن جماعة** (ت819هـ) الذي له حواشٍ كثيرة؛ منها حاشية على أوضح المسالك لابن هشام، وحاشية على مغني اللبيب لابن هشام، وأخرى على ألفية ابن مالك[28]، أمّا أسباب ظهور الحواشي والتّقريرات في العصور المتأخرة وكثرتها؛ فله أسبابٌ كثيرة؛ أرجح منها: أنّ أغلب علماء هذه العصور تَصَدُّوا للتدريس من أمّهات الكتب، وبفعل البُعد الزّمني عن عصر مؤلِّفيها ولغتهم وأسلوبهم، ممّا تطلب وضع ملاحظات على حواشي هذه المتون وشروحها حتى يستعينون بها حين مواجهة الطلبة والقيام بالتدريس.

5.3 شرح شواهد المتون النّحوية وإعرابها: الشّاهد في النّحو العربي هو ما يذكر لإثبات القاعدة النّحوية؛ وهذا الشاهد يتمثّل في آية من القرآن الكريم، أو عبارة

من الحديث النّبوي، أو قول من أقوال العرب الموثوق بعربيتهم، شعرًا أو نثرًا، و«يُعدّ الاحتجاج بالشّاهد النّحوي من أبكر صور الدّراسات اللغوية العربية؛ وذلك لما له من أهمية في إبراز المعاني والدّلالات المختلفة من جهة، وفي التّأصيل للقواعد التي بنيت عليها العربية من جهة ثانية»[29]. ونلاحظ في مصادر النّحو العربية بأشكالها المختلفة، اعتمادها على الشّواهد الشعرية أكثر من القرآنية ونثر العرب من أمثال وحكم وخطب، أمّا الحديث الشّريف فكان قليل الورود في مصنّفاتهم، وهذا الأمر ساروا عليه منذ نشأة النّحو العربي، وهو ما يظهر بشكلٍ جليٍّ في كتاب سيبويه. وقد سار شُرّاح الشّواهد النّحوية على هذه القاعدة؛ فاهتمّوا بشرح الشواهد الشّعرية أكثر من غيرها، ونلاحظ أنّ معظم هذه الشواهد الشّعرية التي تكررت في الكتب النحوية لم تبتعد كثيرًا عن شواهد كتاب سيبويه الشّعرية[30]؛ ومن أوائل النّحاة الذين اهتموا بشرح أبيات سيبويه أبو العباس المبرِّد (286هـ)، كما نجد: "شرح أبيات سيبويه"، لأبي جعفر النحاس (ت338هـ)، و"شرح أبيات سيبويه"، لابن السيرافي (ت385هـ)، و"تحصيل عين الذهب" للأعْلَم الشَّنْتَمَري (ت476هـ).

ولم يقتصر الأمر على مصنّفاتٍ تشرحُ شواهدَ مُصنَّفٍ واحد، بل هناك مَن شرحَ شواهد عدد من المصنّفات وجمعها في مُؤلَّفٍ واحد؛ كما هو الأمر في كتاب **بدر الدين العيني** (ت855هـ)؛ المسمّى: (المقاصد النّحوية في شرح شواهد شروح الألفية)، الذي شرح فيه الشّواهد الشّعرية لأربعة شروح لألفية ابن مالك؛ وهي: (شرح ابن النّاظم)، و(شرح المرادي)، و(شرح ابن هشام)، و(شرح ابن عقيل)، وهذه الكتب الأربعة هي أشهر شروح الألفية. وتُعتبَر شروح الشّواهد النّحوية امتدادًا لشروح المتون النّحوية وتتمة لها؛ فابن السيّد البَطَلْيَوْسِي (ت521هـ) الذي شرح كتاب الجمل في النّحو للزّجاجي (ت337هـ)؛ وسمَّى شرحَه (إصلاح الخلل الواقع في كتاب الجمل)، كان قد أتبعه بمؤلَّف شرح فيه شواهده الشّعرية؛ وقد أوضح ذلك قائلًا: «لمَّا فرغْتُ من الكلام في "إصلاح الخلل الواقع في كتاب الجمل" أردتُ أنْ أتبع ذلك الكلام في إعراب أبياته ومعانيها، وما يحضرني من أسماء قائليها، وغَرَضي أنْ أصِلَ بكلّ بيت منها ما يتّصل به؛ ليكون أبين لغرض قائله ومذهبه، ولم يمنعني من التّكلّم في إعرابها ومعانيها ما تَقَدَّمَني من كلام غيري فيها»[31].

ومن ناحية أخرى فإنّنا نجد السمات الغالبة على شروح شواهد المصنّفات النّحوية هي:

-الاقتصار على الشواهد الشعرية دون غيرها؛

-اختيار مصنَّف واحد -في الغالب-والقيام بشرح شواهده الشّعرية؛

- تحقيق نسبة الشّاهد إلى ناظمه، وذكر ترجمة موجزة له؛

-بيان البحر الذي نظم عليه الشاهد، وقصيدته التي ورد فيها؛

-شرح المعاني اللغوية للشّاهد، وبيان ما فيه من اللغات والمعاني؛

-إعراب البيت، وبيان محلّ الشّاهد فيه، ووجه الاستشهاد.

وهذا لا يعني أنّ بعض الشّروح لا تخرج عن هذا المنهج، ولا تتطرّق للقضايا النّحوية إلّا في حدود ضيقة؛ بل إنّنا نجد بعضها غني بالفوائد والتّحليلات النّحوية التي لا نجدها في غيرها، وكبَيِّنة على ذلك سنورد بعض العينات التي تؤكّد هذا الأمر في عدد من مصنفات شروح الشّواهد النّحوية. وأوّل ما نبدأ به هو "شرح شواهد أبيات سيبَوَيْه" **لأبي جعفر النّحاس** (ت338هـ)؛ الذي نجده أحيانًا يستشهد في الباب الواحد بأبيات متفرّقة في "كتاب سيبويه"؛ لأنّه كان يحاول أنْ يضمّ الأبيات التي هي لموضوع واحد في باب، وإنْ كانت متفرّقة في كتاب سيبويه؛ وخير مثال على ذلك (باب كان) و(باب التّصريف والإدغام)؛ فـ (باب كان) ذكر فيه اثني عشر بيتا؛ منها ثمانية وردت في "كتاب سيبويه"[32]؛ أمّا باب (التّصريف والإدغام) فقد ذكر فيه خمسة شواهد وكلها وردت في صفحات متفرّقة في الجزء الثاني من "كتاب سيبويه"[33]. ونلاحظ البساطة والاقتضاب في شرح النّحاس بعكس ما سنراه في الشّروح المتأخرة عنه زمنيًا؛ والتي توّسعت في الشرح وبسط القضايا النّحوية؛ كما سنرى الشّروح التالية. وثاني شرح هو "تخليص الشّواهد وتلخيص الفوائد" **لابن هشام** (ت761هـ)؛ والذي هو شرح لشواهد (شرح ابن النّاظم على ألفية ابن مالك)، وقد بيَّنَ ابن هشام في مدخل مصنّفه دافعه للشرح والمنهج الذي سيسير عليه؛ فقال: «شَكَا إليَّ جماعةٌ من الطّلاب، الرّاغبين في تحقيق علم الإعراب، ما يجدونه من نَكَدِ الشّواهد الشّعرية المستشهد بها في شرح خلاصة الألفية... فأنشأت لهم هذا المختصر... مُحتويًا على تفسير لفظها، وتحرير ضبطها، وبيان محلّ الشّاهد منها، وإيراد بعض ما تقدَّمَها من

الأبيات وما تأخَّرَ عنها؛ ممّا اشتمل على حكم نحويّ، أو شاهد لغويّ، أو أودع حكمة أو مثلًا، أو نسيبًا مستلذًا أو غزلًا، وفصّلت ذلك كلّه مسألة مسألة...ثُمّ أنّني رأيتُ أنّ من إتمام الفائدة، وإكمال العائدة، ألّا أقتصر على شرح شواهد الشّرح، ولا على مسائل تلك الشّواهد، فأردفتها بشواهد كثيرة لم يشتمل عليها، ووشحتها بمسائل عديدة لم يتضمّن التّصريح بها، ولا الإشارة إليها»[34].

فكانت هذه الفقرة المقتضبة من خطبة شرحه خيرَ ما يوضح لنا منهج ابن هشام وأسلوبه في الشّرح، وهنا نلاحظ تطوّر مناهج ومضامين المصنّفات التي اختصت بشرح الشّواهد النّحوية، وهو ما يظهر بشكلٍ جليٍّ في شرح **بدر الدين العيني** (ت855هـ)؛ السّالف الذكر، وشَرْحِ **عبد القادر البغدادي** (ت1093هـ) لشواهد "شرح الرضي للكافية"، الذي عنونه بـ(خزانة الأدب ولبّ لباب لسان العرب)؛ وهو مؤلَّفٌ كبير الحجم، ويُعدّ بحق موسوعة لغوية وأدبية قلّ نظيرها؛ جاء كما قال مؤلِّفُه: «حائز المفاخر والمحامد، فائقًا على جميع شروح الشّواهد؛ فهو جدير بأنْ يُسمَّى: خزانة الأدب ولُبّ لُباب لسان العرب»[35]، وهذا لأنّ البغدادي شحنه بالنّصوص النّادرة، مع عناية حازمة بالنّقد والتّحقيق لكلّ ما يُورده، إلى جانب سرده لكثير من أمثال العرب وبيان معانيها، وحشده للغات القبائل ولهجاتها، مع العناية الكاملة بالمقصد الأوّل لشرح الشّواهد؛ وهو تحقيق المسائل النّحوية واستيعاب دراستها معتمدًا في ذلك على أمّهات كتب النّحو ومطولاته.

4. خاتمة: وفي ختام هذا الموضوع نخلص إلى النتائج التّالية:

– مصطلح "المتن" أشمل من كونه كتابًا مختصرًا أو منظومة في مجال من المجالات؛ بل هو المُؤَلَّف الأصلي الذي يقوم عليه الشّرح، سواء أكان هذا المتن نثرًا أم نظمًا، صغيرًا أم كبيرًا؛ وما يؤيّد هذا الكلام ما نراه من شروح على بعض أمّهات الكتب النّحوية التي نالت شهرة كبيرة؛ مثل: "كتاب سيبويه"، و"مغني اللبيب" لابن هشام؛

– المتون والشروح والحواشي والتّقريرات هي أشكال التأليف عند علماء الحضارة العربية الإسلامية، اشتركت فيها كلّ العلوم التي عرفها علماء هذه الحضارة، وقد برزت بشكل أكبر في علوم الشريعة وعلوم الأدب واللغة والنّحو؛

–أساليب القدماء في شرح المتون النّحوية تنوّعت بين فصل النص عن الشّرح أو مزجه به، وبين توظيف الحواشي للشرح وطرح التّعليقات والملاحظات؛

– اعتبرنا شروح الشّواهد النّحوية شكلًا من أشكال الشروح النّحوية؛ لأنّها لم تكتفِ بالشرح اللغوي للشاهد النّحوي وترجمة لقائله؛ بل تطرّقت لأكثر من ذلك؛ حيث ذهبت إلى بسط وشرح المسائل النّحوية وتحقيقها، يُضاف إلى هذا أنّ تخصيص مصنّفات لشرح الشواهد النّحوية يُعدُّ عملاً مُهمًّا؛ يُخفّف العِبء عن المتون النّحوية، ويسمح لمؤلّفيها أنْ يستمرّوا في عرض مادتهم دون الانصراف إلى بسط الكلام عن الشّواهد.

5. قائمة المراجع:

– أحمد محمد عبد الرضي، دور نحاة القرن العاشر الهجري في حفظ التراث النّحوي، مكتبة الثقافة الدينية/القاهرة، ط1427/1هـ، 2006م.

– الأشموني، منهج السالك إلى ألفية ابن مالك، تح: محمّد محي الدين عبد الحميد، دار الكتاب العربي/بيروت، ط1375/1هـ، 1955م.

– البطليوسي، ابن السيّد، كتاب شرح أبيات الجمل، تح: عبد الله الناصير منشورات دار علاء الدين/دمشق، ط2000/1م.

– البغدادي، عبد القادر، خزانة الأدب ولُب لُباب لسان العرب، تح: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي/القاهرة، ط1418/4هـ، 1997م.

– بكر بن عبد الله أبو زيد، المدخل المفصّل إلى فقه الإمام أحمد بن حنبل، دار العاصمة للنشر والتوزيع، (دط)1417هـ.

– حاجي خليفة، كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون، دار إحياء التراث العربي/بيروت، (دط) (دت).

– خالد الأزهري، شرح التصريح على التوضيح، تح: محمّد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية/بيروت، ط1427/2هـ، 2006م.

– خلف الأحمر، مقدّمة في النّحو، تح: عزّ الدّين التّنوخي، وزارة الثقافة/دمشق (دط)1381هـ، 1961م.

– سيبَوَيْه، أبو بشر عمرو بن عثمان، الكتاب، تح: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي/القاهرة، ط1408/3هـ، 1988م.

– السُّيُوطي، جلال الدّين، الأشباه والنّظائر، تح: عبد العال سالم مكرم، مؤسسة الرسالة/بيروت، ط1/1406هـ، 1985م.

– السُّيُوطي، جلال الدّين، بُغية الوعاة في طبقات النّحويين واللغويين، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية/بيروت، (دط) (دت).

– الشّمْراني، عبد الله بن محمّد، المدخل إلى علم المختصرات، دار طيبة/الرياض، ط1/1429هـ، 2008م.

– الصباغ، محمّد بن لطفي، المناهج والأُطُر التّأليفية في تراثنا، المكتب الإسلامي للطباعة والنّشر، ط1/1405هـ.

– ابن العماد، عبد الحي بن أحمد، شذرات الذهب في أخبار من ذهب، تح: عبد القادر الأرناؤوط ومحمود الأرناؤوط، دار ابن كثير/بيروت، ط1/1406هـ، 1986م.

– الفاكهي، عبد الله، مجيب النِّدَا إلى شرح قطر النّدى، تح: مومن عمر البدارين الدار العثمانية للنشر/عَمّان، ط1/1429م، 2008م.

– المحبِّي، محمد الأمين بن فضل الله، قصد السبيل فيما في اللغة من الدخيل، جامعة أم القرى، (دط)1981م.

– محمد عرفة، النّحو والنّحاة بين الأزهر والجامعة، مطبعة السعادة/القاهرة، ط1 (دت).

– ابن معطي، الفصول الخمسون، تح: محمود الطناحي، مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاؤه، (دط) (دت).

– ابن منظور، لسان العرب، دار المعارف/القاهرة، (دط) (دت).

– النّحاس، أبو جعفر أحمد بن محمّد، شرح أبيات سيبويه، تح: زهير غازي زاهد عالم الكتب، مكتبة النهضة، ط1/1406هـ، 1986م.

– هدارة، محمّد مصطفى، اتجاهات الشعر العربي في القرن الثاني الهجري، دار المعارف/القاهرة، (دط) (دت).

– ابن هشام الأنصاري، تخليص الشواهد وتلخيص الفوائد، تح: عباس مصطفى الصالحي، دار الكتاب العربي/بيروت، ط1/1406هـ، 1986م.

– ابن هشام الأنصاري، شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب، تح: محمّد محي الدّين عبد الحميد، دار الطلائع/القاهرة، (دط)2004م.

- **المقالات:**

– السلمي، عبد اله بن عويقل، المتون والشروح والحواشي والتّقريرات في التأليف النّحوي، مجلة الأحمدية، العدد4/ جمادي الأولى/1420هـ.

– مغالسة، محمود، "نفي كتاب "مقدّمة في النّحو" عن خلف الأحمر"، مجلة جامعة دمشق، المجلد7، العددان: 27، 28/1991م.

– هنداوي، علي محمد، المختصرات النّحوية نشأتها واغراضها ومناهجها، مجلة علوم اللغة/القاهرة، مج11، ع01/2008م.

- **مواقع الانترنيت:**

– مصطفاوي، عمار، الشاهد النّحوي مصادره وأهميته في الدّرس النّحوي العربي، مجلة عود النّد، ع97، 07/2014م، رابط الموضوع: https://www.oudnad.net/spip.php?article1132 (10-11-2020).

– الغنيمان، حسان بن عبد الله، المنظومات النّحوية وأثرها في تعليم النّحو (دط) (دت): ص19، 20، مكتبة نور الإلكترونية، رابط البحث: https://www.noor-book.com/%D9%83%D8% (10-11-2020).

6. هوامش البحث:

[1]– خلف الأحمر، مقدّمة في النّحو، تح: عز الدين التّنوخي، وزارة الثّقافة/دمشق (دط)1381هـ، 1961م: ص33، 34. وقد شكك عدد من الباحثين في صحة نسبة هذه المقدمة لخلف الأحمر؛ منهم: محمود مغالسة في بحثه: "نفي كتاب مقدمة في النّحو عن خلف الأحمر"، مجلة جامعة دمشق، المجلد7، العددان 27، 28 / 1991م: ص31-71. وينظر كذلك: محمود الطناحي، مقدمة كتاب: الفصول الخمسون لابن معطي: ص9، 30.

[2]– ينظر: خلف الأحمر، مقدّمة في النّحو، (مصدر (سابق): ص85، 86.

[3]– ينظر: حسان بن عبد الله الغنيمان، المنظومات النّحوية وأثرها في تعليم النّحو، (دط) (دت) : ص19، 20. بحث على مكتبة نور الإلكترونية، رابط البحث: https://www.noor-book.com/%D9%83%D8%AA%D8%A7%D8%A8-(2020-11-10)

[4]– ينظر: السيوطي، الأشباه والنظائر، تح: عبد العال سالم مكرمة، مؤسسة الرسالة/بيروت، ط1/1406هـ، 1985م: ج1 ص300.

[5]– ينظر: السيوطي، بغية الوعاة في طبقات النحويين واللغويين، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية/بيروت، (دط)، (دت): ج1 ص531.

[6]– ينظر: محمد عرفة، النحو والنّحاة بين الأزهر والجامعة، مطبعة السعادة، ط1 (دت): ص51.

[7]– ينظر: ابن منظور، لسان العرب، دار المعارف/القاهرة، (دط) (دت): ج46 ص4130 (متن).

[8]– بكر بن عبد الله أبو زيد، المدخل المفصل إلى فقه الإمام أحمد بن حنبل، دار العاصمة للنشر والتوزيع، (دط)1417هـ: ج2 ص678.

[9]– محمد الأمين بن فضل الله المحبِّي، قصد السبيل فيما في اللغة العربية من الدخيل جامعة أم القرى/1981م: ج2 ص442.

[10]– عبد الله بن عويقل السلمي، المتون والشروح والحواشي والتقريرات في التأليف النّحوي مجلة الأحمدية، العدد4/جمادي الأولى 1420هـ: ص249.

[11]– بكر بن عبد الله أبو زيد، المدخل المفصل إلى فقه الإمام أحمد بن حنبل (مرجع سابق): ج2 ص678.

[12]– حاجي خليفة، كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون، دار إحياء التراث العربي/بيروت، (دط) (دت): ج1 ص2 (مقدمة المؤلف).

[13]– عبد الله السلمي، المتون والشروح والحواشي والتقريرات في التأليف النّحوي (مرجع سابق): ص249.

[14]– ينظر: المرجع نفسه: ص255، 256.

[15]– محمد مصطفى هدارة، اتجاهات الشّعر العربي في القرن الثاني الهجري، دار المعارف/ القاهرة، (دط) (دت): ص249.

[16]– عبد الله السلمي، المتون والشروح والحواشي والتقريرات في التأليف النّحوي (مرجع سابق): ص255.

[17]– ينظر: حاجي خليفة، كشف الظنون (مصدر سابق): ج1 ص36، 37.

[18]– ابن هشام، شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب، تح: محمّد محي الدين عبد الحميد، دار الطّلائع/القاهرة، (دط)2004م: ص31.

[19]– ينظر: أحمد محمد عبد الراضي، دور نحاة القرن العاشر الهجري في حفظ التراث النّحوي، مكتبة الثقافة الدينية/ القاهرة، ط1427/1هـ، 2006م : ص43– 47.

[20]– حاجي خليفة، كشف الظنون (مصدر سابق): ج1 ص37.

[21]– خالد الأزهري، شرح التّصريح على التوضيح، تح: محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية/بيروت، ط1427/2هـ، 2006م: ج1 ص04.

[22]– الأشموني، منهج السالك إلى ألفية ابن مالك، تح: محمد محي الدين عبد الحميد، دار الكتاب العربي/بيروت، ط1375/1، 1955م: ج1 ص03.

[23]– الفاكهي، مجيب النِّدَا إلى شرح قطر النّدى، تح: مومن عمر البدارين، الدار العثمانية للنشر/عَمّان، ط1429/1هـ، 2008م: ص5، 6.

[24]– ينظر: محمد بن لطفي الصباغ، المناهج والأُطُر التّأليفية في تراثنا، المكتب الإسلامي للطباعة والنّشر، ط1405/1هـ: ص36–60، وعبد بن محمد الشمراني، المدخل إلى علم المختصرات، دار طيبة/الرياض، ط1429/1هـ، 2008م: ص185.

[25]– عبد الله السلمي، المتون والشروح والحواشي والتقريرات في التأليف النّحوي (مرجع سابق): ص249.

[26]– ينظر: علي محمد هنداوي، المختصرات النحوية نشأتها وأغراضها ومناهجها، مجلة علوم اللغة/القاهرة، مج11، ع2008/01م: ص96.

[27]– ينظر: حاجي خليفة، كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون (مصدر سابق): ج2 ص1753.

[28]– ينظر: السيوطي، بغية الوعاة (مصدر سابق): ج1 ص63، وابن العماد، شذرات الذهب في أخبار من ذهب، تح: عبد القادر الأرناؤوط ومحمود الأرناؤوط، دار ابن كثير، ط1406/1، 1986م: ج7 ص140.

[29]– عمار مصطفاوي، الشاهد النّحوي مصادره وأهميته في الدّرس النّحوي العربي، مجلة عود الند، العدد97: 2014/07م. رابط الموضوع: https://www.oudnad.net/spip.php?article1132 (10-11-2020).

[30]– ينظر: حاجي خليفة، كشف الظنون (مصدر سابق): ج2 ص1426-1428.

[31]– ينظر: ابن السيّد البطليوسي، كتاب شرح أبيات الجمل، تح: عبد الله الناصير منشورات دار علاء الدين/دمشق، ط1/2000م: ص05 (خطبة المؤلّف).

[32]– ينظر: أبو جعفر النحاس، شرح أبيات سيبويه، تح: زهير غازي زاهد، عالم الكتب مكتبة النهضة العربية، ط1/1406هـ، 1986م: ص38-41، وسيبويه، الكتاب: ج1 ص21، 23، 36، 73، 298، 396، ج2 ص59،

[33]– ينظر: أبو جعفر النحاس، شرح أبيات سيبويه، (مصدر سابق): ص192-193 وسيبويه، الكتاب، تح: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي/القاهرة، ط3/1408هـ، 1988م: ج2 ص56، 60، 379، 382.

[34]– ابن هشام الأنصاري، تخليص الشّواهد وتلخيص الفوائد، تح: عباس مصطفى الصالحي، دار الكتاب العربي/بيروت، ط1/1406هـ، 1986م: ص39، 40.

[35]– البغدادي، عبد القادر، خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب، تح: عبد السلام هارون مكتبة الخانجي/القاهرة، ط4/1418هـ، 1997م: ج1 ص4.

مجلّة اللّغة العربية المجلّد: 24 العدد: 3 السّنة: الثّلاثيّ الثالث 2022 ص :96-115

أستاذية ابن رشيق في تحديد مسألة السرقات الأدبيّة

Ibn Rachik's professorship to itroducing literary plagiarism issues

أ.شميسة بن مداح*

أ.نسيمة سعيدي*

تاريخ الاستلام: 07/06/ 2021 تاريخ القبــول:17/06/ 2021

ملخّص: تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن ماهية السرقات الأدبية وأشكالها عند ابن رشيق المسيلي (390-456م)، وتحديد موقفه من هذه القضية الخطيرة والشائكة المسالك، التي لم تنبلج معالمها مع النّقاد العرب الأوائل، ولكنها وجدت جوابها الشافي عند ابن رشيق، إذ تمكن بفطنته وبذوقه السليم أن يتتبّع السّرقات الشعرية ويتصيّد مكامنها، ويحدد الإطار الذي تقع فيه مقلّبا جوانب هذه القضية بدراسة تحليلية عميقة تتقصّى أسباب التّأثر والتّشابه عند المبدعين، حيث تابع كلّ فكرة، وكلّ قول، باحثاً عن جذوره، وصاحبه الأول، محاولا محاصرة الآخذ، ووضعه في قفص الاتّهام بجريمة فكرية، ومعاقبته بما يستحق من تشهير أو تحقير، وذلك حسب فداحة الجناية ووحشيتها. وخَلص إلى أنّ السّرقة الشعرية موضوع واسع جدّا، لا يستطيع أيّ شاعر أن يسلم منه، وأنّ السّارق الحقيقي هو الذي يعيش على فنّ غيره من دون إبداع أو ابتكار معتبراً أنّ السّرقة الأدبية لا تكون إلاّ في البديع المخترع الذي لم يشترك فيه النّاس.

كلمات مفتاحيّة: السرقة؛ الأدب؛ تقليد؛ إبداع؛ ابن رشيق المسيلي.

---

*جامعة أبي بكر بلقايد–تلمسان، insafir@yahoo.fr (المؤلف المرسل)

Abstract: This research paper aims at revealing the nature of literary thefts for Ibn Rachiq (390-456 AH), who attached great importance to it in his writings, where he singled out from this serious matter that has always occupied the minds of early Arab critics. He could successfully analyse the different sides of any literary work and could reveal the reasons behind the similarity of ideas in the works of creative writers. From this vein, he could follow the roots and the originality of every single idea in order to figure out who is to be blamed and punished, and for whom regards and estimation must return.

He concluded that theft is a very broad subject, which no poet can escape from, and that the real thief is the one who lives on the art of others without creativity or innovation, considering that literary theft is only in the wonderful inventor who did not participate in it.

Keywords: Stealing; Literature; imitation; Creativity; Ibn Rashiq Al-Messili.

1- **مقدمة:** وممّا لا مجال للخلاف فيه أنّ قضية السرقة الأدبية لم تُولد من العدم وإنّما وُلدت من رَحِم الجدل النقدي الذي دار حول مسألة الإتّباع والابتداع، أي بعد بروز الاتجاه الشعري الجديد، وظهور أصحاب البديع الذين قادوا حركة التجديد في الألفاظ والمعاني، فادّعوا لأنفسهم الإبداع الفنّي والتفرّد والسّبق فتصدى لهم النّقاد وبحثوا في هذا الموضوع تحرّياً لأصالة الشاعر، ومعرفة ما إذا كان هذا الشاعر مبدعاً مجدّداً، أو متّبعاً مقلّداً. وإذا ما تتبعنا الموروث النّقدي العربي، سندرك أنّ الحديث عن هذه المسألة قد أخذت حيّزاً لا يُستهان به من مجموع المادة النقدية، إذ لا نجد ناقداً إلاّ وقد خصّها بالاهتمام بغضّ النظر عن الجهة التي يميل إليها، أو الرؤى والتّصورات التي يتبنّاها فأمّهات الكتب تثبت هذا المعطى، فابن قتيبة في "الشعر والشعراء"، لم يتجاوز هذه القضية، وكذلك فعل ابن طباطبا في "عيار الشعر" والقاضي الجرجاني في "الوساطة"، وأبو هلال العسكري في "الصناعتين" وابن الأثير في "المثل السائر" والجاحظ في "الحيوان" وغيرهم كُثُر. وإنّ هذا الزخم النقدي الهائل وهذا العدد المعتبر حول السرقات، يُحيل المتمعّن إلى المدى الذي بلغه اهتمام النّقاد بهذه المسألة، وحسبنا لو جمعنا هذه المادة النقدية وصنّفناها لوجدنا أمامنا مشهداً

نقدياً زاخراً بالآراء المعبّرة عن الأبعاد الفكرية لأصحابها، وعن العلاقة التي تربط مسألة السرقات، وحركة التجديد التي شهدتها الحركة النقدية.

غير أنّ الحديث عن السرقات الأدبية لم يبلغ ذروته، ولم يجد الجواب الذي يشفي الغليل ويروي الغليل إلاّ عند ابن رشيق المسيلي الذي شرّح هذه القضية تشريحاً دقيقاً فأولاها اهتماماً بالغاً في كتاباته، حيث أفرد لها في كتابه "العمدة" باباً مستقلاً سمّاه بـ"باب السرقات وما شاكلها"، إذ كان ينظّر فيه للسّرقة، مبرزاً مفهومها، مستحدثاً مصطلحات لأنواعها وضروبها، متطرّقاً إلى ما يجوز، وما لا يجوز، أمّا في كتابه "قراضة الذهب"، فقد كان يُطبّق لهذه المسألة من غير الاهتمام بالتقصّي والإحاطة.

وتأسيساً على ما سبق، وفي ظلّ حتمية وجوب استفادة اللاّحق من السّابق، بنى ابن رشيق نظريته، معلناً رأيه بصُراح في هذه القضية، فساق بذلك الدليل تلو الدّليل بغية الوصول إلى أنّ السرقة الأدبية وسيلة للإبداع الحقّ والابتكار المتأصّل، وهذا ما يقودنا إلى طرح الإشكال الآتي:

كيف يمكن للمتأخر أن يأخذ تراث المتقدم؟ وفِيمَ يكون الأخذ؟ هل في اللّفظ أو في المعنى؟ أو في اللّفظ والمعنى معاً؟ وهل الاستعانة بخواطر الشعراء يعدّ سرقة؟ ومتى تكون السرقة الأدبية مباحةً ومسموحةً؟

لفك هذه الشفرة رسمنا خطةً تشتمل على ثلاثة محاور أساس هي:

- المحور الأوّل: تحديد مفهوم مصطلح "السرقة الأدبية" عند ابن رشيق.
- المحور الثاني: أحكامه النقدية حول السّرقة الأدبية.
- المحور الثالث: ضروب السّرقات الشعرية.

2- **تحديد مفهوم مصطلح "السرقة الأدبية" عند ابن رشيق:** ليس ثمة شك في أنّ قضية السرقات الأدبية قد ولدت من رحم الجدل النقدي الذي دار حول قضية القديم والجديد، حيث اتخذها أنصار القديم كوسيلة حجاجية في صراعهم مع المجدّدين وأنصارهم. والسرقة في التعريف اللّغوي هي: «مَنْ سَرِقَ يَسْرِقُ سَرِقَةً منه الشيء أخذه منه خفية وبحيلة». (عكاوي، 1986: 579).

أمّا اصطلاحًا، فهي: «أن يعمد الشاعر إلى أبيات شاعر آخر فيسرق معانيها أو ألفاظها، وقد يسطو عليها لفظًا ومعنًى، ثم يدّعي ذلك لنفسه». (خلدون، 1981: 217). وقد تفطن النقاد الأوائل إلى هذه المسألة التي تعدّ من أخطر المسائل النقدية وأَوْلَوْها اهتماما بالغا «فلا نجد ناقدا إلاّ وقد عرّج عليها، وهم في ذلك بين مفرغ لها جهده، متّتبع لِما يظن أنّه مسروق، أو يتوهم أنّه قد نظر إليه، وبين عارض لها بحذر وتحرّج وبين مسرف على نفسه وعلى الشعراء، فيفرد لها كتابا ومؤلفًا». (رجاء 1990: 324). ولعلّنا لا نبالغ إذا قلنا إنّ ابن رشيق(390-456هـ)- هو من بلغاء القيروان وأبنائها الحسن بن رشيق، أحد البلغاء الأفاضل، الشعراء، ولد بالمسيلة وتأدب بها قليلا ثم ارتحل إلى القيروان سنة ست وأربعمائة، كذا قال ابن بسام، وقال غيره: ولد بالمحمدية سنة تسعين وثلاثمائة، وأبوه مملوك رومي من موالي الأزد وتوفي سنة ثلاث وستين وأربعمائة، وكانت صنعة أبيه في بلده المحمدية الصياغة فعلّمه أبوه صنعته، وقرأ الأدب بالمحمدية، وقال الشعر وتاقت نفسه إلى التزيّد منه وملاقاة أهل الأدب، فرحل إلى القيروان، واشتهر بها لطول مُكوثه بها، فانتقل إلى صقلية، وأقام بمازر إلى أن مات، واختلف في تاريخ وفاته-(السراج، 1970-1973: 100). قد أطلق العنان لقلمه، فأفاض في هذه القضية حيث قلّب الموضوع ظهرًا لبطن بدراسة تحليلية عميقة تتقصّى أسباب التأثر والتشابه عند المبدعين، إذ عالج السرقة الأدبية في مصدرين هما: "العمدة" و"قراضة الذهب في نقد أشعار العرب". ويتميّز المصدر الأوّل بكونه عامًا يشمل الأدب والنقد، بينما خصّ المصدر الثاني لدراسة السرقات الشعرية. وإنّ الباعث لتأليف رسالة "قراضة الذهب" هو الردّ على من اتّهمه بالسرقة من شعر أستاذه عبد الكريم النهشلي(405هـ). وبيّن فيها أنّ ما ذهب إليه في قوله: «[من الطويل]

أَلَمْ تَرَهُمْ كَيْفَ اسْتَقَلُّوا ضُحَى ⁞ إِلَى كَنَفٍ مِن رَحْمَةِ الله وَاسِعِ
أَمَامَ خَمِيسٍ مَاجَ فِي البَرِّ بَحْرُهُ ⁞ يَسِيرُ كَمَتْنِ اللُّجَّةِ المُتَدَافِعِ
إِذَا ضَرَبَتْ فِيهِ الطُّبُولُ تَتَابَعَتْ ⁞ بِهِ عَذْبٌ يَحْكِي ارْتِعَادَ الأَصَابِعِ
تَجَاوَبَ نَوْحُ بَاتَ يَنْدُبُ شَجْوَهُ ⁞ وَأَيْدِي ثَكَالَى فُوجِئَتْ بِالفَوَاجِعِ

من معاني ارتعاد الأصابع لا يعدّ سرقة من قول النهشلي: [من المنسرح]

قَدْ صَاغَ فِيهِ الغَمَمُ أَدْمُعَهُ ✸ دُرًا وَرَوَاهُ جَدْوَلُ غَمْرُ

تَجِيشُ فِيهِ كَأَنَّمَا رَعَشَتْ ✸ إِلَيْكَ مِنْهُ أَنَامِلُ عَشْرُ

لِما بينهما من بعد المقصدين، ولأنّ المعنى في حدّ ذاته ليس من البديع المخترع وإنّما هو معنى تداوله الشعراء قبل عبد الكريم». (ابن رشيق، 1972: 13).

فابن رشيق يبيّن أنّ المعاني العامة لا تعدّ مواطن السّرقة، وإنّما تكون السرقة في المعاني المخترعة التي اختصّ بها شعراء دون غيرهم، ويوضح أنّ اشتراكه مع عبد الكريم النهشلي في صفة ارتعاش الأصابع لا يعتبر سرقة لأنّ القصد ليس واحدا فيقول: «ولو أنّ هذا الناقد بصير لنظر نظْر تحقيق، وتأمَّلَ تأمُّلَ رفيق، فعرف ما بين المقصدين على قرب ما بين اللّفظين». (ابن رشيق، 1972: 13)

وعمومًا فإنّ "قراضة الذهب" على حدّ قول بشير خلدون: «وإن كانت تدور حول المقصود من السرقات الأدبية وبخاصّة السرقات الشعرية، إلاّ أنّ القسم الثاني يشيد بتفوّق امرئ القيس وإعلاء شأنه لابتكاره المعاني الرائعة الجميلة باعتباره المتقدم عن الشعراء جميعًا، فابن رشيق إذًا في كتاب "قراضة الذهب" كان يتكلم عن شاعر بعينه هو امرؤ القيس». (خلدون، 1981: 144)

ويعلّل ابن رشيق تقديمه لامرئ القيس على سائر الشعراء بقوله: «وأنا أقتصر من جميع الشعراء في أكثر ما أورده على امرئ القيس لأنّه المقدم لا محالة، وإن وقع في ذلك خلاف، فالمميّز الحاذق بطرق البلاغة يجد لكلامه من الفضيلة في نفسه ما لا يجده لغيره من كلام الشعراء والبحث والتفتيش يزيدانه جلالة ويُوحيان له على ما سواه ضربة...». (ابن رشيق، 1972: 21)

وهكذا يتجلى لنا أنّ "قراضة الذهب" تعتبر «أوّل محاولة قام بها ابن رشيق لدراسة قضية السرقات الأدبية، لكنّها لم تأت مكتملة، لأنّه فيما يبدو كان حريصًا على الدفاع عن نفسه وإبعاد التهمة التي رمي بها». (خلدون، 1981: 226)

ولئن لم تكتمل نظرته لهذه القضية في "القراضة"، فقد فصّلها ووضحّها في كتابه "العمدة" حيث أفرد لها بابا مستقلاً سمّاه "باب السرقات وما شاكلها" وهذا ما يتضح من قوله: «فلابدّ من الإتيان على هذا فصلاً فصلا إن شاء الله». (ابن رشيق

1972: 15). وبذلك أصبحت هذه المسألة محدّدة الملامح بيّنة الحدود، ففي "العمدة" كان ابن رشيق ينظّر للسرقة مبرزًا مفهومها وأنواعها وما يجوز وما لا يجوز أمّا في "قراضة الذهب" فقد كان يطبّق من غير الاهتمام بالتقصّي أو الإحاطة وهذا ما أشار إليه في سياق حديثه عن ضروب الأخذ والسرقة، قائلا: «وأنا أذكر منها ما أمكن وتيسّر، إذ ليست هذه الرسالة موضع استقصاء، وقد فرغت في كتاب "العمدة" ممّا تراه أو أكثر». (ابن رشيق، 1972: 11)

وانطلاقًا من هذا المعطى، سنركّز في دراسة قضية السرقة عنده على كتاب "العمدة"، ثم سندعمه بـ "قراضة الذهب" متى دعتْ الحاجة إلى ذلك.

3- **أحكامه النقدية حول السّرقة الأدبية:** لقد أعلن ابن رشيق منذ الوهلة الأولى أنّ موضوع السرقات موضوع واسع جدًا ولا يستطيع أيّ شاعر أن يسلم منه، فيقول: «وهذا باب متسّع جدا ولا يقدر أحد من الشعراء أن يدّعي السلامة منه، وفيه أشياء غامضة، إلاّ عن البصير الحاذق بالصناعة، وأخرى فاضحة لا تخفى على الجاهل المغفلِ». (ابن رشيق: 280).

إذا تأملنا مليًا هذا النص نجده يرتكز على مسلمتين نقديتين هما:

1) إنّ العمل الإبداعي لا يُبْنى من العدم، بل هو عمل تراكمي ناتج من رواسب سابقة، وهذا ما يؤكده "محمد طول"، إذ يقول: «النص المنتوج هو حاصل لأمشاج من العناصر المترسبة في ذاكرة المنتج من قراءات سابقة في الشق الواعي أو اللاوعي، فهو يحمل جينات نصوص كان لها الفضل في تشكيل ثقافة المنتج، بل هو (النص) زركشة نسجت من خيوط متعددة المصادر والأصول لكنّها تملك خصوصياتها المتميّزة». (طول، 2004: 25).

2) إنّ عملية الأخذ الفني لا تكون على شاكلة واحدة، فقد تكون خفيّة غامضة لا يدركها إلاّ الحاذق بصناعته، وقد تكون واضحة للعيان، فاضحة يعرفها حتّى الجاهل المغفّل. وكعادة ابن رشيق قبل إصدار رأيه، يتفحّص وجهات نظر النقاد الذين سبقوه وينتقي أحسن أقوالهم مع الحرص على الضبط والتحقيق والتقويم، ولذلك حينما أراد تحديد أنواع السرقات عاد إلى الحاتمي في "حلية المحاضرة" وحاول أن يستفيد من مصطلحاته في هذا الموضوع بوعي نقدي لا يخلو من التأمّل ويتّضح ذلك في قوله:

«وقد أتى الحاتمي في "حلية المحاضرة" بالألقاب محدثة تدبرتها ليس لها محصول إذا حققت: كالاصطراف، والاجتلاب، والانتحال والاهتدام، والإغارة والمرافدة، والاستلحاق، وكلّها قريب من قريب، وقد استعمل بعضها في مكان بعض غير أتى ذاكرها على ما خيّلت فيما بعد». (ابن رشيق: 280).

وبالرجوع إلى هذا النص يتبيّن لنا أنّ ابن رشيق حكم على المصطلحات التي وضعها الحاتمي بأنّها غير دقيقة وغير قادرة على تحمّل دلالات محدّدة ومن ثمّ فهي لا تتوفر على الكفاية العلمية في وصف الظاهرة التي ترتبط بها غير أنّه ذكرها على سبيل الإتّباع بالظنّ ومن غير يقين. وبعد ذلك استعرض قول الجرجاني، معجبًا به مثنيًا عليه، فهو عنده–أصحّ مذهبًا، وأكثر تحقيقًا من كثير ممّن نظر في هذا الشأن– إذ يقول: «ولست تعدّ من جهابذة الكلام، ونقّاد الشعر حتى تميّز بين أصنافه وأقسامه وتحيط علمًا برتبه ومنازله، فتفصل بين السَرق والغصب، وبين الإغارة والاختلاس، وتعرف الإلمام من الملاحظة وتفرّق بين المشترك الذي لا يجوز ادّعاء السرق فيه، والمبتذل الذي ليس واحد أولى به من الآخر وبين المختصّ الذي حازه المبتدئ، فملكه، واجتباه السابق، فاقتطعه». (ابن رشيق: 280)

كما استفاد ابن رشيق من آراء شيخه النهشلي، فنقل عنه مفهوم السرقة في قوله: «السرق في الشعر ما نُقِل معناه دون لفظه، وأُبْعِدَ في أخذه». (ابن رشيق: 280)

فقد حصر ابن رشيق السرقة في المعاني دون الألفاظ مشترطًا الإبعاد في الأخذ لأنّ من شأن ذلك أن يُخفي السرقة، ويجعلها غامضة، وهذا هو رأي الجمهور من الناس، بينما يوجد صنف آخر–وهم قلّة–يجعلون الغامض والظاهر والواضح والخفيّ على حدّ سواء، ويحتاجون في ذلك إلى دليل من اللّفظ والمعنى لتتبّع هذا الأخذ.

وبناءً على هذا التحليل يخلص ابن رشيق إلى أنّ السرقة لا تكون إلاّ في البديع المخترع الذي لم يشترك فيه الناس، لأنّ المعاني المشتركة هي جارية على ألسنة الجميع، ولا يعتبر قائلها مبتدِعًا، ولا الذي ذكرها في شعره سارقًا فقيمة المتّبع تظهر في الكيفية التي يأخذ بها من غيره أي على أساس الجودة أو الرداءة «وما كثر هذه الكثرة، وتصرّف الناس فيه هذا التصرّف لم يسمّ آخذه سارقًا، لأنّ المعنى يكون قليلاً

فيُحصر، ويُدعى صاحبه سارقًا مبتدعًا، فإذا شاع وتداولته الألسن بعضها من بعض تساوى فيه الشعراء إلاّ المُجيد، فإنّ له فضله أو المقصّر فإنّ عليه دَرَكَ تقصيره إلاّ أن يزيد فيه شاعر زيادة بارعة مستحسنة يستوجبه بها، ويستحقّه على مُبتدعه ومُخترعه». (ابن رشيق، 1972: 19).

وبذلك يصبح مفهوم السّرقة عند ابن رشيق بيّنًا، فقد اتخذها وسيلة للإبداع، وهو مفهوم أشار إليه "عبد القادر هنيّ" في قوله: «وقد كان هذا المفهوم الجزئي للإبداع مرتبطًا غالبًا بإبداع المعاني وهذا ما تجسده خصوصًا قضية السرقات التي اتّجه فيها النّقاد إلى البحث عن المعاني المشتركة التي هي قاسم مشترك بين الناس، وعن المعاني المخترعة التي تقع فيها السرقة». (هنيّ، 1999: 15).

ولهذا كلّه لم يحب كثير من النقاد السرقة الحاذقة، بل كانوا يقدّرونها، ولا يخفون إعجابهم بها، لأنّ المعاني مطروحة أمام الشاعر يصادف الكثير منها في أشعار سابقيه وما عليه إلاّ أن يتأمّلها، ويُعيد صياغتها، يقول ابن رشيق: «وقال بعض الحذّاق من المتأخرين: منْ أخذ معنى بلفظه كما هو كان سارقا فإنْ غيّر بعض اللّفظ كان سالخًا، فإنْ غيّر بعض المعنى ليُخفيه أو قَلَبَهُ عن وجهه كان ذلك دليل حذقه». (ابن رشيق: 281).

وعليه، فإنّ السرقة عنده تكون في المعاني كما تكون في الألفاظ، لكن ليس في كلّ المعاني ولا في كلّ الألفاظ، إذ هي أنواع ومراتب.

4- **ضروب السّرقات الشعرية:** من منطلق أنّ السّرقة الأدبية لا تكون فيما هو متداول ومشاع بين النّاس، وإنّما تكمن في النّادر والخاص، قسّم ابن رشيق السّرقات الأدبية إلى ثلاثة أنواع:

- سرقة اللّفظ مع المعنى؛
- سرقة المعنى مع تغيير بعض اللّفظ؛
- سرقة ترتكز على تغيير بعض المعنى أو قلبه بغية إخفائه.

ومن هذه الأنواع الثلاثة أيضًا انبثقت سلسلة من المصطلحات النقدية الخاصة بأوجه السرقات، والتي أحصى منها ستّة عشر مصطلحا وهي: الاصطراف والانتحال، والإغارة والغصب، والمرافدة والاهتدام، والنظر والملاحظة، والإلمام

والاختلاس، والموازنة والعكس، والمواردة والالتقاط، والتلفيق وكشف المعنى، والشعر المجدود وسوء الإتّباع. وقد تناول هذه الأنواع في كتابه "العمدة"، فعرض لها بالتمثيل من أشعار العرب، ومنها ما عرضها تطبيقا في "قراضة الذهب"، وفي هذه الأنواع جميعا يكون النص المسروق حاضرا بعينه لفظًا ومعنًى في منتوج الشاعر السارق والشاعر المسروق منه، وتتحدّد الفروقات بين أوجه السرقات بالرجوع إلى السيّاق التداولي الذي تمّت فيه هذه العملية، وسنرصد هذه المصطلحات واحدا واحدًا «لأنّ هضم هذه المصطلحات وإثباتها ها هنا من شأنها أن تبعث فيها دما جديدًا وتقرّبها إلى المتلقّي المعاصر». (مرتاض، 2000: 101)

فالمقصود بالاصطراف عند ابن رشيق هو أنّ: «يعجب الشاعر ببيت من الشعر فيصرفه إلى نفسه، فإن صرفه إليه على جهة المثل، فهو اجتلاب واستلحاق، وإن ادّعاه جملة فهو انتحال، ولا يقال: "منتحل" إلاّ لمن ادّعى شعرًا لغيره وهو يقول الشعر فهو مُدّعٍ غير مُنتحِلٍ وإن كان الشعر لشاعر أخذ منه غلبةً فتلك الإغارة والغصب». (ابن رشيق: 280). ومن خلال هذا النص يتجلى أنّ مصطلح الاصطراف هو العمدة الذي تفرّعت منه مصطلحات فرعية أخرى لأنّ الشاعر يعمد فيه إلى شعر غيره فيجتلبه أو يستلحق على جهة المثل دون نيّة الانتحال أو الإغارة أو الغصب. ثم يعود من جديد إلى هذا المصطلح، فيقسمه إلى نوعين؛ أحدهما الاجتلاب والآخر الانتحال، إذ يقول: «أمّا الاصطراف فيقع من الشعر على نوعين: أحدهما: الاجتلاب وهو الاستلحاق أيضا كما قدمت، والآخر: الانتحال». (ابن رشيق: 282). وقد مثّل لمصطلح "الاجتلاب" بقول النابغة الذبياني: [من الطويل]

وَصَهْبَاءَ لاَ تُخْفِي القَذَى وَهْوَ دُونَهَا ⁞ تُصَفِّقُ فِي رَاوُوقهَا حِينَ تُقْطَبُ

تَمَزَّزْتُهَا وَالدِّيكُ يَدْعُو صَبَاحَهُ ⁞ إِذَا مَا بَنُو نَعْشٍ دَنَوْا فَتَصَوَّبُوا

فاستلحق الفرزدق البيت الأخير، فقال: [من الطويل]

وَإِجَانَةٍ رَيَّا السُّرُورِ كَأَنَّهَا ⁞ إِذَا غُمِسَتْ فِيهَا الزُّجَاجَةُ كَوْكَبُ

تَمَزَّزْتُهَا وَالدِّيكُ يَدْعُو صَبَاحَهُ ⁞ إِذَا مَا بَنُو نَعْشٍ دَنَوْا فَتَصَوَّبُوا

(ابن رشيق: 283)

وأمّا "الانتحال": فقد ضرب له مثلاً بقول جرير: [من الكامل]

إنَّ الذِينَ غَدَوْا بِلُبِّكَ غَادَرُوا ۞ وَشَلاَ بِعَيْنَيْكَ لاَ يَزَالُ مَعِينَا

غَيَّضْنَ مِنْ عَبَرَاتِهِنَّ وَقُلْنَ لِيْ ۞ مَاذَا لَقَيْتَ مِنَ الهَوَى وَلَقَيْنَا؟

فإنّ الرّواة مجمعون على أنّ البيتين للمعلوط السعدي انتحلها جرير وانتحل أيضا قول طُفَيْل الغنوي: [من الطويل]

وَلَمَّا الْتَقَى الحَيَّانِ أَلْقِيَتِ العَصَى ۞ وَمَاتَ الهَوَى لَمَّا أُصِيبَتْ مَقَاتِلُهْ

ولذلك قال الفرزدق: [من الكامل]

إنْ تَذْكُرُوا كَرَمِي بِلُؤْمِ أَبِيكم ۞ وَأَوَابِدِي تَتَنَحَّلُوا الأَشْعَارَا

(ابن رشيق: 284)

كما نجم عن مصطلح الاصطراف مصطلحات فرعية متميّزة عن غيرها منها:

✧ "**المرافدة**": ويعرفها ابن رشيق بأنّها «إعانة الشاعر صاحبه بالآبيات يهبها له» (ابن رشيق: 286)، وذلك إذا كانت تشبه طريقته، ولا تعدّ عيبًا، لأنّه يقدر على عمل مثلها، ولا يجوز ذلك إلاّ للحاذق المبرّز.

ويستشهد لهذا النوع بنموذج من شعر جرير الذي استرفده "هشام المرئي" على ذي الرّمة، فقال في أبيات: [من الطويل]

يُمَاشِي عَدِيًّا لُؤْمُهَا مَا تُجنُّهُ ۞ مِنَ النَاسِ مَا مَاشَتْ عَدِيًّا ظِلاَلُهَا

فَقُلْ لِعَدِيُ تَسْتَعِنْ بِنِسَائِهَا ۞ عَلَيَّ فَقَدْ أَعْيَا عَدِيًّا رِجَالُهَا

أَذَا الرُّمَّ قَدْ قَلَّدْتَ قَوْمَكَ رُمَّةً ۞ بَطِيئًا بِأَيْدِي العَاقِدِينَ انْحِلاَلُهَا

(ديوان جرير: 1034/2؛ ابن رشيق: 287)

ويروى أنّه لما سمعها ذو الرّمة، قال: يا ويلتا؛ هذا، والله، شعر حنظلى وغلب هشام على ذي الرّمة بعد أن كان ذو الرّمة مستعليا عليه. وقد استرفد نابغة بني ذبيان زهيرا، فأمر ابنه كعبًا، فرفده. (ابن رشيق: 286).

✧ "**الاهتدام**": هو أخذ اللّفظ والمعنى من القسم الأوّل والتصرّف في الثاني ويسمى أيضا "النسخ"(ابن رشيق: 282)، ويمثل ابن رشيق لهذا المصطلح بقول النجاشي: [من الطويل]

وَكُنْتُ كَذِي رِجْلَيْنِ رِجْلِ صَحِيحَةٍ ۞ وَرِجْلٌ رَمَتْ فِيهَا يَدُ الحَدَثَانِ

فأخذ كثير القسم الأوّل، واهتدم باقي البيت، فجاء بالمعنى في غير اللّفظ فقال: [من الطويل]

وَرِجْلٌ رَمَتْ فِيهَا الزَمَانُ فَشَلَّتِ.

(ابن رشيق: 287)

✧ **أمّا** "**النظر والملاحظة**": وهي تساوي المعنيين دون اللّفظ مع إخفاء الأخذ وكذلك إن تضادا ودلّ أحدهما على الآخر ومنهم من يجعل هذا هو الإلمام. (ابن رشيق: 282)

ومن ذلك قول مهلهل: [من الخفيف]

أَنَبَضُوا مَعْجِسَ القِسّيِّ وَأَبْرَقْ نَا كَمَا تُوعِدُ الفُحُولُ الفُحُولاَ.

(ديوان المهلهل: 178؛ ابن رشيق: 287)

نظر إليه زهير بقوله: [من البسيط]

يَطْعَنُهُمْ مَا ارْتَمَوْا حَتَّى إِذَا اطَّعَنُوا ضَارَبَ حَتَى إِذَا مَا ضَارَبُوا اعْتَنَقَا.

(ابن رشيق: 287)

✧ وفي نوع "الإلمام": نجد قول أبي الشيص: [من الكامل]

✹ أَجِدُ المَلاَمَةَ فِي هَوَاكِ لَذِيذَةً

وقول أبي الطيّب:

✹ أَ أُحِبُّهُ وَأُحِبُّ فِيهِ مَلاَمَةً

(ابن رشيق: 287)

✧ **وأمّا** "**الاختلاس**": فهو: «تحويل المعنى من نسيب إلى مديح، ويسمى أيضا نقل المعنى» (ابن رشيق: 282)، مثل قول أبي نواس: [من الكامل]

مَلِكُ تَصَوَّرَ فِي القُلُوبِ مِثَالُهُ فَكَأَنَّهُ لَمْ يَخْلُ مِنْهُ مَكَانُ

(ديوان أبي نواس: 549)

اختلسه من قول كثير في الغزل حين قال: [من الطويل]

أُرِيدُ لأَنْسَى ذِكْرَهَا فَكَأَنَّمَا تَمَثَّل لِي لَيْلَى بِكُلِّ سَبِيلِ.

(ابن رشيق: 288)

✧ و"**الموازنة**": هي «أخذ بنية الكلام فقط» (ابن رشيق: 282)، فقد مثّل لها بقول كثير: [من المتقارب]

تَقُولُ: مَرِضْنَا فَمَا عُدْتَنَا ❊ وَكَيْفَ يَعُودُ مَرِيضٌ مَرِيضًا؟

وازن في القسم الآخر قول نابغة بني ثعلب: [من المتقارب]

بَخِلْنَا لِبُخْلِكِ قَدْ تَعْلَمِينَ ❊ وَكَيْفَ يَغِيبُ بَخِيلٌ بَخِيلاَ؟

(ابن رشيق: 288–289)

✧ **أمّا** "**العكس**": فقد عرّفه «بجعل مكان كلّ لفظة ضدّها».(ابن رشيق: 282).

أي أنّ الشاعر الثاني يحتفظ بالبنية نفسها عند الشاعر الأوّل مع عكس كلّ لفظة مع أخرى، وقد استشهد ابن رشيق لهذا النوع بثلاثة أبيات نسبها لأبي قيس وكذلك لأبي حفص البصري، لكنّه لم يذكر الأبيات المسروقة ولا قائلها: [من الكامل]

ذَهَبَ الزَمَانُ بِرَهْطِ حَسَّانَ الأولَى ❊ كَانَتْ مَنَاقِبُهُمْ حَدِيثَ الغَابِرِ

وَبَقَيْتُ فِي خَلْفٍ يَحُلُّ ضُيُوفُهُمْ ❊ مِنْهُمْ بِمَنْزِلَةِ اللَّئِيمِ الغَدِرِ

سُودِ الوُجُوهِ لَئِيمَةٍ أَحْسَابُهُمْ ❊ فُطْسِ الأُنُوفِ مِنَ الطِرَازِ الآخَرِ.

(ابن رشيق: 289)

✧ **وعن** "**الموارِدة**": يقول بأنّها: «التأكد من أنّ الشاعر لم يسمع بقول الآخر وكانا في عصر واحد». (ابن رشيق: 282)

ويمضي ابن رشيق في توضيح مفهومها قائلاً: «فقد ادّعاها قوم في بيت امرئ القيس وطرفة، ولا أظنّ هذا ممّا يصّح، لأنّ طرفة في زمان عمرو بن هند شابّ حول العشرين، وكان امرؤ القيس في زمان المنذر الأكبر كهلاً واسمه وشعره أشهر من الشمس؛ فكيف هذا مواردة؟ إلاّ أنّهم ذكروا أنّ طرفة لم يثبت له البيت، حتى استحلف أنّه لم يسمعه قطّ فحلف، وإذا صحّ كان مواردة وإنْ لم يكونا في عصر». (ابن رشيق: 289). يتضّح أنّ ابن رشيق قد وقف منذ البداية عند هذا المصطلح مشككًا في صحّة أن يكون ما بين امرئ القيس وطرفة مواردة، ولكن في الأخير اعتبر الخبر محتمل الصحة بالنظر إلى قول عمرو بن العلاء حين سُئِل: «أرأيت الشاعرين يتفقان في المعنى ويتواردان في اللّفظ، لم يلق واحد منهما صاحبه ولم يسمع شعره؟ قال: تلك عقولُ رجال توافرت على ألسنتها» (ابن رشيق: 289) وكذلك إلى قول أبي

الطيب حين سُئِل عن مثل ذلك فقال: «الشعر جادة، وربّما وقع الحافِرُ على موضع الحافِرِ». (ابن رشيق: 289). إنّ عدم اقتناع ابن رشيق بجعل الموارِدة ضمن أنواع السّرقة الشعرية دفعه للوقوف عندها في كتابه "العمدة"، ولذلك لم يحشد لها أمثلة عدا النقاش الذي أجراه حول موارِدة امرئ القيس وطرفة، وحتى لوعدنا إلى "قراضة الذهب" فإنّنا سنستشف أنّه لم يهتم بهذا المصطلح. والجدير ذكره أيضا، أنّ الدراسات الحديثة قد اتفقت مع ابن رشيق في توارد الخواطر، كقول "ت.س إليوت": «إنّ أيّ شاعر أو أيّ فنان لا يمكن أن يدعى معنى لنفسه، إذ لابدّ من وجود صلة قوية بين معانيه ومعاني الشعراء الأقدمين» (هدارة، 1958: 230). وفي السياق ذاته يقول "أناتول فرانس": «إنّ الفكرة المنقولة ليست ملكًا للأوّل الذي عثر عليها، وإنّما يكون أحقّ بها منْ ثبتها تثبيتًا قويًا في ذاكرة الناس» (سلامة، 1952: 347)، وهذا ما يؤكّده "باسكال" في قوله: «ومهما قيل منْ أنّني لم آت بشيء جديد فيما أكتب، فإنّ نظم المواد ونظم العبارات جديد، حينما نلعب (البوم) يلعب اللاعبون بكرة واحدة، ولكنّ واحدًا فقط هو الذي يستطيع أن يدخلها في حفرتها لأنّه وضعها وضعًا ملائمًا للهدف». (سلامة، 1952: 348).

ويكفي القيل إنّ ابن رشيق كان مسايراً لمقتضيات قواعد النقد الأدبي متذوقاً يتحسس مواطن الحُسن ومواقع القبح، مدركاً لإبداعات الشعراء، ومميّزاً بين المبدع منهم والمبتدع بمهارة نقدية فائقة وقدرة بالغة.

✧ **وأمّا** "**الالتقاط والتلفيق**": هو «تأليف البيت من أبيات قد ركّب بعضها من بعض» (ابن رشيق: 282)، مثل قول يزيد بن الطثوية: [من الطويل]

إِذَا مَا رَآنِي مُقْبِلاً غَضَّ طَرْفَهُ ⁞ كَأَنَّ شُعَاعَ الشَمْسِ دُونِي يُقَابِلُهْ

فأوّله من قول جميل: [من الطويل]

إِذَا مَا رَأَوْنِي طَالِعًا مِنْ ثَنِيَةٍ ⁞ يَقُولُونَ: مَنْ هَذَا؟ وَقَدْ عَرَفُونِي.

ووسطه من قول جرير: [من الوافر]

فَغُضِّ الطَّرْفَ إِنَّكَ مِنْ نُمَيْرٍ ⁞ فَلاَ كَعْبًا بَلَغَتْ وَلاَ كِلاَبَا

وعَجْزُهُ من قول عنترة الطائي: [من الوافر]

إِذَا أَبْصَرْتَنِي أَعْرَضْتَ عَنِّي ❊ كَأَنَّ الشَمْسَ مِنْ قِبَلِي تَدُور

(ابن رشيق، 1972: 19-20)

وبعد ذلك ينتقل الناقد إلى سائر المصطلحات الأخرى تارة بالشرح المفصّل والتمثيل، وتارة يكتفي بتحديد المصطلح، ويستشهد له ببيت من الشعر أو بيتين حتى يصل إلى خلاصة رأيه، منبّهًا أنّ هناك من المصطلحات ما لا يدخل في باب السرقة، مؤمنًا بانّ الإبداع لم يخلق من فراغ وإنّما هو تراكم مستمر، لذلك نفى السرقة عن الشاعر الذي يحسن التصرّف في المعاني المتداولة والألفاظ الجارية، واعتبر السارق الذي يتعرض لمعنى خاص أو للّفظ بديع، ويؤكّد ذلك صراحة في قوله: «غير أنّ أهل التحصيل مجمعون من ذلك على أنّ السرقة إنّما تقع في البديع المخترع والخارج عن العادة، وذلك في العبارات التي هي ألفاظ». (ابن رشيق: 288). وعلى هذا الأساس أخرج صورة "اشتراك اللّفظ المتَعارف عليه" من باب السرقة، فيقول: «وممّا يعدّ سرقًا، وليس بسَرَقٍ اشتراك اللّفظ المتعارف عليه كقول عنترة: [من الوافر]

وَخَيْلٍ قَدْ دَلَفْتُ لَهَا بِخَيْلٍ ❊ عَلَيْهَا الأسْدُ تَهْتَصِرُ اهْتِصَارَا

وقول عمرو بن معدى كرب: [من الوافر]

وَخَيْلٍ قَدْ دَلَفْتُ لَهَا بِخَيْلٍ ❊ تَحِيَّةٌ بَيْنِهِمْ ضَرْبٌ وَجِيعُ

وقول الخنساء ترثي أخاها صَخْرًا: [من الوافر]

وَخَيْلٍ قَدْ دَلَفْتُ لَهَا بِخَيْلٍ ❊ فَدَارَتْ بَيْنَ كَبْشَيْهَا رَحَاهَا

وقال أعرابي: [من الوافر]

وَخَيْلٍ قَدْ دَلَفْتُ لَهَا بِخَيْلٍ ❊ تَرَى فُرْسَانَهَا مِثْلَ الأُسُودِ».

(ابن رشيق: 292)

ثم يرجع ابن رشيق مرّة أخرى إلى المعنى المخترع المبتدع بغية إبراز متى يكون الآخذ أولى بالمعنى، إذ يقول: «والمخترع معروف له فضله، متروك له من درجته، غير أنّ المتّبع إذا تناول معنى فأجاده-بأن يختصره إن كان طويلا، أو يبسّطه إن كان كَزًا، أو يبيّنه إن كان غامضًا، أو يختار له حسن الكلام إن كان سَفْسَافًا، أو رشيق الوزن إنْ كان جافِيًا-فهو أولى به من مبتدعه، وكذلك إنْ قلبه أو صرفه عن

وجه إلى وجه آخر. فأمّا إنْ ساوى المبتدع فله فضيلة حُسْن الاقتداء لا غيرها، فإن قصر كان ذلك دليلاً على سوء طبعه، وسقوط همّته، وضعف قدرته». (ابن رشيق: 290-291)

فهذا النّص يُسلمنا إلى صنفين من الشعراء: صنف مخترع وآخر متّبع وإنّ مرتبة المخترع مصونة لها فضل الاختراع، ثم يأتي بعده المتّبع المجيد فيكون أولى من مبتدعه في مواضع الأخذ الحَسَن وهي:

– اختصار المعنى إذا كان طويلاً؛
– بسطه إذا كان كَزًّا؛
– تبيينه إن كان غامضًا؛
– اختيار حُسن الكلام إذا كان سفسافا؛
– انتقاء رشاقة الوزن إنْ كان جافيا؛
– صرفه عن وجه إلى وجه آخر.

وأمّا المساوي للمبتدع، فتكون له فضيلة حسن الإتّباع والاقتداء فقط، وأمّا المتّبع المقصّر، فهو الذي يعبّر عن ضعف شاعريته لقبح الأخذ.

يفهم من كلام ابن رشيق أنّ الشعراء مراتب وذلك حسب إلمامهم بالمعاني، وحتى يزيد رأيه إبلاجًا ووضوحًا يضرب أمثلة عن كلّ صورة.

– فممّا "أجاد فيه المتّبع على المبتدع": قول الشماخ: [من الوافر]

إذَا بَلّغْتِنِي وَحَمَلْتِ رَحْلِي ✹ عَرَابَةَ فَأَشْرَقِي بِدَمِ الوَتِينِ

فقال أبو نواس: [من الوافر]

أَقُولُ لِنَاقَتِي إِذْ بَلّغَتْنِي ✹ لَقَدْ أَصْبَحْتِ عِنْدِي بِاليَمِينِ
فَلَمْ أَجْعَلْكِ لِلغِرْبَانِ نَحْلاً ✹ وَلاَ قُلْتُ اشْرَقِي بَدَمِ الوَتِينِ.

(ابن رشيق: 291)

فالفرق بين المعنى الذي ابتدعه الشمّاخ وبين المعنى الجديد الذي أخذه أبو نواس وتصرّف فيه «فجاء سليمًا مقبولاً، وبذلك يكون أبو نواس أولى بالمعنى من الشمّاخ الذي جازى ناقته جزاء سنمّار». (خلدون، 1981: 229)

–وممّا "تساوى فيه السارق والمسروق منه"، «قول امرئ القيس: [من الطويل]

فَلَوْ أَنَّهَا نَفْسٌ تَمُوتُ جَمِيعَةً ✱ وَلَكِنَّهَا نَفْسٌ تَسَاقَطَ أَنْفُسَا

وقول عبدة بن الطبيب: [من الطويل]

فَمَا كَانَ قَيْسٌ هُلْكُهُ هُلْكَ وَاحِدٍ ✱ ولَكِنَّهُ بُنْيَانُ قَوْمٍ تَهَدَّمَا».

(ابن رشيق: 291)

وأمّا "سوء الإتّباع": «كقول أبي تمام: [من الكامل]

بَاشَرْتُ أَسْبَابَ الغِنَى بِمَدَائِحٍ ✱ ضَرَبَتْ بِأَبْوَابِ المُلُوكِ طُبُولاَ

فقال أبو الطيّب: [من الطويل]

إِذَا كَانَ بَعْضُ النَّاسِ سَيْفًا لِدَوْلَةٍ ✱ فَفِي النَّاسِ بُوقَاتٌ لَهَا وَطُبُولُ

فسرق هذه اللفظة لئلا تفوته، وهذا هو قبح الأخذ، لأنّ المقصود بسوء الإتّباع «هو أن يعمل معنى رديئا ولفظًا هجينًا، ثم يأتي من بعده، فيتبعه فيه على رداءته». (ابن رشيق: 291). وقد ذكر ابن رشيق بعد ذلك مشكلة خطيرة تتعلّق بأيّ الشاعرين أولى بالمعنى إذا وقعت سرقة، فيقول: «وكانوا يقضون في السرقات أنّ الشاعرين إذا ركبا معنى كان أولاهما به أقدمهما موتا، وأعلاهما سنّا، فإن جمعهما عصر واحد كان ملحقا بأولاهما بالإحسان، وإن كانا في مرتبة واحدة روى لهما جميعا وإنّما هذا فيما سوى المختص الذي حاز قائله، واقتطعه صاحبه». (ابن رشيق: 292).

وقد مثّل لهذه الموازنة ببيتي الأعشى والنابغة، إذ يقول: «ألا ترى أنّ الأعشى سبق إلى قوله: [من الطويل]

وَفِي كُلِّ عَامٍ أَنْتَ جَاشِمُ غَزْوَةٍ ✱ تَشُدُّ لأَقْصَاهَا عَزِيمَ عَزَائِكَا

مُوَرِّثَةٍ مَجْدًا وَفِي الأَصْلِ رِفْعَة ✱ لِمَا ضَاعَ فِيهَا مِنْ قُرُوءِ نِسَائِكَا

فأخذه النابغة، فقال: [من الكامل]

شُعَبُ العُلاَ فِيَّاتِ بَيْنَ فُرُوجِهِمْ ✱ وَالمُحْصَنَاتُ عَوَازِبُ الأَطْهَارِ».

(ابن رشيق: 292–293)

فالناقد فضّل بيت النابغة على بيت الأعشى لاختصاره وجودة معناه يقول في ذلك: «وبيت النابغة خير من بيت الأعشى باختصاره، وبما فيه من المناسبة بذكر

الشعب بين الفروج وذكره النساء بعد ذلك، وأخذه الناس من بعده، فلم يغلبه على معناه [أحد]، ولا شاركه فيه، بل جعل مقتديًا تابعًا، وإن كان مقدمًا عليه في حياته، وسابقًا له بمماته». (ابن رشيق: 293).

كما حدّد ابن رشيق نوعًا آخر من الأخذ سمّاه "فتح المعنى"، فقال: «والشاعر يورد لفظًا لمعنى، فيفتح به لصاحبه معنى سواه لولا هو لم ينفتح» (ابن رشيق، 1972: 43)، وقد ضرب لهذا النوع بقول الفرزدق: [من الطويل]

وَمَا أَنَا بِالبَاقِي وَلاَ الدَّهْرُ فَاعْلَمِي ❊ بِوَاضٍ بِمَا قَدْ كَانَ أَذْهَبَ مِنْ عَقْلِي.

(ديوان الفرزدق:143؛ ابن رشيق، 1972: 43)

نلاحظ أنّه أراد "ولا الدّهر براضٍ": وهو الذي فتح للبحتري قوله للفلك: [من الوافر]

سَتَفْنَى مِثْلَمَا نَفْنَى وَتَبْلَى ❊ كَمَا نَبْلَى فَيُدْرَكُ مِنْكَ ثَارُ.

(ديوان البحتري؛ ابن رشيق، 1972: 43)

أمثلة كثيرة أوردها ابن رشيق عن هذا النوع من الأخذ، وقد ذكر أنّه أوّل من تنبّه إليه قائلاً: «وَلَمْ أَرَ من المؤلفين من جميع ما رأيته منْ نبّه على هذا النوع». (ابن رشيق، 1972: 45).

لعلّ أعظم سرقة عند ابن رشيق هي نظم النثر وحلّ الشعر، ولعلّ سبب إعجابه بها كونها سرقة خفيّة لا تطفو على السطح وبخاصّة إذا زاد فيها الشاعر وأجاد وتفرّد وفي ذلك يقول: «وأجلّ السرقات نظم النثر، وحلّ الشعر». (ابن رشيق: 293).

فالغاية إذًا من نظم النثر وحلّ الشعر هو إخفاء السرقة، وقد مثّل الناقد لهذا النوع بما صنعه ابن عبد القدوس مع قول عيسى عليه السلام: «تعملون السيئات وترجون أن تُجازوا عليها بمثل ما يُجازى به أهل الحسنات، أجل، لا يُجْنى من الشوكِ العِنَبُ».

فنظم ذلك ابن عبد القدوس في قوله: [من البسيط]

إِذَا وَتَرْتَ امْرَءًا فَاحْذَرْ عَدَاوَتَهُ ❊ مَنْ يَزْرَعِ الشَّوْكَ لاَ يَحْصُدْ بِهِ عِنَبَا

(ابن رشيق: 292–294)

فأَخْذُ المعاني من النثر ونظْمُها شعرا عند ابن رشيق هي سرقة مغتفرة بل هي دلالة على حذق الشاعر وفطنته وقدرته على استخراج المعنى المولّد الذي يكون بمثابة الاختراع، وهذا ما يؤكّده قوله: «فما جَرَى هذا المجْرَى لَمْ يَكُن على سارقه جُنَاحٌ عند الحذاق، وفي أقلّ ممّا جئت به منه كفاية». (ابن رشيق: 294/2)

وهكذا، وجدت هذه المسألة جوابها الشافي عند ابن رشيق، فقد تمكّن بفطنته وذوقه السليم أن يتتّبع السّرقات الشعرية، ويتصيّد مكامنها ويحدّد الإطار الذي تقع فيه، فما أورده من أحكام نقدية تدلّ على مدى إدراكه في أنّ السّرقة الشعرية لا تتحقق في الألفاظ وإلاّ لنفد الكلام، وإنّما تتحقق في المعاني المخترعة التي هي وقفٌ على أصحابها، وليست في المعاني المشتركة التي هي جارية على ألسنة الجميع.

5- **الخاتمة:** ولكي نغلق دائرة هذا البحث الذي سعى إلى استكناه أستاذية ابن رشيق في تحديد مسالة السرقات الأدبية، ها هي أهمّ النتائج المتوصّل إليها، والتي تتلّخص فيما يأتي:

-لقد أبان ابن رشيق عن ثقافة نقدية واسعة حيث وفّى قضية السرقات الأدبية حقّها فشرّحها تشريحاً دقيقاً في كتاباته، وأفرد لها في كتابه "العمدة" بابًا مستقلاً كان ينظر فيه، أمّا في كتابه "قراضة الذهب" فكان يطبّق لهذه المسألة الشائكة التي لا ينتهي الجدل حولها؛

-أعلن ابن رشيق منذ الوهلة الأولى أنّ موضوع السرقات الأدبية موضوع واسع جداً، ولا يستطيع أيّ شاعر أن يسلم منه، وأنّ العمل الإبداعي لا يُبنى من العدم بل هو عمل تراكمي ناتج من رواسب سابقة؛

-يخلص ابن رشيق إلى أنّ السرقة لا تكون إلاّ في البديع المخترع الذي لم يشترك فيه الناس والذي هو وقف على أصحابه لأنّ المعاني المشتركة هي جارية على ألسنة الجميع، ولا يعتبر قائلها مبتدعاً ولا الذي ذكرها في شعره سارقاً، فقيمة المبتدع تظهر في الكيفية التي يأخذ بها من غيره أي على أساس الجودة أو الرداءة؛

-فلا مناص عنده من وجوب استفادة اللاحق من السابق، ومن حقّ المتأخر أن يستغل تراث المتقدم شريطة أن يضيف له ما يخدمه، ويخدم الأجيال التي بعده

لأنّ مبدأ التفاضل عنده يتمثّل في الأثر الفنّي الجيّد الذي يكتب الخلود والاستمرارية للشعر؛

–قسّم ابن رشيق السرقات الأدبية إلى ثلاثة أنواع: سرقة اللّفظ مع المعنى وسرقة المعنى مع تغيير بعض اللّفظ، وسرقة ترتكز على تغيير بعض المعنى أو قلبه بغية إخفائه؛

–اجتهد في التوصل إلى مصطلحات لم يسبق إليها، إذ وصل بها إلى ستة عشر مصطلحاً، متطرّقاً فيها إلى ما يجوز وما لا يجوز، وهي: الاصطراف الانتحال الإغارة، الغصب، المرافدة، الاهتدام، النظر والملاحظة، الاهتدام والإلمام الاختلاس، الموازنة، العكس والالتقاط والتلفيق وكشف المعنى، والشعر المجدود وسوء الإتّباع، وهو بهذه المصطلحات قد عدّد أنواع السرقات وحدّد معالمها ودقّق في جوانبها؛

–تفطّن إلى أهمية السرقات الأدبية في تحقيق الإبداع الشعري، فهو يعتبر السرقة المعتدلة روحاً للعملية الإبداعية، وهو بذلك كأنّه يفتح الباب على مصراعيه للإبداع الحق، والابتكار الأصيل؛

–إنّ أعظم سرقة عند ابن رشيق هي نظم النثر وحلّ الشعر، ولعلّ إعجابه بها كونها سرقة خفّية لا تطفو على السطح، وبخاصّة إذا زاد فيها الشاعر وأجاد وتفرّد، لأنّ العبرة عنده في الفنّ بجمال الإخراج وحُسن العرض.

هكذا عرض ابن رشيق قضية السرقات الأدبية عرضاً شاملاً، أفاض فيه وأفاد فوقف فيه موقفاً وسطاً، يتسم بالوضوح والدّقة والموضوعية، إذ بدت شخصية واضحة لا ضبابية تعتريها حيث لم يكتفِ بإيراد الآراء المتباينة حول هذه القضية، بل كان يعقب على كلّ رأي، معارضاً أو مؤيّداً، فلم يكتب أحد مثل ابن رشيق لا قبله ولا بعده على حدّ قول ابن خلدون، وبهذا الصنيع أثبت وجوده، وفرض نفسه في الساحة الأدبية، بل امتاز عن غيره لأنّ غوره كان أبعد، ونظرته كانت أعمق، وأفقه كان أفسح، فكان يحلّل الظواهر الأدبية ويعلّلها تعليلاً منطقياً، فيرجع كلّ شيء إلى أصله

وسببه محاولاً الخروج من النقد القديم ومفاهيمه إلى مفهوم الخلق الشعري، وهذه الميزات أهّلته إلى أن ينفرد برأيه، ويستقل بحكمه.

6- قائمة المصادر والمراجع:

1. إبراهيم سلامة (1952)، بلاغة أرسطو بين العرب واليونان، مطبعة أحمد علي مخيمر، القاهرة.
2. بشير خلدون (1981)، الحركة الأدبية على أيام ابن رشيق المسيلي الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر.
3. الحسن بن هانئ، ديوان أبي نواس، تح: أحمد عبد المجيد الغزالي، دار الكتاب العربي.
4. رجاء عيد (1990)، التراث النقدي–نصوص ودراسة–، الطبعة الأولى منشأة المعارف، الإسكندرية.
5. ابن رشيق (1972)، قراضة الذهب في نقد أشعار العرب، تحقيق: الشاذلي بوجي، الشركة التونسية للتوزيع، تونس.
6. ابن رشيق، العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده، تحقيق وتعليق: محمد محي الدين عبد الحميد، ج1، دار الرشاد الحديثة، الدار البيضاء.
7. عبد القادر هني (1999)، نظرية الإبداع في النقد العربي القديم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
8. عكاوي إنعام قوّال (1417هـ/1986م)، المعجم المفصل في علوم البلاغة–البديع والبيان والمعاني، دار الكتب العلمية.
9. محمد طول (2004)، في النقد الأدبي الجزائري القديم، دار الغرب للنشر والتوزيع.
10. محمد مرتاض (2000)، النقد الأدبي في المغرب العربي–نشأته وتطوره منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق.
11. محمد مصطفى هدارة (1958)، مشكلة السرقات في النقد العربي (دراسة تحليلية مقارنة)، مكتبة الأنجلو المصرية.
12. الوزير السراج: محمد الحبيب الهيلة (1970–1973)، الحلل السندسية في الأخبار التونسية، الدار التونسية.

استراتيجيات الخطاب السياسي
- مقاربة من منظور لغات التخصص-

Strategies for political discourse
An approach from the perspective of the languages of the specialization

أ. هيبة عماري♦

أ. حسان راشدي♣

تاريخ الاستلام: 2021 /04/25 تاريخ القبــول:2021 /05/23

ملخّص: يعاني الفتح المعرفي الجديد، المعروف بلغات التخصص العديد من الإكراهات؛ كونه من أكثر الفتوحات المعرفية صعوبة، وأشدها إيلاما للذهن، وللفكر كما يضاف إلى هذا شدة التعقيد التي يمتازبها، ودقة التجريد، ويعاني أيضا من إكراه بشري يتمثل في تنكر الواقع البحثي له، وجهل المجتمع الأكاديمي له. يعاني الفتح المعرفي الجديد، المعروف بلغات التخصص العديد من الإكراهات؛ كونه من أكثر الفتوحات المعرفية صعوبة، وأشدها إيلاما للذهن، وللفكر، كما يضاف إلى هذا شدة التعقيد التي يمتازبها، ودقة التجريد، ويعاني أيضا من إكراه بشري يتمثل في تنكر الواقع البحثي له، وجهل المجتمع الأكاديمي له.

ففي الوقت الذي تشرع فيه دول عظمى على غرار أمريكا، فرنسا، واسبانيا، بما هي دول لها مركز ثقل في دائرة الأبحاث الأكاديمية، عبر بحثها سبل تشريحه والغوص فيه، يعاني هذا الميدان البحثي تعطلا في الحس المعماري الثقافي في وطننا العربي هذا ما جعل من لغات التخصص في الوطن العربي يوصف بالميدان الذي لم

♦جامعة محمد لمين دباغين- سطيف2- البريد الإلكترونيّ: hi.amari@univ-setif2.dz (مؤلّف مرسل)

♣حسان راشدي. مخبر الجماليات في الدراسات الأدبية والنقدية، جامعة محمد لمين دباغين- سطيف2، البريد الإلكتروني:hasseneracheddi@ymail.com

تفض بكارته بحثيا بعد! ما سبب ذلك ياترى؟ وما مدى تأثيره على سمعة البحث عندنا. هنا يهدف هذا البحث إلى تحديد ماهي لغات التخصص، وكيفية رؤيتها للإستراتيجيات الخطابية التي من نتائجها الابتعاد عن الرؤى السابقة السابحة في معنى الآليات فقط.

كلمات مفتاحيّة: اللغات المتخصصة؛ لغات التخصص؛ المنهج المتخصص؛ الاستراتيجيات.

Abstract: Abstract: the new cogntive conquest, known in the languges of specialization, suffers from manyconstraints, being one of the most difficult and most painful epistemological break throughs for the mind, and thought, as well, as the intensity of complexity, and the accuracy of abstraction tohuman corcion which is represented in denying reserrch reality to him and the academic is ignorant of it atime when great contries that have their research of way to dissect and dive into it; This is what made the field of spciallized languages in our arab world described yet.

Keywords: specialty languages, specialed speech, bets, speechspecialization

1. مقدّمة: إن البحث في لغات التخصص داخل لغات الاختصاص؛ هو في الواقع بحث في حالة صحية شهدها الآخر/الغرب المتطور، كانعكاس للتطورات الحاصلة في مختلف المجالات. كما أن الولوج في هذا الصنف القشيب من البحوث ليس بالأمر الهين أو اليسير، خاصة في العالم العربي المتأخر عن نظيره الغربي بخصوص هذا النوع من الأبحاث؛ والمتأثر به وبتطوراته. لقد ظهر هذا النوع من الأبحاث لدى الغرب في وقت مبكر جدا إذا ما قورن الوضع بالعالم العربي /الشرق المتخلف، حيث جاء بمثابة ردة فعل للتطورات الحاصلة التي أفرزتها التقانة على مختلف الأصعدة، تطور معها العلم، وتمزق إلى أشلاء عديدة من التخصصات، كما تنوعت مصطلحاته، وتشعبت تشعب المجالات فكان لزاما على الباحثين فيها ترتيبها وتبويبها حسب مجالاتها.

ولأن العالم اليوم، عالم تحكمه أمريكا؛ فإن اللغة السائدة هي اللغة الإنكليزية بنظامها اللغوي السائد، فالعلم بتخصصاته خاضع لها، ومسجل بها، فالطب –مثلا– أثناء تدريسه لا يخرج عن نظام اللغة الإنكليزية العام، رغم محدودية المجال المعرفي المعنى بالدراسة وخصوصيته، يبقى يستمد موارده اللسانية من النظام اللغوي العام للغة الإنكليزية، ويبقى الأمر ذاته إذا ما تعلق بالقانون أو السياسة، أو الاقتصاد والأمر سيان بالنسبة للتخصصات الأخرى، فتصبح الإنكليزية من هذا المنطلق **إنكليزية تخصص داخل إنكليزية الاختصاص**/الإنكليزية العامة .

وبحسب منظمة لغات الاختصاص، فإن لغات التخصص، أو إنكليزية التخصص بالتحديد تعتبر فرعا من فروع الإنكليزيات/دراسات اللغة الإنكليزية/الإنكليزية كنظام لغوي أحادي عام، حيث رأت أنها فرع لا يقل أو يختلف عن الفروع الأخرى، على غرار الأدب، أو اللسانيات، أو الحضارة؛ لذلك صنفتها كرابع فرع من فروع الإنكليزيات. لهذا، فقد أثار الفتح المعرفي/ الإبستيمولوجي الجديد المعروف بـ:" لغات التخصص"، صدمة ثقافية عانى الباحثون منها كثيرًا في هذا المجال داخل الوطن العربي؛ نتيجة الحراك الثقافي، أو ما يعرف بالديناميكا الثقافية حيث يعتبر هذا المجال سمة ثقافية مهجرة عن طريق الاحتكاك الثقافي بين الآنا والآخر، الشرق والغرب، من ثقافة بيئية / إيكولوجيا ثقافية إلى أخرى مغايرة؛ حيث فرض على **لغات التخصص** أن يكون فتحا معرفيا جديدا يكسر / يبدد/ يتجاوز ويقاطع كل بناء ثقافي تقليدي، ومما لا يخفى علينا نحن، هو أن الأرضية الفكرية الشرقية، وما تعانيه من تعطل حسي حركي في المعمار الثقافي، هو ما أزم لا محالة من عملية التقدم البحثي في هذا المجال؛ ذلك أن دخول هذا المشروع الأراضي الفكرية العربية جعله يصطدم ببنية فكرية، ومفاهيمية مناقضة تماما للمنظور ورؤى الغربيين، مما جعل من عملية أرضنته عربيا عملية صعبة للغاية مقارنة بالأرضية الغربية التي كانت أرضية خصبة نمت فيها المفاهيم عبر الانفتاح على كل التخصصات، هذه الأسس الحداثية الفكرية غابت للأسف عن مشهدنا العربي وهو ما كان سببا أثر على مجال الأبحاث في ميدان لغات التخصص؛ كان من نتائج ذلك، شحة الأبحاث الجدية في هذا المجال، حيث إن الباحث في مجال لغات

التخصص داخل وطننا العربي تحديدا سيجد نفسه يبحث خارج المكان/ المصبات التي شكلت حوامل لقيم خلفتها مقولات توالدت وتواشجت وتناسلت خارج الرحم الفكرية العربية ، خصوصا في علاقتها بالفتح الجديد المعروف بـ: "لغات التخصص"، كما يجد نفسه يبحث بعيدا عن الحوار الذي يتطلب ذهنية أخرى موازية تمتلك خلفية عن ماهية هذا التخصص، وكيفية وجوده، ودواعي الاهتمام به، ذهنية ليست كتلك التي لاتزال تقبع في عوالم الفترة الزمنية بين ق 4هوالقرن 6هـ مسقطة القضايا البحثية في وقت مضى، على فتح معرفي جديد يبتعد عن هذا الزمن بحوالي أكثر من عشرة قرون 16هـ، ومعتمدة على مصادر خلت في معالجة قضايا جديدة نمت...هذه الذهنية شكلت أكبر إكراه يعترض سير تقدم الأبحاث المتعلقة بلغات التخصص في الجزائر خاصة وفي الوطن العربي عامة، إكراه عانت منه بقية العلوم لكن بلغ أشده مع هذا الميدان الجديد المعروف بلغات التخصص. فإذا كانت الميادين البحثية الأخرى كالنقد مثلا قد عانت الأمر نفسه كما أشار إلى ذلك اليامين بن تومي في قوله:"...**واقع البحث عندنا يشبه تماما الأرحام المأجورة، حين يفتقد الإنسان عزوة الولد في زوجته لضعف بيولوجي في رحمها، فيستعير بطنا أكثر قوة، ليزرع فيه بعض ثقافته، ولكنه في النهاية سيولد طفل مجروح من جهة الأمومة الطبيعية لأن التبني لا يعكس تقلب الأطوار الثقافية التي ترسم الثقافة ذاتها، طفل مسلوب الأطوار ما قبل الولادة**"[1].،هذا بالنسبة للنقد لكن الأمر بالنسبة للغات التخصص سيغدو أكثر كارثية، وأكثر ضبابية، وأشد عتمة وسوداوية، في مجال لغات التخصص نحن لا نعاني عزوة الولد في رحم الزوجة، بل في الزوج، وليست المسألة هنا شبيهة ب**الأرحام المأجورة**، بل **بالنطافات المنقولة** وزرعها في رحم ليس برحمها؛ بمعنى استعارة واستيراد نطافات/تخصصات علمية قوية وزرعها في أرحام تعاني ضعفا بيولوجيا في ذهنيتها، فيولد لنا طفل/تخصص علمي/فرع علمي مجهول التقلبات الفكرية والأصول المعرفية، طفل فكري منسوف السلالة ومجهول النسب، ومحروم من أطوار التقلب في رحم الأصل. لذلك؛ فإن البحث في أمر لغات التخصص؛ هو في الواقع بحث في حالة صحية شهدها الغرب / الآخر المتطور، كانعكاس للتطورات الحاصلة له في مختلف المجالات، كما أن تجشم أمر الولوج في

هذا الصنف القشيب من الأبحاث، ليس بالأمر اليسير أو الهين حتى، خصوصا إذا ما تعلق الأمر بالوطن العربي المتأخر عن نظيره الغربي والمتأثر به وبتطوراته. ولأن لغات التخصص علم له ما يعطيه صفة العلمية، بفعل قوة وبعل وجود، نظرا **للوحدة الأساسية المكون منها والداعمة له**، على حد قول:" ماريا تيريزكابريه"[2]، إلا أنه لم يبتعد عن دوامة الثالوث المحيطة به؛ حيث يتموقع بين الواقع الذي تخلق فيه، والرهانات التي حققها، والتحديات التي يواجهها. ومن الملفت للنظر في أبحاثنا العربية الشحيحة وعلى ندرتها حول هذا العلم، هو أن الدراسات العربية تبدأ مباشرة في وضع تعاريف له ومفاهيم في غالبيتها مفاهيم عرجاء، تبتعد عن ظروف النشأة السابقة له. فقد تناست الأبحاث العربية وعلى ندرتها في مجال لغات التخصص مسألة هامة؛ مفادها أن بداية أي فرع معرفي وعلمي يكون ذا ولادة فطرية جدا بالنسبة لأتباعه من العلوم الأخرى؛ حيث يعمل في شق تواجده بصورة عفوية جدا...وهنا يطرح أس المساءلة: **ما المقصود بلغات التخصص؟** وهنا **تفرض أسئلة الإشكالية نفسها: كيف نشأ ميدان لغات التخصص؟ ما هي معيقات الوجود ورهانات التواجد؟،وما المنهج الذي تدرس بهوتدرس عن طريقه لغات التخصص؟** *هذا ما يهدف إليه البحث، وهو بيان معنى لغات التخصص، نشأته، ومنهجيته البحثية إزاء الأخطبة المتخصصة.*

*-2**لغات التخصص: حديث النشأة، وتخمين المآلات:*** يجرنا الحديث عن كيفية التكوين السلالي للغات التخصص –و هو ليس موضوع حديثنا لأننا سنتجاوزه لطوله–إلى المكون التكويني له[3]، إنه ببساطة حديث للنهايات مرفوقا بحنين البدايات، لذا يستحيل الأمر بالمرة أن نتحدث سلفا عن تعريف للغات التخصص دون البحث في ظروف ولادته، وتطورات نشأته ،إنه حديث عن الواقع...

أي؛ البحث في المراحل السابقة للصورة النهائية التي هو عليها اليوم، قاطعين بذلك حبله السري الرابط بينه وبين علوم أخرى سبقته على غرار المعجمية، والمفرداتية، وقضايا علم الدلالة، دونما إحداث للقطيعة المعرفية بقدر تحقيق تجاوز معرفي نحو الأفضل؛ حيث شكلت المعجمية، والمفرداتية بالنسبة للغات التخصص ما

أسماه فرويد –إسقاطا–**بالتصالح مع الماضي** وهو ما يقصد به نتائج الفكر الحديثة المبنية على خبرة، أو مجموعة من الخبرات السابقة بسبب التجاوزات.

فإذا تتبعنا عن كثب السبب الرئيس لخروج، وبزوغ وولادة لغات التخصص بالرغم من أنها تبقى مجرد محاولة في هذا الأصل وملابسات النشأة.

لقد نشأ علم لغات التخصص من خلال مكون وجودي معرفي/ أونطو–ابستيمي كما أسماه ميشيل فوكو، هذا المكون له براديغمات /نماذج/ إبدالات حسب نوعية العلوم وطبيعة الأبحاث ....إنه العولمة.

فقد ظهر فرع لغات التخصص تحديدا مع المرحلة الثالثة لهذا المكون الوجودي والمعرفي المعروف بالعولمة؛ أي منذ الفترة الممتدة من 1945م،وهي الفترة التي سارت فيها جنبا إلى جنب مع مجريات الحرب الباردة، وهنا حسب الخريطة المرسومة والتي تترصد الإنتاج المعرفي التي رسمها وتابعها "وولترشتاين[4]"،حيث رأى أن الفترة الممتدة ما بين (1850–1945)فترة سيطرت عليها **المركزية الأوروبية،** على الثقافة؛ بمعنى أن دراسات العلم والمعرفة، في هذه الفترة قد تمركزت أوروبيا، إلا أن الفترة الممتدة من (1945–2017)هي **فترة المركزية الأمريكية،** إنها الفترة المؤمركة الفترة التي يتحدث فيها العلم بالإنجليزية، فالعلم بكل تخصصاته يتكلم إنكليزي، وهنا أطلقت على هذا صفة إنكليزية التخصص كأول اسم يشير الى هذا الصنف القشيب من البحوث.

إلا أن العالم الأوروبي لم يبق مكتوف الأيدي، فقد أنشأت فرنسا منظمة لغات التخصص (SEAS)والتي اعتبرت بحق قناصة تقوم بفرنسة كل ما يصدر من جديد حول العلم؛ بمعنى إنشاء فرع لغات التخصص بنسخة فرنسية، وما سهل لها ذلك هو التكافؤ الثقافي مع أمريكا، الأمر الذي لم يكن مسموحا به في الوطن العربي، ومن هنا آن لنا أن نلخص ما أوردناه في الآتي:

لغات التخصص فرع معرفي جديد، وافد جديد للعالم العربي، ظهر لأول مرة بنسخته النهائية بأمريكا، صنعه مكون وجودي يعرف بالعولمة، جعلت من أمريكا مركزية ثقافية عظمى.

1.1-معنى لغات التخصص: بعد التعرض للنشأة وظروفها، أمكن لنا وضع تعريف شامل للغات التخصص، أصدرته منظمة لغات التخصص الفرنسية، من خلال الوثيقة الخاصة بها عام 2010؛ حيث جاء عنوانها: "تطوير أهداف التكوين والبحث داخل جناح اللغات للمتخصصين في مجالات أخرى"؛ حيث تم وضع تعريف شامل للغات التخصص:

Langues de spécialité une langue de spécialité est l'expression d'un domaine spécialisé dans une langue.

بمعنى: لغات التخصص هي لغة خاصة للتعبير عن مجال متخصص داخل لغة معينة، وهو الأمر نفسه الذي عبر عنه الباحث المصطلحي "كوسان بيرش[5]

2.1-الإستراتيجية من منظور لغات التخصص:

في مفهـــوم الاستراتيجية/ الاستراتيجيات: الاستراتيجية مفرد لجمع استراتيجيات، وقبل الشروع في حيثيات / ملابسات بدايات تنقلات المفهوم، تجدر الإشارة إلى قضية هامة؛ مفادها التركيز على المفهوم لا على التعريف؛ لأن ما يهمنا هاهنا هو المفاهيم؛ أي ذلك النسق التصوري لما تحيله مفردة ما في الذهن؛ بمعنى ما يتركه تنضيد أو رصف غرافيمات/ أحرف، أو فونيمات / أصوات ما في شكل مفردة /أو ليكسيمات، ولا يعنى هنا بالبحث عن التعريف؛ أي الخصائص والمميزات التي تكون هذا الشيء، أو يتكون منها هذا الشيء؛ لأن المفهوم في عصرنا الحالي أشمل من التعريف؛ فمثلا عندما يقول الباحث الثقافي في تاريخ اللغة العلمية "ميشيل فوكو"، إنه لا يثق في المفاهيم؛ فهو هنا يطلق اسم المصطلح على المفهوم، أي ما يحيله هذا المصطلح، أو هذه المفردة في ذهن المتلقي أثناء نطقه. سيتم وضع اليد بإحكام على مفهوم الإستراتيجيات، حتى لا ينفلت، لأنه الأساس في فهم محتوى المقال العام وفهم الكيفية التي تعالج بها الإستراتيجيات داخل مجال لغات التخصص

لن تعالج الإستراتيجيات في هذا المقال معالجة تداولية ولا لغوية، بل معالجة تنصب في علم المصطلح النصي/الخطابي، أو ما يعرف حديثا بلغات التخصص الإستراتيجيات في هذا الصدد، ستنسلخ عن جلدها الذي عرفت به، وستخرج أو تتجرد من عباءة الفهوم السابقة، بما هي طرائق إلى ما هو أوسع، إلى ما يعرف بـ: "الحركيات" المنتجة للمصطلحات في صورة تشكيلات نصية / خطابية تؤسس لخلق ميدان مصطلحي خاص ومتخصص. هنا، يجب التأكيد على أن لغات التخصص لا تعنى بالاستراتيجيات التي لها علاقة بالعلم الجديد المعروف بالتداولية، كتداولية "قرايس" أو "أوستين"، إن الإستراتيجيات التي يبحث فيها ميدان "لغات التخصص" لها تداولية من نوع آخر، سيطلق عليها الباحث هنا اسم التداولية التكوينية/الجينيتيكية أو بالأحرى التداولية التي تستسقي أصولها من الأبحاث الفوكوية؛ أي كيف لحركية مصطلح ما أن تنتج عن طريق حركية التداول مجموعة من المصطلحات، تصطف في شكل مرصوفة / منظومة من المصطلحات، مشكلة ميدانا حرا، خاصا ومتخصصا، يعرف بالتشكيلات الخطابية المتخصصة. لغات التخصص في علاقتها بالاستراتيجيات، سترفع شعارها الجديد الذي مفاده أن: "الخطاب /النص المتخصص تشييد اجتماعي أولا وأخيرا"؛ بمعنى أن العالم الخطابي/النصي مشيد اجتماعيا، لذا ستكون هذه المعالجة معالجة فوكوية بمسحة ألسنية. وهنا عودة لمفهوم الاستراتيجية.

الاستراتيجية مصطلح علاقته بسؤال المعنى علاقة سديمية/ ضبابية/هلامية لما يتميز به من صفة أخطبوطية، نزوحية اخترقت جميع المجالات.

كما أنه لا يرتد عن فطرته الوفية المتخلقة في رحم النهر الخالد الذي ينبع من أثينا ويمر على روما وصولا إلى أوروبا، من أكثر البحوث حداثة وعمقا فيما يتعلق برصد مفهومها أصلا/ تأسيسا/ تكونا وخروجا عن تخوم الإدارة العسكرية، أو السياسية، كانت للدكتور" صلاح نيوف" في كتابه الموسوم بـ: "مدخل إلى الفكر الاستراتيجي"؛ حيث عد الاستراتيجية من ضمن العلوم الإنسانية التي ترغب في طموح لأن تكون أكثر العلوم شمولية وصولا للفهم.

لقد استمد "نيوف" مفهوم الإستراتيجية بدقة متناهية، تجاوزت رغم الاحتواء تخوم عالم السياسة والقيادة، إلى ما هو أوسع التي لم يغامر فيها أيضا "ليدل

هارت " بالابتعاد عنها أو الابحار بمنأى عنها ذلك لاستناد "نيوف" في طرحه على أكبر مادة معرفية في هذا المجال، والتي تعود إلى:" هيرفي كوتو بيغاري" الذي تعتبر أعماله مرجعا قويا لا يمكن تجاهله في أي دراسة علمية تتعلق بالعلوم الإستراتيجية.

2.2/-الاستراتيجية في لغات التخصص؛ كثافة المصطلح، وهلامية المعنى: لقد عالج "نيوف" المصطلح معالجة ترصده كصفيحة /طبقة معرفية تكتونية / حراكية، منذ ظهوره الأول في القرن الخامس قبل الميلاد، حيث ظهر ما يعرف بالمخطط الحربي الاستراتيجي الذي كان يطلق عليه مصطلح (STRATEGE) وهو جهاز متكون من ثلة من الاستراتيجيين أو المخططين لكل واحد منهم وظيفة معينة، ومع أن وظيفة الاستراتيجي في هذا الوقت قد أصبحت مؤمنة ومضمونة، إلا أن فكرة ومعنى الاستراتيجية قد بقي غامضا ومن القرن الخامس قبل الميلاد، ينتقل بنا "نيوف" إلى الربع الثاني من القرن السادس قبل الميلاد؛ حيث يرى أن المصطلح وجد لمرة واحدة عند (Xénophon)،أما تعريفها الحقيقي قد أتى فيما بعد على يد الحكيم المسيحي: (CL2MANENT ALEXANDRIE) وتقريبا في نفس العصر ظهرت كلمة (STRATIGIKA) على يد(PHALERE)، ويؤكد "صلاح نيوف" أن المصطلحين مترادفان، لكن في هذه الفترة لم يشر كليهما، أو لم يدل أحدهما على ما يشير إلى الحيلة أو الخديعة، ولكن رغم ذلك بقي المعنى الأكثر تداولا هو الإشارة إلى الحيلة أو الخديعة، أو الوسيلة الخداعية. يقول صلاح نيوف في هذا الصدد:"...لكن المصطلحين السابقين لا نجدهما لا عند "هيروديت" ولا عند "ثوسيدس"، ابتداء من مؤرخي القرن الأول قبل الميلاد كلمة (STRETEGMA) ترتبط بفكرة الحيلة والوسيلة والخداع في المعركة، بينما كلمة (STRATEGEKA) سيكون معناها مرتبطا بوظيفة ومكتب الجنرال أما الفعل(STRATEGEO) سيحصل على معنى أكثر دقة، فعند (ONOSANDER) سيعني تماما ناور من المناورة[6].

كما يشير "نيوف" إلى أن الرومان، قد قاموا بعملية ليتنة المصطلح؛ أي نقله للغة اللاتينية؛ حيث قام الفيلسوف الروماني "شيشرون" بالتحدث عن مصطلح (STRATEGMA) في رسالة مؤرخة في العاشر من أيار/ مايو سنة 51 ق م كما أشار "نيوف " إلى قضية هامة مفادها أن هدف الرومان من دراسة الإستراتيجية كمصطلح جاء نتيجة الحديث والبحث في العلوم العسكرية، يقول في هذا الصدد:"...و لكن حتى نحافظ على الجانب العلمي للدراسة، لابد من القول إن الرومان تحدثوا عن العلوم العسكرية، أو عن علم الأشياء العسكرية (SCIENTIA RIE MILITARIS) ،والذي يتضمن الاستراتيجية"[7].

من الرومان ينتقل بنا "نيوف" إلى البيزنطيين، تحديدا في القرن الخامس للميلاد، حيث أطلق مصطلح (STRATEGE) أو (STRATEGOS) للتدليل على من يحتل المكان الأول في الجيش، ليعرف مصطلح الاستراتيجية في العصر الهيليني بعض التراجع لوجود مصطلح آخر يزاحمه في الميدان وهو مصطلح التكتيك. ويؤكد "نيوف" أنه لا توجد مفاهيم معادلة لمصطلح الاستراتيجية خارج العالمين اليوناني والروماني، حتى المجتمعات التي عرفت بعمق التجربة وكبرها في المجال العسكري باستثناء الصين مع الاستراتيجي الصيني الشهير (ZUN–ZI) الذي وضع مصطلح (BING–FA) حيث ترجم إلى الإستراتيجية ليدل في مجمله على الطرائق أو الوسائل. إنه لتأكيد على أسطورة النهر الخالد الذي ينبع من أثينا، ويمر على روما وصولا لأوروبا، وما أعيد إحياؤه في الحقيقة داخل الدول الأوروبية، بعث لما وجد في أثينا وأوروبا.

3.2الاستراتيجية، بين ستاتيكية المصطلح ،وديناميكية المفهوم:

في تشريحه لأصل المصطلح، قدم لنا "نيوف " رؤيتين في هذا الصدد:

تمثلت الرؤية الأولى في انطلاقه من أبجديات التحليل الكلاسيكي للمصطلحات، فوجد أن هذا المصطلح تشترك فيه اللغات الأوروبية، واللغات الإغريقية اللاتينية، ففي الألمانية نجد المقابل الألماني للمصطلح على النحو:**(STRAEGIE)**وفي المقابل باللغة الروسية نجد: **(STRATEGIJAk)**وفي المقابل الهنجاري نجد: **(STRATEGES)** وحسب "صلاح نيوف"، فإن المصطلح المكون

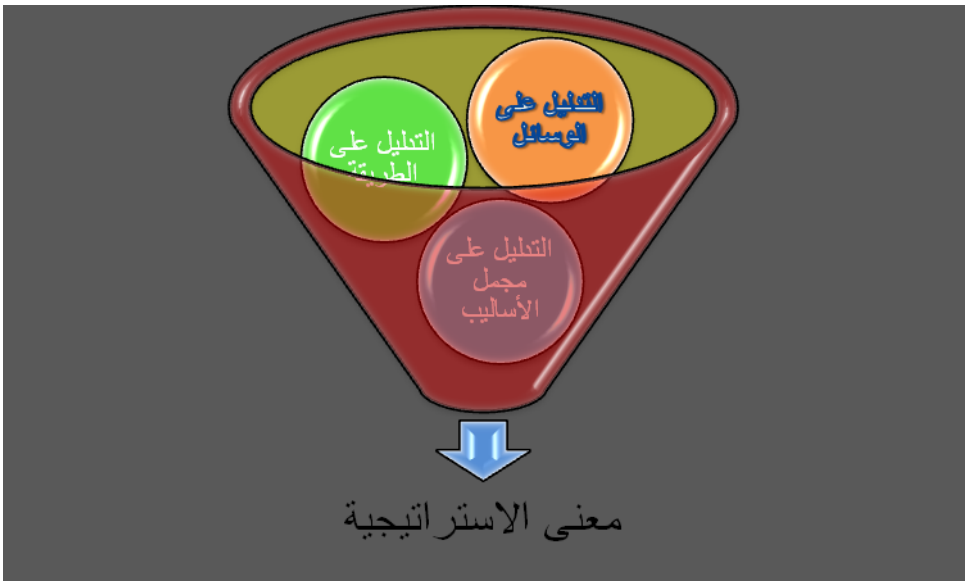
من(**STRATOS/AGEIN**) لهو في الحقيقة مركب من لكسيمين/وحدتين معجميتين، ومعناه الجيش الذي يدفع به للأمام، وبوصل طرفي المصطلح نحصل على:(**STRATEGOS**)ومعناه الجنرال، والفعل (**STRATEGO**) يعني قاد أو أمر، أما (**STRATEGIKOS**) هي جمع لـ: (**STRATEGIKA**) فهي تعني أعمال ووظائف الجنرال.

ليخلص نيوف من خلال هذا العرض الكلاسيكي، إلى المعنى العسكري للاستراتيجية، على أنها:" **فن القيادة للجيش وبشكل عام فن القيادة**".[8]

في حين تمثلت الرؤية الثانية، وهي ذات أهمية بالغة في مسار هذا البحث؛ أي لها علاقة بموضوع الأطروحة والعلاقة بفهمها، خاصة في مجال الخطاب المتخصص، فيقول:"...عندما نقول (STRATOS) فهذا لا يعني الجيش أو الجيوش بشكل عام؛ بل يعني الجيش الذي يعسكر في منطقة ماويكون في حالة حرب، الإستراتيجية في الواقع لا تحدد في حالة صراع واحدة فكلمة (STRATOS) تتعلق بكلمة أخرى وهي أكثر قوة في المعنى (**STRATOS**) **تعني الأرض**، أما (**AGEIN**) **تعني الدفع إلى الأمام**، هذه الفرضية الأخيرة هي الأكثر واقعية، عند الكثير من مؤرخي العلوم الإستراتيجية، ربما لأن هذا الاقتراح في التحليل يشير إلى أن الإستراتيجية ليست شيئا ساكنا، بل هي مرتبطة بالحركة"[9]. هذا المفهوم هو الذي سنحكم وضع اليد عليه، سنمشي معه، ونوافقه لأنه الأنسب لمقاس موضوع البحث، والملائم في المعالجة.

فالاستراتيجية في **لغات التخصص**، وخصوصا في علاقتها بالخطاب السياسي؛ بما **هو لغة تخصص داخل تخصص الخطاب**؛ إنما المقصود بها هنا **حركيات الخطاب**؛ ذلك لأن الخطاب هو أرضية لتضاريس من التشكيلات الخطابية/

النصية، رصفت ونضدت مشكلة مجموعة من الأخطبة •مهما تعدد نوعها.



هذه الأرضية لها نقط انكسار، تتماثل بين التنافر، والتجاذب، هذه النقط الانكسارية، بفعل الحراكية، تؤدي إلى زحزحة المفاهيم مما يؤدي إلى انبلاج تشكيلة جديدة من المصطلحات، مع كل حركية وكل زحزحة، وعبر كل خد / تشقق انكساري، وبتوالد المصطلحات وتنوع التداول لها يتشكل لنا ميدان الخطابي المتخصص الذي تحكمه لغة خاصة تدرس تحت ما يعرف بلغات التخصص.

إذن: الإستراتيجية في علوم اللغة، وفيما يتعلق بلغات التخصص، داخل علم المصطلح النصي / لغات التخصص، إنما يقصد بها ***حركـــيات الخـــطاب*** فالاستراتيجية هاهنا؛ هي الأرض التي يبني فيها الخطاب تحركاته هنا وهناك مشكلا مع كل حراك توالد طبقات / صفائح معنمية/ سيميمية، تشكل كل صفيحة مرحلة زمنية مستقلة بذاتها.

ولا يفوتنا القول في داخل ثناياه ذكرا، أنه من بين الذين عالجوا مصطلح الاستراتيجية تاريخيا كفعل وكمصطلح سياسي نجد "ليدل هارت" في كتابه الموسوم بـ:" **الاستراتيجية وتاريخها في العالم**"، حيث قدم لنا الإستراتيجية في شكل تعريف

فيقول في هذا الشأن:"...يعرف كلوزفيس الاستراتيجية في كتابه المشهور على أنها: **فن استخدام المعارك كوسيلة للوصول إلى هدف الحرب**"؛ أي إن الاستراتيجية تضع مخطط الحرب، وتحدد التطور المتوقع لمختلف المعارك التي تتألف منها الحرب، كما تحدد الاشتباكات التي ستقع في كل معركة"[10].

كما ذكر لنا تعريفا للاستراتيجية قدمه "مولتكه"، اعتبره من أكثر التعريفات وضوحا وأفضلية، إذ قال: "**إنها إجراء الملائمة العملية للوسائل الموضوعة تحت تصرف القائد إلى الهدف المطلوب**".

ويرى "هارت" أن تعريف "كلوزفيس" هو تعريف تعتوره عيوب كثيرة منها:

- أنه يدخل هذه الفكرة في حقل السياسة، أو في أعلى مستوى للقيادة الحربية، وهذه تتعلق بمسؤولية الدولة، لا بحدود عمل القادة العسكريين الذين تستخدمهم السلطة الحاكمة ليقوموا بإدارة العمليات وتنفيذها؛

- تحديده لمعنى الإستراتيجية فيما يتعلق باستخدام المعارك فقط؛ أي تكريس كل الاعتبارات والإمكانيات في الحرب للبحث عن المعركة التي تحدد الحل الحاسم بقوة السلاح؛ وقد نظر "ميشيل فوكو" للاستراتيجية على أساس أن لها معان متعددة ليتناسب كل موضوع في سياق محدد، إذ يحدد معانيها بقوله:" تستخدم الإستراتيجية عادة بثلاثة معان هي:

أ-التدليل على الوسائل المستخدمة للوصول إلى غاية معينة.

ب-التدليل على الطريقة التي يتصرف بها الآخرون للتأثير من خلالها في غيرهم.

ج-التدليل على مجمل الأساليب المستخدمة في المجابهة.[11]

إذن، الاستراتيجيات في **الخطاب المتخصص داخل ميدان لغات التخصص**، يقصد بها حركيات الخطاب، فكل حراك له القدرة المطلقة على توليد عدد لا متناه من المصطلحات حسب تاريخ الخطاب.

وللحركيات أهمية بالغة في تشكيل المصطلحات، وتوالدها من جهة وفي فهم تداولها من جهة أخرى، ومن ثمة فهم الكيفية التي يتشكل بها الميدان الخطابي المتخصص، الذي له لغة خاصة تحكمه، بعبارة أوضح، الخطاب

السياسي محكوم صحيح بفترة معينة، لكنه ليس خطابا واحدا، بل له موضوعات عديدة تصب فيه، ولكل موضوع مصطلحاته الخاصة، التي ولدتها نقط الانكسار لهذا الخطاب، أو نقطة الحراك الأول له، مشكلة لنا صفائح/طبقات معرفية معنمية /تكتونية سيميمية، كل طبقة تحجب أو تغطي ما سبقها عبر توليد مصطلحات جديديدة

هذا هو المقصود بـ: **استراتيجيات الخطاب؛ أي حركيـــات الـــخـــطـــاب.**

2/-: فـــي مفهـــوم الـــخـــطاب: هنا سيتم معالجة مفهوم الخطاب مفهوميا في علاقته بالمصطلح السابق؛ ألا وهو مصطلح الاستراتيجيات، وبعيدا عن **السجن الدوغمائي للفكر** المنحاز للفكرة الواحدة، سيتم معالجة هذا المصطلح معالجة تأثيلية؛ أي بالعودة إلى أصوله الأولى، أو ما يعرف بالمحاضن الفكرية الأولى التي ولد بها وترعرع في أرضيتها إلى أن استحال إلى مجالات معرفية مستقلة.

ومن بين الذين تناولوا مصطلح الخطاب في أصوله الأولى، هو الفرنسي "مانفرد فرانك"، الذي استند على رأيه "الزواوي بغورة"؛ حيث قدم "فرانك" بحثه الموسوم بـ:"حول مفهوم الخطاب عند فوكو"، وذلك في العام 1989م، فقد أرجع مصطلح الخطاب(DISCOURS) إلى أصله في اللغة الفرنسية، فرأى أن كلمة (DISCOURS) تعود إلى الأصل اللاتيني (DISCURSUS) وفعلها (DISCURURE)والذي معناه هنا "**الجري هنا وهناك**"[12]. ولم يبتعد عن هذا المفهوم كل من " طوني بينيت" و" لورانس غروسبيرغ "و" ميجان موريس" في معجمهم الموسوم بـ:" مفاتيح اصطلاحية جديدة، معجم مصطلحات الثقافة والمجتمع"، حيث وجدوا أن مصطلح الخطاب هو مصطلح حمال أوجه، فهو إما أنه يعني: "هائم متنقل من موضوع إلى موضوع" " أو متسلسل نابع من استدلال أو حجة أي استدلالي"[13]. ولكن حسب رأي "مانغوغو"، و"دومينيك" فإن هذا المصطلح قد استعمل في الفلسفة الكلاسيكية، حيث تقابل المعرفة الخطابية عن طريق تسلسل أسباب المعرفة الحديثة، وكانت معرفته إذ ذاك قريبة من اللوغوس اليوناني، كما أنهما يريان أن مصطلح الخطاب جاء كبديل /براديغم معرفي يتجاوز ما كان سائدا إلى ما هو أوسع؛ أي المتتاليات الجملية. وقد اختلف في شأن من كان له السبق

المعرفي في إدخال مصطلح الخطاب إلى حقل اللسانيات، فحسب "مانغونو "وزميله، فإنهما يعتبران أن ق. قيوم أو ما يعرف بـ:" غوستاف غيوم" (GUILLAUME) (GUSTAVE) (1883/12/16-1960/2/3) هو أول فرنسي لغوي أدخل مصطلح الخطاب إلى حيز اللسانيات، حيث بدأت دروسه تكتسب أهمية بالغة في التحليل اللساني خاصة في الفترة ما بين: (1947-1949) التي تمخض عنها فيما بعد كتابه الشهير الموسوم بـ:" في الميكانيكا النفسية" للغة".

حيث ميز فيه بين نوعين من اللغة:

- اللغة/ لغة الطاقة؛
- اللغة/ لغة فعالة.

ورأى أن كلتيهما عبارة عن دولتين، وللانتقال من دولة لأخرى لابد من تشغيل الفكر. بمعنى أن "قيوم" قد فصل في دراسته بين الدال والمدلول، واهتم بالمدلول لما له من قوة في إعمال الفكر، تحديدا في إعمال التمثل الفكري (العرفان الفكري). كما تجاوز الاهتمام باللغة إلى نطاق أوسع هو الاهتمام بالكلام، لما يطبع هذا الأخير من تغير وحركية؛ حيث رأى أن اللغة تطبعها سمة النهائية، في حين تطبع الكلام سمة اللانهائية، وقد وسمت أبحاثه باسم اللسانيات الحدسية، بمعنى مؤشرات العرفانية لاحت مع هذا العلم الشهير.

باختصار، لقد أدخل "غوستاف غيوم" مصطلح الخطاب إلى حقل اللسانيات من خلال دحضه لمسلمة المفهوم البنيوي، الذي يرى في اللغة أنها شبكة من العلاقات خالية من المضمون؛ أي إنه يعنى بأكثر العلاقات اللسانية مركزية وهي علاقة الشكل بالمضمون الكلي. حيث يرى أن الوحدات اللسانية تكتسب قيمتها ليس عن طريق عزلتها وإنما في علاقاتها بالوحدات الأخرى مفهوميا، هذه العلاقات تكون في شكل حركيات، وهذه الحركيات لا نلمحها إلا في المستوى النظامي / النصي / الخطابي.

إلا أن دراسات "قيوم" أهملت حسب بيوتيه" بسبب أمرين هما:

-عسر مراقبتها نتيجة صعوبة قراءتها؛

- استخدام قيوم لمصطلحات سديمية.[14]

في حين يرى "بغورة" أن أول من أدرج مصطلح الخطاب لحقل اللسانيات هو "بيسونس"(BUYSSENS)وذلك في العام:1943م، لذا فإن مصطلح الخطاب في علم الألسني أثار العديد من المشاكل، لاحتلاله مكانة خارج الثنائيات المعروفة، بمعنى خارج عن الأيديولوجيا المعبرة عن كل ماهو كاثوليكي في باطن هو ألسني في ظاهره. ما نلحظه من خلال هذا التحليل هو أن مفهوم الخطاب في تأثيله لا يبتعد عن المفهوم التأثيلي للاستراتيجيات، التناقض المعرفي هاهنا يتلاشى، فإذا كانت الإستراتيجيات في مفهومها التأثيلي الأصلي يقصد بها **حـركـيـات الخـطـاب**، والخطاب في مفهومه التأثيلي يقصد به **التـحـرك هنا وهناك**

إلا أن التأثير مختلف؛ أي أن المسؤول عن تكون الا**ستراتيجيات** هو الخطاب بالدرجة الأولى عبر حراكه المستمر، أما المسؤول عن تكون الحقل، أو **الميدان المصطلحي للغة المتخصصة** هي الاستراتيجيات، ويبقى المسؤول عن تكونهما أولاوأخيرا هو **الخطاب.**

3/- الخطاب أرشيف مفتوح على النصية: في إجابة عن سؤال ما الأركولوجيا؟ أجاب الباحث الثقافي المتخصص في تاريخ اللغة العلمية "ميشيل فوكو" أن الأركولوجيا هي رصد للأرشيف ووصف له؛ حيث اعتبر أن الخطاب السياسي هو أرشفة لمجموع من المنطوقات، بنت أو شيدت في وقت مضى قطعة من المعرفة، في عرض زمن ومكان محدد. فإذا فهم الأرشيف أنه ما احتفظ به من وثائق قديمة، فهل يمكن اعتبار أخطبة الرئيس الراحل " هواري بومدين" أرشيفا؟ أم أنها أخطبة مفتوحة على عالم النصية؟

يعرف "ميشيل فوكو الأرشيف على أنه:"...**الأرشيف عندي ليس جملة النصوص التي احتفظت بها حضارة (...) لكنه جملة القواعد التي تحدد في ثقافة ما ظهور الملفوظات، وزوالها،و بقاءها،و محوها، ووجودها باعتبارها أحداثا وأشياء**"[15].

إذن: الأرشيف ببساطة هو نتائج الحراك الذي يحدثه الخطاب، في تحركه هنا وهنا محدثا ما يعرف بالاستراتيجيات، أي ما ولدته لنا الاستراتيجيات من نتائج، مكنت من ظهور الملفوظات المصطلحية، عبر قواعد الإمحاء والظهور حالها كحال الصفائح/ الطبقات التكتونية في الجيولوجيا، كذلك الخطاب، هو طبقات **جيو-نصية** متراصة مشكلة ميدان ثقافيًا مصطلحيًا متخصصًا.

لذلك فالأرشيف هو مجموع التشكيلات الخطابية باعتبارها منظومات منطوقية محددة بزمن دفنها التاريخ في صفحاته، لذا لا يمكن فتحه إلا عبر الصفحات النصية. وللخطاب كفاءة خطابية، لا سيما الخطاب المتخصص، وحسب اللساني "شاردودو" فإنه يوجد ثلاثة.

1.3أنماط من الكفاءة الخطابية:

1/-الكفاءة المقامية: التي تقتضي من كل شخص يتواصل أن يكون قادرا على بناء خطابه حسب هوية أطراف التبادل، وغائية التبادل، والقول والمعنى، وظروف التبادل المادية.

2/-**الكفاءة الخطابية:** تقتضي من كل شخص أن يكون قادرا على التصرف في التعرف على طرق الإخراج الخطابي، التي تعكس الإكراهات المقامية وعلى معارف الدراية والمعتقد.

3/-الكفاءة السيميائية اللسانية: التي تقتضي من كل شخص يتواصل، أن يكون قادرا على التصرف في التعرف على أشكال الكلمات وقواعد توليفها ومعناها.[16]

لكن معالجة "منغونو" لمفهوم الكفاءة الخطابية جعلته يقزم من شأن هذا المصطلح في علاقته المفاهيمية، محجما دور صاحب الخطاب، وقاصيا لدارس الخطاب المتخصص؛ أي فيه إعلاء للكفاءة الخطابية بشكل عام، في حين أن تغير العلوم، وتقدم الزمن يفرض علينا إعادة الاهتمام بالكفاءة الخطابية المتخصصة، التي لا يقصد بها مقدرة الشخص المحدد تاريخيا على إنتاج وتأويل ملفوظات، تنتسب إلى

تشكيلة خطابية معينة، ولا تلك التي تبحث في الطريقة التي تفسر الكيفية التي يستطيع بها شخص أن ينتج بصفة سايكرونية أو دياكرونية ملفوظات تنتمي إلى تشكيلات خطابية متنوعة، وإنما تلك التي تبحث في كيفية فهم وتحليل مختلف التقلبات والتعسرات، أو الحركيات، أو ما يعرف بالاستراتيجيات لحقل خطابي كامل وليست لتشكيلة خطابية واحدة، التي ولدت لنا مصطلحات ، شكلت بعد تواشجها وتلاقحها أمشاجيا حقلا تحوّل لاحقا إلى ميدان خطابي متخصص، إنه فهم للمصطلحات التي أضحت لغة متخصصة من خلال تمرحلاتها وتقلباتها، إلى غاية نضجها وسكونيتها في خطاب حديث متخصص، و**هنا يعاد إعلاء شأن المحلل اللغوي الذي أقصته الأبحاث الفوكونية لحساب الأركولوجيا**، إعلاء للبحث اللغوي المشفوع بالجينيالوجيا والأركولوجيا داخل علم أوسع علم المصطلح النصي/الخطابي، أو لغات التخصص.

لأن الأهمية البالغة التي يوليها مجال لغات التخصص هاهنا داخل خطاب التخصص، أو علم المصطلح النصي، هو فهم سيرورة المصطلحات من التقلبات إلى غاية الاستقرار، وليس البحث فقط في كفاءة منتج الخطاب.

وبحسب "ميشيل فوكو" (M.FOUCAULT) فإن للخطاب مكونًا أصغر أو ما يعرف بذرة الخطاب أو الوحدة الصغرى مكونة من ما يعرف بـــ:

*–المنطوق: وهو يقابل الجملة والقضية والفعل اللساني، يطلق عليه أنه أبسط جزء في الخطاب؛

*–التشكيلة الخطابية: نظام منطوقي موسع / مجموعة من الأنظمة المنطوقية الموسعة؛

*–الخطاب: نظام منطوقي فردي؛

*–الميدان: أوسع من الخطاب ومن التشكيلة الخطابية، إنها الأحداث التاريخية المشكلة للخطاب وللتشكيلة الخطابية.

ومن خلال هذا نخلص إلى الكيفية التي عرف بها "ميشيل فوكو" الخطاب فقال:" **هو مجموعة من المنطوقات، بوصفها تنتمي إلى ذات التشكيلة الخطابية، فهو ليس وحدة بلاغية أو صورية، قابلة لأن تتكرر إلى ما لا نهاية، يمكن الوقوف على ظهورها واستعمالاتها خلال التاريخ، بل هو عبارة عن عدد محصور من المنطوقات التي تستطيع تحديد شروط وجوده**".[17]



خاتمة: إن الاستراتيجيات الخطابيّة المدروسة هنا في هذا البحث بأكمله؛ هي عدول و انزياح وانحراف لما عرفت به، عدول عن الوجه الذي عرفت به في المعالجة التداولية، وعدول نسبي عمّا عرفت به عند "فوكو" حيث ابتعدت معه عن كل ما هو ألسني إلى ما هو ثقافي أو اجتماعي، في لغات التخصص تحديدا في بحث لغة السياسة ستبقى لغته المتخصصة جزءا لا يتجزأ من السيرورة الاجتماعية؛ وبالتالي فإن الاستراتيجيات هي **قراءة في أنظمة التكوين والتشكل** للمصطلحات المتخصصة داخل الكل المتخصص بين الاختصاص والتخصص؛ بمعنى قراءة النظام اللغوي الأصغر(لغة التخصص في علاقته بالنظام اللغوي الأكبر(لغة الإختصاص)؛ أي لغة

السياسة داخل اللغة العربية. عن طريق تحديد نقط الانكسار وهذا عنصر مهم لفهم طريقة التكوين والتشكل، ويقصد بنقط الانكسار المرحلة الزمنية الطويلة الحاملة لفلقتين مهمتين من الأحداث المبعثرة التي سمحت بظهور هذه المصطلحات التي أضحت فيما بعد ميدانا مختصا مكنته فيما بعد لأن يكون مجالا للدراسين.

4. *هوامش:*

[1] اليامين بن تومي. حوار الأنساق في الخطاب العربي المعاصر. قراءة في لأنظمة التواصل. أطروحة دكتوراه. جامعة سطيف2012.2013/2.ص91.

[2] ماريا تيريزا كابريه. حول تمثيل التصورات تمثيلا ذهنيا: أسس المعنى إلى النمذجة. مقال مدرج في كتاب موسوم بـ:"المعنى في علم المصطلح "لـ:"هنري بيجوان"و"فيليب توران".تر: ريتا خاطر.ط1.ت.ط.2009.المنظمة العربية للترجمة. لبنان.ص 44.و هو مقال في الأصل مدرج داخل المشروع الممول P.DDGES B66/3920.

[3] يقصد به المكون الهامشي المسؤول عن ولادة أي فرع معرفي جديد، يلغي مع هذا الوجود الفرع المعرفي الذي سبقه، وقد استعرنا هذا المصطلح من أبحاث الباحث الثقافي في تاريخ اللغة العلمية الفرنسي " ميشيل فوكو" أستاذ القاعات السبع بالكوليج دوفرانس، وذلك في المناظرة الشهيرة بينه بين اللساني الأميركي "نعوم تشومسكي"، وقد ترجمت هذه الأخيرة إلى اللغة العربية وأخرجت في شكل كتاب وسم بـ" حول الطبيعة الانسانية"، وقد تصدى له بالترجمة أمير زكي.

[4] ولترشتاين.مؤلف وفيلسوفو كاتب نمساوي، ولد في فيينا و توفي في لندن عن عمر ناهز 66 عاما.

[5]Cusin.berche.f.1995.ala recherche de quelques/caractéstique des textes spécialisés et de la rédaction technique.

[6] صلاح نيوف.مدخل إلى الفكر الاستراتيجي. مجلة الدانمارك.د.ط.د.ت.ط. ص.11.

[7] المرجع نفسه.ص.11.

[8] المرجع نفسه. ص9.

[9] المصدر نفسه. ص 9.

[10] ليدل هارت.الاستراتيجية وتاريخها في العالم. تر: هيثم الأيوبي.ط.4.ت.ط.2000.دار الطليعة بيروت. لبنان.ص 267.

[11] أوبير دريفسون.بول رابينوف. ميشيل فوكو. مسيرة فلسفية. تر: جورج أبي صالح منشورات مركز الإنماء القومي.ط1.ت.ط.1990ص 200.

[12] الزواوي بغورة. مفهوم الخطاب من منظور ميشيل فوكو.ص 89/90 بتصرف

[13] طوني بينيت.لورانس غروسبيرغ.ميغان موريس. مفاتيح اصطلاحية جديدة. معجم مصطلحات الثقافةو المجتمع.تر: سعيد الغالمي.ط.1 ت.ط 2010. المنظمة العربية للترجمة.بيروت.لبنان.ص.322.

[14] كاترين فوك.بيارلي قونيك.مبادىء في قضايا اللسانيات المعاصرة. تر: المنصف عاشور.ديوان المطبوعات الجامعية الجزائرية .ط.1. ت.ط 1984.ص.68 بتصرف.

[15] منقوقو.معجم تحليل الخطاب.مرجع مذكور.ص.58/57.

[16] المرجع نفسه ص.113.

[17] الزواوي بغورة.مفهوم الخطاب من منظور ميشيل فوكو مرجع سابق.ص.95.

البعد اللغوي والمعرفي في كتاب اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط– قراءة في المناهج المعاد كتابتها

The linguistic and cognitive dimension in the teaching of Arabic in the intermediate cycle Reading in the rewritten curriculum

د. فاطمة سعدي ♣

تاريخ الاستلام: 2021/02/17 تاريخ القبــول: 13/04/ 2021

ملخّص: لكل مجتمع من المجتمعات الإنسانية نظمه التربوية والتعليمية المسؤولة عن إعداد الفرد وتكوينه وتعليمه، والمدرسة الجزائرية–كغيرها من المدارس في العالم– تبنّت المقاربة بالكفاءات لدعم البعد النوعي في التعليم، الذي يرمي إلى تكثيف الجهود من أجل النظرة البيداغوجية الساعية إلى ترقية الأدوات الإجرائية حول تعليمية اللغة العربية من خلال ترقية قدرات المتعلم لاكتساب المهارات اللغوية انطلاقا من محتوى الكتاب المدرسي الذي يشكّل أحد أهم الوسائل التعليمية التي لا غنى عنها في العملية التعليمية. ولاشكّ أنّ الكتاب المدرسي يشكّل أهم مصادر التعلم والمعرفة بالنسبة للمتعلم.

الكلمات المفتاحيّة: اللغة العربية، التعليمية، الطور المتوسط، الجيل الثاني.

Abstract : Each human society has its educational and pedagogical system responsible for preparing, training and teaching the individual. Therefore, the Algerian school - like other schools in the world - has adopted, through which it aims to intensify efforts for the educational vision that seeks to improve the procedural tools of teaching the Arabic language by improving the capacities of For the learner to acquire language

♣ مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية–وحدة البحث تلمسان–، البريد الإلكتروني: saadifatima14@gmail.com ، (مؤلّف مرسل)

skills based on the content of the textbook, which is one of the essential teaching tools in the educational process and the most important source of learning and knowledge for the learner.

Keywords: Textbook - Arabic language - education - intermediate level - second generation.

مقدّمة: يعد الكتاب المدرسي أحد العناصر التي تمثل مدخلا رئيسيا من مدخلات النظام التعليمي والأداة التي تسهم بشكل فاعل – إذا ما أحسن بناؤها واستخدامها – في تحقيق أهداف المنهج، وهو وسيلة من الوسائل الأساسية في عملية التعليم والتعلم لما يحتويه من معلومات وخبرات تعليمية يقدّمها للمتعلمين، ولعل لكتب اللغة العربية أهمية كبرى تتقدم بها على أهمية ما سواها من الكتب المدرسية الأخرى، باعتبارها لغة هوية الأمة ولغة التفكير عند المتعلم العربي، أضف إلى ذلك أنّ أغلب مواد التعليم باللغة العربية، وعليه حاولنا في هذه الدراسة الوقوف على **الإشكالية** الآتية:

ما مدى مناسبة كتاب تعليم اللغة العربية في السنة الأولى متوسط لمستوى المتعلم وقدراته؟ وإلام يعود سبب ضعف مستوى المتعلم في هذه المرحلة من وجهة نظر المعلم؟

وما هي الأسباب التي تحول دون تحقيق أهداف الإصلاحات الجديدة؟ فهل يعود السبب إلى الجانب البيداغوجي أم إلى الجانب التعليمي؟

1–الجانب النظري:

1–1.أهمية الدراسة: تكتسي الدراسة أهمية بالغة في دراسة المستوى البيداغوجي التعليمي في كتاب تعليم اللغة العربية للسنة الأولى متوسط والكشف عن أسباب تدني مستوى متعلمي اللغة العربية في هذه المرحلة الحساسة انطلاقا من الكتاب المدرسي الذي يعتبر سندا تربويا ومعرفيا بالنسبة للمتعلم، وعونا للمعلم لا غنى عنه. أضف إلى ذلك تسليط الضوء على الطرق البيداغوجية الحديثة التي تبنتها وزارة التربية والتعليم قصد إصلاح المنظومة التربوية الحديثة.

1–2.أهداف الدراسة:

- تحديد كفاءة محتوى كتب تعليم اللغة العربية في الطور المتوسط؛

- تشخيص أسباب تدني المستوى اللغوي لمتعلمي اللغة العربية انطلاقا من الدراسة التحليلية للكتب المدرسية والدراسات الميدانية للطور المتوسط؛
- رؤية مدى ملاءَمة الكتب المدرسية لمستوى المتعلم وقدراته.
- الكشف عن البعد اللغوي والمعرفي في الكتاب المدرسي من خلال الكفاءة التي يراد بعثها في ذهن المتعلم.

1-3**مفهوم الكتاب المدرسي:** هو الوثيقة التربوية المكتوبة لعمليات التعلم والتعليم التي يستخدمها المعلم والطالب أو التلميذ في عملية التعلم والتعليم لغرض تحقيق أهداف المنهج[1]. وهو يمثل الوجه التطبيقي للمنهاج التربوي" ويشتمل على مجموعة من المعلومات الأساسية وضعت لتحقيق أهداف مسطرة ومحدّدة مسبقا معرفية ومهارية، ووجدانية وتقدّم هذه المعلومات في شكل علمي منظّم لتدريس مادّة معيّنة في مقرّر دراسي معيّن ولفترة زمنية محدّدة"[2].

ويشتمل الكتاب المدرسي للغة العربية الخاص **بالسنة الأولى من التعليم المتوسط،** على ثمانية مقاطع تربوية متنوّعة وموزعة على عدّة مجالات: الحياة العائلية-حب الوطن-عظماء الإنسانية-الأخلاق والمجتمع-العلم والاكتشافات العلمية – الأعياد-الطبيعة-الصحة والرياضة[3]. وهي مقاطع ذات دلالة بالنسبة للمتعلّم ومن صميم واقعه المعيش، توحي بقيم أسرية ووطنية وإنسانية وأخلاقية واجتماعية[4].

1-4 مناهج الجيل الثاني: منهاج مادة اللغة العربية: يعد المنهاج من أهمّ الوسائل البيداغوجية فهو المرجع الأول الذي يعتمد عليه المعلم، فهو يقدّم شرحا مفصّلا للنشاطات التعليمية وأهدافها وطريقة عرضها على التلاميذ والكفاءات المستهدفة، فالبرنامج يدل على المعلومات والمعارف التي يجب تلقينها للتلميذ خلال السنة الدراسية.[5]

1-5 مبرّرات إعادة كتابة المناهج: جاء القانون التوجيهي للتربية[6] رقم 08-04 المؤرّخ في 23 يناير 2008 ليؤكّد على بيداغوجيا الكفاءات كمقاربة ترتكز على المتعلم وتجعله يتفوق ويتعلّم كيف يعيش. وعلى ما يبدو أنّ هذه المقاربة لم تحقق نتائجها المرجوة لذلك عمدت الجزائر إلى انتهاج مقاربة جديدة تكرس مبادئ المقاربة بالكفاءات وتم استحداث المقاربة بالكفاءة الشاملة في الموسم الدراسي2016/2017،

وهو ما عرف بالجيل الثاني. إنّ الهدف من إصلاح المناهج وإعادة كتابتها التحسيس بالتحولات الحاصلة في المناهج، والقدرة على قراءة وفهم الاختيارات المنهجية وهيكلة مناهج الجيل الثاني، والقدرة على التبليغ. وتجد مناهج الجيل الثاني أسبابها في:

*التزايد الدائم للمعارف خاصة بعد التطور التكنولوجي المتسارع؛

*ما تفرضه العولمة في المجال الاقتصادي؛

* بروز حاجات جديدة في المجتمع وتطلعات في مجال التربية.

من المسلّم به أنّ المناهج المدرسية ليست جامدة، تخضع دوريا إلى الإصلاح والضبط والتصحيح، والتحيين الذي يفرضه التقدّم قصد إدراج معارف جديدة، وإن لزم الأمر التغيير الشامل بما يتمشى ومتطلبات العصر.

1-6 مبادئ مناهج الجيل الثاني: يركّز منهاج اللغة العربية في هذه المرحلة على التعبير الذي لم يأخذ مكانته اللائقة ميدانيا، إلى جانب الاهتمام بالاستماع، نظرا لدوره الأساسي في هيكلة الفكر وصقل الشخصية، وكأساس ينبني عليه الفهم الذي يمثّل مفتاح النفاذ في كلّ التعلّمات، وقاعدة لبناء كفاءة التواصل التي طالما أُهملت في منظومتنا التربوية. بالإضافة إلى ذلك، فإنّ اللغة العربية في هذه المرحلة تغذّي البعد الثقافي والوجداني وتغرس قيم الأمّة الجزائرية. كما تسعى مناهج الجيل الثاني إلى:

1-6 .1التكفل بالبعد القيمي والأخلاقي[7]: يراعي منهاج الجيل الثاني:

– قيم الهوية التي تمثّلها الثلاثية: الإسلام، العروبة، والأمازيغية (جزائرية الجزائري)؛

– القيم المدنية التي تعطي معنى مسؤولا للمواطنة؛

– القيم الأخلاقية المنبثقة عن تقاليد مجتمعنا، كقيم التضامن والتعاون؛ القيم المرتبطة بالعمل والجهد، وبخلق المثابرة وأخلاقيات العمل؛

– القيم العالمية بما يتلاءم وقيمنا (حقوق الإنسان).

1-6. 2 الجانب الابستمولوجي (تكوين المفاهيم وتحولها):

- التركيز على المفاهيم والمبادئ والطرائق المهيكلة للمادّة؛
- اعتبار هذه المفاهيم والمبادئ والطرائق كموارد في خدمة الكفاءة؛

- الانسجام الخاصّ بالمادّة الذي يوفّق بين مراحل النموّ النفسي للمتعلّم مع الأخذ في الحسبان تصوّراته؛

- فكّ عزلة مناهج الموادّ بعضها عن بعض، وجعلها في خدمة مشروع تربويّ واحد، ودعم تشارك وتقاطع بين مناهج مختلف الموادّ.

1-6. 3 الجانب المنهجي والبيداغوجي:

- المقاربة المنهاجية من الجانب المنهجي؛
- المقاربة بالكفاءات من الجانب البيداغوجي.

1-7. صفات منهاج الجيل الثاني:

- انسجامه مع القانون التوجيهي للتربية وبالتالي مع الغايات المحددة للنظام التربوي؛
- مناهج المواد والوضعيات التعلمية لتحقيق الملمح الشامل (وحدة شاملة)؛
- توحيد تنظيم برامج المواد وبنيتها؛
- تنفيذ التماشي المرتبط بالمقاربة بالكفاءات؛
- إرساؤها في الواقع؛
- ارتباط وتمفصل مستويات التعلم.

2. **الجانب التطبيقي:**

الجدول رقم (1): الجانب التقني للكتاب:[8]

كتابي في اللغة العربية للسنة أولى متوسط-الجيل الثاني-	
لون الغلاف الخارجي	أزرق داكن بدون صور
حجم الكتاب	كبير
لون خط الكتابة	أبيض
عنوان الكتاب	كتابي في اللغة العربية
عدد الصفحات	176
تنسيق وإشراف وتصميم الطريقة	محفوظ كحوال
تأليف	محفوظ كحوال – مفتش التربية الوطنية – محمد بوشماط– أستاذ التعليم المتوسط –

التصميم الفني، التركيب والغلاف	محمد زهير قروني
المراجعة التقنية	صبرينة جعيد
دار النشر	موفم– المطبعة الوطنية للفنون المطبعية

2–الدراسة الميدانية:

2–1 حدود الدراسة:

- **الإطار الزمني والمكاني للدراسة:** أنجزت هذه الدراسة في مدة 30 يوما من 2019/10/14 إلى غاية 2019/11/12. وطبقت في ولاية تلمسان وشملت المؤسسات الآتية:

- متوسطة سيدي شاكر؛
- متوسطة صاري مصطفى القلعة؛
- متوسطة ابن خلدون تلمسان؛
- متوسطة زليط محمد إمامة؛
- متوسطة شلدة لخضر الشلايدة؛
- متوسطة حابي عيسى أوزيدان؛
- متوسطة الإمام مالك بن أنس.

2–2 نتائج الاستبيان الموجه للمعلمين:

الجدول رقم (2): المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرارات	النسبة المئوية
البكالوريا	00	0 %
الليسانس	48	81%
الماستر	07	11.86%
الماجستير	04	11.86%

يلاحظ من النتائج الواردة في مجال المؤهل العلمي أنّ جميع المعلمين الذين شملهم الاستبيان من خريجي الجامعة، حيث بلغت نسبة الحاصلين على شهادة الليسانس نسبة81%.

الجدول رقم (3): الخبرة المهنية

الخبرة المهنية	التكرارات	النسبة المئوية
أقل من 05 سنوات	09	15.25%
من 05 إلى 10 سنوات	26	44.06%
أكثر من 10سنوات	14	23.27%
أكثر من 20 سنة	11	18.64%

يلاحظ من خلال النتائج الواردة في مجال الخبرة العلمية أن النسب تختلف مما يحقق توازنا كبيرا في الأداء المهني، وذلك بنقل الخبرة في إطار التنسيق بين المعلمين.

2-3تحليل أجزاء الاستبيان:

***الجزء الأول:** حول شكل الكتاب والهدف منه معرفة مدى مناسبة كتاب اللغة العربية للتلميذ في هذه المرحلة من حيث الشكل والوزن والإخراج الفني.فكانت النتائج حسب المؤشرات كالآتي:

المؤشر	ممتاز	جيد	مقبول	ضعيف
التكرارات	2	4	41	12
النسبة المئوية	5.08%	6.77%	69.49%	%20.33

يلاحظ من خلال النتائج الواردة في مجال **شكل الكتاب والإخراج الفني** أنّ كتاب السنة الأولى من التعليم المتوسط كان مقبولا من وجهة نظر الأساتذة بنسبة 69.49%، مما يؤكد مناسبة الإخراج الفني للمتعلم من حيث وضوح الخط ومناسبة المسافات بين السطور والكلمات، والسطر والهوامش، ووضوح الصور، ومناسبة ورق الكتاب من حيث اللون والوزن ودرجة اللمعان، بينما نلاحظ وجود فئة من الأساتذة 20.33%يجدون أن شكل الكتاب غير مناسب للمتعلم خاصة فيما يخص مناسبة وضوح الصور والرسوم في الصفحات وسلامة الكتاب من الأخطاء المطبعية ومتانة التجليد بالإضافة إلى مناسبة ألوان الغلاف وجاذبيتها .

***الجزء الثاني:** حول مقدمة الكتاب والهدف منها تشخيص مدى مخاطبة المقدمة للمتعلم ومدى توجيهها له في استعمال الكتاب. وجاءت النتائج على النحو الآتي:

المؤشر	ممتاز	جيد	مقبول	ضعيف
التكرارات	1	3	10	45
النسبة المئوية	%1.69	%5.08	16.94%	%76.27

يلاحظ من خلال النتائج الواردة أنّ نسبة76.27% من إجابات المستجوبين ترى أنّ مقدمة الكتاب لم ترق إلى المستوى المطلوب–هذا من وجهة نظر المعلمين–لأنّها تفتقر إلى المبادئ والأسس التي يجب مراعاتها في تأليف الكتاب وتنظيم محتواه، ولم تشر إلى مصادر التعلم الأخرى المساندة للكتاب، كما لم تشتمل على إرشادات للمتعلّم حول كيفية استخدامه. في حين نجد 16.94% من الأساتذة يقرون بأن مقدمة كتاب السنة الأولى من التعليم المتوسط الخاص باللغة العربية مناسبة للمتعلم من خلال التعريف بأهميته والإشارة إلى المكونات الأساسية له، بالإضافة إلى أنها تشير إلى المبادئ والأسس التي روعيت في تأليف الكتاب وتنظيم محتواه، كما أنها تشتمل على إرشادات للمتعلّم حول كيفية استخدامه، وسجلنا نسبة 5% من الإجابات فقط لمؤشّر ممتاز، و6%بالنسبة لمؤشر جيد من إجابات الأساتذة الذين يؤكدون على جودة مقدّمة الكتاب ومناسبتها لمتعلمي اللغة العربية بالطور المتوسط.

***الجزء الثالث:** تمحورت أسئلة هذا الجزء حول محتوى الكتاب المدرسي، والهدف منها تشخيص مدى جودة محتوى كتاب السنة الثالثة ابتدائي ومناسبته لقدرات المتعلم في هذه المرحلة.

المؤشر	ممتاز	جيد	مقبول	ضعيف
التكرارات	2	7	31	19
النسبة المئوية	%3.38	%11.86	%52.54	32.20%

يلاحظ من خلال النتائج الواردة في مجال محتوى الكتاب أنّ نسبة 52.54% من المستجوبين أكّدت على أنّ محتوى الكتاب مقبول، في حين ترى نسبة 32.20% من المعلمين بأن محتوى الكتاب ضعيف ولا يتناسب وقدرات المتعلم في السنة الأولى متوسط، حيث أكّد جلّ الأساتذة من الفئة المستبينة على أنّ الكثير من المصطلحات صعبة ولا يتمكّن المتعلّم من فهمها بسهولة في هذه المرحلة، فصعوبة المفاهيم من جهة وكثافة البرنامج من جهة أخرى يعيق عملية التعلم لديه ويرهق كاهل المعلم، حيث لا يتسنى له الوقت الكافي لشرح جميع المصطلحات ،فهو في صراع مع الوقت لأنه مطالب بإنهاء البرنامج في الزمن المحدد.

***الجزء الرابع:** الهدف من أسئلة هذا الجزء هو معرفة مدى مناسبة وسائل الإيضاح (الصورة) المعروضة في الكتاب المدرسي لقدرات المتعلم من جهة ومدى مطابقتها لمحتوى الكتاب المدرسي من جهة أخرى.

المؤشر	ممتاز	جيد	مقبول	ضعيف
التكرارات	1	4	39	15
النسبة المئوية	%1.69	%6.77	%66.10	%25.42

يلاحظ من خلال النتائج الواردة في مجال وسائل الإيضاح أن مناسبة وسائل الإيضاح بلغت نسبة عالية تفوق 66%،إذا أخذنا بعين الاعتبار مؤشر ممتاز وجيد الذي بلغ مجموعهما7%، بحيث جل الأساتذة يجمعون على أنها متوافرة ومتنوعة في الكتاب كما أنها مناسبة لمستوى تلاميذ السنة الأولى متوسط، بالإضافة إلى حسن توزيعها على جزئيات الكتاب، وفي المقابل نجد مجموعة من الأساتذة يقرون بضعف وسائل الإيضاح في كتاب اللغة العربية بنسبة15%من إجمالي الفئة المستبينة خاصة فيما يخص تنوع وسائل الإيضاح في الكتاب، واتصالها بنص الكتاب بصورة مباشرة ومدى إثارتها لدافعية التعلم لدى المتعلم.

***الجزء الخامس:** حول الأنشطة والهدف منها تشخيص مدى ملاءمتها لمستوى المتعلم وقدراته.

المؤشر	ممتاز	جيد	مقبول	ضعيف
التكرارات	3	9	28	19

النسبة المئوية	%5.08	%15.25	%47.45	%32.20

من خلال النتائج الواردة في مجال الأنشـطة نلاحظ أنّ أغلب الأساتذة أكدوا أنها مقبولة بنسبة 47.45%، حيث أجمعوا على أنّ الأنشطة تكسب المتعلم مهارات متنوعة وتثير فيه دافعية البحث والاطلاع مع التأكيد على مدى تنوعها ومراعاتها لاهتمام المتعلم وحاجاته وارتباطها بأهداف ومحتوى الكتاب. بينما أظهرت النتائج أنّ بعض الأنشطة غير مناسبة بنسبة32.20% حيث يصعب على المتعلّم تطبيقها كما أنها ليست مرتبطة ببيئة المتعلم ومجتمعه ولم تراع الفروق الفردية.

***الجزء السادس:** تمحور هذا الجزء حول التقويم والهدف منه تشخيص مدى تنوعه وكفايته لاستيعاب المتعلم لمحتوى الكتاب المدرسي.

المؤشر	ممتاز	جيد	مقبول	ضعيف
التكرارات	02	4	28	25
النسبة المئوية	%3.38	%6.77	%.47.45	%.42.37

يلاحظ من خلال النتائج الواردة في مجال التـــقويم وجود خلل واضح في هذا المجال بنسبة تفوق 42%، حيث بلغت نسبة مناسبته لمستوى المتعلم من وجهة نظر الأساتذة 06% وهي نسبة ضعيفة جدا مقارنة بمدى أهمية التقويم في العملية التعليمية إجمالا حيث أنّ المعلمين أشاروا إلى أن الأسئلة والتمارين تحقق الأهداف وتشمل الجوانب المعرفية بنسبة مقبولة47%، إلا أنها لا ترقى إلى درجة الدقة والوضوح ،أما فيما يتعلق بمدى مناسبتها لمستوى المتعلم ومراعاتها للفروق اللغوية ومدى كفايتها في استيعاب مادة الكتاب فقد بلغت حدها الأدنى لهذا ينبغي إعادة النظر في مجال التقويم بما يتناسب وقدرات المتعلم.

***الجزء السابع:** حول بيداغوجيا الكفاءات والهدف منها معرفة مدى نجاح بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في تحقيق أهداف الإصلاحات الجديدة.

المؤشر	ممتاز	جيد	مقبول	ضعيف

التكرارات	0	0	30	29
النسبة المئوية	%0	%0	%50.84	%49.15

يلاحظ من خلال النتائج الواردة في مجال بيداغوجيا الكفاءات أنّ نسبة 50% من المعلمين مقتنعين بأن المقاربة بالكفاءات فعّالة أكثر من سابقتها وأن توفير البيئة المناسبة يزيد من فعاليتها، كما أنهم أشاروا إلى أنّ تقليص عدد المتعلمين وتخفيض الحجم الساعي أسهم في إنجاح هذه المقاربة. بينما أشارت نسبة 49 % أنها لم تنجح تماما في جعل المتعلم صانعا لمكتسباته ولم تحقق كل أهداف الإصلاحات الجديدة، كما أنها لم تصل بعد بالمتعلم إلى درجة أنه يستطيع الاعتماد على نفسه وحل مشكلاته التعليمية بكل سهولة، في حين يرى عدد لا بأس به من الأساتذة بأنها طريقة ممتازة وفعالة أكثر من الطرق التقليدية، حيث أصبح المتعلم محور العملية التعلمية وبإمكانه إبراز قدراته المعرفية من خلال بيداغوجيا الإدماج التي أعطت الحرية أكثر للمتعلم الذي أصبح فعلا صانعا لمكتسباته من وجهة نظره، بغض النظر عن الظروف التي تعاني منها المدرسة الجزائرية من حيث الاكتظاظ وكثافة البرنامج .

2-4 تفسير النتائج: في قراءة لنتائج الاستبيان النهائي الخاص بكتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط، نلاحظ أن مؤشّر مقبول هو الأعلى يليه مؤشر ضعيف ما يدل أنّ الكتاب المدرسي في هذه المرحلة مقبول نوعا ما، إلا أن نسبة ضعيف تؤشر بعدم رضا جزء من الأساتذة عن الكتاب المدرسي نظرا للنقائص المسجلة عليه من جهة. فهو يحتاج إلى تنقيح وتعديل خاصة فيما يتعلق بنوعية النصوص التي جُرّدت من الواقعية، وغلب عليها طابع الخيال الذي لا يعكس واقع المتعلم وبيئته، أضف إلى ذلك الطريقة البيداغوجية المتبناة من جهة أخرى، فهي استراتيجية جد ناجحة، لما تقدّمه للمتعلم بحيث تجعله محور العملية التعليمية التعلمية، كما تجعل منه صانعا للمعرفة وتربط تعلّماته بالواقع والحياة بحيث يحوّل مهاراته ومكتسباته من معارف نظرية إلى معارف نفعية عملية. لكن واقع المنظومة التربوية الجزائرية لايزال بعيدا عن الممارسة الفعلية لهذه البيداغوجية.

خاتمة:

نستنتج من هذا البحث ما يأتي

– إن الكتاب المدرسي من حيث الشكل والحجم مقبول بالنسبة للمعلم والمتعلم أما بالنسبة للمضمون فهناك تباين بين الآراء هناك من يرى بأنه لا يرقى للمستوى المطلوب ولا يحترم الفروق الفردية بين المتعلمين، وبعض النصوص تفوق مستوى المتعلم، وهناك من يرى بأنه يواكب التطورات الراهنة وأعاد الاعتبار للموروث الثقافي. وعموما فإنّ القيم والمعارف التي يحاول الكتاب غرسها في المتعلم ذات بعد ثقافي اجتماعي؛

– تكاد تغيب النصوص التربوية الدينية من الكتاب المدرسي، مع إعادة الاعتبار إلى النصوص العربية والتراثية القديمة قصد إحياء الموروث الثقافي؛

– عدم التناسق بين واضعي السندات التربوية والكتاب المدرسي فبعض الدروس محذوفة من الكتاب المدرسي ويقرها التدرّج السّنوي ودليل المعلم؛

– كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط غير خاضع للمقاربة النصية بحيث يطلب من المعلم استحضار أمثلة النحو أو الصرف من عنده وهذا ما يلغي تحقّقها؛

– بعض نصوص الكتاب المدرسي تفوق قدرات المتعلم؛

– المقاربة بالكفاءات برنامج جيد إلاّ أنّ معالمه التطبيقية لا تزال غامضة وبعيدة في المدرسة الجزائرية، نظرا لكثافة البرنامج واكتظاظ الفصول الدراسية وانعدام الوسائل التعليمية الحديثة، إضافة إلى نقص الأيام التكوينية والندوات التي من شأنها جعل المعلم على اطّلاع دائم بالمستجدات، فهي تقتصر على معلمي الجيل الثاني فقط؛

– عدم إدراك الأساتذة لإصلاحات الجيل الثاني؛

– التقويم غير كاف في هذه المرحلة لأن المعلم يقتصر على الاختبارات الفصلية.

التوصيات:

- ✓ إعادة النظر في محتوى المناهج التعليمية بما يخدم أهداف بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية؛
- ✓ اشراك الفاعلين التربويين في اعادة صياغة الكتب المدرسية؛

- ✓ ضرورة الأخذ بآراء مدرسي اللغة العربية في تحسين الكتاب المدرسي وإشراكهم في لجان التأليف والتطوير؛
- ✓ التنسيق بين واضعي الكتب المدرسية والوثائق التربوية؛
- ✓ على الوزارة الوصية تكليف لجنة بتصحيح الأخطاء الواردة في الكتاب؛
- ✓ عقد حلقات بحثية ودورات تكوينية للمفتشين والتربويين قبل احداث أي تغيير في المنظومة التربوية من أجل تصميم الكتاب المدرسي في ضوء متطلبات العصر.

الهوامش:

[1]– عبد الرحمن الهاشمي ومحسن عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، رؤية نظرية تطبيقية، ط1، (2009م–1430هـ)، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ص260.

[2]– المناهج وتحليل الكتب، مجموعة مؤلفين: ابتسام صاحب الزويني، ضياء العرنوسي، حيدر حاتم، دار صفاء عمان–الأردن، ط1،2013، ص102.

[3]– ينظر: كتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط–مناهج الجيل الثاني–تأليف محفوظ كحوال، دار النشر موفم – المطبعة الوطنية للفنون المطبعية سنة 2017.

[4] دليل الأستاذ مادة اللغة العربية وآدابها السنة الأولى من التعليم المتوسط إشراف وتنسيق: محفوظ كحوال، تأليف: محفوظ كحوال، محمد بومشاط، موفم للنشر،2016 ص: 35.

[5] منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي، مديرية التعلم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، جوان 2011ص:30.

[6]– أهداف مناهج الجيل الثاني، وزارة التربية الوطنية، مقال نشر يوم 24 مارس 2016، ص12.

[7]– دليل الأستاذ مادة اللغة العربية وآدابها السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص:20.

[8] كتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط–مناهج الجيل الثاني–تأليف محفوظ كحوال، دار النشر موفم – المطبعة الوطنية للفنون المطبعية سنة 2017.

مجلّة اللّغة العربية المجلّد: 24 العدد: 3 السّنة: الثّلاثيّ الثالث 2022: ص: 150-171

التّأويل العرفاني بين المصطلح والمفهوم نحو نموذج تساندي
-مقاربة مصطلحاتيّة-

Cognitive Interpretation between the Term and the Concept: Towards a Supportive Model
-A Terminological Approach -

د. علجية مودع♠

تاريخ الاستلام: 2021/03/24 تاريخ القبـول:2021/04/04

الملخص: تسعى هاته الدراسة لمساءلة مصطلح التأويل من منظور إيتيمولوجي باعتباره أحد أهم الحقول المعرفية واللسانية المعاصرة وتبيان مجال بحثه في النصوص العرفانية التي تتغيا البحث عن المجهول وارتياد العوالم الغيبية فالقراءة التأويلية؛ مساءلة ذهنية دقيقة مؤسسة على مبادئ علمية واضحة على اختلاف المدارس التي قدمت آلياتها الإجرائية، وما يستفزها هو تلك الخطابات ذات الطابع اللغوي المتمايز والمتعدد والمنفتح على آفاق فكرية وروحية عالية وراقية في الوقت ذاته. على هذا الأساس بدا أنّ هناك حاجة ماسة لضبط مصطلحات هذا المنهج الدقيق الذي يسعى لفك شفرة واستغلاق هذا النوع المميز من الكتابة الفكرية الواعية، وتبيان خصوصيته كمنهج لساني/عرفاني جدّي وأمين يسعى لقراءة هذه المدونات العرفانية في محاولة منه للقبض على كنه وحقيقة هذه التجارب الذاتية والوجدانية المتضمنة فيها.

كلمات مفتاحيّة: العرفانية، التأويل، المصطلح، الوجدان.

Abstract : This study seeks to question the term interpretation from an etymological perspective, as it is one of the most important fields of contemporary knowledge and linguistics.

♠ المركز الجامعي مرسلي عبد الله، تيبازة. البريد الإلكتروني: amouada@outlook.fr (المؤلف المرسل)

Besides, it aims at clarifying the field of this research in cognitive texts that are based on searching for the unknown and the occult worlds. The interpretive reading is a precise mental questioning based on clear scientific principles in the different schools that have presented their procedural mechanisms, and what provokes them are those discourses of a distinct linguistic character, pluralistic and open to high intellectual and spiritual horizons at the same time. On this basis, it seemed that there is an urgent need to adjust the terminology of this precise approach that seeks to decipher and shut down this distinctive type of conscious intellectual writing and to demonstrate its specificity as a serious linguistic / cognitive approach that seeks to read these secular codes in an attempt to capture the essence and reality of these subjective and emotional experiences enclosed in them.

Key words: Cognitive, interpretation, terminology, emotion**.**

1/-حول مصطلح هرمنيوطيقـا: لقد حظي لفظ "الهرمنيوطيقا" كمصطلح لساني معرفي باهتمام بالغ لدى أهل المعرفة عموما وأهل اللغة بصفة خاصة، فقد ورد في معاجم اللغة العربية كمقابل للفظ "تأويل"، ويقصد به مجموعة من المعاني♣ جميعها معان لغوية وسعت مجاله وجعلته غير قابل للتحديد، إذ ورد عند علماء اللغة العربية وهو حامل لمعنى التفسير، حتى «دفع ذلك بعض مفسري الحديث وعلماء اللغة إلى القول بأن التفسير والتأويل شيء واحد.»♣.

يقول فيه صاحب "اللسان": «وأوّلَ الكلام وتأوله دبره وقدره، وأوله وتأوله فسره وقوله (عز وجل):﴿ ولما يأتهم تأويله ﴾؛ أي لم يكن معهم علم التأويل، وفي حديث ابن عباس: اللهم فقهه في الدين وعلمه التأويل قال ابن الأثير: هو من آل الشيء يؤول إلى كذا، أي رجع وصار إليه، والمراد بالتأويل نقل ظاهر اللفظ عن وضعه الأصلي إلى ما يحتاج إلى دليل لولاه ما ترك ظاهر اللفظ»♣. ولكن ما لبث هذا الاعتقاد أن تغير، فتم فصل "التأويل" عن "التفسير"، رغم أن المتأمل في المعاني اللغوية المختلفة لمفهومي التأويل والتفسير يوحي بحالة من التماهي بينهما، فكل مفهوم منهما يشتمل على معاني البيان والإبانة والكشف والتعرية، أي «أنهما يتحركان في فضاء دلالي

متسع يستحضر مفاهيم بلاغية وأسلوبية وسيميائية وصوفية تتردد كثيرا في مفاصل النظرية النقدية المعاصرة؛ ولذلك ليس غريبا أن يستعصى على علماء المسلمين التفريق بينهما كما يظهر من قول حبيب النيسابوري: نبغ في زماننا مفسرون لو سئلوا عن الفرق بين التفسير والتأويل ما اهتدوا إليه»♣. ونفهم من هذه المقولة أمرين اثنين، أحدهما: أنّ أول بيئة فكرية احتضنت مصطلح "التأويل" وجعلته مقابلا لمصطلح "التفسير" هي بيئة المفسرين والفقهاء الأوائل الذين استغلق عليهم التفرقة بين هذين المصطلحين، لكن بمجيء المفسرين المتأخرين الذين أرادوا بمحاولاتهم التأصيل لرؤية منهجية مبكرة في مجال قراءة النص القرآني كـ "الراغب الأصفهاني" الذي قسم أجزاء النص القرآني إلى بُنى صغرى وهي الألفاظ وبُنى كبرى وهي الجمل، وجعل التفسير مرتبطٌ بتلك البُنى الصغرى. أما التأويل فربطه بتلك البُنى الكبرى، فهو بهذه النظرة يوحي لنا بفكرة "**البنية والدلالة**"، ويتجلى ذلك في قوله: «التفسير أعم من التأويل، وأكثر استعماله في الألفاظ ومفرداتها، وأكثر استعمال التأويل في المعاني والجمل، وأكثر ما يستعمل في الكتب الإلهية..»♣.

وتبعه في ذلك "الماتريدي"♣ الذي أشار إشارة صريحة لما أتت به فيما بعد الناقدة البلغارية "جوليا كريستيفا"، اذ كشف لنا عن وعي نقدي جاد من خلال فهمه لهذين المصطلحين، في إطار ثنائية القصدية والمحتمل، إذ القصدية في نظر "كريستيفا" بيان حقيقة الخطاب الأدبي في حين أن المحتمل هو الذي يشابه تلك الحقيقة♣.

وانطلاقا من ذلك يصبح التفسير هو ما يحدد المقصد والمراد، أما التأويل فهو ما يفتح مجال الاحتمالات في الوصول إلى معنى اللفظ. وإذا جئنا لنسائل "التأويل" كمصطلح نقدي من منظور إيتمولوجي*، وجدنا أنه أحد المقابلات العربية لذلك المصطلح الوافد إلينا من الثقافة الغربية، وهو مصطلح (Herméneutique)باللغة الفرنسية أو (Hermeneutics ") باللغة الإنكليزية.

وعندما نقول: إنه أحد المقابلات العربية فإننا نقصد بذلك أن الثقافة العربية عند استقبالها لمصطلح "Herméneutique" لم تبقه على حاله، بل أخضعته للعديد من الترجمات والتعريبات حتى انزاحت به عن معناه الأصلي، ذلك أنّ تعدد الترجمات يؤدي إلى تعدد المفاهيم والتأويلات، فكل يترجم وفق رؤيته التي يسعى إلى إثباتها.

ولما كانت البيئة الفكرية النقدية خير مستقبل لهذا المصطلح، فقد حمل نقادنا العرب مشعل ترجمته وتعريبه، فنجد في مقدمتهم المفكر الناقد "مصطفى ناصف" الذي خصص له كتابا أسماه "**نظرية التأويل**"، حاول من خلاله أن يؤصل لنظرية نقدية تأويلية في الثقافة الغربية المعاصرة وفي التراث العربي داعيا إلى تبني المنهج التأويلي في قراءة تراثنا، مستعملا تارة مصطلح التأويل وتارة أخرى نظرية التأويل، كما توقف عند أصل الكلمة في التراث الإغريقي القديم على وجه العموم، وفي الفينومولوجيا الألمانية والفلسفة الوجودية[1]♣. وهو المصطلح ذاته الذي تبناه صاحبا كتاب "**دليل الناقد الأدبي**" في معرض حديثهما عن لفظي التأويل والهرمينوطقيا كمصطلح وممارسة، معتبرين أنّ «مصطلح الهرمينوطقيا هو باختصار نظرية التأويل وممارسته»♣.

أما "محمد شوقي الزين" فقد ترجم كلمة "Herméneutique "بـ "فن التأويل" قائلا: «تجدر الإشارة إلى أننا نبتغي صيغة "فن التأويل" ترجمة لكلمة "Herméneutique" تمييزا لها عن "التأويل" بمعنى "interprétation"»[2] وكأنه من وراء هذا الفصل يجعل مصطلح "interprétation" مرتبطا بالإجراء التأويلي الظاهر عبر فعل الترجمة، ومصطلح " Herméneutique" أشمل منه، كونه يطلق على فن أو علم قائم بذاته.

كما ذهبت أيضا "نبيهة قارة" في كتابها "**الفلسفة والتأويل**"، المذهب نفسه في اعتبار "لفظة هرمينوطيقا ("Hermétique")، مشتقة من اليونانية ("Hermeneia") أي "فن التأويل"[3]. أما "عبد الملك مرتاض" فاعترض بشدة على كل هذه الترجمات، بل ووصفها بالهجينة والثقيلة، واستقر إلى أن "التأويلية" هي الصيغة الحقيقة لذلك المصطلح الغربي، إذ يقول: «على أن من النقاد العرب من ترجم هذا المصطلح في صورته الغربية بكل فجاجة فأطلق عليه "الهرمينوطيقا"، وهو من أقبح ما يمكن أن ينطقه الناطق في اللغة العربية، ونحن لا نقبل بهذه الترجمة الهجينة والثقيلة مادام العرب عرفوا هذا المفهوم وتعاملوا معه تحت مصطلح التأويل، لم يبق لنا إذا إلا أن نستعمل "التأويلية" مقابلا للمصطلح الغربي القديم»♠. أمّا "نصر حامد أبو زيد" فقد قدم دراسات عديدة في مجال النقد تعد حدثا تأسيسيا في الخطاب النقدي العربي المعاصر فقد جعل استنادًا لذلك، مركب "نظرية التفسير" أو "علم التفسير" مقابل المصطلح ("Herméneutique") كي يميزها عن "التفسير" كمقابل لمصطلح (Exegesis")

قائلا: «ومصطلح الهرمينوطيقا قديم بدأ استخدامه في دوائر الدراسات اللاّهوتية ليشير إلى مجموعة القواعد والمعايير التي يجب أن يتبعها المفسر لفهم النص الديني (الكتاب المقدس). والهرمينوطيقا– بهذا المعنى- تختلف عن التفسير الذي يشير إليه المصطلح("Exegesis") على اعتبار هذا الأخير يشير إلى التفسير نفسه في تفاصيله التطبيقية بينما يشير المصطلح الأول إلى "نظرية التفسير"»♠.

وتبعه في الطرح ذاته "علي حرب" لما اعتبر "التفسير" مرادفا للشرح، أما التأويل فينظر إليه على أنه: «صرف اللفظ إلى معنى يحتمله، إنه انتهاك للنص وخروج بالدلالة»[4]؛ أي أنّ اختصاص التأويل هو البحث في المعنى الباطني المحتمل، على عكس التفسير الذي نجده مقصورا في البحث عن كل ما هو ظاهر وجليّ من المعاني.

استنادا على ما تقدم، فإن تعدّد التّرجمات وتباين المصطلحات عند نقادنا العرب، ناجم عن سعة لغتنا العربية وقابليتها لاحتضان العديد من المصطلحات الغربية، إما عن طريق الترجمة أو التعريب. وعلى ذكر التعريب فقد أجمع الدارسون على أن يكون مصطلح "هرمينوطيقا" هو المقابل العربي لمصطلح ("Herméneutique") الغربي.

وأثناء تتبعنا لتلك الأصول الاشتقاقية للهرمينوطيقا، وجدنا أنها قديمة، فهي مشتقة من الفعل اليوناني (hermeneuein) ويعني "يفسر"، والاسم (hermeneia) يعني "تفسير"، وليس هذا فقط بل تتعلق لغويا برسول الآلهة "هرمس"♣، إذ يقول في ذلك "عادل مصطفى": «ومهما تكن شكوكنا حول صحة الصلة الإيتيمولوجية بين الهرمينوطيقا وهرمس، فإن الصّلة بين خصائص الهرمنيوطيقا وخصائص الإله هرمس هي صواب مؤكد ويقين لا شك فيه. فالهرمينوطيقا هرمسية قلبا وقالبا، من حيث هي فن الفهم وتأويل النصوص.»♣. وكإجراء ارتبطت في بداياتها بمحاولات تفسير أعمال هوميروس والشعراء الإغريق، ثم ارتبطت بإشكالية قراءة النصوص اللاّهوتية والنصوص المقدسة خاصة عند اليهود والنصارى وإمكانية تطبيقها في الحياة.

إننا بطرقنا هذه الأصول الاشتقاقية الغربية للنظرية التأويلية، لا ننفي بذلك الجهود العربية القديمة، فنحن كما يقول "نصر حامد ابو زيد": «في حالة حوار جدلي، وإننا يجب ألا نكتفي بالاستيراد والتبني، بل علينا أن ننطلق من همومنا الراهنة في التعامل مع واقعنا الثقافي بجانبيه التاريخي والمعاصر، ومن هنا يكتسب حوارنا مع الفكر الغربي

أصالته وديناميته»♣. فإذا ما نظرنا إلى البيئات الفكرية والمعرفية العربية، وجدنا أنها احتضنت التأويل إما بلفظه أو بدلالته ففي بيئة المفسرين كان عندهم أداة لسبر أغوار النص الديني، أما عند علماء الكلام فنجده المحور الذي دارت حوله وعليه خلافاتهم سواء كانوا معتزلة أم شيعة، حتى أصبحت العصبية المذهبية هي التي توجه دلالة اللفظ وتسيره. والفقهاء أيضا كان استعمالهم للتأويل من أجل غاية واحدة، هي توسيع آفاق النص ليستغرق أحداث الحياة، بل ذهبوا إلى أبعد من ذلك فكان التأويل بالنسبة لهم وسيلة من وسائل الكشف عن المقصد في الخطاب ومعرفة حقيقته، وفي مجال علم النحو فقد استخدمه البصريون من أجل تأويل الظواهر اللغوية حتى توافق القاعدة النحوية، وحاول الكوفيون توظيفه من أجل بناء قاعدة على كل شاهد♣.

أمّا المتصوفة فقد ذهبوا مذهبا مغايرا في فهمهم للتأويل، مستندين في ذلك على توجّههم الفلسفي والمعرفي الذي يقوم على فكرة تمجيد الباطن والاعتناء باللامرئي، ويؤكد هذه الفكرة "علي حرب" قائلا: «إن الصوفية هم الذين اختصوا بالتأويل والغوص في الباطن أكثر من غيرهم من الفرق، فإن العرفان الصوفي يمثل المنهج التأويلي بامتياز، فمع العرفان بما هو تأويل، يتقاطع البيان والبرهان والحدس والاستدلا، والوحي والنظر، وبه يتصالح الرمزي والواقعي، ويطل الظاهر على الباطن، ويظهر الحق في الحقائق»♣. أمّا عند الفلاسفة العرب فقد تم احتضان التأويل عندهم لغايتين؛ إما ليساير النص البرهان العقلي، وإما لإخضاع النص الديني لنظريات الفلسفة كملمح مغاير وحداثي في طريقة التناول♣. وبالتالي فهم لم يقصروا فعل التأويل في البحث عن البواطن من المعاني فقط بل وفي ظواهرها أيضا فهم بهذه الطريقة أرادوا أن يعبروا من الظاهر ليصلوا إلى الباطن، ومهما يكن من الأمر، فقد تغير مدلول الهرمينوطيقا بوصفها أداة فعالة في البحث عن معاني تلك النصوص الدينية بتعدد البيئات الفكرية، سواء كانت غربية أم عربية فهي إذا قضية قديمة وحديثة في الآن نفسه، ذلك لماّ وسعت نطاق اشتغالها وقرنته بمعضلة تفسير النصوص بشكل عام، وبالتركيز أيضا على علاقة المفسر بالنص وكذا كامل عناصر العملية الإنتاجية.

لكنها ما لبثت أن تعددت اتجاهاتها وتضاربت فيما بينها، فمنها الاتجاه المعرفي والاتجاه الوجودي ومنها الاتجاه التأملي اللغوي والتأملي غير اللغوي، ومنها كذلك

الاتجاه المتمسك بمبدأ المعنى في ذاته والاتجاه الذي يجعل المعنى تابعا لسياق الفهم وأسلوب الحياة[5]، وعلى هذا المنطلق استقر المفهوم الإيتمولوجي للهرمينوطيقا باعتبارها «نظرية التأويل وممارسته، وليس هناك حدود تؤطر مجال هذا المصطلح سوى البحث عن المعنى والحاجة إلى توضيحه»[6].

2/-المنعرج الإبستيمولوجي للمساءلة الهرمينوطيقية: إن عملية مساءلة أي نص من النصوص الأدبية، يستدعي مراعاة المسافة التي تقع بين العالم المعرفي الخاص بالقارئ، وبين ذلك الخاص بالمؤلف و «التغلب على هذه المسافة يعني الشروع في رحلة تقودنا من عالمنا الروحي المألوف إلى عالم المؤلف الغريب..»[7].

وعليه، يجد القارئ نفسه يعيش مغامرة الدخول في العوالم المعرفية الخاصة بالمؤلف، وإدراك نقاط الالتقاء بينها وبين عوالمه الحاضرة والظاهرة، إنها رحلة كشف واستنباط تقوم على فعل التبادل الحواري الداخلي بين أنا حاضرة وأخرى تنجلي وتغيب.

وهذا كله مجال اختصاص الدرس الهرمينوطيقي الذي يسعى من خلال هذا الفعل الاندماجي بين أقطاب العملية الإنتاجية إلى انصهار آفاق التجربة العرفانية وخصوصياتها المعرفية، فالنص وفق المنظور الهرمنيوطيقي أبعد وأعمق من أن يكون مرآة عاكسة لصورة صاحبه وحياته وحصيلة تجاربه النفسية والاجتماعية إنه صراع داخلي بين وعي الذات وتبصراتها الباطنية.

وهذا ما حاول إثباته أول منظر للفكر الهرمنيوطيقي "دانهاور" الذي كان يهدف إلى تبيين أن كل المعارف والعلوم إنما قاعدتها التأويل♣، وكأنه بذلك لا يجعل التأويل كممارسة محصورا في تفسير تلك النصوص اللاهوتية المقدسة وشرحها، بل يجعله شاملا لكل أنواع العلوم والمعارف.

وتبعا لهذه الفكرة، اتسع مفهوم الهرمينوطيقا فيما بعد في عصر الأنوار، خاصة مع "كلادينوس" (1759–1710) الذي يمثل هذا المذهب الفكري خير تمثيل منطلقا من فكرة جوهرية، مفادها وضع قواعد أو أحكام لعملية تأويل النصوص متوصلا في الأخير إلى اعتبار الهرمينوطيقا «فن تقني ضروري للدراسات التي تعتمد على تأويل النصوص: التاريخ والشعر واللاهوت والقانون والإنسانيات باستثناء الفلسفة باعتبارها شكلا من الجدال المحض أو من الاختبار النقدي للأفكار»♣.

فهو بهذه الرؤية جعل من الهرمينوطيقا فنا تقنيا له قواعده التي تحكمه لكي يظفر بفهم كامل لأي نص من النصوص، قائلا: إن «العمل المنطوق أو المكتوب ما لم يصطنع الكذب والخداع، يرمي إلى هدف واحد وهو أن يفهم القارئ أو المستمع النص المقروء أو المنطوق فهما كاملا»♣.

فكيف يصل إلى هذا الفهم الكامل ما لم يستند إلى تقنيات وآليات تمكنه من ذلك؟ أضف إلى ذلك أنه جعل للهرمينوطيقا جانبا تربويا، ذلك لما دعا لأن «يكون تفسير النص مكيفا بحسب جمهور المتلقين..»♣.

لكن مع مطلع القرن التاسع عشر اتسع مفهوم الهرمينوطيقا ليطال «إشكالية التأويل النصي قاطبة»♣. ولعل الدعامة الأساسية لاتساع المفهوم الهرمينوطيقي في هذا القرن هي نظرية "كانط" حول: «الظاهرة الممكن إدراكها بالملكات العقلية والشيء في ذاته الذي لا يمكن إدراكه ويظل في دائرة المجهول واللاّمفكر فيه»♣.

ولعل هذا ما ساعد المفكر الألماني "شليرماخر" (1768–1834) في نقل مصطلح "الهرمينوطيقا" من دائرة الاستخدام اللاّهوتي والتاريخي إلى حقل الأبحاث الإبستيمولوجية باعتباره "علما" أو "فنا" لعملية الفهم وشروطها في تحليل النصوص.

فقد أراد وفقا لذاك أن يجعل الهرمينوطيقا علما ومنهجا قائما بذاته، لما حرّر «فن التأويل كمذهب عام و عالمي في فهم التأويل من كل عناصره العقائدية والفرضية، التي لا تحصل عنده على نمط ملحق، في تطبيقاتها الإنجيلية على وجه الخصوص»[8]، إضافة لذلك فإن الشيء الأساس الذي هدف إليه "شليرماخر" في هذا المجال هو التأسيس لهرمينوطيقا عامة بوصفها فن الفهم منطلقا من النص بوصفه حاملا لجانبين جانب موضوعي يرتبط بلغة النص وآخر ذاتي نفسي مرتبط بفكر المؤلف، وما على القارئ لهذا النص إلا أن يركبهما ليعيد بناء النص من جديد قصد فهم مراد المؤلف.

فهذان الجانبان «يمثلان القواعد الأساسية، والصيغة المحددة لفن التأويل عند "شليرماخر"، وبدونهما لا يمكن تجنب سوء الفهم. إن مهمة الهرمينوطيقا هي فهم النص كما فهمه مؤلفه، بل حتى أحسن مما فهمه مبدعه»[9]♣.

نلاحظ هنا كيف أن "شليرماخر" تطلع إلى جعل مهمة الهرمينوطيقا تتجاوز فهم النص إلى فهمه أكثر مما فهمه مؤلفه، ولكنه وجدها «تتغير باستمرار، والتفسيرات كلها

تحث فقط على السعي لتحصل رؤى جديدة، وعلى الدخول في محادثات جديدة، كما لو كنّا نتسلق جبلا، وحين نظن أننا وصلنا إلى القمة ندرك فقط هناك أن هنالك قمة أخرى أعلى وراءها تختبئ وراء شعورنا المؤقت بالنصر. لقد ضاعت الهرمينوطيقا النهائية في الغيوم إلى الأبد»[10].

وهذا إقرار بأن الفهم الهرمينوطيقي يتغير باستمرار كما يتغير فهمنا لأنفسنا وأنه لا يمكننا أن نقبض على ذلك الفهم النهائي كونه متجددا هو الآخر باستمرار وهكذا يمكننا أن نلخص المبادئ الهرمينوطيقية لشليرماخر في نقطتين رئيسيتين هما:

الأولى: يصر "شليرماخر" على فهم النص كما فهمه مبدعه، ثم بعد ذلك أن يفهمه بشكل أفضل مما فهمه مؤلفه.

الثانية: جعل عمليه فهم النص وتفسيره قائمة على عملية تفاعلية بين التفسير النفسي للنص الذي يهتم بالتفاعل بين القارئ والنص، والتفسير اللغوي الذي يتطلب فحصا ألسنيا ونحويا لبنية النص.

لكي يصل في الأخير إلى فهم عام للنص، فهو بهذا الاعتراف لم يستطع بلوغ هدفه في جعل الهرمينوطيقا علما متكاملا وقائما بذاته، فكان بذلك ممهدا لمن جاءوا بعده خاصة "ديلتاي" و"جادامير" قائلا: «إن نظرية التأويل رغم كل التقدم الذي أصابته ما تزال بعيدة عن أن تكون فنا متكاملا»[11].

فما لبثت الهرمينوطيقا بعد وفاته أن تراجع مشروعها الفكري لتصبح مرة أخرى مختصة في تلك الميادين القانونية والفيلولوجية وأيضا التاريخية، وبقيت على هذا الحال إلى غاية أواخر القرن التاسع عشر، وذلك بمجيء فيلسوف التاريخ والحضارة ومؤرخ الأدب "دلتاي" (1833-1911)، الذي أنعش فكر "شليرماخر" بدعوته الصريحة والواضحة لإقامة نظرية عامة في الفهم، بهدف الوصول إلى تأويلات صائبة موضوعيا للتغيرات الداخلية.

وهذه الحياة الداخلية تظهر من خلال الأعمال الأدبية، وتبعا لذاك أخذت الهرمينوطيقا عند "دلتاي" مسارا جديدا تصاعديا لما انصبت «على معنى أوسع من مجرد النص، إنها تدل على فهم التجربة كما يفصح عنها –بشكل كامل–العمل الأدبي طالما أنه يتجسد من خلال وسيط مشترك هو اللغة التي يخرج بها من إطار الذاتية

إلى الموضوعية»[12]. وبناء على هذه الفكرة التي مفادها فهم العمل الأدبي بوصفه تعبيرا عن التجربة الحية، فقد رفض فكرة المعنى الثابت سواء في العمل الأدبي أم الحدث التاريخي. إن المعنى عنده يقوم على مجموعة من العلاقات.

ونحن في العمل الأدبي نبدأ بتجربتنا الذاتية في لحظة معينة من التاريخ، تحدد لنا المعنى الذي نفهمه من العمل في هذه اللحظة من الزمن، ولكن تجربتنا نفسها تتغير وتكسب أبعادا جديدة من خلال الآفاق الجديدة من الاحتمالات التي يفتحها لنا العمل، قد تغير مرة أخرى من فهمها للعمل نفسه، وهكذا ندور في دائرة هي "الدائرة التأويلية".

ومفاد هذه "الدائرة الهرمينوطيقية"، أنه لكي نفهم أجزاء أية وحدة لغوية لابد من أن نتعامل مع هذه الأجزاء وعندنا حسّ مسبق بالمعنى الكلي، لكننا لا نستطيع معرفة المعنى الكلي إلا من خلال معرفة معاني مكوناته وأجزائه، هذه الدائرية في الإجراء التأويلي «تنسحب على العلاقات بين معاني الكلمات المفردة ضمن أية جملة، وبين معنى الجملة الكلي، كما تنطبق على العلاقات بين معاني الجمل المفردة في العمل الأدبي والعمل الأدبي ككل»[13].

ولعل هذا ما صرح به من قبل "شليرماخر" في أهمية ذلك التفاعل بين الأجزاء والكل في إنجاح عملية الفهم وعدم إهمال دور المفسر، ذلك أن عملية تأويل أي نص أدبي حسب "ديلتاي" يجب أن تستند إلى فهم المفسر المسبق للتجربة التي عاشها المؤلف والتعاطف معه، ثم تفكيك أجزاء نصه للوصول إلى الفهم الكلي الذي أراد التعبير عنه، قال: «الفهم هو إعادة اكتشاف للآخر»[14].

لكن مع مطلع القرن العشرين تغيرت نظرة الفلاسفة وعلماء الفكر للحياة، وأصبحت تلك النظرة التاريخية أو لنقل: الكلاسيكية في عملية الفهم غير وافية بالغرض، فكلها نظرات تحاول أن تحيط بصعوبة الحياة دون أن تجد لها حلا كما يقول "كارل ماكس": «لقد اقتصرت مهمة الفلاسفة على تفسير العالم بطرق مختلفة في حين أن المهم هو تغييره»[15]. فوجدت الهرمينوطيقا نفسها تدور في فضاء من الأسئلة المعلقة في الهواء دون أن تقبض على واحد منها لتجد له جوابا، فأوجب ذلك ظهور فكر فلسفي يبحث في حقيقة الوجود والكون، وخير ممثل لهذا التيار الفلسفي الفيلسوف الألماني "هيدغر" (1889-1976)، الذي يعتبر أبرز مفكري هذا القرن لما له من دور فعال في إنعاش

الفهم الهرمينوطيقي من منظور أنطولوجي، وإخراجه من عالم التاريخ ليصل به إلى عالم الفلسفة الواسع. حيث يقيم «الهرمينوطيقا على أساس فلسفي، أو يقيم الفلسفة على أساس هرمينوطيقي، وكلتا العبارتين صحيح، طالما أن الفلسفة هي فهم الوجود، وأن الفهم هو أساس الفلسفة وجوهر الوجود في الوقت نفسه»[16].

لقد انطلق "هيدغر" في فهمه الهرمينوطيقي من المساءلة قصد الكشف فوجدناه يرجع دائما إلى فينومينولوجيا أستاذه "إدموند هوسرل" الذي كان دعامته الأساسية في بناء تصوراته الهرمينوطيقية، هذا الأخير الذي جعل البحث في مقاصد المعاني جوهر اهتمامه التأويلي. وعليه فإن «العودة إلى الأشياء ذاتها تصبح بمثابة العودة إلى القصدية التي تقوم بتوليد الواقعي من الشعور. ثم إن البحث عن المعنى المستتر خلف الأشياء ومساءلة القصدية الكامنة خلف الجزء الظاهر من الظواهر، مهمة معقدة تستحق أن ننعتها بأنها هرمينوطيقية»[17]. ومفاد ذلك أن تأويلية "هوسرل" متأثرة بمرجعه الفكري الظاهراتي الذي يعتبر القصدية خاصية كل شعور، والشعور بشيء هو التضايف بين أفعال القصد بالمعنى الأوسع وبين الموضوع المقصود[18].

وهي دعوة صريحة لضرورة اكتساب الذات للموضوع المقصود، وإذا ما طبقنا هذه النظرية على العمل الأدبي وجدنا أن "هوسرل" يركز جلّ اهتمامه في الوصول إلى وعي المؤلف قصد القبض على المعنى الذي قصد إليه دون أن يعير اهتماما بالسياق التاريخي المحيط به، فهو لا يعتبر العمل الأدبي واقعا موضوعيا وإنما هو «عالم الحياة، أي العالم الذي تنتظمه وتختبره فعليا ذات فردية معينة»[19].

وهذا هو المنعطف الهرمينوطيقي للفينومينولوجيا، فلما كانت الفينومينولوجيا تدعو إلى ترك الأشياء تظهر على ما هي عليه، فهي الوحيدة الكاشفة لنا عن نفسها، ولسنا نحن من نتكبد عناء كشفها، هذا ما يطمح له الفكر التأويلي، فهو «لا يتأسس على الوعي الإنساني والمقولات الإنسانية، بل على انكشاف الشيء الذي نقابله والواقع الذي يصادفنا»♣. وبرجوعنا لإسهامات "هيدغر" في هذا المجال، نجده لا يبحث في الهرمينوطيقا بوصفها كيفية في فهم النصوص، بل يبحث فيما وراء هذا الانشغال، إنه يبحث عن "**الكينونة**" نفسها، يبحث عن «المدى الذي يمكن أن تبلغه قدرة الموجودات الإنسانية في انشغالها بفهم كل شيء وأي شيء»[20].

فمعه تبتعد الهرمينوطيقا عن الانشغال بالتفسير النصي لتعود بطريقة مثيرة للفضول، عبر الفلسفة وتطبيقاتها، إلى «السؤال اللاّهوتي الأكثر عمقا، حيث يلتقي كل من الهرمينوطيقا واللاّهوت من جديد. كان اهتمام هيدغر كهرمينوطيقي جيد منصبًّا على كسر محدودية التفكير القابعة وراء اللاهوت أو الفلسفة»[21] رافضا بذلك الذاتية.

أما إذا ما قارنا بين توجهه الفلسفي كمرجعية معرفية وفكرية، وبين تداوله للأعمال الأدبية، وجدناه يطبق توجهات الإيديولوجية بحذافيرها، فقد كان «يفصل بين العمل الفني ومبدعه، ولم يكن يستطيع أن يتقبل أن العمل الفني هو رؤية خصوصية، ولم يكن يعي أن توجهه هذا من شأنه أن يوحد بين تجربة مبدع وتجربة مبدع أخر، ما دام النص الأدبي لم يعد يفصح ويعبر عن رؤية المبدع لواقع محدد في لحظة تاريخية محددة»[22]. وتبعا لذلك أصبح الفهم الهرمينوطيقي وفق المنظور الهيدغري هو «القدرة على إدراك الاحتمالات الوجودية للفرد في سياق حياته ووجوده في العالم، إنّ الفهم ليس طاقة موهبة للإحساس بموقف شخص آخر، كما أنه ليس القدرة على إدراك معنى بعض تعبيرات الحياة بشكل عميق، إنّ الفهم ليس شيئا يمكن تحصيله وامتلاكه، بل هو شكل من أشكال الوجود في العالم، أو عنصرا مؤسسا لهذا الوجود، وعلى هذا يعتبر الفهم –من الناحية الوجودية–أساسا وسابقا على أي فعل وجودي»[23].

وبالتالي أصبح الفهم شكلا من أشكال الوجود في العالم، شأنه شأن أي موجود في العالم مهمته الأساسية البحث في الاحتمالات، وليس هذا فقط؛ بل أصبحت «مهمة الفهم في أي خطاب هي السعي لكشف الغامض والمستتر من خلال الواضح والمكشوف، اكتشاف ما لم يقله النص من خلال ما يقوله بالفعل وهذا الفهم للغامض والمستتر يتم من خلال الحوار الذي يقيمه المتلقي مع النص»[24]، أو لنقل بتعبير صريح: من خلال التأويل. وانطلاقا من ذلك فقد كان هدف "هيدغر" هو أن يجعل من الهرمينوطيقا وسيلة لكشف الوجود وإظهاره فجعله أساسا منهجيا لعملية الفهم، ولا يقصد بذلك الفهم التاريخي بل الفهم الوجودي، فكان ممهدا لما أتى به فيما بعد تلميذه "هانز جورج غادامير" الذي قام بالتأسيس لأنطولوجيا جديدة لحدث الفهم من منظور فلسفي.

لقد انطلق "غادامير" (1900–2002) في تأسيسه الهرمينوطيقي من مرجعية فلسفية تقوم على فكرة «البحث في مشكلة الحقيقة، وقد تبين له أنّ الأمر هو أمر "تفسير("

hermeneutik). وواجه مشكلة الحقيقة كما تتجلى خارج العلوم، ذلك أن الفكر الحديث يرى أن المنهج العلمي هو وحده الذي يضمن لك تجربة الحقيقة لكن "غادامير" رأى الأمر على عكس ذلك، فطلب الحقيقة خارج ميدان العلوم الطبيعية وخصوصا في الفن»[25]. وقام بتعزيز هذه الفكرة بالدراسة في كتابة الشهير "الحقيقة والمنهج" قائلا: «نحن لا نسأل تجربة الفن أن تخبرنا عن كيفية إدراكها لذاتها، إنما نحن نسأل عن ماهيتها الحقيقية وعن حقيقتها حتى إذا كانت لا تعرف ماهيتها ولا تستطيع أن تقول شيئا عما تعرفه، تماما مثلما يسائل "هيدغر" ماهية الميتافيزيقا.. وفي تجربة الفن نرى تجربة حقيقية يحدثها العمل، هذه الخبرة لا تترك متلقيها من دون تغييره..»[26]. وقد تجاوز هذا الانشغال للبحث في الفهم الذاتي الذي تمارسه العلوم الإنسانية في مقابل النموذج العلمي البحت الذي تتمتع به العلوم الدقيقة والطبيعية، فهو بذلك يشترك مع أستاذه "هيدغر" في هذه النقطة، لما جعل البحث في الحقيقة يتجاوز المنهج العلمي.

كما أنه اختلف في الوقت نفسه مع "دلتاي" الذي كان هدفه منصبا في البحث عن منهج لفهم العلوم الإنسانية، على عكس "غادامير" الذي جعل اهتمامه أوسع من ذلك، فكان هدفه الأساس أن يصل إلى فهم حقيقة العلوم الإنسانية دون اللجوء إلى منهج علمي منظم يقيد هذه العملية، ذلك «أن عملية الفهم في الإنسانيات وفي العلوم الطبيعية أيضا، عملية تتجاوز إطار المنهج، إذ المنهج لا ينتج في النهاية إلا ما يبحث عنه أو لا يجيب إلا على الأسئلة التي يطرحها. إن أي منهج يتضمن إجاباته، ولا يوصلنا إلى شيء جديد. هرمينوطيقية جادامر–إذن–تتجاوز إطار المنهج لتحليل عملية الفهم نفسها»[27]. فعمليه الفهم عند "غادامير" أخذت منعطفا آخر، ولم تعد مقصورة في بحثها الوجودي، بل أصبحت لها قوانينها الخاصة التي تشكلها باعتبارها الدعامة الأساسية للممارسة الهرمينوطيقية عنده، فهو يعتبر أن كل فهم تأويل، وأنّ كل تأويل «هو بمعنى معين إعادة إبداع، ولكنه ليس إعادة إبداع لفعل الإبداع، وإنما للعمل الإبداعي الذي يجب أن يمثل بصورة منسجمة على المعنى الذي يجده المؤول فيه»[28]. وانطلاقا من هذه المسعى، اعتبر "غادامير" العمل الأدبي وأي عمل فني على وجه العلوم لا يهدف إلى تحقيق المتعة الجمالية فحسب، بل يظهر وبدرجة أساسية، باعتباره "حاملا للمعرفة"، وينجم عن هذا التصور أن عملية الفهم لن تكون متعة جمالية خالصة، بل ستقوم على

نوع من المشاركة في المعرفة التي يحملها النص[29]. فأصبح النص وفقا لتصورات "غادامير" حاملا لحقيقته ولتجربته المعرفية وما النظر التأويلي إلا الكاشف عنها وليس عن تجربة المؤلف وسيرته الذاتية، فالفهم عند "غادامير" ببساطة تجاوز سياق النص الأدبي ليبحث فيما يقوله النص في حد ذاته، وبالتالي استقلت النظرية التأويلية على يد "غادامير" من ربق التيارات السيكولوجية التي تجعل من التجربة المعيشة عند المؤلف أساسا في فهم النصوص الأدبية، بل أصبح الفهم محصورا في البحث عن الشيء المقصود من وراء النص الأدبي ذاته. وبمجيء الفيلسوف والناقد "بول ريكور" تغير المسار الفلسفي للهرمينوطيقا لترتبط بقضايا الشعرية والخطابة، فبعد أن تخلصت الهرمينوطيقا من تلك الحمولات الفلسفية التي أعطت أهمية كبيرة للذات والوجود، أصبحت مهمتها كما يقول "بول ريكور": «البحث داخل النص نفسه من جهة، عن الديناميكية الداخلية الكامنة وراء تبيُّن العمل الأدبي، ومن جهة ثانية البحث عن قدرة هذا العمل على أن يقذف نفسه خارج ذاته ويولد عالما يكون فعلا هو "شيء النص" اللامحدود. إن الدينامكية الداخلية والانقذاف الخارجي يكوِّنان ما أسميه "عمل النص"، ومن مهمة الهرمينوطيقا أن تعيد تشييد هذا العمل المزدوج للنص»[30]. وبالتالي أصبح شيء النص اللامحدود هو ما يحتاج إلى تأويل، ذلك لأنه ليس ظاهرا، وأصبحت وظيفة المؤول هي فهم النص كي يستطيع فهم ذاته مقابل النص، «فمع "بول ريكور" لم تعد الهرمينوطيقا أداة لتفسير النصوص (والحياة والعالم والكينونة) وفهمها فحسب، بل وفهم الذات المؤولة لذاتها أيضا من خلال كل ذلك»[31]. إضافة إلى نظر "بول ريكور" إلى النص نظرة ارتيابية قائمة على الشك، ولعل مرد هذا التوجيه الفكري مرجعتيه الفلسفية المستمدة من الكوجيتو الديكارتي*. فقد اعتبر النص مجموعة من الرّموز، وما على النظر التأويلي إلاّ تفسيرها ويضع طريقتين للتعامل معها «الأولى هي التعامل مع الرّمز باعتباره نافدة نطل منها على عالم من المعاني، والطريقة الثانية هي التعامل مع الرّمز باعتباره حقيقة زائفة لا يجب الوثوق بها، بل يجب إزالتها وصولا إلى المعنى الباطني المختبئ وراءها. إنّ الرّمز في هذه الحالة لا يكشف عن المعنى بل يخفيه ويطرح بدلا منه معنى زائفا ومهمة التفسير هي إزالة المعنى الزائف السطحي وصولا إلى المعنى الباطني الصحيح»[32].

فهو وفق هذه الرؤية أراد استخدام التأويل كآلية ليفضح الزيف ويكشف الباطن الحقيقي من وراء الظاهر السطحي المزيف، وبالتالي تتعدد التأويلات وتتصارع بتعدد الرؤى المفسرة للنص. أيضا ذهب "بول ريكور" إلى أبعد من ذلك حين تكلم عن حركية القراءة التأويلية القائمة على جدلية التفسير والفهم قائلا: «أقترح وصف الجدل أولا كنقلة من الفهم إلى التفسير، ثم كنقلة من التفسير إلى الاستيعاب، في المرة الأولى سيكون الفهم إمساكا ساذجا بمعنى النص ككل، في المرة الثانية سيكون الاستيعاب نمطا معقدا من الفهم، تدعمه إجراءات تفسيرية»[33]. وتبعا لذلك يتشكل الإجراء الهرمينوطيقي كفعالية ديناميكية لتفسير النصوص وتأويلها، بغض النظر عن ذاتية المؤول وقصدية المؤلف في الوقت نفسه. لكن مع مجيء الناقد الإيطالي "أمبرتو إيكو" أصبح تأويل النصوص والأعمال الأدبية مستندا إلى النظرية التي تركز على وضع حدود التأويل، وذلك لما صارت التأويلات تتراكم فوق النصوص الأدبية وتتضاعف وقد تخطئ أحيانا في القبض على التأويل الصحيح، وبهذه النظرة لا يجعل "أمبرتو إيكو" للنصوص تأويلا نهائيا، بل إنّ النصوص وفق ما يراه يبقى بها دائما فسحة متجددة لاحتمالات كثيرة ولتأويلات أكثر. ولكنه في الوقت نفسه أراد وضع ضوابط تعصم العملية التأويلية من الوقوع في الفوضى والخطأ، مركزا في ذلك على أقطاب العملية الإبداعية (الكاتب النص والقارئ)، وأي قطب هو الفاعل الفعال في إنجاح العملية التأويلية، ثم يقصرها في البحث في قصدية الأثر الأدبي (النص) قصدية القارئ، نافيا بذلك قصدية الكاتب قائلا: «والجدير بالملاحظة أن قصدية الكاتب الفعلي قد تم تجاهلها كليا ضمن جدلية قصدية القارئ وقصدية النص، فهل يحق لنا التساؤل عن فحوى القصدية الحقيقية لـ"ووردز وورث" عندما كتب ("poemslucy")؟ إن تصوري لتأويل النصوص باعتبار هذا التأويل، يكشف عن إستراتيجية، الغاية منها إنتاج قارئ نموذجي، يعتبر هو الآخر البديل المثالي للكاتب النموذجي (باعتباره إستراتيجية نصية فحسب) يجعل من مقولة قصدية كاتب فعلي لا أهمية له»[34]. وكأنه بذلك أراد أن يقرّ بأن مؤول النص يصبح قارئا نموذجيا للنص وبديلا للكاتب أيضا، والبتالي لم يعد النص عند "إيكو" «بناء مغلقا أو بابا موصدا له مفتاح واحد يفك رتاجه، بل أصبح عالمًا مليئا بالأسرار والطبقات التأويلية، يدعو القارئ كي يفتتق أنسجته المعقدة ويرتق تصدعاته وتفككاته»[35]. فأصبحت العملية

التأويلية قياما لذلك جدلية تفاعلية بين قصدية النص (الأثر الأدبي) وقصدية قارئه. وحقيقةً فإن مشروع "إيكو" الهرمينوطيقي –أي تأكيدا على انفتاح العمل الأدبي ولا نهائية إمكاناته التأويلية من جهة، وحرصه من جهة أخرى على وضع جملة من المعايير والقواعد والحدود التي تحكم عملية التأويل–جاء طرحه كرد فعل على مقولات الفكر التفكيكي، والفكر البراغماتي المتأثر بالتفكيكية، بل إنه يرى أن «كل تأويل ليس إلا انعكاسا لأهداف المؤول ومقاصده وتوجيهاته الخاصة»[36]. ونستخلص مما عرضناه آنفا، أن السمات العامة التي تتقاطع فيها مجمل التعريفات والآراء التي تم عرضها تبيّن أن التأويل ليس نظرية تربطها قواعد وضوابط معينة وثابتة، وليس فلسفة بل تأخذ منها نتاج التأمل الذي تسلكه، وليس توجها عقائديا ولا إيديولوجيا، بل هو طريقة ومنهج في الفهم والتفسير والتقويم الفنّي والجمالي، يكفي على المؤول أن يكون متشربا لمواقف فكرية مختلفة لكي يمارس عمليته التأويلية للنصوص الأدبية بما يتوافق مع مواقفه ومساراته الإيديولوجية، ذلك أنّ «التأويل الحقيقي المنتج لدلالة النصوص يتطلب اكتشاف الدلالة من خلال تحليل مستويات السياق، فالنص ينحاز في النهاية لإيديولوجيا لها بذورها أو إرهاصاتها الجينية في الثقافة»[37]، فهو في النهاية نتاج تفاعل إيديولوجيتين؛ إيديولوجيا المرسل لتتشكل فيها بعد إيديولوجيا النص وبالتالي إيديولوجيا القراءة، وهذا هو الفضاء المعرفي الذي تشتغل عليه المقاربة التأويلية.

ذلك أنّ الفهم التأويلي تتجسد فاعليته ضمن مستويات نظرية القراءة في صرف الظاهر إلى الباطن باعتباره مؤشرا عليه، واعتماد مبادئ الحدس والرؤية التأملية في فهم النصوص وفق دلالتها المختزنة. كما تتجسد هذه الفاعلية أكثر في «إسهام المتلقي في تحليل معادلة التأويل، ليس بوصفه "أنا" متقبلة وحسب، ولكن بصفته أيضا "أنا" فاعلة توحي بمقدرتها على تفكيك النصوص بما تمتلكه من رؤى بحيث تعلن كل قراءة جديدة عن ولادة جديدة للمعنى أو الدلالة المتضمنة أو التي تم إسقاطها على النص»[38]. فالشرط الجوهري لمعادلة التأويل هو معرفة حياة العمل في وعي أجيال متعددة من القراء، مما يكسب المعنى الواحد دلالات متباينة ويجعله غير منغلق بل مفتوحا على إمكانات تأويلية ممكنة ومحتملة، بإمكانها فسح المجال لظهور معاني متعددة ومتنوعة.

وبالتالي أصبحت العملية التأويلية كممارسة نقدية تختلف عن غيرها من النظريات المعرفية الأخرى في نقطة جوهرية مفادها التفاعل بين أقطاب العملية الإبداعية، أي التفاعل بين بنية النص الأدبي ومتلقيه الذي يلعب دور المنتج الثاني للنص.

فما هي إلا رحلة في البحث فيما يختبئ في ظلال الكلمات وما تم كتابته بين السطور، وفي ملء تلك البياضات التي يتعمد المؤلف تركها في نصه الأدبي قصد استفزاز قارئه، الذي يسعى جاهدا لكيلا يتركها فارغة، وأن يمنحها عمقها الدلالي وقيمتها الفعلية. وهكذا فإننا نستطيع وفق هذا التوجه أن نجعل المعنى نتاج تفاعل بين النص والقارئ، هذا الأخير الذي ينبغي عليه أن يدرك الإبداع، وأن يملأ تلك الفراغات التي تحتويها النصوص الإبداعية. ونتيجة لهذا التفاعل نجد أنفسنا إزاء نص جديد، لا هو نص المؤلف ولا هو نص القارئ، إنما هو نص القراءة، ونقصد بذلك القراءة التأويلية التي تستثمر ما أنتجته القراءة البنيوية والقراءة التفكيكية، إلا أن هذه الأخيرة لا تبتعد كثيرا عن القراءة التأويلية، ذلك أن التأويل ما هو إلا «حوار مع نص المبدع، يجعل من ذلك الحوار موضوع تشريح وتفكيك، وهو بذلك لا يقر بالنص النموذج؛ لذلك فالتأويل ينشئ نصا بحثيا يستند إلى آخر إيداعي»[39].

واستنادا على ما ذكرنا، اتضح كيف أن التأويل باعتباره نشاطا عقليا، أشبه بالفضاء الذي يستحيل تحديده، تكتنفه عوالم شتى يستحيل معرفتها، وتتداخل فيه مكونات يصعب تبيانها، هدفه الوحيد هو النص الأدبي وحقيقته التي يسعى لاستنباطها.

3/-النص الصوفي وسؤال المعنى: على ضوء هذه الإشكاليات المعرفية والتبصرات الهرمنيوطيقية السابق طرحها تبين أن هناك حاجة إلى طريقة جديدة في مقاربة الشعر الصوفي، ذلك أنّ النص الصوفي ليس كأي نص آخر، فهو نص تكتنفه عوالم شتى تدعو القارئ إلى اتخاذها حقلا خصبا لتطبيق آليات الإجراء التأويلي.

أضف إلى ذلك أن للنص الصوفي، والشعري منه على وجه الخصوص فسحة كلامية متجددة قوامها التشفير الرمزي فـ «التجربة الجمالية التي يعيشها الصوفي لا تتعامل مع الحسن الظاهر بصورته الفعلية الحقيقية، ولكن على أنه عارية مستعارة من الجمال الإلهي، ومن ثم فالصوفية دائما يبحثون عن الباطن ولا يعولون كثيرا على

المباشرة؛ لأنها لا تؤدي إلى معرفة حقيقية، يفسح المجال لانطلاق أجنحة وراء الألفاظ والعبارات الوضعية إلى معان أخرى يتحملها اللفظ بالتفسير والتأويل»[40].

وتبعا لذلك صار من الضروري على كل قارئ للشعر الصوفي أن يستند على الدراسة التأويلية فـ .«حيثما يوجد الرّمز يتطلب فعلا تأويليا. فالترابط بينهما يدخل في صلب الاستشارة الرمزية. غير أن هذه الضرورة التأويلية لا يحددها الإنتاج النصي وحده، وإنما ينبع أيضا من رغبة المتلقي وارداته»[41]. ومن هنا يفرض التأويل نفسه كإجراء نقدي لقراءة الشعر الصوفي عبر مجازية العبارة ولا محدودية الدلالة.

وتبعا لكل ما تقدم، أصبح الخطاب الصوفي –خاصة الشعري منه– فضاء مفتوحا غير قابل للتحديد وأصبحت اللغة الصوفية لغة شعرية يكتنفها الرمز والغموض، وصار لزاما على القارئ أن يكون على خبرة واسعة بطبيعة هذا الخطاب الذي لا يعطي مفتاح الولوج إلى عوالمه إلا لذلك القارئ الحذق الملم بكل خصوصياته، والقريب منه قرب صاحبه، فانبثاقه «..من بين شروق الدلالة ومغيب المعنى، حضورا وغيابا فهو نص إيداعي تنفجر اللغة من خلاله فتولد معرفتنا به، فهو ينطق بما في عمق الإنسان، يطرح أسئلة عن الوجود والمطلق والحقيقة، ويعبر بجرأة مربكة، لكنها تحتلنا وترهقنا عقليا ووجدانيا»[42]. ولما كانت القراءة عملية اكتشاف قبل أن تكون تأويلا للنص المكتوب، صار لزاما علينا أن نكتشف عالم النص الصوفي والكتابة الصوفية، باعتبارها فسحة كلامية متجددة يقف القارئ فيها أمام إرهاب الكلمة وعمق المعنى.

الهوامش:

* ورد بمعنى الرجوع والتدبير والتفسير والعاقبة.

* سعيد حسون العنكبي: الشعر الجاهلي دراسة في تأويلاته النفسية والفنية، دار دجلة، الأردن، ط1، 2008 ص16.

* ابن منظور: لسان العرب، دار الصادر، بيروت، لبنان، ط3، 1994، م11، ص33، (مادة أوّل).

* عاطف أحمد الدرابسة: قراءة النص الجاهلي في ضوء نظرية التأويل، عالم الكتب الحديث، عمان، الأردن، ط1 2006، ص 34.

* جلال الدين السيوطي: الإتقان في علوم القرآن، تح: مركز الدراسات القرآنية، وزارة الشؤون الإسلامية والدعوة والإرشاد، السعودية، [د.ط]، 2005، ج4، ص167.

* هو أبو المنصور الماتريدي، من علماء أهل السنة والجماعة، وإمام المدرسة الماتريدية، يلقب بـ"إمام الهدى"، وقد عاش في عهد المتوكل الخليفة العباسي، ناهجا طريق أبي الحسن الأشعري، من أهم مؤلفاته "تأويلات أهل السنة".

* ينظر، جوليا كرستيفا: علم النص، تر: فريد الزاهي، دار توبقال، الدار البيضاء، المغرب ط2، 1997، ص4.

*** * "الإيتيمولوجيا" Etymologie، هو العلم الذي يدرس أصول المصطلحات واشتقاقاتها اللغوية، ينظر: , Gean Dubois Et Autres : Dictionnaire de linguistique Larousse,Paris,1er édition,1994, P187

[1] ينظر، مصطفى ناصف: نظرية التأويل، النادي الأدبي الثقافي، جدة، السعودية، ط1، 2000، ص20.

* ميجان الرويلى وسعد البازعي: دليل الناقد الأدبي "إضاءة لأكثر من تسعين تيارا ومصطلحا نقديا معاصرا"، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط5، 2007، ص 88.

[2] محمد شوقي الزين: تأويلات وتفكيكات "فصول في الفكر العربي المعاصر"، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2002، ص29.

[3] ينظر، عبد الغني بارة: الهرمينوطيقا والفلسفة "نحو مشروع عقل تأويلي"، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2008، ص86.

* المرجع نفسه، ص87/86.

* نصر حامد أبو زيد، إشكاليات القراءة وآليات التأويل، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط7، 2005، ص13.

[4] علي حرب: الممنوع والممتنع نقد الذات المفكرة، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط4، 2005، ص21.

* ينظر، عادل مصطفى: "فهم الفهم " مدخل إلى الهرمنيوطيقا" نظرية التأويل من أفلاطون الى جادامر" دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2003 ، ص17.

* المرجع نفسه، ص 18.

* نصر حامد أبو زيد: إشكاليات القراءة و آليات التأويل، ص14.

* ينظر، السيد أحمد عبد الغفار: ظاهرة التأويل وصلتها باللغة، دار المعرفة، الإسكندرية، مصر [د.ط]، 1997 ص9.

* علي حرب: التأويل والحقيقة "قراءات تأويلية في الثقافة العربية"، دار التنوير، بيروت، لبنان، ط1، 2007 ص18.

* ينظر، أحمد عبد المهيمن: إشكالية التأويل "بين كل من الغزالي وابن رشد"، دار الوفاء، الإسكندرية، مصر، ط1 2001، ص121.

*طه عبد الرحمان: فقه الفلسفة: الفلسفة والترجمة، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1995 ص38-39.

[6] سعيد يقطين وفيصل درّاج: آفاق نقد عربي معاصر، دار الفكر المعاصر، بيروت، لبنان، ط1، 2003 ص230.

[7] جوزيبي سكاتولين: تأملات في التصوف والحوار الديني، ص242.

* ينظر، محمد شوقي الزين: "مدخل إلى تاريخ التأويل (الهرمينوطيقا) " http : //www.altasamoh.net (2009/03/01)، ص03.

*عادل مصطفى: " فهم الفهم" مدخل إلى (الهرمينوطيقا)، ص58.

* المرجع نفسه، ص58.

* المرجع نفسه، ص63.

* يوسف عليمات: النسق الثقافي "قراءة ثقافية في أنساق الشعر العربي القديم"، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2009، ص65.

* محمد شوقي الزين: مدخل إلى تاريخ التأويل (الهرمينوطيقا)، ص04.

[8] هانز جورج غادامير: فلسفة التأويل "الأصول، المبادئ، الأهداف"، (ترجمة محمد شوقي الزين)، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط2، 2006، ص69-70.

[9] *نصر حامد أبو زيد: إشكاليات القراءة وآليات التأويل ، ص22.

[10] دافيد جاسبر: مقدمة في الهرمينوطيقا، تر: وجيه قانصو، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2007 ص120.

[11] نصر حامد أبو زيد: إشكاليات القراءة وآليات التأويل، ص20-21.

[12] المرجع نفسه، ص27.

[13] دافيد جاسبر: مقدمة في الهرمينوطيقا، ص134.

[14] نصر حامد أبو زيد: إشكاليات القراءة وآليات التأويل، ص30.

[15] عمر مهيبل: من النسق إلى الذات "قراءات في الفكر الغربي المعاصر"، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2001، ص217.

[16] جان غراندان: المنعرج الهرمينوطيقا للفينومينولوجيا، تر: عمر مهيبل، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2007، ص49.

[17] عبد الرحمان بدوي: موسوعة الفلسفة، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان، ط1، 1984 ص541.

[18] ينظر، عبد الكريم شرفي: من فلسفات التأويل إلى نظريات القراءة، دراسة تحليلية نقدية في النظريات الغربية الحديثة، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2007، ص105.

[19] المرجع نفسه، ص106.

♣ عادل مصطفى: "فهم الفهم" مدخل إلى الهرمينوطيقا، ص154.

[20] هانز جورج غادامير: طريق هيدغر، تر: حسن ناظم وعلي حاكم صالح، دار الكتاب الجديد المتحدة، [د.ب] ط1، 2007، ص145.

[21] دافيد جاسبر: مقدمة في الهرمينوطيقا، ص146.

[22] عبد الكريم شرفي: من فلسفات التأويل إلى نظريات القراءة، ص116.

[23] نصر حامد أبو زيد: إشكاليات القراءة وآليات التأويل، ص33/32.

[24] إبراهيم أحمد: أنطولوجيا اللغة عند مارتن هيدغر، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2008 ص131.

[25] عبد الرحمان بدوي: ملحق موسوعة الفلسفة، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط1، 1996، ص101-102.

[26] هانز جورج غادامير: الحقيقة والمنهج "الخطوط الأساسية لتأويلية فلسفية،" تر: حسن ناظم وعلي حاكم صالح، دار أويا، طرابلس، ليبيا، ط1 ،2007، ص168.

[27] هانز جورج غادامير: فلسفة التأويل، ص13.

[28] نصر حامد أبو زيد: إشكاليات القراءة وآليات التأويل، ص38.

[29] ينظر، عبد الكريم شرفي: من فلسفات التأويل إلى نظريات القراءة، ص37.

[30] بول ريكور: من النص إلى الفعل "أبحث التأويل، (ترجمة: محمد برادة وحسان بورقية)، دار عين للدراسات والبحوث الإنسانية، القاهرة، مصر، ط1، 2001، ص25.

[31] عبد الكريم شرفي: من فلسفات إلى نظريات القراءة، ص50.

* قول ديكارت: إنني مهما تماديت في الشك فإن هناك حقيقة تبقى موجودة لا يمكن الشك فيها هي أنني أشك، والشك علامة من علامات التفكير، والتفكير دليل على الوجود، فإذًا "أنا افكر اذن أنا موجود". وهي عبارته المشهورة التي تلخص تجاربه السابقة التي جعلته يتوصل إلى الفهم الحقيقي في نظرية الوجود.

[32] نصر حامد أبو زيد: إشكاليات التأويل وآليات القراءة، ص44.

[33] بول ريكور: نظرية التأويل "الخطاب وفائض المعنى"، تر: سعيد الغانمي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء المغرب، ط1، 2003، ص121-122.

[34]Umberto Eco :Interprétation et Surinterprétation , 1er édition, Presses Universitaire de France, Paris, 1996, P60

[35] وحيد بوعزيز: حدود التأويل "قراءة في مشروع أمبرتو إيكو النقدي"، منشورات الاختلاف، الجزائر 2008، ص128.

[36] عبد الكريم شرفي: من فلسفات التأويل إلى نظريات القراءة، ص57.

[37] نصر حامد أبو زيد: النص والسلطة والحقيقة، إرادة المعرفة و إدارة الهيمنة المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط5، ص100/99 .

[38] عبد القادر فيدوح: الرؤيا والتأويل "مدخل لقراءة القصيدة الجزائرية المعاصرة"، دار الوصال، وهران، الجزائر، [د.ط]، 1994، ص73 .

[39] الحبيب شيبل: "من النص إلى سلطة التأويل"،(أعمال ندوة صناعة المعنى وتأويل النص)، قسم العربية، كلية الآداب، منوبة ، تونس، 1992، ص449.

[40] شعبان أحمد بدير: الرمز الشعري واغتراب اللغة في المنظور الصوفي (www.diwanalarab.com)، (2009/12/13)، ص01.

[41] فريد الزاهي: النص والجسد والتأويل، ص57.

[42] سفيان زدادقة: الحقيقة والسراب "قراءة في العد الصوفي عند أدونيس مرجعا وممارسة"، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2008، ص234.

التجربة الشعريّة الجزائريّة من التجلي الجمالي إلى النسق الثقافي .
شعراء النهضة أنموذجا .

The Algerian poetic experience, from aesthetic Transfiguration to cultural coordination
(_Renaissance poets_ example)

د. عماري مالك§

تاريخ الارسال:24-06-2020 تاريخ القبول: 12-07-2020

الملخص : تحاول هذه الورقة البحثية الموجزة أن تفتح نافذة للبحث في التجربة الشعرية الجزائرية وإخراجها من عباءة النظرية الشكلانية والجمالية والسيميائية التي حصرت الممارسات النقدية في إطار الأدب، إلى وجه آخر بديل يتناول أنماط الثقافة المضمرة والمخبوءة تحت مظلة كلّ ما هو جمالي، ودراسته في سياقاته السياسية والاجتماعية والتاريخية والإيديولوجية فهما وتفسيرا، لكن تجاوزا للطرح الذي يقودنا إلى القول بأن مهمة النقد الثقافي ليس بحثا فيما هو بلاغي جمالي، بقدر ما هو بحث في حركة الأنساق الثقافية المعيبة، ودورها في الوعي المضاد كما دعا لذلك عبد الله الغذامي، إلى نقد ثقافي يتجاوز الأنساق الثقافية المعيبة إلى نسق يحمل حيل أنساق لأنظمة ثقافية، وإشكالات إيديولوجية قيمية حسنة محفورة في ذاكرة الوعي الفردي المتوارثة عبر الأجيال، وهذا بلغة الإجراء العملي التطبيقي من مختارات شعرية لشعراء النهضة الأدبية الثورية الأكثر نبوغا في القرن العشرين في رأي النقاد الجزائريين.

الكلمات المفتاحيّة: الشعرية الثورية، النسق، الثقافة، الجمال، المعيبة، القيمية، البلاغة ذاكرة الوعي.

Abstract: _This brief research paper attempts to open a window for research into the Algerian poetic experience, and taking it out of the theory cloak of formalism, and aesthetic and semiotic that confined critical practices within the framework of literature, To another alternative face that addresses patterns of

§جامعة مرسلي عبد اللّه –تيبازة، الجزائر، البريد الالكتروني:
ammarimalek.50@gmail.com (المؤلّف المرسل)

cultures hidden under of All that the aesthetic , And studying it in its political, social, historical and ideological contexts, with understanding and explanation, But it goes beyond the Subtraction that leads us to say that the task of cultural criticism is not a search in aesthetic ,As much What is as research into movement the systems the cultural the flawed,And its role in counter-consciousness as called for by so Abdullah elghadami, To a cultural critique that transcends defective cultural to i system carries the tricks of systems culturals ,and pretty value ideological problems engraved in the memory of individual consciousness inherited through generations, this by a language practical applied from an anthology Poetry of poets of the revolutionary literary Renaissance, the most brilliant of the twentieth century in the opinion of Algerian critics.

Keywords: Revolutionary poetrys / Layout / the culture / beauty / Defective/ Value /Rhetoric / Consciousness memory

المقدمة: من المؤكد أن للنقد الثقافي حضورا بارزا في الفكر النقدي المعاصر، لكنّه حضور يمثل توجها بديلا منهجيا جديدا مختلفا عن نظريات النقد الأدبي، فقد جاء كرد فعل على النظريات النقدية التي حصرت الممارسات النقدية في إطار الأدب باعتباره ظاهرة لسانية شكلية من جهة، أو ظاهرة فنية جمالية من جهة أخرى، ومن ثمّ فقد اعتبر النقد الثقافي حقلا من حقول الدراسات الاجتماعية التي تبحث عن النسق الثقافي المخبوء ضمن الأدبي، لدرجة أن تقرّرت معه شعرنة لقيم ثقافية تسربت لتؤسس لسلوك غير إنساني، وترسخ لثقافة غير ديموقراطية، هي في نظر الداعين لهذا التوجه عيوب نسقية معيبة، وهذا ما صرح به عبد الله الغذامي قائلا: " لقد آن الأوان لكي نبحث عن العيوب النسقية للشخصية العربية المتشعرنة، والتي يحملها ديوان العرب وتتجلى في سلوكنا الاجتماعي والثقافي بعامة. لقد أدى النقد الأدبي دورا مهما في الوقوف على جماليات النصوص، وفي تدريبنا على تذوق الجمالي وتقبل الجميل

النصوصي، ولكن النقد الأدبي مع هذا وعلى الرغم من هذا أو بسببه أوقع نفسه وأوقعنا في حالة من العمى الثقافي التام عن العيوب النسقية المختبئة من تحت عباءة الجمالي ".[1]

لكن، التساؤل الذي يفرض نفسه هنا بالتحديد، لماذا النسق الثقافي المعيب وليس الذي يحمل ثقافة قيمية حسنة؟

صحيح أنّ النقد الثقافي جاء لينتصر للقارئ العادي " الذي حرم في ظل ثقافة النخبة من الاستمتاع بالإنتاج الثقافي الراقي... وكثورة للمهمشين والعاديين لأن يجدوا مكانا في ساحة الثقافة المتزايدة الثمار"،[2] لكن ما يمكن أن نعيب على هذا المذهب النقدي أنه قام بتوظيف المقولات النظرية وتجنيدها في نقد شعرية الخطاب العربي وتوليد خطاب آخر يكشف فقط عن أنساق مهيمنة معيبة بدل النظر في أنساق قيمية هي الأخرى موجودة. ولست هنا بصدد مناقشة بعض الجوانب التي غالى فيها النقد الثقافي المتمثلة في إقصاء المؤلِف وإضفاء صفة اللاوعي في الإنتاج الأدبي، واعتبار أنّ المؤلِف الحقيقي هو الثقافة المغروسة في لاوعي الأديب بل هدفي من هذا البحث المقتضب هو إبراز الجانب المضيء في النقد الثقافي المتمثل في تلك الأنساق القيمية التي يخبؤها الجمالي تحت عباءته، وتسهم في الوعي ليس المضاد كما ذكر الغذّامي بل الوعي الذي يتمشى والمنطق النسقي الثقافي النهضوي.

هذا الطرح يسوقنا بالضرورة للتساؤل: لماذا أقدم مجموعة من الشعراء الجزائريين على التغني بالثورة الجزائرية؟ وهل يمكننا القول أنّ هناك أنساقًا ثقافية مضمرة معيبة انطوت تحت مظلة النسق الجمالي لشعراء الثورة؟ وكيف يمكن تعرية هذه الأنساق؟

هذا الذي ذكرت حفزني ودفعني للبحث عن مواطن المحاسن النسقية الثقافية بدل عيوب الشخصية العربية الشاعرة التي يحملها عنوان الأدب، وتنعكس على سلوكنا الاجتماعي والثقافي، لكن قبل هذا وذاك، وبما أنّ النقد الثقافي ميدان غرّ فهو يحتاج إلى تمهيد للتعرف على ماهيته ومفهومه، وتحديد لموضوعه وخلفياته وبواعثه.

1 . نظرية النقد الثقافي: مفهومها ومبادئها.

1 .1: مفهوم النقد:

- في اللغة: جاءت مادة [ن ق د] بمعنى، تمييز الدراهم وإخراج الزَّيْفِ منها.[3] وهذا المعنى المستقى من الجذر اللغوي " يشير إلى أنّ المراد بالنقد التمييز بين الجيد والرديء من الدراهم والدنانير، وهذا يكون عن خبرة وفهم وموازنة ثم حكم سديد".[4]
- في الاصطلاح: بالانتقال إلى المعنى الذي اصطلح وتواضع عليه أهل الفن فإن مفهوم النقد يأتي بمعنى» : دراسة الأشياء وتفسيرها وتحليلها وموازنتها بغيرها المشابهة لها أو المقابلة، ثم الحكم عليها ببيان قيمتها ودرجتها".[5] كما يعرف النقد على أنه: " استعمال منظم لتقنيات غير أدبية في سبيل الحصول على بصيرة نافذة في الأدب ".[6] ومفهوم هذا التعريف الذي قدمه ستانلي هايمن هو جوهر نظرية النقد الثقافي، إذ أنّ الناقد الثقافي لا بد له من تقنيات هي في الأساس عبارة عن قواعد وآليات علمية؛ كعلم النفس وعلم الاجتماع وعلم الانتروبولوجيا، وغيرها، تعتمد في مقاربة النصوص الأدبية لغاية فهم أسرارها وكشف خباياها.

1 . 2: مفهوم الثقافة:

- في اللغة: جاءت مادة [ث ق ف] في لسان العرب بمعنى، حاذق فَهِم. يقول ابن السكيت: رجل ثَقْفٌ لقْفٌ إذ كان ضابطا لما يحويه قائما به. والمراد ثابت المعرفة بما يحتاج إليه.[7]
- في الاصطلاح: الثقافة في الاصطلاح مفهوم واسع يستعمله الكثير من المتخصصين في مجالات مختلفة بمفاهيم مختلفة وأطروحات متباينة، لكن أكثر المفاهيم شيوعا هو أنّ الثقافة هي: " المعرفة والأفكار والمعتقدات والقيم والمعايير والمشاعر السائدة في الجماعة".[8]

1 . 3: مفهوم النسق:

- في اللغة: تأتي مادة [ن س ق] في لسان العرب بمعنى: ماكان على طريقة نظام واحد. ابن سيده: نسق الشيء يَنْسُقُهُ نَسْقاً ونسّقَهُ نظّمه على السواء.[9]
- في الاصطلاح: يعرف النسق باعتبار المفهوم النقدي على أنه: دلالةُ لحظةٍ مضمرة من لحظات حادثة أو حالة ثقافية يتلبسها نسق جمالي.[10] ومفهوم هذا أنّه لا اعتبار للنسق الثقافي دون تحقق عملية الاستهلاك الجماهيري للحظةِ هذا الفعل الثقافي، وتحقق الجمالي منه، فإذا توفرت الجمالية في النص الأدبي فإن النسق يصبح

متناسقا متكاملا ومنسجما ومترابطا لأبعد الحدود مما يجعله أكثر إضمارا وخفاء، " ومعه مفهوم النسق أوسع من البناء الاجتماعي".[11]

ويمكن حصر النسق الثقافي فيما عناه عبد الله الغذامي تحت مسمى النقد المؤسساتي الذي ينبني على حد ما أشار إليه ليتش حول مركزية " دور المؤسسة العلمية والثقافية في توجيه الخطاب والقراء نحو نماذج وأنساق وتصورات يتأسس معها الذوق العام وتتخلق بها الصياغة الذهنية الفنية، وتصبح بذلك قيّما معتمدة يقاس عليها وتحتذا في الحكم وفي التذوق".[12] أي الخلفية التي يستقر فيها الوعي وتوجه السلوك الإنساني في فترة من فترات التاريخ الإنساني، ومنه نتساءل: هل النسق الثقافي المتولد عن النقد المؤسساتي على رأي ليتش وغيره هو الذي يفرض وجوده وهيمنته على المنتج الأدبي، أم أنّ وجود المنتج الأدبي هو الذي يعتمد على ذاته في صياغة نسق ثقافي خاص به؟

1 . 4: <u>مفهوم النقد الثقافي</u>: يعتبر آرثر آيزابرجر النقد الثقافي مجرد نشاط وليس مجالا معرفيا قائما بذاته لتداخل المجالات والأفكار والنظريات التي يحشدها ويوظفها في نشاطه التحليلي، فهو لا ينقد بلا وجهة نظر، بل يتأسس دائما على منظور ما يرى من خلاله الناقد الأشياء بنحو أفضل للقضايا. وهي مشكلة تواجه النقد الثقافي على حدّ قوله.[13] فهو نقد يتأسس على النظر في المتن الثقافي المضمر بكل تجلياته وأنماطه تحت مظلة الأساليب الجمالية، وهو كما يرى عبد الله الغذامي فرع من فروع النقد النصوصي العام، وأحد علوم اللغة وحقول الألسنية، معني بكشف القبحيات بدل الجماليات، أي كشف حركة الأنساق وفعلها المضاد للوعي والحسّ النقدي.[14]

وبدورنا نقول: هل النقد الثقافي محصور في الكشف عن العيوب الثقافية المضمرة تحت الأساليب الجمالية، أم بالإمكان أن نبحث في نسق ثقافي يكشف لنا عن الأنساق القيمية للشعرية العربية؟

هذا إن لم نتساءل فنقول: ولماذا لا يغلب النسق الجمالي النسق الثقافي فيتوجه السلوك والفكر إلى السمو لكلّ ما هو جمال؟

<u>1 . 5: مبادئ النقد الثقافي</u>:

1 . 5 . 1: <u>بنيات النسق</u>: تقوم على مبدأ أن كلّ نسق أدبي جمالي يعتمد في جوهره على نسق آخر خفي، والظاهر هو من يبين عن معنى هذا النسق الخفي من خلال النظر فيه كعلامة. ويفسر هذا المبدأ بـ:

_ أن " يكون المضمر منهما نقيضا ومضادا للعلني، فإن لم يكن هناك نسق مضمر من تحت العلني فحينئذ لا يدخل النص في مجال النقد الثقافي"[15]؛

_ أن يكون النص المستهلك نصا جميلا، لكن كما ذكر الغذامي ليس حسب الشرط النقدي المؤسساتي، بل ما يجمع عليه القراء الثقافيون على أنه جميل.[16] أي ما يستهلك لدى الطبقة المهمشة والعادية؛

_ أن يكون هناك حضور مكثف للعلامة؛ وهي بنية لغوية أو تشكيلا لغويا فنيا قائما على العلاقة النسقية الثقافية المهيمنة على النص؛

_ أن يكون له استقبال جماهيري وقبول قرائي.[17]

1 . 5 . 2:. <u>فهم الإشارة</u>: يتأتى بالنظر في العلاقات الدلالية، والاختيارات اللفظية على أنها تعبيرات لها أبعاد ثقافية خفية محفورة في ذاكرة الوعي الفردي والتاريخ الإنساني العربي، لكن كيف؟

عن طريق الاعتماد على فهم الإشارات الدالة والبحث عن كيفية عملها و" فهم الإشارات الدالة يشمل إيجاد نوع ما من العلاقات بين الإشارات ومعانيها »والإشارة في النصوص الأدبية هي في أصلها رموز أو علامات ترتبط بالنسق المضمر الذي ينطوي عليه الفعل الثقافي.

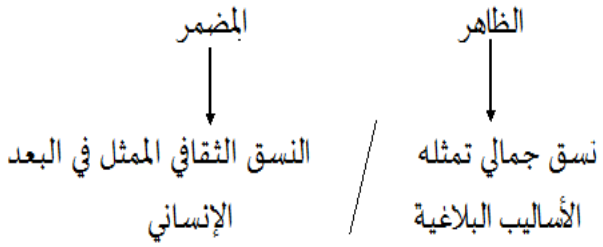
2 . <u>من النسق الجمالي إلى الاستهلاك القيمي الثقافي (دراسة تطبيقية)</u>: الدارس للأطروحات التي قدمها عبد الله الغذامي في مجال النقد الثقافي يرى بوضوح أنها تتجه نحو بيان الممارسات التي يراها عيبا ثقافيا، ونقدها وتعريتها من أجل إحلال وعي ثقافي مضاد، من خلال تقديم نماذج هي أنساق ثقافية منبتها في الأصل قيمة حسنة مرتبطة بالوجود الإنساني، فثقافة الكرم قيمة سلمية جاءت لتحافظ على النوع، وهي قيمة لم تأت للتباهي كما يذكر الغذامي وليست علامة على الغنى والأريحية، وكذلك الشأن بالنسبة للأنساق الثقافية الأخرى كالشجاعة والفتوة و الفحولة والجنوسة وغيرها، لكن جرى تحويل هذه القيم وتزييفها لمصلحة السوق الثقافية، فمدح الشاعر

للكرم الذي يراه الغذامي يحمل قيمة جوهرية في البقاء الإنساني العربي هو مدح على قيمة الكرم، وهو مدح صادق وحقيقي، لكن ما يعاب على هذه القيمة النسقية الثقافية أن تتحوّل من مدح على قيمة الكرم إلى مدح من أجل استجداء العطاء أو الاستعطاف أو غيره من القيم المعيبة،[18] وهو تحول . كما هو واضح . من مبدأ سامي يحمل قيمة أخلاقية وإنسانية إلى نسق ثقافي معيب يُستخدم في تمجيد المؤسسة الممثلة في الحاكم المطاع بأمره أو الذي يغدق المال أكثر، لكن ما يعاب على وجهة النظر التي قدمها عبد الله الغذامي هو أنها لم تسلط الضوء على الجانب الذي حافظ على ثقافة القيم، ذلك أنّ الشعرية العربية المتلبسة بلباس الجمالي يمكنها . أيضا . أن تكون حاملة لأنساق ثقافية قيمية، وهذا ما سيتحقق من خلال عرض ثلاثة نماذج لشعراء النهضة الأدبية الجزائرية، وهم؛ شاعر الثورة مفدي زكريا، والشيخ أحمد سحنون، ومحمد العيد آل خليفة.

2. 1الحرية الإنسانية: الانتقال من البعد الذاتي إلى البعد الإنساني: هنا حدثت طفرة نوعية في الشعر النهضوي من الحديث والاحتفاء بالبعد الذاتي أو القبلي الذي هيمن على الشعرية العربية فيما سبق إلى الاحتفاء بالبعد الإنساني فتحول النسق الثقافي من نزعة الآنا الفردية التي تخلقت بها الصياغة الذهنية والفنية العربية القديمة إلى نزعة الجمع نحن التي أضحت جملة ثقافية بديلة، والتي أصبح بموجبها قيمة تابعة للنسق الجمالي، ويظهر هذا جليا من خلال توظيف اللغة الشعرية لمصلحة الجماعة الممثلة في قول الشاعر مفدي زكريا في قصيدته اقرأ كتابك:[19]

وأراده المستعمرون، عناصرا فأبى مع التاريخ أن يتصدع
واستضعفوه، فقرروا إذلاله فأبت كرامته له أن يخضعا

وهنا يظهر بوضوح الدلالة المضمرة المتوارية تحت مظلة النسق الجمالي الظاهر المتوسلة بالمجاز اللغوي عن طريق المشابهة في قوله: أن يتصدّع، فقرروا إذلاله، فأبت كرامته، وهي جمل ثقافية تنبو عن ثقافة التسامي المتمثلة في النزعة الإنسانية الطاغية التي تشربتها روح الشاعر.



الشكل: الدلالة الثقافية القيمية المتوارية تحت الجمالي.

ويظهر أيضا هذا النسق الثقافي الذي يتعمد كسر قانون الاحتفاء بالفردانية الذاتية إلى الاحتفاء بالإنسان في قول الشيخ أحمد سحنون في قصيدته وطني:[20]

إن فيها أمة ماجدة لم تدع للناس من مجد بقايا

وفي قصيدته، تحية جيش التحرير يقول:[21]

واستعمار الشعوب يصبـــح تاريخا لأبنائه بغيض السطور

سوف لا تدع الجزائر شعبا إن تحرّر في ذلـــــــة مأسور

لكن التساؤل الذي اضطرّنا للوقوف هو: لماذا وقف المستهلك الثقافي الجماهيري أثناء الثورة التحريرية الكبرى متأثرا متذوقا لهذه القصائد؟

لأن مثل هذه الشعرية المتجذرة في ثقافتنا العربية هي التي تؤسس لإحياء قيمة الإنسانية في نفوس المستهلك الثقافي الجماهيري، وتقدم لهم صورة محفزة لهذه القيمة فتصور الحرية في شعرية الشيخ أحمد سحنون " متى تنتهي هذي الحروب وننتهي... مصائب جرّتها على العالم الحرب.... ويسترجع الكون المهيض صفاءه... لا نوم بعد اليوم حتى لا أرى مستعبدا.... يا أمة قد رفعت للنّاس أعلام الهدى "هي النسق الثقافي المضمر في اللاوعي الجمعي عن مجموع القيم الإنسانية، وهي في الحقيقة مرجع نفسي ذاتي كما يذكر الغذامي لا يستدعى إلاّ عند الحاجة إليها لحسم اللحظات الغامضة والحرجة، وهذه اللحظة هي تلك المأساة جراء الاحتلال وما يترتب عليه من سلب للحرية، فالشاعر هنا لا يملك لغة أخرى لمواجهة الموقف والتعبير عنه وتأتي هذه الكلمات من المخزن العميق لتتكلم بالإنابة عنه.[22] فإليها تؤول القيم، وفيها يكون الموجه الاجتماعي والسلوكي. وبالانتقال إلى الشاعر محمد العيد آل خليفة نجد الأمر

ذاته يتكرر، ففي قوله: " وكيف صحت من الإنسان تفرقة... بين الحصا واللئالي وهي أحجار؟!... شباب الجزائر طب بالإخاء...أناديك للخير خير النداء...لا يخدم المرء سوى نفسه... ويوسع الكل بإحسانه...رفدا ليستعبد مرفوده...وجئت أبثه نجواي سرا...ومن للحر بالصوت الجهير...وأستفتيه عن شعبي الكسير...وقبرنا استعمارهم وفككنا...شعبنا من سلاسل الأغلال ...فاسألوهم عن رفقنا بالأساري... واحترام النساء والأطفال...واسألوهم عن رعينا للمبادي...ووفاء الوعود بالأفعال...إن حرية الجزائر حق...ليس فيها من ريبة أو جدال...."[23] مثال على قيمة نسقية مرتبطة بالحرية الإنسانية. فهذه القيمة الثقافية المتولدة عن الخبرة ربما استخدمت عن لا وعي الشاعر ثم انقلبت إلى نسق جمالي أسلوبي، ولكن ما هو أكيد أنّ هذا النسق الثقافي الداعي إلى الحرية الإنسانية يتبوتق بالضرورة في نسق شعري عند الشعراء، وهذا اعتقادا منهم أنّ ذلك يخفف من عناء فقدان الحرية جراء عنت الاحتلال، وهو ملجأ نفسي ذاتي كما ذكرنا، فينتقل هذا النسق القيمي من الاستهلاك الجمالي إلى الاستهلاك الثقافي، ولا يمكن السيطرة عليه لأنه ينطوي على قيمة إنسانية مغروسة في اللاوعي الجماهيري تغذيها قيمة جمالية شعرية مغروسة هي أيضا في الذائقة الجماهيرية المستهلكة.

إنّ تذكير الشاعر المحتل بهذه القيم الإنسانية المتمثلة في احترام النساء والأطفال ومراعاة المبادئ الإنسانية، والوفاء بالوعود وغيرها هي بؤرة الاهتمام في الثقافة الاستهلاكية للطبقة المُحْتلَة المُستعبَدة، وتنشيط هذه الثقافة يجعل الناس على وعي بهذه القيمة النسقية الثقافية.

2،2: <u>نزعة الإفتخار بالتضحية</u>: كما نلمس أيضا بروز القيمة النسقية الثورية المرتبطة بالتضحية، لكن ليست تضحية من أجل الفردانية الذاتية ولا القبلية، بل تضحية من أجل قيمة أسمى هي الوطن، لقد استطاع شعراء النهضة الشعرية الجزائرية من تحويل القيمة التي توارثتها الشعرية العربية عبر التاريخ إلى شعرية العلاقة بين الوطن والتضحية، ولتصور ذلك لا يسعنا إلاّ العودة إلى ديوان مفدي زكرياء لنجد هذه النزعة ظاهرة، يقول: " قام يختال كالمسيح وئيدا.... وامتطى مذبح البطولة....

أشنقوني فلست أخشى ...يا سجن، ما أنت؟ لا أخشاك.... روحي وهبتك يا روحي فدا وطني...نظمت قوافيّها الجماجم في الوغى...وسقى النجيع رويها، فتدفعا.." [24]

وهي أشعار تنطوي على قيمة راسخة تتمثل في التضحية من أجل أن تحيا الأوطان، فهؤلاء الأبطال الذين قدموا أنفسهم فداء لتراب وطنهم ليس لهم غاية إلاّ أنهم أرادوا الحرية؛ وهو مبدأ سامي تمثله جملة ثقافية محفورة في اللاوعي الإنساني عموما، والجزائري على وجه الخصوص، فالشاعر يرى نفسه في وطنه، ووطنه في نفسه، وفي هذه الشعرية البارزة ظهرت قيمة النسقية الثقافية في علاقة الوطن بالتضحية، وفي توظيف النسق الجمالي لمصلحة مجد الوطن بدل المجد القبلي أو الفردي. والأمر نفسه نجده في أشعار الشيخ أحمد سحنون يقول: " ولم يخش جلجل المدفع...يلاقي الرّدى والخطوب الشدّاد...فلم يرهب القوة القاهرة...لم تعد قط من كفاحك...لم يكن فيك غير شهم حري.." .[25]

ولو تمعنا مليا لوجدنا النسق الثقافي المرتبط بقيمة التضحية، وأن تكون النفس رخيصة من أجل أن تبقى وتحيا الأوطان يتسلل متخفيا بالجمالي، هو نسق يجعل الخطاب الشعري مفعما بالصدق، مليئا بالواقعية. ولا نجد شعرية محمد العيد آل خليفة بعيدة عن هذه القيمة النسقية الثقافية، ففي هذه النماذج الشعرية من قصائد ديوانه: " إذا ما رمت للأوطان عزا...فجد بالنفس واستبق الفداء ...وان حمل الخصوم عليك يوما...فقم لنضالهم وخض الدماء...ألم تر (جعفرا) قطعت يداه...بحرب الروم فاحتضن اللواء...وقدم نفسه للموت سمحا...فنال بها الشهادة والثناء...واقتحمنا الهيجاء نارا تلظى...وأدرنا رحى الوغى فانتصرنا...ألم يبذل النفس الغزيزة للحمى. .. نحمي البلاد وننفي كل غائلة...عنها وندفع عنها العار والهونا...شعب يقاسي كل ألوان النكال.." .[26] تغيير قيمي لفعل التضحية، حيث بدأ المعنى يتحول من المجد الذاتي أو القبلي إلى المجد المرتبط ببعد أكبر متمثل في الأوطان، وأنّ الوطن قيمة أكبر من الإنسان أو أي جماعة نسب، ومن ثمّة تمّ اختراع نسق التضحية وهو نسق شعري جاء كأحد ضرورات القيم الوجودية للإنسان الجزائري.

2 . 3: <u>نزعة الاحتفاء بقدر الأوطان</u>: ما أن تباشر قصائد شعراء النهضة حتى يتكشف لك هذا الانتقال من نسق الثقافة الشعرية القديمة التي تحتفي بالقبيلة إلى

نسق ثقافي يحتفي بالوطن الجامع لهذه القبائل في قالب تعبيرات شعرية مجازية، فالشاعر النهضوي في قصائده المعنونة بـ "وطني" و " نشيد الانطلاقة الأولى" يؤسس لدلالة نسقية ثقافية مرتبطة بالوطن، فهو ليس زمن القبيلة ولا الآل ولا البطن ولا غيره من العصبيات بل زمن الوطن الجامع ومن الواضح أنّ هذه تمثل نقلة نوعية في الثقافة. يقول مفدي زكريا في قصيدته اقرأ كتابك:[27]

وقل الجزائر.. واصغ إن ذكر اسمها تجد الجبارة ساجديـــــــن وركعّا
إن الجزائر في الوجود رسالـــــــة الشعب حرّرها، وربـــــــــك وقعا
إنّ الجزائر قطعة قدسيـــــــــــة في الكون لحنها الرصـاص ووقعا

ويقول في موضع آخر:

والله سطّر لوحها بيمينـــــــــــه وبنهرها، سكب الجمال فأبدعا
وطن يعز على البقاء وما انقضى رغم البلاء، عن البلى، متمعا

ويقول الشيخ أحمد سحنون في قصيدته وطني:[28]

وطني يا مهبط الوحي ويا فلك الحسن ويا مهـــــد صبايا
يا نشيدالمجد يا أغنيـــة من أغاني الحبّ يا نجوى هوايا

ولم يتجاوز شعر محمد العيد آل خليفة هذه القيمة ففي قوله: " سلوا عنه أطواد الجزائر إنها...صفائحها ذكرى صحائفه الغر...سلوا عنه أطواد الجزائر إن في... معاقله اللاتي بها كان يستذري.... سلوا عنه أطواد الجزائر كلها.... فغاراته فيها تجل عن الحصر.."[29] خطاب شعري قدمه بصبغة ليست محكومة بالخلفية الاجتماعية كما يؤكد عبد الله الغذامي في جميع تحليلاته للخطاب الشعري العربي وهذا واضح بل هو تعامل مع نسق نفسي ذاتي محفور في لا وعي الشاعر مرتبط بتقدير الأوطان ومن ثمّ فإن التغني بقدر الأوطان الذي تحركه شعرنة الشاعر هو نتيجة لحالة يعيشها هو، فحينما يفتخر بقدر الوطن لا كون الافتخار محكوم بمعايير اجتماعية، بل لأن الافتخار بقيمة الوطن، وهو بالضرورة قيمة الوجود الإنساني.

إنّ الافتخار بقدر الوطن في شعرية محمد العيد آل خليفة ليس افتخاراً وتعظيما للذات، بل افتخار أملاه النسق الثقافي المليء بحب الأوطان.

خاتمة: نصل في نهاية هذا البحث المقتضب إلى القول بأن شعر النهضة الأدبية الجزائرية قد تقرّر معه شعرنةٌ لقيمٍ ثقافية تسربت لتؤسس لسلوك إنساني، وترسخ لثقافة الحرية والتضحية من أجل أن تحيا الأوطان، وهي . كما لاحظنا من خلال النماذج التطبيقية . أنساق ثقافية قيمية، وليست عيوبا نسقية قبحية كما يراها عبد الله الغذامي ذلك أنّ الشعرية العربية . كانت دوما . تضمر أنساقا ثقافية قيمية ذات علاقة بالشرط الثقافي الإنساني.

وعليه، فإنّ شعراء النهضة الجزائرية أرادوا من تصنيع التلقي عبر تسليع الثقافة القيمية وعرضها عبر المؤثرات الأسلوبية الجمالية أن يوجدوا مستهلكا ثقافيا يتحرك وفق ما تريده شعرية القيم المتمثلة في الحرية الإنسانية، والتضحية من أجل الوطن والافتخار به.

الهوامش:

---

[1]. النقد الثقافي، قراءة في الأنساق الثقافية العربية، عبد الله الغذامي، المركز الثقافي العربي بتَوت، الدار البيضاء، ص:7،8.

[2]. النقد الثقافي تمهيد مبدئ للمفاهيم الرئيسية، تأليف: أرثر أيزا برجر، تر: وفاء إبراهيم ورمضان بسطاويس، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ط1، 2003م، ص:16.

[3]. ينظر، لسان العرب، ابن منظور، دار صادر، بيروت، د ط، مج3، ص:425.
. أصول النقد الأدبي، أحمد الشايب، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط10، 1994م
[4]ص:158.

[5]. المرجع نفسه، ص:129.

[6]. النقد الأدبي ومدارسه الحديثة، ستانلي هايمن، تر: إحسان عباس و محمد يوسف نجم مؤسسة فرنكلين المساهمة للطباعة والنشر، د ط، د تا، ص:9.

[7]. ينظر، لسان العرب، ابن منظور، مج9، ص:19.

[8]. نقد ثقافي، آيزابرجر، ص:193.

[9]. لسان العرب، ابن منظور، مج10، ص:352،353.

. ينظر، النقد الثقافي . دراسة في الأنساق الثقافية العربية، عبد الله الغذامي ص:78،79.[10]

. عصر البنوية، إيديث كويزيل، تر: جابر عصفور، دار السعادة الصباح، الكويت، ط1 1993م، ص:411.[11]

[12]. النقد الثقافي . دراسة في الأنساق الثقافية العربية، عبد الله الغذامي، ص:34.

[13]. ينظر، النقد الثقافي . تمهيد مبدئي للمفاهيم الرئيسية . آرثر آيزابرجر، ص:30.39.

[14]. ينظر، النقد الثقافي . دراسة في الأنساق الثقافية العربية، الغذامي، ص:83، 84.

[15]. النقد الثقافي، عبد الله الغذامي، ص:78.

[16] . ينظر، المصدر نفسه، ص: 77،78.

[17] . ينظر، المصدر نفسه، ص:81.

. ينظر، النقد الثقافي . دراسة في الأنساق الثقافية العربية . عبد الله الغذامي، ص:146 .147[18]

. اللهيب المقدس، مفدي زكريا، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، وحدة الرغاية، الجزائر 2007م، ص:54.[19]

[20]. ديوان الشيخ أحمد سحنون، منشورات الحبر، الجزائر، ط2، 2007م، ص:117.

[21]. نفس المصدر، ص:85.

[22]. ينظر، النقد الثقافي . دراسة في الأنساق الثقافية العربية .، ص:85.

[23]. ديوان محمد العيد بن محمد علي آل خليفة، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، 2010م ص:14،40،385،390.

[24]. اللهيب المقدس، مفدي زكريا، ص:18،25،30،52.

[25]. ديوان الشيخ سحنون، ص:86.

[26]. ديوان محمد العيد آل خليفة، ص:388،394،475.

[27]. اللهيب المقدس، مفدي زكريا، ص:51.

[28]. ديوان الشيخ أحمد سحنون، ص:117.

[29]. ديوان محمد العيد آل خليفة، ص:394.

التصوف الإسلامي عند الشيخ أبي مدين شعيب –مكانة ومنهجا –

Islamic mysticism at the educator abu madiyan shuaib – standing and curriculum

أ.بلعيد رجاء*

أ.د مصطفى اوشاطر *

تاريخ الاستلام: 2021/01/21 تاريخ القبول: 2021/09/22

ملخص: يهدف هذا المقال إلى إبراز أهمية التصوف الإسلامي من حيث التسمية والمفهوم والنشأة والاتجاه ودور الولي الصالح أبي مدين شعيب في نشره وتعزيز مكانته بالبيئة المغاربية علما وعملا وسلوكا، من خلال طرح التساؤلين التاليين: ما هو التصوف أولا؟

وما هي منزلته عند الولي الصالح أبي مدين شعيب ثانيا؟

كلمات مفتاحيّة: التصوف؛ الظاهر؛ الباطن؛ المعرفة الصوفية؛ الشيخ أبو مدين شعيب.

Abstract : This article aims to highlight the importance of islamic mysticism in terms of naming , concept , origin and direction and the role of the good jurist « abu madyan shuayb » in spreading it and enhancing his position in the maghreb environment , in terms of knowledge , action and behavior , by asking the following two question: what is islamic mysticism first ? and what is his status with the good saint « abu madyan shuayb » , secondly ?

---

*جامعة تلمسان، البريد الإلكتروني: b-racha2018@hotmail.com ، (مؤلّف مرسل)

* جامعة تلمسان، البريد الإلكتروني: ouchater_mus@yahoo.fr

Key words: Mysticism; apparent; the sub; the teacher abu madyan shuayb .

1. مقدمة: التصوف ظاهرة فكرية سلوكية إنسانية ذات طابع ديني، مجاله واسع وأبعاده شاسعة، لم يتمكن أي باحث من الوصول إلى أن يحيط به إحاطة شاملة تتصف دراسته بالصعوبة والتعقيد والتشابك، يستحيل الإلمام بها الماما كاملا لا يحتضنه دين معين ولا تتميز به فلسفة دون أخرى، عرفته عموم التيارات الفكرية الكبرى في التاريخ له مكانة مميزة في الحضارة العربية الإسلامية، هو من أخصب المنابع المعرفية التي أثرت ساحة الثقافة العربية الإسلامية بحثا ودراسة وتأليفا وتحقيقا. سجل لنا مؤرخوه أسماء لامعة من شيوخه لا زال الناس يذكرونهم إلى الآن كان من أبرزهم في بلاد الأندلس والمغرب العربي بلا منازع، شيخ الشيوخ أبو مدين شعيب، الذي لم يكتف بالتبحر في العلوم العقلية والنقلية من فقه وحديث وغيرهما من العلوم الإسلامية الأخرى، بل انكب على التعمق في أسرار التصوف الإسلامي الذي عبر عنه بحقائق عالية استساغها الفقهاء والتلاميذ والأتباع.

هو الذي ترجمت له كتب الأعلام بما يطول ذكره، ويعطي فكرة واضحة عن مكانته في التصوف الإسلامي الذي أولاه أهمية بالغة، فما هو التصوف الإسلامي أولا؟ وما هي حقيقته عند شيخ الشيوخ أبي مدين شعيب ثانيا؟

2.مفهوم التصوف الإسلامي: التصوف بصورة عامة هو ظاهرة فكرية وحركة معرفية، وتجربة إنسانية تنعكس من خلالها فلسفة الحياة الروحية التي يعيشها الأفراد داخل منظومتهم الدينية، فهو نبتة تنمو ثم تزدهر وتثمر بجوار شجرة الدين، تستمد غذاءها من تربتها، بل وتستظل بأغصانها وأوراقها، وهذا ما يعطي التصوف خصوصيته ويحدد معالمه الجوهرية في المكان والبيئة والثقافة التي يظهر فيها.

وللتعرف عليه في الإسلام لا بد من تقريب مفهومه إلى الأذهان، انطلاقا من الإجابة على الإشكالية الأكثر صعوبة فيه وهي إشكالية التعريف والتأصيل بالإضافة إلى قضية النشأة والاتجاه.

1.2 تعريف التصوف في الإسلام (لغة واصطلاحا):

1.1.2التصوف في الإسلام لغة: إن كلمة " تصوف " في الإسلام هي من الكلمات التي أغفلتها المعاجم اللغوية في التراث الفكري العربي والإسلامي شرحا واشتقاقا، فلم يقع تحت أيدي من بحث التصوف لغة معجما لغويا واحدا يفرد فيه لكلمة " التصوف " تعريفا لغويا كما هو الشأن بالنسبة لباقي الكلمات في اللغة العربية باستثناء ما قدمه " أحمد المقري " صاحب معجم " المصباح المنير في غريب الشرح الكبير " الذي ذكر الكلمة، وقال: " إنها كلمة مولدة، وجاء قوله في كتاب الصاد كما يلي: " تصوف الرجل وهو صوفي من قوم صوفية، كلمة مولدة " (المقري، دت).

ومن الباحثين المعاصرين الذين قدموا حلا لهذه الإشكالية التي أهملتها المعاجم اللغوية، نجد المستشرق الفرنسي " لويس ماسينيون" الذي كرس جهوده العلمية لدراسة التصوف الإسلامي والذي حاول تعريف التصوف لغة وإرجاعه إلى اشتقاقه اللغوي.

فقد عرّفه لغويا بأنه: " مصدر الفعل الخماسي المصوغ من " صوّف " للدلالة على لبس الصوف، ومن ثم كان المتجرد لحياة الصوفية يسمى في الإسلام " صوفيا " (الرزاق، 1984).

كما ذهب إلى القول بأن: "هذا هو الاشتقاق الوحيد الذي تبرره اللغة ويتفق مع الواقع، وينبغي رفض ما عدا ذلك من الأقوال التي قال بها القدماء والمحدثون في أصل الكلمة (الرزاق، 1984). وهذا الرأي هو الذي اطمأن إليه كثير من العلماء المعاصرين الذين تخصصوا في دراسة التصوف الإسلامي من أمثال محمد مصطفى حلمي وعبد الحليم محمود ومصطفى عبد الرزاق وأبو الوفاء التفتازاني وعبد الرحمن بدوي وزكي مبارك وأحمد أمين وغيرهم ...

وما تجدر الإشارة إليه هو أن إشكالية من أين اشتق التصوف؟، هي إشكالية قديمة تعود جذورها الأولى إلى تلك الفرضيات المتعددة التي تباينت فيها آراء القدماء الذين تطرقوا إلى هذه المسألة، والتي أشار إليها على سبيل المثال لا الحصر: " أبو السراج الطوسي " المتوفي سنة 378هـ، صاحب كتاب " اللّمع "، الذي أرجع أصل الكلمة بأنها مشتقة من واحدة من أربع كلمات هي:" الصفاء، التصوف، الصوف، أهل الصفة، سوفيا اليونانية". والأرجح عنده أن التصوف مشتق من الصوف " (الطوسي أ.، 1960) وما من شك في أن ما رجحه السراج الطوسي من أن

التصوف مشتق من الصوف هو الرأي الذي انجذب إليه المستشرق ماسينيون دون غيره من الآراء الأخرى التي استبعدها وقال عنها بأنه يجب رفضها لأنها من وجهة نظره بعيدة الاحتمال ولا تتمشى مع القياس اللغوي.

2.1.2 التصوف في الإسلام اصطلاحا: ولعل أهم ما يجب التنبيه إليه منذ البداية عند تعريف التصوف اصطلاحا هو النظر إلى مصطلح " التصوف" أولا كعلم، فمن حيث كونه علما فهو نوع من المعرفة الشرعية التي تستهدف الجانب الروحي لدى الإنسان والتي تكشف في الغالب مضمون الحالة الصوفية كتجربة شخصية ذاتية تتبع من الباطن ولذلك يمكن القول منذ الوهلة الأولى بأن التصوف كعلم هو الفهم بأحوال الباطن وخباياه. يندرج التصوف كعلم ضمن علم الشريعة، وهو على صنفين كما يقول ابن خلدون: " صنف مخصوص بالفقهاء وأهل الفتيا وهي الأحكام العامة في العبادات والعادات والمعاملات، وصنف مخصوص بالقوم في القيام بالمجاهدة ومحاسبة النفس عليها" (خلدون ع.، د.ت).

فالعلم عند الصوفية علمان: علم الظاهر ويتحقق في الشريعة، وعلم الباطن وتمثله الحقيقة، وهو كما يرى ابن خلدون: "من العلوم الشرعية الحادثة في الملة" (خلدون ع.، د ت).

أما الحاجة التي دعت إلى ظهوره فهي حسب تعبيره: "تفشي ظاهرة الإقبال على الدنيا وجنوح الناس إلى مخالطتها" (خلدون ع.، د ت)

وعن أهميته كعلم، يقول ابن عجيبة الحسني: "علم التصوف من أجلّ العلوم قدرا وأعظمها محلا وفخرا وأسندها شمسا وبدرا، وكيف لا وهو لباب الشريعة ومنهاج الطريقة، ومنه تشرق أنوار الحقيقة " (**الحسني، 2009**).

وعن الغاية منه فهي في نظر أهله الوصول إلى معرفة الله تعالى، وهي "نوع من المعرفة التي تتجاوز في صفائها ووضوحها ألوان المعارف الأخرى" (فتاح، 1993).

هو العلم الذي لا يكتسب بالتعلم وإنما يحصل عن طريق الذوق والإلهام ليس له دلائل عقلية أو براهين قياسية ويسمى في الاصطلاح ب"علم المكاشفة " أو" العلم اللّدني".

ولما كان التصوف هو الطريق الموصل إلى الله سبحانه وتعالى فالصوفية على اختلافهم يتصورون أن هذا الطريق" يبدأ بمجاهدة النفس أخلاقيا، ويتدرج السالك له في مراحل متعددة تعرف عندهم بالمقامات والأحوال، وينتهي من مقاماته وأحواله إلى المعرفة بالله وهي نهاية الطريق (التفتازاني، 1979).

المقامات والأحوال عند الصوفية هي الطريق الموصل إلى المعرفة اليقينية التي هي معرفة الله عزّ وجل، وقد وصفها ابن خلدون في مقدمته بالغاية المطلوبة للسعادة، بقوله: " ولا يزال المريد يترقى من مقام إلى مقام إلى أن ينتهي إلى التوحيد والمعرفة التي هي الغاية المطلوبة للسعادة" (خلدون ع.، د ت).

ومن أمثلة المقامات التي ذكرها السراج الطوسي في كتابه " اللّمع " سبعا وهي:" التوبة، والورع، والزهد، والفقر، والصبر، والتوكل، والرضا أما الأحوال فجعلها عشرة وهي: المراقبة والقرب والمحبة والخوف والرجاء والشوق والأنس والطمأنينة والمشاهدة واليقين " (الطوسي أ.، 1960). ولعل هذه المعاني المتعددة للتصوف واتساعها، تدل دلالة واضحة على صعوبة وضع تعريف جامع مانع للتصوف يستوعب كل صوره وجزئياته. فجوهر التصوف الإسلامي قائم على مجاهدة النفس وتطهيرها، وتحليتها بكل جمال وكمال، وهذا أصل مكارم الأخلاق، لذلك يقول ابن عطاء الله السكندري: " تشوفك إلى ما بطن فيك من العيوب خير من تشوفك إلى ما حُجب عنك من الغيوب " (عجيبة، 2009). ومن التعاريف الاصطلاحية التي تستحق الذكر في هذا السياق، هذا التعريف الذي أورده العلامة " عبد الرحمن بن خلدون " الذي يقول: " هو العكوف على العبادة والانقطاع إلى الله تعالى والإعراض عن زخرف الدنيا وزينتها والزهد فيما يقبل عليه الجمهور من لذة ومال وجاه والانفراد عن الخلق في الخلوة للعبادة ". (خلدون ع.، د ت).

والنظر إلى التصوف الإسلامي في ضوء هذه التعاريف يقضي ببعض الحقائق اللازمة في هذا الصدد، فلا يمكن أن يكون التخلق بالأخلاق الإلهية ولا الوفاء لله تعالى ولا إتباع رسوله صلى الله عليه وسلم، وتحقيق غاية العرفان الذوقي المؤدي إلى السعادة، كل ذلك لا يمكن أن يكون بدون أساس عقدي ينطلق منه التصوف

الإسلامي ويحتكم إليه، وهذا الأساس في الإسلام هو عقيدة التوحيد التي يعتبرها البعض أخص خصائص التصوف الإسلامي.

3- نشأة التصوف في الإسلام واتجاهاته:

1.3 نشأته: ليس من السهل على الباحث – أيا كان – أن يحدد تاريخا محددا لنشأة التصوف في الإسلام، فلا يعرف أحد من الباحثين ممن أرّخ على وجه الدقة والوضوح لنشأته في الإسلام، ويعود السبب في ذلك إلى ارتباطه بالزهد ارتباطا وثيقا، وهذا ما عبر عنه ابن الجوزي بقوله: " والتصوف طريقة كان ابتداؤها الزهد الكلي..." (الجوزي، 1415). فالباحث في نشأة التصوف، يجد لزاما عليه الإشارة إلى الزهد، وهذا ما أكده أشهر باحثي الفلسفة الإسلامية ""علي سامي النشار " بقوله: " لقد نشأ التصوف أول الأمر في أحضان الكتاب والسنة في صورة الزهد ". (النشار، 1966).

وإلى هذا الرأي ذهبت الباحثة اسعاد عبد الهادي قنديل في المقدمة التي خصت بها كتاب كشف المحجوب للهجويري، قولها: " نشأ التصوف الإسلامي نشأة إسلامية، فقد ظهرت بذوره الأولى في نزعات الزهد التي سادت العالم الإسلامي في القرن الأول الهجري (الهجويري، 1980). وحول الحديث عن نشأة التصوف الإسلامي، في مرحلته الأولى يقول التفتازاني: " والمرحلة الأولى في نشأة التصوف هي التي تسمى بمرحلة الزهد وهي واقعة في القرنين الأول والثاني الهجريين، فقد كان هناك أفراد من المسلمين اقبلوا على العبادة بأدعية وقربات، وكانت لهم طريقة زهدية في الحياة تتصل بالمأكل والملبس والمسكن، وقد أرادوا العمل من أجل الآخرة فآثروا لأنفسهم هذا النوع من الحياة والسلوك (التفتازاني، 1979). ومن هذا المنظور يصح القول بأن التصوف الإسلامي هو وليد الحركة الزهدية التي ظهرت في محيط الفكر الإسلامي في القرنين الأول والثاني الهجريين وهو عند الأوائل عبارة عن مجاهدة النفس للاستقامة تقويما لها وحملها على التحلي بالأخلاق الحميدة.

2.3 اتجاهاته: ونظرا لما للتصوف الإسلامي من أهمية في المجال المعرفي، الذي يتميز عن باقي المعارف الأخرى من الفكر الإنساني، فيمكن تتبع مساره ضمن مراحل تطوره في ثلاثة اتجاهات، هي كالآتي: " التصوف السني والتصوف الفلسفي والتصوف الطرقي ".

1-التصوف السني: هو " الالتزام بالكتاب والسنة علما وتطبيقا، وزهد في مغريات الحياة وماديتها مع عدم الحرمان من الطيبات التي أحلها الله سبحانه وتعالى ... وهو بهذا المفهوم يعتبر لب الشريعة الإسلامية وروحها وثمرتها وحكمتها، فهو التحقيق الكامل بالكتاب والسنة، وهو الاقتداء بنبي هذه الأمة ورسولها صلى الله عليه وسلم " (أحمد، 2000). التصوف السني إذن هو علم وعمل كما يقول الغزالي، وعلى حد قول الفيلسوف أبي الحسن العامري المتوفي سنة 381هـ " العلم بداية العمل والعمل تمام العلم " (غراب، 1967، الصفحات 78-79) وعن طريقهما معا يتجسد المنهج الإسلامي الذي يقيد الحقيقة بالشريعة ويؤيد الشريعة بالحقيقة على استواء السر والعلن، وتوكيد الباطن في الظاهر. ونذكر ممن سار على منهج التصوف السني: الجنيد بن محمد الخزاز المتوفي سنة 297هـ وهو من أئمة القوم وساداتهم الذي يوضح طريقته في أخذ التصوف :" ما أخذنا التصوف عن القيل والقال، لكن عن الجوع وترك الدنيا، وقطع المألوفات والمستحسنات، لأن التصوف هو صفة المعاملة مع الله تعالى، وأصله العزوف عن الدنيا "، أما عن منهجه في التصوف فيقول: " إن الطرق كلها مسدودة على الخلق إلا على من اقتفى أثر الرسول صلى الله عليه وسلم واتبع سنته ولزم طريقته، فإن طرق الخيرات كلها مفتوحة عليه " (السلمي، 1998).

2-التصوف الفلسفي: هو شكل آخر من أشكال التصوف الإسلامي، يختلف من حيث المفهوم والجوهر عن التصوف السني الذي اعتمد القرآن والسنة النبوية مصدرين من مصادره كما نص على ذلك القشيري والجنيد والغزالي.

والمقصود بالتصوف الفلسفي هو: "ذلك التصوف النظري الذي يعمد أصحابه إلى مزج أذواقهم الصوفية بأنظارهم العقلية، مستخدمين في التعبير عنه مصطلحا فلسفيا ينتمي إلى الفلسفة وعلم الكلام أكثر مما ينتمي إلى التصوف " (ياسين ا.، 2002). يصطلح بعض الدارسين على التصوف الفلسفي "التصوف المعرفي"، ويسميه البعض " العرفان النظري"، تمييزا له عن " العرفان العملي" الذي هو التصوف العملي السلوكي. يميل الذين أرخوا للتصوف الفلسفي إلى الاعتقاد بأنه وليد الحركة الإسلامية التي تأثرت بالتيارات الفكرية الأخرى التي تسربت إلى التصوف السني،

ابتداء من القرنين الأول والثاني الهجريين، فجذوره تعود إلى فترة ازدهار حركة الترجمة، وانتشار المدارس الدينية، واختلاط المسلمين بالفرس والهنود والروم. ويبدو فيما كتب عن التصوف الفلسفي، أنه شهد أوج ازدهاره خلال القرنين السادس والسابع، حيث اكتملت معالم أركانه النظرية في آثار محيي الدين بن عربي المتوفي سنة 638هـ، حيث ظهرت من خلاله نظريات فلسفية في الوجود، قائمة على دعائم من الذوق، وذات صبغة فلسفية واضحة، وهذا التصوف هو الذي تأثر فيه أصحابه بعناصر أجنبية عن الإسلام، حيث أكسبته معاني جديدة، وأبعدته عن نشأته الأولى (التفتازاني، 1979). وعلى أساس هذه الرؤية لم يقف أصحاب التصوف الفلسفي عند الكشف والشعور بالمواجد والأذواق في أحوالهم الصوفية، بل حاولوا أن يفسروا ما يدركون، ويؤولوا ما يشعرون به، ويحللوا ما يتذوقونه من تلك المعاني التي هي فوق طور العقل، فكانت نتيجة شرحهم وتفسيرهم وتعليلهم أن وضعوا نظرياتهم الفلسفية، نشير هنا إلى النظريات الفلسفية الصوفية كنظرية الاتحاد بالله، والفناء فيه وهي نظرية عميقة في الكون والعلاقة بين العبد وربه.

3–التصوف الطرقي: يعرف التصوف الطرقي بأنه:" طريقة سلوكية، قوامها التقشف والتحلي بالفضائل، لتزكو النفس وتسمو الروح، وهو مجموعة المبادئ التي هي في اعتقاد المتصوفة الآداب التي يتأدبون بها في مجتمعاتهم وخلواتهم " (العربية، 1994).هذا النوع من التصوف هو الذي لا زال مستمرا في البلاد الإسلامية إلى الوقت الحاضر، وهو امتداد للتصوف السني، وبكلمة أدق ،هو امتداد لتصوف الإمامين الغزالي والقشيري السنيين. التصوف الطرقي، هو تصوف عملي له نظم وقواعد ورسوم خاصة، هو تجربة جماعية وليس تجربة فردية كما هو الشأن بالنسبة للتصوف النظري بشقيه السني والفلسفي، يختلف عنهما في كونه يصدر عن جماعة وله طقوس معينة، وتعتبر الزاوية كمؤسسة دينية هي أطهر مكان لتأديتها.

يقول التفتازاني: " أصبحت لفظة "طريقة" عند المتصوفة المتأخرين تطلق على مجموعة أفراد من الصوفية، ينتسبون إلى شيخ معين، ويخضعون لنظام دقيق في السلوك الروحي، ويحيون حياة جماعية في الزوايا، أو يجتمعون اجتماعات دورية في مناسبات معينة، ويعقدون مجالس العلم والذكر بانتظام ". (التفتازاني، 1979).

من أهم أنواع الطقوس التي يختص بها أهل الطريق: (مرزوقي، 2012).

* الورد: وهو مجموعة من الآيات المنتقاة والأذكار التي يأمر بها الشيخ مريده ليلتزم بها في أوقات معلومة، ولكل طريقة أورادها، فتختلف من ناحية العبارة (الصلاة على الرسول والآيات والتوحيد والأدعية)، ولكنها تشترك في المضمون وفي إلزاميتها. والورد هو ما أخذه الشيخ عن الرسول الكريم بعد الفتح عليه بمقام الولاية ووصوله إلى درجة المشيخة؛

* الوظيفة: هي مجموعة من الأدعية، لكل دعاء اسمه؛

* الهيللة أو الحضرة: تذكر ألف مرة ولا تنقص عن الألف، وهذا طقس أسبوعي، يقام جماعيا، وعادة ما يكون احتفاليا، أي يأخذ إيقاعا معينا، وينتهي بما يسميه أهل الطريق التخمر، أي الغياب عن الوعي، ويلتزم فيه المريدون حركات جسمانية وصوتية منسجمة؛

* الأذكار: وهي الأدعية التي لا يلتزم فيها المريد بوقت أو عدد، وهي طوعية من دون أمر، تشبه في العبادات الرسمية المستحبات أو النوافل.

والغاية من هذه الأنواع من الذكر هو التربية الروحية والتي لا بد لها من وسط تربوي، يكون فيه الشيخ والمريد، هما أساس العملية التربوية، فلا بد للتربية الروحية من قدوة ولا بد لها من ذكر، واجتماع هذا بذاك ينقل الإنسان كما يقول الصوفية في مراحل ثلاث:

المرحلة الأولى: هي مرحلة التنقية، يعني تزكية النفس من العيوب الموجودة فيها، وأما المرحلة الثانية فهي مرحلة التحلية وهي أن يتمتع بالكمالات الايجابية التي جسدها النبي صلى الله عليه وسلم وهو المثل الأعلى للمسلمين، والمرحلة الأخيرة هي مرحلة الكشف واليقين الديني الذي لا يقوم فقط على أدلّة عقلية ولا على مجرد النص الديني وإنما على المشاهدة كما قال النبي صلى الله عليه وسلم (أن تعبد الله كأنك تراه وان لم تكن تراه فإنه يراك). ويبقى الشيخ هو الأصل الأول في التصوف الطرقي، ورتبة المشيخة هي أعلى رتبة في طريق الصوفية، وهي نيابة النبوة في الدعاء إلى الله وكما هو معلوم في السياق الصوفي، لا يمكن لأي مريد أن ينتسب إلى أي طريق غير طريق المشيخة، بل عليه أن يقلد شيخه فقط، فالشيخ هو الذي

يوصل المريد إلى عالم الحقيقة، وهذا المقام هو دائرة الاعتقاد الحقيقية في الطريق. فلا يجوز الاعتقاد بأكثر من شيخ والاعتقاد بالشيخ يستوجب طاعته وطاعة كل من ينوبه كالمقدم، وغير الاعتقاد به يؤدي إلى الطرد من الطريق.

4. التصوف الإسلامي عند أبي مدين شعيب –مكانة ومنهجا: ما من شك في أن أبا مدين شعيب بن الحسين الأنصاري الأندلسي (التادلي ا.، 1984) رغم ما قدمت عنه من أبحاث ودراسات متنوعة، فإن عالمه يبقى مليئا بالدرر والنفائس، التي تستلزم مزيدا من التنقيب في مكنوناتها وتفاصيلها، خاصة فيما يتعلق بحقيقة التصوف الإسلامي عنده ـ مكانة ومنهجا ـ .

تذكر المصادر التي تحدثت عن حياته الروحية بأن مسيرته الصوفية تميزت بمرحلتين هما مرحلة المريد ومرحلة الشيخ وهما مرحلتان كان لهما أكبر الأثر في تكوين شخصيته الصوفية.

1.4 مرحلة المريد: تبدأ هذه المرحلة من مغادرته لمسقط رأسه وتنتهي بوصوله إلى مدينة فاس، وأسباب المغادرة تعود لما ذكره في قوله: " كنت بالأندلس يتيما فجعلني إخوتي راعيا لمواشيهم، فقويت عزيمتي على الفرار لأتعلم القراءة والكتابة ففررت ...ذهبت إلى سبتة فكنت أجيرا للصيادين ... ثمّ ذهبت إلى مراكش ... فقيل لي: " إن رأيت أن تتفرغ لدينك فعليك بمدينة فاس " (التادلي ا.، 1984).

وبنظرة تحليلية لهذا القول يتبين لنا بأنه كان منذ نشأته حريصا على تعلم القراءة والكتابة، شغوفا بالتدين والعبادة، فبدافع التعلم خرج هاربا من الأندلس، وبالدافع نفسه استقر بمدينة فاس التي أدرك فيها غايته، ففي جامعتها تعلم وفي زواياها تصوف وبجلوسه إلى حلق العلماء والفقهاء فيها. انكب على تحصيل العلوم والمعارف إلى أن " فتح الله عليه بمواهب قلبية وأسرار ربانية استفادها بالتوجه والعمل وارتقى إلى غاية ما يؤمل " (الغبريني أ.، 1981).

تدرج أبو مدين وهو بمدينة فاس في معرفة العلوم الشرعية وجلس إلى الحلقات العلمية الكثيرة التي كانت تزخر بها مساجدها خصوصا منها جامع القرويين وجامع الأندلس، وبإحدى هذه الحلقات بدأ يكتشف طريق النور الذي يلف طريق العلم.

قال يصف ذلك: " كنت أجلس إلى حلق الفقهاء والمذكرين فلا أثبت على شيء من كلامهم إلى أن جلست إلى شيخ ثبت كلامه في قلبي، فسألت من هو؟ فقيل لي: أبو الحسن بن حرزهم، فأخبرته أني لا أحفظ إلا ما سمعته منه خاصة. فقال لي: هؤلاء يتكلمون بأطراف ألسنتهم فلا يجاوز كلامهم الآذان، وقصدت الله بكلامي فيخرج من القلب ويدخل القلب. (التادلي ا.، 1984)

لم تكن رحلته في طلب التصوف سهلة، بل كانت رحلة شاقة مليئة بالمخاطر والمصاعب، لا يقوى عليها إلا من كانت له الإرادة القوية والعزيمة الصلبة، بدأها كمريد أولا، على يد عدد من العلماء كان من أبرزهم:

1 –أبو الحسن علي بن حرزهم: الذي أخذ عنه كتاب " الرعاية لحقوق الله" للحارث بن أسد المحاسبي كما أخذ عنه كتاب الإحياء للإمام الغزالي.

2 –الشيخ الصالح أبي علي الدقاق، وهو من كبار مشايخ الصوفية وكان إماما في ذلك الوقت، وهو القائل: " إن أول من أخذ عنه الشيخ أبو مدين علم التصوف" (محمود، 1985).

3 – الشيخ الزاهد المتصوف " أبو يعزى يلنور ميمون " التلمساني الأصل الذي كانت له معه حوادث مثيرة واختبارات صعبة لا يقوى عليها إلا من كانت نفسه تواقة لطلب التصوف. هذا العالم الأخير كان أول من فتق حقيقة التصوف في قلبه وأول شمعة أضاءت له الطريق، حيث كانت له معه حوادث مثيرة واختبارات صعبة عبر عنها في زيارته الأولى له بقوله: " فذهبت إليه في جماعة توجهت لزيارته فلما وصلنا جبل ايروجان، دخلنا على أبي يعزى وأقبل على الخلق دوني فلما أحضر الطعام منعني من الأكل، فقعدت في ركن الدار، فلما أحضر الطعام وقمت إليه انتهرني، فأقمت على تلك الحال ثلاثة أيام، قام أبو يعزى من مكانه، أتيت إلى ذلك المكان ومرغت وجهي فيه، فلما رفعت رأسي نظرت فلم أر شيئا، فصرت أعمي، فبقيت أبكي طول ليلي، فلما أصبحت استدعاني وقال لي: اقرب يا أندلسي، فدنوت منه فمسح بيديه على عيني فأبصرت، ثم مسح بيده على صدري وقال للحاضرين: هذا يكون له شأن عظيم، أو قال كلاما هذا معناه، فأذن لي في الانصراف " (التادلي، 1984). وعلى الرغم من قساوة هذا اللقاء إلا أنه كان بمثابة امتحان اجتازه

المريد في حضرة الشيخ بتفوق ولم يكن سببا في الابتعاد عن الشيخ بدون رجعة بل زاده إصرارا للتقرب منه وتكرار الزيارة له. لقد كان لهؤلاء العلماء وغيرهم من المشايخ دور كبير في توجيهه الوجهة الصوفية وهو لا يزال شابا فمهدوا له الطريق للمضي قدما لدرك أسرار الشريعة واستكناه حقائقها، وساعدوه في الحصول على مكانة علمية مرموقة ظهر فضلها على كثير من الناس، مباشرة بعد عودته من الحج، واستقراره بمدينة بجاية التي احتضنته كشيخ فطاب له المقام معلما ومربيا. ومن الكتب التي اعتمدها كانت مرجعه ومستنده في تصوفه:

كتاب " الرعاية »للمحاسبي الذي سمعه عن "أبي الحسن علي بن حرزهم "

كتاب " الرسالة القشيرية " والذي ألفه الإمام القشيري حينما رأى في صوفية عصره أنواعا من الانحرافات عن خط التصوف الصادق، و"ألفه ليكون مقياسا صحيحا لمن أراد أن يسير على الطريق المستقيم " (محمود، 1985)

كتاب " الإحياء " للإمام العظيم أبو حامد الغزالي، رائد الاتجاه السني المعتدل في التصوف والذي يقوم تصوفه على الزهد عن زخارف الحياة الدنيا والاستهانة بمباهجها وبمظاهر الجاه فيها، بالإضافة إلى اهتمامه بمعرفة أسرار العبادات والعناية بتعميق مفهوم الإحسان والولاية. وعن أثر كل من الشيخ أبي يعزى وكتاب الإحياء للإمام الغزالي في تمكينه من التصوف الإسلامي، يقول أبو مدين شعيب:" طالعت أخبار الصالحين من زمن أويس القرني إلى زمننا هذا، فما رأيت أعجب من أبي يعزى، وطالعت كتب التذكير فما رأيت كالإحياء للغزالي " (محمود، 1985)

أثمر أخذه عنهما إلى جانب غيرهم من العلماء الأفذاذ، من أمثال الجنيد والحارث بن أسد المحاسبي، والقشيري، وعبد القادر الجيلاني ممن كانت كتبهم وأقوالهم وأفعالهم مرجعه ومستنده في فقهه وتصوفه، في بناء نسيج منسجم لهويته الدينية والثقافية والروحية، وفق نموذج فريد ومتميز ومنظومة متكاملة مبنية على اختيارات مذهبية تتوافق والتوجه السني المعتدل مستندا في ذلك إلى كتاب الله وسنة نبيه الكريم.

4–وممن كان له الأثر الواضح في مسيرته الصوفية هو الإمام "الشيخ عبد القادر الجيلاني " والذي تعرف عليه خلال رحلته إلى الشرق لأداء فريضة الحج، " فقرأ عليه

في الحرم الشريف كثيرا من الأحاديث، وألبسه خرقة الصوفية وأودعه كثيرا من أسراره، وحلاه بملابس أنواره، فكان أبو مدين يفتخر بصحبته ويعده أفضل مشايخه الأكابر ". (الشوار، 1938).

2.4 مرحلة الشيخ: وهي المرحلة التي تبدأ بمغادرته لمدينة فاس باتجاه المشرق لأداء فريضة الحج وتنتهي بعودته إلى مدينة بجاية التي اتخذها مقرا لإقامته.

فما أن استقر بمدينة بجاية التي " عد من جملة علمائها ومن كبار الفقهاء والأئمة فيها، حتى سطع نجمه وتفتق نبوغه وأصبح مهيبا معظما مكرما مشهودا له بالخيرو كان أهل زمانه عموما وسكان بجاية خصوصا، يعتقدون أن كل من قرأ عليه ساد ونبغ في العلوم، وانساق إليه العلم والجاه والنعمة والثراء " (علاوي، 2004).

بدأت حاله وهو في مدينة بجاية التي كانت مركز إشعاع علمي وثقافي تزداد سموا ورفعة، وكثر فيها طلابه للعلم الذين توافدوا عليه من كل حدب وصوب، يتلقون منه الهداية والإرشاد، وعلى حد تعبير التادلي في التشوف:" خرج على يديه أكثر من ألف تلميذ، ظهرت على كل واحد منهم كرامة " (التادلي أ.، 1984).

وممن اعترفوا بمواهب الشيخ ومقامه العلي تلميذه محيي الدين بن عربي الذي ذكر أنه من خمس وخمسين ممن تلقى عنهم كان معظمهم من تلاميذ الشيخ رحمة الله عليه. لقد أجمع الذين ذكروه في كتاباتهم على غزارة علمه، ويكفي أن نعلم في بيان علو كعبه في فهم حقائق الدين ما قاله المحدث الفقيه " عبد الحق الاشبيلي "، صاحب المؤلفات الشهيرة في حقه لما كان يحضر مجلسه: " هذا وارث علم الحقيقة " (الغبريني، 1981) وعن زهده وصلاحه وتقواه أثنى عليه الشيخ العارف أبو البر أيوب بن عبد الله الفهري، وهو الثناء الذي نقله التادلي في التشوف، قوله: " كان أبو مدين زاهدا فاضلا، عارفا بالله تعالى، قد خاض من الأحوال بحارا، ونال من المعارف أسرارا وخصوصا مقام التوكل، لا يشق غباره ولا تجهل آثاره، وكان مبسوطا بالعلم مقبوضا بالمراقبة، كثير الالتفات بقلبه إلى الله تعالى حتى ختم الله له بذلك ". (التادلي أ.، 1984) ومن حكمه رضي الله عنه في التوكل:

"التوكل وثوقك بالمضمون، واستبدال الحركة بالسكون" (علان أ.، د ت)

"توكل على الله حتى يكون الغالب ذكره على ذكرك، فإنّ الخلق لن يغنوا عنك من الله شيئا" (علان أ.، د ت). وفي هذا السياق يذكر عبد الحليم محمود في كتابه " شيخ الشيوخ أبو مدين الغوث ـ حياته ومعراجه إلى الله ـ "، مبرزا مكانته العلمية الرفيعة: " لقد تثقّف سيدي أبو مدين كأحسن ما يكون المثقف، تثقّف من مصادر أصيلة: القرآن الكريم، والسنن، والإحياء، والرعاية، والرسالة القشيرية، وكان يصاحب في دراسته القمم: السنة النبوية، والحارث بن أسد المحاسبي، وحجة الإسلام، والإمام القشيري، وقد درس الفقه أيضا، وله فيه فتاوى نفيسة، ودرس التفسير، وامتزج قلبه بنور القرآن، وكان عابدا، فاجتمع له العلم والعبادة، فكان الشخصية الإسلامية المتكاملة، فلقد كان متفننا في علوم الإسلام المختلفة، نقليا وعقليا، ولم يبلغ منزلة الشيخ إلا بعد جهد مضن، في ركني المشيخة: العلم والعبادة " (محمود، 1985).

وبفضل ما عرف عنه من الاستقامة والصلابة في الدين والحرص على اتباع السنة النبوية في الأقوال والأفعال والأحوال، فقد ذكره ابن تيمية في فتاويه، وعده من شيوخ التصوف المتأخرين " ووصفهم بقوله:" إنهم مشايخ الإسلام وأئمة الهدى الذين جعل الله تعالى لهم لسان صدق في الأمة " (تيمية، 1416).

كما ذكره تلميذه الشيخ محيي الدين بن عربي في كتابه روح القدس في محاسبة النفس ووصفه بأنه من الأولياء وأهل طريق الله الذين قابلهم في حياته حيث سمع منه رضي الله عنه قولا استفاد منه كمريد أولا وكشيخ ثانيا: " لا يكون المريد مريدا حتى يجد في القرآن كل ما يريد، هذا مقام المريد، فما ظنك بالعارف، هل يعرج على كلام غير كلام سيده؟ (الغراب، 1994). وصفوة القول، تشير المصادر التي اهتمت بترجمته بأن بلاد الأندلس والمغرب العربي لم تعرف خلال القرن السادس الهجري مربيا أو مرشدا حصل له من رجوع الناس إليه كما حصل للشيخ أبي مدين، فقد رزق من حسن القبول وقوة التأثير، وعلو الهمة مبلغا عظيما، هو بكلمة جد مختصرة أحد أقطاب التصوف الإسلامي ببلاد المغرب العربي والأندلس، وأحد الأعلام الأفذاذ الذين وازنوا بين الشريعة والحقيقة وأصلوا للتربية الصوفية من القرآن والسنة .

5. منهج أبو مدين شعيب في التصوف: أما منهجه الفكري فيقوم على ثنائية الظاهر والباطن والسلوك والوجدان بدلا من الاعتماد على العقل والاستدلال كما هو الشأن لدى الفقهاء والمتكلمين والفلاسفة.

يقول الفاضل بن عاشور عن منهجه: " هو منهج التصوف السني القائم على الجمع بين الشريعة والحقيقة، وقد استقاه من إمام الطريقة الصوفية الشيخ عبد القادر الجيلاني، أما مرجعه في ذلك فكان " كتاب إحياء علوم الدين " لأبي حامد الغزالي ". (عاشور، د ت).

استطاع أبو مدين شعيب بمنهجه هذا أن:

1.5 يحدد طبيعة ومعالم التصوف الإسلامي: فالتصوف عنده ليس علما فحسب، وليس عملا فحسب، وإنما هو علم وعمل، وكلاهما معا يقودان إلى الحصول على الحقيقة، وهو ما يعرف عند الصوفية بالمعرفة والعرفان.

اختار في ممارسته للتصوف المنحى السني، والذي يرمز له بالتصوف السني عوض الاتجاه الصوفي الفلسفي، الذي هو في أحسن الأحوال تصوف الخاصة من الأفراد الذين تعمقوا في تفسير الوجود من خلال التحدث عن الحقائق، التي لا تدركها العقول. وفي هذا يقول رضي الله عنه:" إنما حرموا الوصول لترك الاقتداء بالدليل، وسلوكهم الهوى "، ويقول: " لا طريق أوصل إلى الحق إلا من متابعة الرسول صلى الله عليه وسلم في أحكامه ". (علان أ.، د ت) بمتابعة سنة الرسول الكريم يصل الإنسان إلى مقام المحبة، كما يقول الله تعالى :" قل إن كنتم تحبون الله فاتبعوني يحببكم الله " (آل عمران: الآية 31).

التصوف الأسمى عنده هو تصوف أخلاقي كما قال لسان الدين بن الخطيب في كتابه روضة التعريف بالحب الشريف: " اشتهر خواص أهل السنة، المراعين نفوسهم وأنفاسهم مع الله، الحافظين قلوبهم من طوارق الغفلة، باسم التصوف الخلقي ... وذكر طائفة من الأسماء منهم أبو مدين شعيب ". (الخطيب، د ت) يقول أبو مدين: " حسن الخلق معاملتك مع كل أحد بما يؤنسه ولا يوحشه، فمع العلماء بحسن الاستماع والافتقار ومع أهل المعرفة بالسكون والانتظار، ومع أهل المقامات بالتوحيد والانكسار " (علان أ.، د ت)

صفوة القول، التصوف عند أبي مدين شعيب هو تربية روحية أخلاقية كفيلة بتوجيه الإنسان نحو طريق الهداية، والسمو الأخلاقي والرقي في مدارج السالكين إلى أعلى المقامات.

2.5 الموازنة بين الظاهر والباطن: حرصا منه على التسنّن الكامل قولا وفعلا وحالا بسيرة رسول الإسلام محمد صلى الله عليه وسلم، فقد سعى إلى الربط بين الفقه الظاهر المتمثل في الشريعة وفقه الباطن الذي يظهر فيما يسمى عند الصوفية بالحقيقة فالطريق إلى الله سبحانه لها ظاهر وباطن، فظاهرها الشريعة وباطنها الحقيقة وهذا ما استفاد به أبو مدين شعيب من أئمة التصوف الذين أكدوا على علاقة التلازم بين الشريعة والحقيقة ومنهم شيخه القشيري الذي يقول: "الشريعة أمر بالتزام العبودية ،والحقيقة مشاهدة الربوبية، فكل شريعة غير مؤيدة بالحقيقة فغير مقبول ،وكل حقيقة غير مقيدة بالشريعة فغير مقبول فالشريعة جاءت بتكليف الخلق، والحقيقة إنباء عن تصريف الحق، فالشريعة أن تعبده، والحقيقة أن تشهده . والشريعة قيام بما أمر والحقيقة شهود لما قضى وقدر، وأخفى وأظهر ". (الكريم، 2001).

والواقع أن أبا مدين، بجهوده الدائبة من أجل إحياء البعد الباطني من الإسلام، استطاع أن يكسب مشروعية الوجود للتصوف السني المعتدل في البيئة المغاربية، فلقد تمكن من الجمع بين الشريعة والحقيقة في تصويره لحقائق التوحيد، فأضفى على التصوف الطابع الذي يقره الفقهاء، ونذكر من أقواله: " من اكتفى بالكلام في العلم دون الاتصاف بحقيقته فقد تزندق وانقطع ومن اكتفى بالتعبد دون فقه، فقد خرج وابتدع، ومن اكتفى بالفقه دون ورع اغتر وانخدع ومن قام بما يجب عليه من الأحكام تخلص وارتفع " (شعيب أ.، د ت). تعد الممارسة الصوفية عند الولي الصالح أبي مدين شعيب في جوهرها تجربة روحية مفعمة بصدق العاطفة وإخلاص التوجه إلى الله وعمق الإيمان وفي هذا يقول: " من أخلص لله في معاملته تخلّص من الدعوى الكاذبة ". (علان أ.، د ت).

"لا يكمل العبد إلا بالإخلاص في خدمة مولاه، ولا يحصل الإخلاص إلا بكمال المراقبة ". (علان أ.، د ت).

وحذر من الميل إلى غير الله بقوله:

" إياك أن تميل إلى غير الله فيسلبك لذة مناجاته " (علان أ.، د ت).
" لا تكنْ له عبدا ولغيره فيك بقية رق " (علان أ.، د ت).

التجرد من علائق الدنيا وشهواتها هو منطلق أبي مدين شعيب في رحلته الروحية ومن هنا كان لهذه التجربة طابعها العملي السلوكي التي تجلى فيها البعد الأخلاقي تجليا واضحا. يمكن القول في النهاية بأن طريقة أبي مدين في التصوف تتميز بتوجهها الأخلاقي واهتمامها بالجانب العملي والسلوكي، دونما تغليب لحقائق المعرفة الصوفية أو اعتداد بما يسمى بالكرامات السنية، وإنما بما يفيد تقرب المسلم من ربه وما يقتضيه أحوال عيشه، ولذلك يقول: " إذا رأيتم الرجل تظهر له الكرامات وتنخرق له العادات فلا تركنوا إليه، ولكن انظروا كيف هو عند امتثال الأمر والنهي". (شعيب أ.، د ت).

6. الخاتمة: مما سبق يمكن القول:

يختص التصوف بجانب من جوانب الحياة الروحية في الإسلام، ويعتبر تجربة وسلوكً قبل أن يكون مذهبا وفكرا، باعتباره تعميقا لمعاني العقيدة واستنباطا لظواهر الشريعة، وتأملا لأحوال الإنسان في الدنيا؛

نشأ التصوف الإسلامي وترعرع في أكناف الإسلام، واستمد أصوله من منبعه الصافي وتعاليمه وتوجيهاته وأخلاقه، فقد اتسمت نشأته الأولى بالزهد والتقشف.

انقسم التصوف . كما أشرنا . إلى تصوف سني وهو الذي اعتمده شيخنا والقائم على أساس عقيدة أهل السنة والجماعة وتصوف فلسفي، وآخر طرقي.

كان أبو مدين شعيب وليا صالحا وقطبا عارفا وشيخا وفقيها، فجعل القرآن الكريم والسنة النبوية المنهاج الذي يسير عليه والذي أنار دربه منذ بداية حياته حتى وصوله إلى درجة القطب بصدقه وإخلاصه.

لا بد من عبور محطات تتكون من مراحل هي المقامات والأحوال يجب أن يجتازها سالك الطريق كالتوبة والرضا، والمحاسبة، والإنابة...، وهي كلها فضائل وأحوال نفسية وأخلاقية، تأتي نتيجة لمجاهدة النفس والسيطرة على شهواتها ورغباتها يترقى فيها المريد وسالك الطريق بالمجاهدات والرياضات، بالتزامه بتوجيهات الشيخ المرشد للوصول والقرب من الله ونيل رضاه ومحبته.

6. قائمة المصادر والمراجع

- أحمد بن محمد بن علي الفيومي المقري، المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، تحقيق: عبد العظيم الشناوي ،دار المعارف، القاهرة، ط2، ص352.
- ماسينيون ومصطفى عبد الرزاق، التصوف، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ط1، 1984، ص25
- المرجع نفسه ،ص25.
- أبو نصر السراج الطوسي، اللّمع، تحقيق طه عبد الباقي سرور، عبد الحليم محمود،دار الكتب الحديثة،مصر ،1960،ص45–46
- عبد الرحمن بن محمد بن خلدون،مقدمة ابن خلدون،دار العودة،بيروت،د.ت، ص371.
- عبد الرحمن بن محمد بن خلدون، مقدمة ابن خلدون، المصدر السابق،370.
- المصدر نفسه، ص 370
- أحمد بن محمد بن عجيبة الحسني، إبعاد الغمم عن إيقاظ الهمم في شرح الحكم ،تحقيق عاصم إبراهيم الخيالي، دار الكتب العلمية ،ط1،بيروت،2009،ص13
- عرفان عبد الحميد فتاح، نشأة الفلسفة الصوفية وتطورها ،دار الجيل،ط1، بيروت،1993،ص143
- أبو الوفا الغنيمي التفتازاني،مدخل إلى التصوف الإسلامي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، 1979، ص38.
- عبد الرحمن بن خلدون، المصدر السابق،ص 371
- أبو نصر السراج الطوسي، اللّمع ،تحقيق: طه عبد الباقي سرور،عبد الحليم محمود،دار الكتب الحديثة،مصر ،1960، ص 23–24
- أحمد بن عجيبة، إبعاد الغمم عن إيقاظ الهمم في شرح الحكم، المصدر السابق،ص79
- عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة، ص375

- أبو الفرج عبد الرحمن بن الجوزي، تلبيس إبليس، تحقيق: السيد الجميلي، دار الكتاب العربي، ط2، بيروت، 1415هـ ،ص 200.
- علي سامي النشار، نشأة الفكر الفلسفي في الإسلام، دار المعارف، ط4، 1966،ص 30
- الهجويري، كشف المحجوب، ترجمة:اسعاد عبد الهادي قنديل،المصدر السابق،ص 28
- أبو الوفا الغنيمي التفتازاني، مدخل إلى التصوف الإسلامي، المرجع السابق،ص 17
- عبد الفتاح محمد سيد أحمد ،التصوف بين الغزالي وابن تيمية،دار الوفاء للطباعة والنشر، ط1،المنصورة ،ص 129
- أبو الحسن العامري، الإعلام بمناقب الإسلام، تحقيق ودراسة: أحمد عبد الحميد غراب، دار الكتاب العربي، القاهرة، 1967، ص 78–79
- المصدر نفسه،ص50
- إبراهيم إبراهيم محمد ياسين، مدخل إلى التصوف الفلسفي، منتدى سور الأزبكية، ط2،المنصورة ،2002،ص21
- أبو الوفا الغنيمي التفتازاني، مدخل إلى التصوف الإسلامي، المرجع السابق، ص 233
- مجمع اللغة العربية، المعجم الوجيز، وزارة التربية والتعليم،دط، القاهرة، 1994،ص 374
- أبو الوفا الغنيمي التفتازاني، مدخل إلى التصوف الإسلامي، المرجع السابق ،ص 235–236
- حسن مرزوقي،الاسلام الطرقي ومستويات التأصيل، الدوحة،قطر،2012، ص 10– 11
- ابن الزيات أبو يعقوب يوسف بن يحي التادلي، التشوف إلى رجال التصوف العباس السبتي، تحقيق: أحمد التوفيق، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية،ط2 ،1984،ص322

- ابن الزيات أبو يعقوب يوسف بن يحي التادلي،التشوف إلى رجال التصوف وأخبار أبي العباس السبتي ،المرجع السابق، ص 322.
- أبو العباس احمد بن احمد الغبريني، عنوان الدراية فيمن عرف من العلماء من المائة السابعة في بجاية، تحقيق :رابح بونار ،ط 2 الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر ،1981، ص56.
- ابن الزيات أبو يعقوب يوسف بن يحي التادلي، التشوف إلى رجال التصوف، المصدر السابق ،ص 320
- عبد الحليم محمود، شيخ الشيوخ ،أبو مدين الغوث – حياته ومعراجه إلى الله ،دار المعارف، القاهرة ،ص35
- التادلي، التشوف إلى رجال التصوف، المصدر السابق، ص320–321
- عبد الحليم محمود، شيخ الشيوخ، أبو مدين الغوث، المرجع نفسه، ص35
- المصدر نفسه، ص 321
- أبو مدين شعيب التلمساني ،الديوان،جمع وترتيب سيدي العربي بن مصطفى الشوار التلمساني، مطبعة الترقي، دط، دمشق، ص08
- الطاهر علاوي،العالم الرباني سيدي أبو مدين شعيب،دار الأمة للطباعة والنشر، ط1،الجزائر ،2004،ص22.
- أبو يعقوب يوسف بن يحي التادلي، التشوف إلى رجال التصوف، المصدر السابق ،ص 324
- الغبريني، عنوان الدراية، المصدر السابق،ص73
- أبو يعقوب يوسف بن يحي التادلي، التشوف إلى رجال التصوف، تحقيق احمد التوفيق، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية ،ط 2، الرباط،1997، دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء ،1984،ص314–324
- المرجع نفسه ،ص43
- المرجع نفسه ،ص 46
- عبد الحليم محمود، شيخ الشيوخ، أبو مدين الغوث، المرجع السابق، ص 46

- تقي الدين احمد بن تيمية: مجموعة الفتاوى، تحقيق: علي بن عبد العزيز الشبل، المجلد السادس ،ط1، الرياض ،1416هـ، ص 301-302
- محمود محمود الغراب، شرح رسالة روح القدس في محاسبة النفس، من كلام الشيخ الأكبر محيي الدين بن عربي، مطبعة خضر، ط2، دمشق ،1994، ص39
- الفاضل بن عاشور، أعلام الفكر الإصلاحي في تاريخ المغرب العربي، مكتبة النجاح ،ط1، تونس،ص 41
- أحمد بن ابراهيم بن علان ،شرح الحكم الغوثية لشيخ الشيوخ سيدي أبي مدين التلمساني ،تحقيق:الشيخ احمد فريد المزيدي، الناشر:دار الآفاق العربية ،القاهرة، ص 277
- لسان الدين بن الخطيب، روضة التعريف بالحب الشريف، تحقيق وتعليق وتقديم: عبد القادر أحمد عطا عبد الستار، دار الفكر العربي، 614-616
- أحمد بن ابراهيم بن علان: شرح الحكم الغوثية لشيخ الشيوخ سيدي أبي مدين التلمساني، تحقيق: الشيخ أحمد فريد المزيدي، الناشر: دار الآفاق العربية، القاهرة، ص 291
- القشيري عبد الكريم، الرسالة القشيرية،المكتبة العصرية، ط1،بيروت،2001 المصدر السابق، ص 148.
- أبو مدين شعيب، المنن الربانية الوهبية في المآثر الغوثية الشعيبية،جمعه الشيخ العربي بن مصطفى الشوار، مطبعة الترقي،ط1،دمشق،1938، ص 54.
- أحمد بن إبراهيم بن علان، شرح الحكم الغوثية لشيخ الشيوخ سيدي أبي مدين التلمساني، ص 147.
- المرجع نفسه ،ص 234.
- المرجع نفسه، ص 10.
- المرجع نفسه، ص 271.
- أبو مدين شعيب، المنن الربانية، المصدر السابق، ص 54 .

مجلّة اللغة العربيّة المجلّد: 24 العدد: 2 السّنة: الثّلاثيّ الثّالث 2022 ص: 221-231

التّضمين النّحويّ وأثره في التّوسّع الدّلالي في القرآن الكريم

Grammar inclusion and its effect on the semantic expansion in the Holy Quran

أ. سعد الدّين هشام*

تاريخ الاستلام: 25-02-2020 تاريخ القبــول: 12 -11-2020

ملخّص: يعالج البحث وجهًا من وجوه الإعجاز القرآني اللغوي الكثيرة، وهذا الوجه هو التّوسع الدّلالي في القرآن الكريم. يتناول التّضمين النّحوي ومدى تأثيره في التّوسع الدّلالي، ليخلص إلى نتيجة مفادها: إنّ التّضمين النّحوي لون من ألوان التّوسع الدّلالي في القرآن الكريم.

كلمات مفتاحيّة: التّضمين؛ النّحوي؛ الدّلالي؛ القرآن؛ التّوسع.

Abstract: Research addresses the faces of many Quranic miracles, and this face is the semantic expansion in the Holy Quran. The grammatical inclusion and the extent of its influence on semantic expansion, concludes with the conclusion that grammatical inclusion is a color of semantic expansion in the Qur'an.

Keywords: Embedding ; Grammar; indication; the Qur'an .

1. مقدّمة: إنّ الحمد لله نحمده ونستعينه ونستغفره ونتوب إليه، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا ومن سيئات أعمالنّا، من يهده الله فلا مضل له، ومن يضلل فلا هادي له، وأشهد أن لا إله إلاّ الله وحده لا شريك له، وأشهد أنّ محمّدا عبده ورسوله.

أمّا بعد:

---

*جامعة عمّار ثليجي الأغواط، الجزائر، البريد الإلكتروني: hichame17@gmail.com (المؤلّف المرسل).

فقد أنزل الله بفضله على رسوله كتابًا ساطعًا تبيانه، قاطعًا برهانه، ناطقًا ببيّنات وحجج، قرآنًا عربيًا غير ذي عوج، أعجز الخليقة عن معارضته وعن الإتيان بسورة من مثله في مقابلته، ثم سهّل على الخلق مع إعجازه تلاوته، أمر فيه وزجر وبشّر وأنذر فهو كلام معجز في رقائق منطوقة ودقائق مفهومة، لا نهاية لأسرار علومه ومن أوجه إعجازه: الإعجاز اللغوي، وسنتناول في هذا المقال: التّضمين النّحوي ونبين أثره في التّوسع الدّلالي في القرآن الكريم.

فما التّوسع الدّلالي؟ وما أثر التّضمين النّحوي فيه؟ وهل يعد هذا لونا من ألوان الإعجاز اللغوي في القرآن الكريم؟.

سنحاول في هذا المقال إثبات الإشكاليّة السّابقة، من خلال انتهاج منهج مركب من: الوصفي التّحليلي، والاستقرائي، بدءا بضبط مصطلح التّوسع والتّضمين، مرورا إلى بيان أثر التّضمين في التّوسع الدّلالي، من خلال دراسة أمثلة قرآنيّة، لنخلص إلى أهم النّتائج .

2. مفهوم التّوسع الدّلالي والتّضمين:

1.2 التّوسّع الدّلالي: التّوسع الدّلالي، ونعني به ما عرفه به فاضل السّامرائي بقوله:" قد يؤتى بالعبارة محتملة لأكثر من معنى، وقد يؤتى بها لتجمع أكثر من معنى، وهذه المعاني كلّها مرادة مطلوبة، فبدل أن يطيل في الكلام ليجمع معنيّين أو أكثر، يأتي بعبارة واحدة تجمعها كلّها فيوجز في التّعبير، ويوسع في المعنى "[1].

2.2التّضمين: لغة واصطلاحا: التّضمين في اللغة: مصدر مأخوذ من الجذر اللغوي (ض.م. ن). قال **أحمد بن فارس**(ت:395هـ) في **(معجم مقاييس اللغة)**: " الضّاد والميم والنّون أصل صحيح، وهو جعلُ الشّيء في شيءٍ يحويه"[2].

اصطلاحا: يقع مصطلح التّضمين في التّراث العربي اللغوي على ثلاثة مفاهيم تقع ضمن ثلاثة علوم هي: العروض والبلاغة والنّحو.

فالتّضمين بالمفهوم العروضي: عرفه **الخطيب التّبريزي**(ت:502هـ) بقوله "هو أن تتعلق قافيّة البيت الأول بالبيت الثّاني كقول النّابغة:

وَهُم وَرَدوا الجِفارَ عَلى تَميمٍ * وَهُم أَصحابُ يَومِ عُكاظَ إِنّي**

شَهِدتُ لَهُم مَوارد صادِقاتٍ* شهدْنَ لهُمْ بصِدْقِ الودِّ مِنّــي**

.....وإنّما سمّي بذلك لأنّك ضمنت البيت الثّاني معنى البيت الأوّل لأنّ الأوّل لا يتمّ إلاّ بالثّاني."[3]. والتّضمين يعتبر عيبًا من عيوب الشّعر[4].

<u>التّضمين بالمفهوم البلاغي:</u> اختلف البلاغيّون في تحرير المقال فيه:

1-فمنهم من قصره على التّضمين من القرآن والحديث فقط، **كضياء الدّين ابن الأثير** (ت 637 هـ) حيث عقد له بابا قال فيه: "وهذا النّوع فيه نظر بين حسن يكتسب به الكلام طلاوة وبين معيب عند قوم، وهو عندهم معدود من عيوب الشّعر ولكلّ من هذين القسمين مقام. فأمّا الحسن الذي يكتسب به الكلام طلاوة فهو: أن يضمن الآيات والأخبار النّبويّة، وذلك يرد على وجهين: أحدهما تضمين كلي والآخر تضمين جزئي. فأمّا التّضمين الكلي فهو: أن تذكر الآية والخبر بجملتهما، وأمّا التّضمين الجزئي فهو: أن تدرج بعض الآية والخبر في ضمن كلام."[5].

ومثال التّضمين من القرآن: "قول الحماسيّ [الأحوص بن محمّد الأنصاري]:

إِذا رُمتُ عَنها سَلوَةً قالَ شـــــافِعٌ * مِنَ الحُبِّ ميعادُ السّلوِّ المَقابِرُ**

سَتَبقى لَها في مَضمِرَ القَلبِ والحَشا * سَريرَةُ ودٍّ يَومَ تُبلى السّرائِـــرُ "**[6]

اقتبس من لفظ الآية ﴿يَوْمَ تُبْلَى السَّرَائِرُ (9) فَمَا لَهُ مِنْ قُوَّةٍ وَلَا نَاصِرٍ (10)﴾[الطّارق:9-10].

ومن الحديث الشّريف "كقول الصّاحب بن عباد:

قَالَ لِي إِنَّ رَقِيبِي ***سَيِّءُ الخُلقِ فَدارِه

قُلتُ دَعني وَجهُكَ الجَن* نَةُ حُفَّت بِالمَكارِه**

اقتبس من لفظ الحديث (حُفَّتْ الْجَنَّةُ بِالْمَكَارِهِ وَحُفَّتْ النَّارُ بِالشَّهَوَاتِ)[7].

2-ومنهم من يفرق بين التّضمين والاقتباس **كالخطيب القزويني** (ت 739 هـ) حيث يقول:

" وأمّا التّضمين فهو أن **يضمن** الشّعر شيئاً من شعر الغير، مع التّنبيه عليه إن لم يكن مشهورًا عند البلغاء" [8]. أمّا الاقتباس فيعرفه بقوله:" **يضمن** الكلام شيئًا من القرآن أو الحديث لا على أنّه منه"[9].

وقبله **ابن المعتز**(ت:399هـ) في كتابه (البديع) تكلّم عن التّضمين ومثّل له بقول الأخيطل[10]:

ولقد سما لِلخُزَّميِّ فلم يقلْ * * * بعد الوغى:(لَكِنْ تَضايَقَ مقدَّمي)

فقوله:(لَكِنْ تَضايَقَ مقدَمي) هو تضمين لقول عنترة في معلّقته[11]:

إذ يَتَّقونَ بِيَ الأَسِنَّةَ لَم أَخِم * عَنها وَلَكِنّي تَضايَقَ مقدَمـــــــي**

فأفاد بتمثيله هذا أنّه يرى أنّ التّضمين يكون في الشّعر فقط.

3-ومنهم من يرى أنّ الاقتباس أعم من التّضمين **كعبدالرّحمن حسن حبنكة الميداني** حيث يقول: "فالاقتباس: أن **يضمن** المتكلّم كلامه من شعر أو نثر كلاماً لغيره بلفظه أو بمعناه، وهذا الاقتباس يكون من القرآن المجيد، أو من أقوال للرسول صلّى الله عليه وسلّم، أو من الأمثال السّائرة، أو من الحكم المشهورة، أو من أقوال كبار البلغاء والشّعراء المتداولة، دون أن يعزو المقتبس القول إلى قائله...واشتق البلاغيون من الاقتباس أربعة فروع، وهي: (1) التّضمين (2) العقد (3) الحل (4) التّلميح.

...التّضمين هو أن **يضمن** الشّاعر شعره شيئاً من شعر غيره، مع التّنبيه عليه إن لم يكن مشهورًا عند البلغاء، ودون التّنبيه عليه إن كان مشهورًا"[12] .

والذي أراه أن كل ذلك اصطلاح ولا مشاحة في الاصطلاح، ومع ذلك فأرى أن لا فرق بينهما ألبتة، فكل تضمين هو اقتباس؛ فكلاهما دالان على مدلول واحد,ووجهان لعملة واحدة، وبيان ذلك: أنّهم حينما يعرفون الاقتباس يقولون :(أن يضمن...)، وحينما يعرفون التّضمين يقولون:(أن يضمن...)، ثم بعد ذلك يختلفون في المضمّن منه أهو من آية أم من حديث أم من شعر شاعر أم من مثل سائر ...وبذا يقال كل ذلك سمّه تضمينًا أو اقتباسًا.

<u>التّضمين بالمفهوم النّحوي:</u> وهو الذي يتعلّق به هذا الباب، وقد أورد له تعاريف كثيرة أشهرها ما يلي:

الأوّل: يعرفه **ابن هشام الأنصاري** (ت:762هـ) بقوله:" قد يشربون لفظًا معنى لفظ فيعطونه حكمه "[13].

الثّاني:" إيقاع لفظ موقع غيره لتضمنه معناه"[14].

الثّالثّ: قال **بدر الدّين الزّركشي** (ت794هـ) فيه: "هو إعطاء الشّيء معنى الشّيء"[15].

الرّابع: وعرفه **أبو البقاء الكفوي** (ت 1094 هـ) بقوله: "هو إشراب معنى فعل لفعل ليعامل معاملته" [16].

الخامس: عرفه مجمع اللغة العربيّة بالقاهرة بـ: "أن يؤدّي فعل أو ما في معناه في التّعبير، مؤدّى فعل آخر أو في معناه، فيعطي حكمه في التعدّيّة واللزوم"[17].

والذي أراه ما يلي:

أنّ أصح التّعاريف الأوّل–تعريف ابن هشام–وهو (إشراب لفظ معنى لفظ فيعطى حكمه). أمّا التّعاريف الأخرى فعليها مآخذ، وإليك بيانها:

التّعريف الثّاني عليه مأخذ وهو: أنّه اختل فيه شرط من شروط التّعريف وهو: "أن لا يكون فيه دور سبقي؛ لأنّ معرفة كل منهما تتوقف على سبق معرفة الآخر فلا يمكن الإدراك، كتعريف العلم بأنّه (معرفة المعلوم على ما هو عليه) لأنّ المعلوم مشتق من العلم، والمشتق لا يعرف إلاّ بعد معرفة المشتق منه"[18].

وهنا أيضا أدخل في التّعريف كلمة (..لتضمنه..) وهي مشتقة من التّضمين والمشتق لا يعرف إلاّ بعد معرفة المشتق منه.

وتعريف **الزّركشي**(ت794هـ) يؤخذ عليه تعبيره بـ :(شيء)، فقوله: (شيء) لفظ عام قد يدخل في الحرف والفعل والاسم والجملة بأنواعها وشبه الجملة ...بل قد يدخل فيه غير ذلك، إلاّ إنْ قلنا إنّ سياق حديثه عن النّحو فيدخل فيه ما سبق ممّا له متعلق بالنّحو.

وتعريف **الكفوي**(ت 1094 هـ) يؤخذ عليه أنّه قصر التّضمين على الأفعال فقط والصّواب – كما سيأتي– أنّه يكون في الأسماء، والأفعال، والحروف. وكذلك مجمع اللغة العربيّة يؤخذ عليه نفس المأخذ. والعلم عند الله، وفوق كل ذي علم عليم.

3 مباحث مهمّة في التّضمين:

1.3 مسألة هل التّضمين في الأفعال أم الأسماء أم في الحروف أم في الثّلاثة؟:

أجاب عن ذلك **بدر الدّين الزّركشي** (ت794هـ) حيث قال: "تارة يكون في الأسماء، وفي الأفعال، وفي الحروف.

فأمّا في الأسماء فهو أن تضمّن اسما معنى اسم لإفادة معنى الاسمين جميعا كقوله تعالى:

﴿حَقِيقٌ عَلَى أَنْ لَا أَقُولَ عَلَى اللَّهِ إِلَّا الْحَقَّ﴾ [الأعراف:105]، ضمّن (حقيق) معنى (حريص) ليفيد أنّه محقوق بقول الحقّ، وحريص عليه.

وأمّا الأفعال فأنّ تضمّن فعلا معنى فعل آخر، ويكون فيه معنى الفعلين جميعا وذلك بأنّ يكون الفعل يتعدّى بحرف فيأتي متعدّيا بحرف آخر ليس من عادته التعدّي به، فيحتاج إمّا لتأويله أو تأويل الفعل ليصّح تعدّيه به.

واختلفوا أيّهما أولى؟ فذهب أهل اللغة وجماعة من النّحويين إلى أنّ التّوسع في الحرف وأنّه واقع موقع غيره من الحروف أولى.

وذهب المحققون إلى أنّ التّوسع في الفعل وتعدّيته بما لا يتعدّى لتضمنه معنى ما يتعدّى بذلك الحرف أولى لأنّ التّوسّع في الأفعال أكثر.

مثله قول الله تعالى:﴿ عَيْنًا يَشْرَبُ بِهَا عِبَادُ اللَّهِ يُفَجِّرُونَهَا تَفْجِيرًا﴾ [الإنسان:6] فضمّن (يشرب) معنى (يروي)، لأنّه لا يتعدّى بالباء فلذلك دخلت الباء وإلاّ ف يشرب يتعدّى بنفسه فأريد باللفظ الشّرب والرّي معا فجمع بين الحقيقة والمجاز في لفظ واحد وقيل التّجوز في الحرف وهو الباء فإنّها بمعنى من وقيل لا مجاز أصلا بل العين هاهنا إشارة إلى المكان الذي ينبع منه الماء لا إلى الماء نفسه نحو نزلت بعين فصار كقوله مكانا يشرب به"[19].

2.3 مسألة: هل التّضمين النّحوي قياسي أم سماعي؟: ذهب كثير من العلماء إلى أنّ التّضمين سماعي، ويذهب إليه عند الضّرورة، وممّن صرّح بذلك:

أبو حيان الأندلسي (ت:745هـ)[20]، و**أبو البقاء الكفوي** (ت 1094 هـ) [21] وغيرهم [22] . وذهب آخرون إلى أنّه قياسي، وإليه يومئ كلام **ابن جنّي**(ت 392 هـ) في معرض حديثه عن التّضمين تحت باب(**استعمال الحروف بعضها مكان بعض**) حيث قال: " ولسنا ندفع أن يكون ذلك كما قالوا؛ لكنا نقول: **إنّه يكون بمعناه في موضع دون موضع، على حسب الأحوال الدّاعيّة إليه، والمسوغة له**، فأمّا في كل موضع وعلى كل حال فلا؛ ألا ترى أنّك إن أخذت بظاهر هذا القول غفلاً هكذا، لا مقيداً لزمك عليه أن تقول: سرت إلى زيد، وأنت تريد: معه، وأن تقول: زيد في الفرس وأنت تريد: عليه، وزيد في عمرو، وأنت تريد: عليه في العداوة، وأن تقول: رويت الحديث بزيد، وأنت تريد: عنه، ونحو ذلك، ممّا يطول ويتفاحش. **ولكن سنضع في ذلك رسماً يعمل عليه، ويؤمن التّزام الشّناعة لمكانه.**"[23].

أمّا مجمع اللغة العربيّة بالقاهرة فإنه يرى أن التّضمين قياسي، واشترط للقياس فيه ثلاثة شروط هي كما يلي:

أوّلا: تحقق المناسبة بين الفعلين.

ثانيا: وجود قرينة تدلّ على ملاحظة الفعل الآخر يؤمن معها اللبس.

ثالثًا: ملاءمة التّضمين للذوق العربيّ.

ويوصي المجمع ألاّ يلجأ إلى التّضمين إلاّ لغرض بلاغي"[24].

والقول الثّاني الذي أقره المجمع هو ما تطمئن إليه النّفس وينشرح إليه الصّدر ذلك أنّ القياس يحكم لنا الظّاهرة ويجعل لها ناموسا مطردا لكل من أراد أن يحذو حذوها وينسج منوالها، لكن على وفق الشّروط التي ساقها المجمع وإلاّ تحدث الفوضى كما مثل لها ابن جنّي آنفا.

3.3 مسألة: <u>فائدة التّضمين النّحوي:</u> للتضمين فوائد أهمّها:

1-أنّه أحد أسباب لزوم الفعل المتعدّي، وهو أن تشرب كلمة متعدّيّة معنى كلمة لازمة، لتصير مثلها كقوله تعالى:﴿ **فَلْيَحْذَرِ الذينَ يُخَالِفُونَ عَنْ أَمْرِهِ**﴾[النّور:63] ضمّن يخالف معنى يخرج، فصار لازما مثله.

2-سبب في تعدّي الفعل اللازم، وهو أن تشرّب كلمة لازمة معنى كلمة متعدّيّة لتتعدّى تعدّيتها نحو ﴿**وَلَا تَعْزِمُوا عُقْدَةَ النِّكَاحِ حَتَّى يَبْلُغَ الْكِتَابُ أَجَلَهُ**﴾ [البقرة:235]. ضمّن تعزموا معنى تنووا، فعدّي تعدّيته.

3-"أن تؤدّى كلمة مؤدّى كلمتين"[25]، فالكلمتان معقودتان معًا قصدًا وتبعًا[26].

ممّا سبق يتبين لنا أنّ الفائدة الأساسيّة للتضمين هي التّوسع في المعنى، ولقد صرح **ابن جني** (ت 392 هـ) بذلك فقال:" أعلم أنّ الفعل إذا كان بمعنى فعل آخر وكان أحدهما يتعدّى بحرف، والآخر بآخر **فإنّ العرب قد تتسع** فتوقع أحد الحرفين موقع صاحبه إيذاناً بأنّ هذا الفعل في معنى ذلك الآخر"[27].

4. من صور إسهام التّضمين في التّوسع الدّلالي في القرآن الكريم: بعد هذه المقدّمة التي أوضحنا فيها معنى التّضمين وذكرنا فائدته نعود إلى الآيات القرآنيّة لنرى كيف يوسع التّضمين المعنى .

من ذلك:

أولاً: قوله تعالى: ﴿**أُحِلَّ لَكُمْ لَيْلَةَ الصِّيَامِ الرَّفَثُ إِلَى نِسَائِكُمْ**﴾**[البقرة:187]** :

" والرَّفَثُ: الفُحْشُ من القول، وكلامُ النّساء في الجِماع. تقول منه: رَفِثَ الرّجلُ وأَرْفَثَ. قال العجاج:

ورُبَّ أَسْرابِ حَجيجٍ كُظَّمِ * عن اللَّغا ورَفَثِ التّكَلُّمِ**"[28].

إذا عرفنا هذا؛ فقد عدى الرّفث ب (إلى) والأصل فيه أن يتعدّى بالباء فأنت" لا تقول: رفثت إلى المرأة، وإنّما تقول: رفثت بها، أو معها"[29]. فلم عدّي هنا بإلى؟.السّرّ في ذلك أنّه تضمن معنى الإفضاء والإفضاء يتعدّى بـ: (إلى)، قال تعالى: ﴿**وَكَيْفَ تَأْخُذُونَهُ وَقَدْ أَفْضَى بَعْضُكُمْ إِلَى بَعْضٍ وَأَخَذْنَ مِنْكُمْ مِيثَاقًا غَلِيظًا**﴾ [النّساء:21]. يقول الرّاغب الأصفهاني (ت:425 هـ): "الرّفث: كلام متضمن لما يُستقبح ذكره من ذكر الجماع ودواعيه، وجعِل كناية عن الجماع في قوله تعالى :﴿**أُحِلَّ لَكُمْ لَيْلَةَ الصِّيَامِ الرَّفَثُ إِلَى نِسَائِكُمْ**﴾[البقرة:187] تنبيها على جواز دعائهن إلى ذلك ومكالمتهن فيه .وعدي بـ(إلى) لتضمنه معنى الإفضاء **فجمع بين جواز الكلام المتضمن ذكر الجماع وبين الافضاء"[30]، وهذا من باب التّوسع الدّلالي.**

والسّرّ في إيثار لفظ (رفث) على (الإفضاء) ما أشار إليه ابن عبّاس(ت:68 هـ) والسّدِّيِّ (ت:128هـ) أنّه" كناية عن الجماع لأنّ الله عزّ وجلّ كريم يُكنِّي"[31] كما كنى به عنه في جميع القرآن من التّغشيّة والمباشرة واللمس والدّخول ونحوها، إلاّ أنّه آثر التّلميح على التّصريح فعدّى (الرّفث) بإلى لينبه المسلّمين على جواز الجماع لا الكلام فقط فيه.

ثانياً: قوله تعالى: ﴿**لِلَّذِينَ يُؤْلُونَ مِنْ نِسَائِهِمْ تَرَبُّصُ أَرْبَعَةِ أَشْهُرٍ فَإِنْ فَاءُوا فَإِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَحِيمٌ**﴾ [البقرة:226] , فمعنى (**يُؤْلُونَ**) يقسمون، أو يحلفون، وقد قرأ ابن عباس وأبي بن كعب (لِلَّذِينَ يُقسمون)[32].

والأصل أن نقول: حلف فلان على كذا، ولكنّه عدل عن لفظة (على) إلى لفظة (من) "لتضمنه معنى البعد، فكأنّه قيل: يبعدون من نسائهم مؤلين "[33] أو مقسمين.**فجمع بين معنيي الحلف والبعد.**

ثالثاً: قوله تعالى :﴿**وَاللَّهُ يَعْلَمُ الْمُفْسِدَ مِنَ الْمُصْلِحِ**﴾ [البقرة:220] أي يميز ولهذا عدي بمن لا بنفسه [34], ونظير ذلك قوله تعالى : ﴿**حَتَّى يَمِيزَ الْخَبِيثَ مِنَ الطَّيِّبِ**﴾ [آل عمران : 179]. **فجمع في الاية الكريمة بين معنيي العلم والتّمييز.**

رابعاً: قوله تعالى:﴿ **وَلَا تَعْزِمُوا عُقْدَةَ النِّكَاحِ حَتَّى يَبْلُغَ الْكِتَابُ أَجَلَهُ**﴾ [البقرة:235].

ضمّن تعزموا معنى تنووا، فعدّي تعدّيته." أي لا تنووا، ولهذا عدي بنفسه لا بعلى."[35] **فجمع في الاية الكريمة بين معنيي العزم والنّيّة.**

خامساً: قوله تعالى:﴿ **وَمَا يَفْعَلُوا مِنْ خَيْرٍ فَلَنْ يُكْفَرُوهُ**﴾[آل عمران:115] " أي فلن يحرموه، أي فلن يحرموا ثوابه، ولهذا عُدِّي الى اثنين لا الى واحد."[36]. **فجمع في الاية الكريمة بين معنيي الكفر والحرمان.**

سادساً: من ذلك قوله تعالى:﴿ **وَلَا تَأْكُلُوا أَمْوَالَهُمْ إِلَى أَمْوَالِكُمْ إِنَّهُ كَانَ حُوبًا كَبِيرًا**﴾[النّساء:2] فضمّن (تأكلوا) معنى (تضمّوا) فلذلك عدّي بـ (إلى)، أي: "ولا تضموها إليها في الإنفاق حتى لا أموالكم وأموالهم قلة مبالاة بما لا يحل لكم "[37]. **فجمع بين معنيي الأكل والضّم.**

سابعاً: قوله تعالى: ﴿**حَقِيقٌ عَلَى أَنْ لَا أَقُولَ عَلَى اللَّهِ إِلَّا الْحَقَّ**﴾ [الأعراف:105] ضمّن (حقيق) معنى (حريص) ليفيد أنّه محقوق بقول الحقّ وحريص عليه[38]. **فجمع في الاية الكريمة بين معنيي الإحقاق والحرص.**

ثامنا: قوله تعالى: ﴿**أَلَمْ يَعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ هُوَ يَقْبَلُ التَّوْبَةَ عَنْ عِبَادِهِ**﴾ [التّوبة:104] "بتعدّيّة (يَقْبَلُ) بعن، لتضمينه معنى:العفو، والصّفح"[39]، **فجمع في الاية الكريمة بين معنيي القبول والعفو، وهو من التّوسع الدّلالي.**

5. خاتمة: بعد هذه السّياحة في البحث يمكن أن نخلص إلى نتائج أبرزها:

1- التّوسع الدّلالي وجه من وجوه الإعجاز القرآني اللغويّة، ذلك أنّه يجعل المعاني كلها مقصودة لذاتها، الشّيء الذي لا يتوفر عليه كلام العرب شعرا ونثرا فإنّها وإن كان في كلامها مفردات وتراكيب محتملة إلاّ أنّها في المآل لا تحمل إلاّ على معنى واحدا أراده فعلا القائل.

2- التّضمين النّحوي يعد شكلا من أشكال التّوسع الدّلالي.

3- التّضمين في التّراث العربي اللغوي على ثلاثة مفاهيم تقع ضمن ثلاثة علوم هي: العروض والبلاغة والنّحو.

4- **الفصل في الفرق بين التّضمين والإقتباس؛** حيث رأيت أن لا فرق بينهما ألبتة، فكل تضمين هو اقتباس؛ فكلاهما دالان على مدلول واحد، ووجهان لعملة واحدة، وبيان ذلك: أنّهم حينما يعرفون الاقتباس يقولون :(أن يضمن...)، وحينما يعرفون التّضمين يقولون:(أن يضمن...)، ثم بعد ذلك يختلفون في المضمّن منه أهو من اية أم من حديث أم من شعر شاعر أم من مثل سائر ...وبذا يقال كل ذلك سمّه تضميناً أو اقتباسًا.

5- أصح التّعاريف للتضمين ما ذهب إليه ابن هشام الأنصاري بأنّه: (إشراب لفظ معنى لفظ فيعطى حكمه).

6- التّضمين يكون في الأفعال والأسماء والحروف.

7- التّضمين قياسي بشروط ثلاثة هي:

أوّلا: تحقق المناسبة بين الفعلين.

ثانيا: وجود قرينة تدلّ على ملاحظة الفعل الآخر يؤمن معها اللبس. ثالثا: ملاءمة التّضمين للذوق العربيّ.

هذا المجهود ومن الله العون والإصابة والله المستعان، والحمد لله أوّلا وآخرا.

6. قائمة المراجع:

1- ابن هشام الأنصاري، لامغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تح: مازن المبارك ومحمّد علي حمد، دار الفكر بيروت-لبنان، (ب.ط – 2007م).

2- أبو البقاء الكفوي، الكليات (معجم في المصطلحات والفروق اللغويّة) تح: عدنان درويش ومحمّد المصري، مؤسّسة الرّسالة، بيروت-لبنان، (ط2-2011م).

3- أبو الفتح عثمان بن جني؛ الخصائص، تح: عبد الحكيم بن محمّد، المكتبة التّوفيقيّة، القاهرة -مصر، (ب. ط-ب.ت).

4- أبو حيان الأندلسي، تفسير البحر المحيط، دار الكتب العلميّة، بيروت-لبنان، (ط 1-1993م).

5- أبو زكريا يحي بن شرف النّووي، صحيح مسلّم بشرح النّووي، مكتبة الإيمان المنصورة -مصر (ب.ط- ب.ت) .

6- أحمد بن فارس، معجم مقاييس اللغة، تح: عبد السّلام هارون، دار الفكر بيروت-لنان، (ب.ط -1979م).

7- بدر الدّين محمّد بن عبد الله الزّركشي، البرهان في علوم القرآن، تح: محمّد أبو الفضل ابراهيم، مكتبة دار التّراث، القاهرة-مصر، (ط 3 -198 م).

8- جار الله الزّمخشري، الكشاف، مكتبة العبيكان، الرّياض-المملكة العربيّة السّعوديّة، (ط1-1998م).

9- جلال الدّين السّيوطي، الأشباه والنّظائر في النّحو، تح: غازي طليمات وآخرون، طبع مجمع اللغة العربيّة بدمشق، دمشق-سوريا (ب.ط -ب.ت).

10- الجوهري، الصّحاح في اللغة، تح: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملاين، بيروت-لبنان، (ط4-1990م).

11- الحسين الزّوزني، شرح المعلقات العشر، تح: طلال أحمد دار الكتاب الحديث، القاهرة – مصر (ط1 – 2002م). ص:142.

12- خالدّ العصيمي، القرارات النّحويّة والتّصريفيّة لمجمع اللغة العربيّة بالقاهرة جمع ودراسة، دار التّدمريّة – دار بن حزم، بيروت -لبنان، (ط 1-2003).

13- الخطيب التّبريزي، الكافي في العروض والقوافي، مكتبة الخانجي، القاهرة-مصر (ط3 – 1994م).

14- الخطيب القزويني، الإيضاح في علوم البلاغة، دار الكتب العلميّة، بيروت – لبنان، (ب.ط –ب. ت).

15- الرّاغب الأصفهاني، معجم مفردات ألفاظ القرآن الكريم، تح: يوسف البقاعيدار الفكر، بيروت-لبنان (ط1-2006م).

16- شوقي ضيف، مجمع اللغة العربيّة في خمسين عامًا، طبع مجمع اللغة العربيّة، القاهرة-مصر (ط1 -1984م).

17- ضياء الدّين بن الأثير، المثل السّائر في أدب الكاتب والشّاعر، دار نهضة مصر، القاهر-مصر(ب. ت- ب.ط).

18- عبد العال سالم مكرم وأحمد مختار عمر، معجم القراءات القرآنيّة مع مقدّمة في القراءات وأشهر القراء، مطبوعات جامعة الكويت، الكويت، (ط2-1988م).

19- عبد الله ابن المعتز، البديع، مؤسّسة الكتب الثّقافيّة، تح: عرفان مطرجي بيروت- لبنان (ط1 – 2001م).

20- عبد الرّحمن حسن حبنكة الميداني، البلاغة العربيّة أسسها وعلومها وفنونها دار القلم (دمشق) – الدّار الشّاميّة (بيروت)، ط 1-1996م).

21- فاضل صالح السّامرائي، الجملة العربيّة والمعنى، دار ابن حزم، بيروت – لبنان، (ط 1 -2001م).

22- محمّد الأمين الشّنقيطي، آداب البحث والمناظرة، تح: سعود العريفي، دار عالم الفوائد، ب. مكان (ب.ط – ب.ت).

23- محمّد بن أحمد الأنصاري القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، دار الحديث القاهرة- مصر(ب.ط-2010م).

24- محمود شكري الألوسي، روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسّبع المثاني دار إحياء التّراث العربي,بيروت-لبنان,(ب.ط- ب.ت).

25- هادي نهر، علم الدّلالة التّطبيقي في التّراث العربي، عالم الكتب الحديث إربد- الأردن (ط 2 -2011م).

7. هوامش:

[1] الجملة العربيّة والمعنى، فاضل صالح السّامرائي. ص:158.

[2] معجم مقاييس اللغة، أحمد بن فارس. مج: 3.ص:372.

[3] الكافي في العروض والقوافي، الخطيب التّبريزي.ص:166.

[4] السّابق.

[5] المثل السّائر، ضياء الدّين بن الأثير. مج3 ص:200.

[6] انظر: الإيضاح في علوم البلاغة، الخطيب القزويني.ص:427.

[7] رواه مسلّم. برقم: 2822.من ترقيم محمّد فؤاد عبد الباقي. انظر: صحيح مسلّم بشرح النّووي، يحي بن شرف النّووي. مج9.ص:141.

[8] الإيضاح في علوم البلاغة، الخطيب القزويني. ص:430.

[9] السّابق. ص:426.

[10] كتاب البديع، عبد الله ابن المعت ص: رقم:81-82.

[11] شرح المعلقات العشر، الحسين الزّوزني، تح: طلال أحمد. ص: 142.البيت رقم: 63.

[12] البلاغة العربيّة أسّسها وعلومها وفنونها، عبد الرّحمن حسن حبنكة الميداني. مج: 2. ص:536-539.

[13] مغني اللبيب، ابن هشام الأنصاري. ص:642.

[14] الكليات، أبو البقاء الكفوي. ص:221.

[15] البرهان، الزّركشي. مج:3. ص:338-339.

[16] الكليات، أبو البقاء الكفوي. ص:222.

[17] القرارات النّحويّة والتّصريفيّة لمجمع اللغة العربيّة بالقاهرة، جمع ودراسة، خالدّ العصيمي. ص:111.

[18] آداب البحث والمناظرة، محمّد الأمين الشّنقيطي، تح: سعود العريفي. ص:62-63.

[19] البرهان في علوم القرآن، بدر الدّين الزّركشي. مج:3. ص:338-339.

[20] تفسير البحر المحيط، أبو حيان الأندلسي، مج: 4 ص:133.

[21] الكليات، أبو البقاء الكفوي. ص:222.

[22] بنظر: الأشباه والنّظائر في النّحو، جلال الدّين السّيوطي، تح:غازي طليمات وآخرون. مج:1. ص:167.

[23] الخصائص، أبو الفتح عثمان بن جني. مج:2. ص: 205.

[24] القرارات النّحويّة والتّصريفيّة لمجمع اللغة العربيّة بالقاهرة، خالدّ العصيمي. ص:111. وانظر: مجمع اللغة العربيّة في خمسين عاماً، شوقي ضيف. ص:58.

[25] مغني اللبيب، ابن هشام الأنصاري. ص:642.

[26] الكليات، أبو البقاء الكفوي. ص:222.

[27] الخصائص، ابن جني. مج:2. ص: 205.

[28] الصّحاح في اللغة، الجوهري. مج:1. ص: 283. مادة (ر.ف.ث).

[29] الخصائص، ابن جني. مج:2. ص: 205.

[30] مفردات ألفاظ القرآن الكريم، الرّاغب الأصفهاني.ص:151.

[31] الجامع لأحكام القرآن، القرطبي. مج: 1.ص:692.

[32] انظر: معجم القراءات القرآنيّة، عبد العال سالم مكرم وأحمد مختار عمر. مج: 1.ص:173.

[33] روح المعاني، الألوسي، مج:2. ص:129. وانظر: الكشاف، الزّمخشري. مج:1 ص: ص:435.

[34] مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، ابن هشام الأنصاري. ص: 642. وانظر: الكليات أبو البقاء الكفوي. ص:222.

[35] السّابق. وانظر: السّابق.

[36] السّابق. وانظر: السّابق.

[37] الكشاف، الزّمخشري. مج:2 ص: ص:12-13.

[38] البرهان في علوم القرآن، بدر الدّين الزّركشي. مج: 3.ص:338-339.

[39] علم الدّلالة التّطبيقي في التّراث العربي، هادي نهر.ص:385.

مجلّة اللّغة العربية المجلّد: 24 العدد: 3 السّنة: الثّلاثيّ الثالث2022 ص : 221-231

التقيّيم في ضوء الإصلاح التربوي

Evaluation in the light of the educational reform

د.حبيبة بودلعة ♠

تاريخ الاستلام: 2021 /02/07 تاريخ القبــول: 2021 /05/24

ملخّص: الغرض من هذا المقال الإبانة عن مستجدّات التّقييم في ضوء الإصلاح التربوي بتطبيق المقاربة بالكفاءات، التي تهدف إلى إكساب التلميذ كفاءات يستخدمها في حياته اليومية لمواجهة الوضعيات المشكلة، وبالتّالي يقيّم التّلميذ بحسب تلك الوضعيات بمعنى؛ لا يتمّ تقييم معارفه فحسب، بل تقييم مسار تعلّماته وكفاءاته لتصحيح مسار التعليم والتعلّم، والمصادقة على الكفاءات التي اكتسبها.

وهذا المنحى الجديد للبيداغوجيا، يتميّز بتفاعل قوي بين عمليّة التّعليم والتعلّم وعملية التّقييم.

كلمات مفتاحيّة: التّقييم؛ المقاربة بالكفاءات؛ التّعليم والتعلّم؛ المدرسة الجزائرية.

Abstract: This paper deals with evaluation within the scope of competency-based approach. This approach focuses on learning outcomes that are to be used by learners in real life contexts. Thus, it assesses not only the acquired knowledge, but also the process of learning and competency acquisition emphasizing the strong interaction between the teaching and learning process, from one hand, and the evaluation process, from the other hand.

♠ مركز البحث العلميّ والتقنيّ لتطوير اللّغة العربية، البريد الإلكتروني: lamboudel@yahoo.fr (مؤلّف مرسل)

Keywords: Evaluation; Competency based-approach; Teaching and Learning; Algerian School.

1. مقدّمة : يحتلّ التّقييم[1] بمفهومه الحديث مكانة هامّة في عملية التّعليم والتعلّم ويعدّ جزءا لا يتجزّأ منها، ومكوّنا أساسيا من مكوّناتها، فتحسين عملية التّعليم والتعلّم في الوقت الحاضر يرتكز أساسا على التّقييم الفعّال، ويتطلّب تحديث إجراءات التّقييم وأساليبه ورفع فعّاليتها. فالتّعليم الفعّال لا بدّ أن يصحبه التّقييم المستمرّ الذي حقّق في العصر الحاضر إنجازات واسعة وطوّر طرائق وأدوات علمية متقدّمة لا بدّ من الإفادة منها، إذ أعيد النّظر في الكثير من أسسه ومنطلقاته النّظرية، وظهرت فيه أفكارٌ واتجاهات جديدة ومتقدّمة من مثل التّقييم البنائي أو التّكويني، والتّقييم المعتمد أساسا في صنع القرارات التّربوية. ومن هذا المنطلق تمّ إعطاء التّقييم الأهمية اللاّزمة في المدرسة الجزائريّة في ظلّ الإصلاح التّربوي.

2. تطبيق المقاربة بالكفاءات في ظلّ الإصلاح التربوي: تعد المقاربة بالكفاءات إحدى البيداغوجيات التي تبنتها وزارة التربية الوطنية، وعلى أساسها تم بناء المناهج الجديدة التي شرع في تطبيقها ابتداء من السنة الدراسية 2004/2003. ويعتبر اعتمادها في نظام التربية والتعليم مرحلة جديدة فتحت الباب لتدارك الكثير من النّقائص والهفوات التي أبان عنها النظام التعليمي القديم[2]. ومن دواعي اعتماد المقاربة بالكفاءات من طرف الأنظمة التربوية في العالم تحدّيات العولمة والانفجار المعرفي، كلّها عوامل فرضت على المنظومات التربوية في العالم مواكبة هذه المتغيّرات، وإعادة بناء الفعل التعليمي والتعلّمي على ما هو أفيد وأنفع، استجابة للتطوّر السّريع للمعارف العلمية والتكنولوجية، التي فرضت إعادة تصميم ملامح المهن على أساس مقاييس الكفاءة والتأهيل، لتمكين المتعلّمين من مسايرة هذا التطوّر في مجال التعليم والتعلّم، خاصة وأنّ بيداغوجيا التعليم الجديدة مبنية وفق منظور إيجابية المتعلّم بهدف إدماجه كفاعل أساسي في بناء التعلّمات. فضلا عن التفاعل

الموجود بين المعلّم والمتعلّم، بحيث أصبحا شريكين في العملية التعليمية، وبالتالي تتجاوز الطّرق القائمة على التلقين والحفظ.

3. دواعي اعتماد المقاربة بالكفاءات: وأمّا من دواعي اعتماد هذه المقاربة في نظامنا التعليمي حصل مسايرة للمتغيرات العالمية وتماشيا مع تطوّر وتغيّر الأنظمة التربوية في العالم[3] وتطبيقا للمناشير الوزارية التي تعتبر المرجع الأساس في الإصلاح الجديد[4] والتي في ضوئها تمت مراجعة برامج التعليم في بلادنا، وذلك قصد بناء مناهج جديدة ومتكاملة تستجيب للمتطلبات الحضارية والعلمية. وترتكز على ضرورة الارتقاء بالمتعلّم ومنحه فرصة اكتساب القيم والمعارف والمهارات التي تؤهّله للاندماج مع المحيط المحلّي والعالمي، من خلال التحكّم في مستوى من الكفاءات وبالتالي تنمي استقلاليته والاستمرارية في التعلّم طيلة حياته بتلاؤم تام مع محيطه. فجوهر المقاربة الجديدة من هذا المنظور "معرفة تأثير المرء في بيئته بفعّالية وتعقّل وليس من باب المعرفة أو تنفيذ تقنيات"(إكزافيي روجرس 2005).

4. التقييم قبل الإصلاح التربوي: أكّدت بعض الدّراسات التي اهتمت بالتقييم قبل الإصلاح التربوي عدم انتهاج استراتيجية واضحة فيما يتعلّق بتقييم أداء التلاميذ انعكس سلبا على مستوى تحصيلهم، كانعدام الصّلة بين التقييم الذي يمارسه المعلّمون في القسم وبين الأوجه التي يستخدمون فيها نتائج ذلك التقييم؛ من حيث أنّهم نادرا ما يستغلّون نتائج التقييم لأغراض تعليمية، بل يكتفون في معظم الحالات بتسجيلها في كشف العلامات التي توضع في خدمة الإدارة المدرسية، وترسل إلى أولياء التلاميذ؛ فالتقييم كان ينظر إليه باعتباره قرارا ووسيلة للانتقاء والترتيب، وما كان يحدث من ممارسات تقييمية لم يكن سوى مراقبة فقط والمراقبة غير التقييم. واستجابة لمتطلبات هذا الوضع، تمّ الشروع في تحديد استراتيجية جديدة للتقييم بتطبيق نظام جديد لتطوير وتجديد التقييم بصورة متسقة مع أهداف ذلك الإصلاح ولا سيما ما تعلّق بالقضاء على عوامل الإخفاق وبتحسين مستويات الأداء المدرسي؛ لهذا اعتبر التقييم من المكونات الأساسية في كلّ عملية تكوينية، باعتباره ممارسة مستمرة

ونظاما متكاملا يتدخّل في مجمل العناصر المكوّنة للوضعية التّعليمية؛ التلاميذ وتعلّماتهم ومكتسباتهم، والمعلّمين وتكوينهم والبرامج التي يطبّقونها والوسائل التعليمية التي يستخدمونها، والسّياق الذي تجري فيه العملية التّعليمية. إنّ هذا التصوّر الجديد لمفهوم التّقييم ودوره في المنظومة التّربوية يعتبر خطوة كبيرة في تاريخ إصلاح التّعليم.

5.التقييم في ضوء الإصلاح التربوي: يرتكز التقييم حسب النّظرة الجديدة له بمنظور المقاربة بالكفاءات على المبادئ الآتية:

– تمّ تحوّل عملية التقييم من "تقييم التعلّم" إلى "التقييم من أجل التعلّم"، وهو الأمر الذي استدعى التحوّل من الاستناد إلى مبادئ النّظرية السّلوكية في التعلّم إلى النّظريات البنائية والعمليات المعرفية؛

– إعطاء دور نشط للمتعلّم في تقييم مساراته واستراتيجياته التعلّمية التي تنمّي استقلاليته وقدراته الفكرية (اللّجنة الوطنية للمناهج، 2009)؛

– من منظور تنمية الكفاءات، أصبح التقييم في المقاربة الجديدة معالجة شاملة ومتكاملة، تهدف إلى الحكم على الكلّ وهو في طور البناء، بتوظيف المعارف التي يتحكّم فيها المتعلّم بغرض توليد الكفاءات المستهدفة، من حيث تفاعله مع الإشكاليات والمواقف التي تواجهه خلال مسار التعلّم؛

– تلازم بين عملية التعليم والتقييم، إذ لا يمكن التخطيط لأيّ نشاط تقييمي ما لم تحدّد في وضوح تام أهداف التعليم واستراتيجياته؛

– تداول نتائج التقييم يتمّ بطريقة مرنة وشفّافة ومحفّزة تشجّع الحوار والتعاون بين شركاء العملية التربوية؛ المتعلّم والمعلّم والأولياء، ما يساعد على إسهام الجميع في تحقيق الهدف المشترك؛

– توجيه الممارسات التقييمية نحو ضبط التعلّمات بكلّ أنواعها (اللّجنة الوطنية للمناهج، 2009)؛

- الضّبط التفاعلي بإجراء استعلام مستمرّ بالتّوازي مع التعلّمات، وذلك قصد إجراء علاج آني؛

- الضّبط الارتجاعي باستهداف –أثناء التعلّم–الصّعوبات المتكرّرة وذلك قصد القيام بالتّعديلات الضّرورية (في أوقات معيّنة) التي تنمّي الكفاءات المستهدفة؛
- الضّبط الآني بالأخذ في الحسبان المعلومات المستقاة بفضل الملاحظة أثناء التعلّم وذلك قصد تكييف التعلّمات بحاجات التّلاميذ الذين يعانون صعوبات وبحاجات الذين يجدون سهولة في التعلّم؛

– يتمّ تقييم الكفاءات ومكوّناتها الفرعية، من خلال الوحدة التعليمية، والفصل الدّراسي، والعام الدراسي؛

– يحتلّ التقييم التكويني مجالا موسعا فيه، وهذه النّظرة تتجاوز التصوّر التقليدي الذي يحصر التقييم في مجرّد استخدامه كأداة للقياس فقط؛

–الانتقال من التقييم النمطي إلى تقييم سياقي يرتبط بالمواقف التعليمية والمتعلّم والأهداف.

6.الترتيبات الجديدة للتقييم في المؤسّسات التربوية: تعكس الترتيبات الجديدة للتقييم المبادئ المنهجية التي تترجم النّظرة الجديدة له ويمكن تلخيص أهمّها من خلال ما استخلصناه من المناهج والمناشير الوزارية في النّقاط الآتية:

– تكريس الأيام الأولى من العام الدّراسي لإجراء اختبارات تشخيصية قبل الشروع في تطبيق البرنامج، للتأكّد من المكتسبات الضّرورية المسبقة قبل الشروع في تطبيق البرامج الجديدة، وذلك من أجل استغلال النتائج المحققة خلال العام الدّراسي السّابق وهذا ما أوصى به المنهاج وكلّ المناشير الوزارية؛

– إعداد مخطّط التقييم السّنوي الذي يشمل على نشاطات التقييم ومواعيده وخطط التّصحيح والتّعديل التي أعدّها مدرّسو مختلف المواد؛

– التزام المعلّم بالتنويع في أساليب وطرق التقييم، والتي يتمّ إجراؤها على مدار العام الدّراسي، عبر مراقبة التعلّمات بصورة مستمرة ومنتظمة؛ وذلك في صورة أسئلة شفاهية وكتابية، وواجبات منزلية، وفروض محروسة[5] واختبارات[6]؛ كما يتمّ اقتطاع فترات بين فترات التعلّم لحوصلة ودمج مكتسبات التلاميذ؛

–إجراء وقفات للتقييم التكويني (أسئلة شفاهية وكتابية، تمارين، اختبارات...) على فترات منتظمة، خلال التدرّج في تنفيذ البرامج؛

–عدم اقتصار مواضيع الفروض والاختبارات على أسئلة الاسترجاع فقط؛ بل يجب أن تتضمّن وضعيات تقتضي من المتعلّم تعبئة كلّ مكتسباته واستخدامها بطريقة تبرهن على مستوى مهارته في حلّ مشكلة معيّنة لإجراء حصيلة للكفاءات التي اكتسبها؛

– التزام المعلّم بتصحيح وتنقيط مختلف أنشطة التقييم (الأسئلة، التمارين التطبيقية في القسم، الواجبات المنجزة في المنزل، الفروض المحروسة، الخ)؛ وينبغي أن ترفق بتعليقات وتوضيحات على وجه الخصوص؛

– إجراء تقييم ختامي على مستوى كلّ مؤسسة تربوية، على أن يسهر رؤساء المؤسسات التعليمية والمفتشون، على رصد سيرورة التقدّم المستمرّ في التعلّمات المختلفة في مختلف المستويات، للوقوف على مدى تحقق الأهداف المنشودة وتقييم مردود التلاميذ، والكشف عن الفروق بين نتائج الامتحانات والنتائج المحققة في الصف الدّراسي لتحديد الإشكالات المطروحة. ولا شكّ أنّ العمل بهذه العناصر والتحكّم فيها ستدخل لدى المدرّسين ممارسات تتفق مع روح الإصلاح الجاري.

7. **الممارسات الجديدة للتقييم:** تؤدّي الممارسات التقييمية (التي يعمل المعلّم على تنميتها) إلى جمع منتظم للمعلومات حول مستوى التحكّم في الكفاءات المستهدفة، وذلك بغرض التّكييف المستمرّ لتدخّلاته ومساعيه مع الحاجات الشّخصية للتّلاميذ (اللّجنة الوطنية للمناهج 2009). كما يركّز التقييم في ظلّ هذه المقاربة على وضعيات تعليمية، تعمل على تحديد ما يتحصّل عليه المتعلّم في نهاية كلّ مرحلة تعليمية، من معارف وقدرات وسلوكات وكفاءات، من خلال اختبارهم في وضعيات معقّدة تتطلّب توظيف مكتسباتهم المعرفية لإيجاد الحلول المناسبة لها وبالتالي ويشترط أن "ترتبط هذه الوضعيات بما يجري في الحياة اليومية" (Scallon, 2000).

وأمّا من منظور تنمية الكفاءات، أصبح التقييم في ضوء المقاربة الجديدة يهتمّ بتقييم التعلّم المتعلّق بنموّ كفاءات المتعلّم في مساره الدّراسي، من حيث تفاعله مع الإشكاليات والمواقف التي تواجهه خلال مسار التعلّم، انطلاقا من وضعيات مشكلة تستخدم موارد خاصّة، وبالتالي"وصول المتعلّم إلى الأداء الإيجابي لعمل معيّن أو قدرته على توظيف معارفه بطرق منظّمة" (عبد الكريم غريب، 2003)، الذي يمكّنه

من إدراك أهداف تعلّمه، وتوقّع الضّبط والتّصحيح الذي عليه القيام به على مستواه لتحقيق النّجاح، إلى جانب ضرورة تنمية محفّزاته وتقدير ذاته. وتجدر الإشارة أنه في إطار النظرة الجديدة للتقييم، تمّ الانتقال من تقييم موسوعي يرتكز على عملية الحفظ والاسترجاع، إلى تقييم يرتكز على العمليات المعرفية: تعلّم التلميذ كيفية التعميم، والتلخيص، والاستقراء والنّقد، وكيفية التّفكير والتعلّم. فتمّ التحوّل من أساليب التقييم الكمّي الذي يؤخذ كنوع من العقاب، إلى ممارسات تقييمية تعتمد على التقييم النّوعي، الذي يكون دعما لجهد المتعلّم، لأنّ التقييم الممارس في القسم ليس غاية في حدّ ذاته، بل هو قائم لخدمة التعلّم.

وأخيرا فإنّ إدماج التقييم في عملية التعلّم هو بمثابة مؤشر على مدى التقدّم الذي يحرزه التلميذ، والصّعوبات التي تعرقل عملية التعلّم لتدارك الخلل الحاصل "فالتقييم والتعليم متقاربان من حيث الوظيفة التكوينية لهذا الأخير"، إذ يتدخّل كذلك عند الاقتضاء، ليبرز مكان وسبب الصّعوبات التي لقيها المتعلّم ليقترح عليه، وليجعله يكتشف استراتيجيات تمكّنه من التقدّم". (De Landsheere,1992).

8. مقارنة بين التقييم قبل الإصلاح التربوي والتقييم في ضوء الإصلاح

بعد عرضنا لمظاهر التجديد في التقييم بتطبيق البيداغوجيا الجديدة، نخلص إلى عقد مقارنة بين ما كان عليه التقييم التقليدي وما جدّ عليه.

جدول 1: مقارنة بين التقييم التقليدي والتقييم الحديث

التقييم حسب التصوّر التقليدي	التقييم في ضوء الإصلاح التربوي
–التقييم والتعلّم عمليتان منفصلتان تتمّان في أوقات مختلفة.	–التقييم جزء من عملية التعليم والتعلّم فهو مدمج فيها وملازم لها (Scallon,2000).
–الاعتماد على التقييم المعياري المرحلي؛ فهو تقييم تحصيلي.	–يتمّ التقييم بشكل اندماجي؛ فهو يساير الفعل التربوي ويهتمّ بدرجة اكتساب الكفاءة وتوظيفها في مواقف معينة.
–المتعلّم لا يشارك في عملية بناء وتقييم التعلّمات؛ فهو يستقبل	–المتعلّم عنصر نشيط في العملية التعليمية والتعلّمية، يمارس، يجرّب، يفشل

المعلومات جاهزة.	ينجح، فهو يكتسب المعارف وبالتالي يمكنه أن يشارك في عملية تقييم ما تمّ إنجازه. (Scallon,2000)
–الاعتماد على الاختبارات التحصيلية من نوع (الإجابات القصيرة، الاختيار من متعدّد، إلخ) والتي لا تتطلّب الوقت الكبير للإجابة عليها، ولا تستدعي إعمال الفكر فيها.	–وضع المتعلّم في وضعيات مشكلة عليه أن يجد لها حلولا باستعمال كلّ إمكاناته العقلية والسلوكية. "الغاية القصوى من تعليم اللّغة هو قبل كلّ شيء أن يجعل الطالب قادرا على استعمال اللّغة في شتى الظّروف والأحوال الخطابية وخصوصا تلك التي تطرأ في الحياة اليومية(عبد الرحمن الحاج صالح، 1985) .
– لا يوجد تفاعل بين المعلّم والمتعلّم في عملية التعليم والتعلّم والتقييم	– هناك تفاعل بين المعلّم والمتعلّم في عملية التعليم والتعلّم والتقييم. "التقييم بوظائفه المتعدّدة فرصة لتعزيز العلاقة بين المعلّم والمتعلّم من جهة، وبين المعلّم والأولياء من جهة أخرى"(منهاج اللغة العربية للسنة الأولى متوسّط، 2004)

التقييم حسب التصوّر التقليدي	**التقييم في ضوء الإصلاح التربوي**
–تستخدم الاختبارات مرجعية المعيار؛ التي يقارن فيها تحصيل المتعلّم بتحصيل باقي المتعلّمين في القسم. بمعنى يتوقف نجاح المتعلّم على تحصيل وأداء غيره من المتعلّمين.	–تستخدم اختبارات مرجعية المحك ويكون نجاح المتعلّم مستقلا عن أداء أو تحصيل باقي المتعلّمين، حسب ما تدعو إليه البيداغوجيا الفارقية.
– لا يتمّ التعرّف على رسوب	–يمكن التعرّف على نواحي الضّعف في

المتعلّم أو نجاحه إلاّ بعد الانتهاء من الامتحانات وظهور نتائجها وهذا يستغرق وقتا طويلا.	تحصيل المتعلّم عند كلّ خطوة تقييمية ويعيد المتعلّم فقط الجزء من الوحدة التي لم يحقق إتقان أهدافها ولا يعيد دراسة المقرّر بأكمله.

9. خاتمة: نخلص من كلّ هذا إلى أنّ التقييم في إطار المقاربة بالكفاءات، يتمّ على شكل معالجة تهدف إلى الحكم على الكلّ وهو في طور البناء، فلا يكون تقييم مكتسبات المتعلّم تقييما لبعض العناصر المكونة للكفاءة، بل تقييما لها كلّها، وتدمج مكوّنات الكفاءة: مفاهمية (المعرفة)، إجرائية (مهارة)، واجتماعية وجدانية (السلوك) فهو بهذا معالجة شاملة ومتكاملة، توظّف جميع المعارف التي يتحكّم فيها المتعلّم بغرض توليد الكفاءات المستهدفة، وبالتالي تقييم ما إذا كان المتعلّم ذا كفاءة أم لا ليندرج في سياق تدارك الخلل، وإعادة ضبط وتنظيم المسار التعليمي والتعلّمي ككلّ.

إنّ الحديث عن التقييم في ضوء المقاربة بالكفاءات يعني تصوّرا آخر للتقييم ويعني ممارسات جديدة وانتقال من تقييم يتخذ كقرار ووسيلة للانتقاء والترتيب، إلى تقييم مسار كامل للتعليم والتعلّم، ومن تقييم أحادي يقيس الحفظ إلى تقييم شامل يعني بمجالات نمو الشخصية؛ ومن تقييم نمطي إلى تقييم سياقي يرتبط بالوضعيات التعليمية؛ ومن تقييم المعارف إلى تقييم الكفاءات؛ ومن تقييم يقف عند حدود المعدّل لتقييم يبحث في كيفية النجاح. فمتى روعيت هذه الممارسات، يمكننا الحديث عن التقييم في ضوء المقاربة بالكفاءات.

قائمة المراجع بالعربيّة:

-إكزافيي روجيرس، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، ترجمة: ناصر موسى بختي، الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائر 2003 ص16.

-عبد الكريم غريب، استراتيجيات الكفايات وأساليب تقويم جودة تكوينها منشورات عالم التربية، المغرب: 2003، ص59.

اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسّط الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر: 2003، ص6، 46.

-عبد الرحمن الحاج صالح، الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي، المجلة العربية للتربية، المجلد الخامس، ع 2 1985 ص19.

قائمة المراجع: اللغة الأجنبية:

-Gérard Scallon, L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences, De Boeck université, Bruxelles: 2004, p17,25,26.

De Landsheere (Gilbert), Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation, P.U.F, Paris: 1992, p38.

هوامش:

[1] نظرا للعلاقة الوثيقة بين مفهوم التّقييم والتقويم، ومهما يكن من اختلاف الآراء حول المصطلحين، فقد اخترنا استعمال مصطلح التّقييم بدل التقويم في مقالنا هذا لأنّ؛ التّقييم عملية وأداة سابقة للتّقويم، فالتّقييم يرمي إلى تشخيص الأداء وتقدير القيمة إلى جانب ضبط الإجراءات العلاجية، فعلى أساس التّقييم يقرّر المختصّون مجال ونوع ودرجة التّقويم الذي يجب اعتماده لتصحيح أو تحسين ما يجب؛ فهو إذن يجمع بين القيمة والعلاج والتصحيح؛ فهما وجهان لعملة واحدة.

[2] المتمثّل في التدريس بالأهداف من بين الانتقادات التي وجّهت لبيداغوجيا الأهداف ارتكازها على النّظرية السلوكية ومن ثمّ اتّصافها بالآلية؛ إذ تركّز على الاستجابات الشرطية التي تقتل كلّ فرص الخلق والإبداع لدى التلميذ كذلك يعتمد على تجزئة الفعل التعليمي عن طريق تعدّد الأهداف الإجرائية والخاصة وتنوّعها، زيادة على أنّ التدريس عن طريق الأهداف يركّز على التعلّمات المعرفية والحركية على حساب الوجدانية.

[3] للمزيد من التفاصيل يمكن الاطّلاع على نصّ "القانون التوجيهي للتربية الوطنية"، ص 7-8.

[4] نقصد به القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 الذي جاء ليعوّض أمرية أفريل 1976 نتيجة عجزها عن مسايرة التغييرات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية التي عرفتها الجزائر.

[5] الفروض هي إحدى طرق التقييم الدّوري تسبق الاختبارات ومعاملها هو نصف معامل الاختبار وتكون فجائية أو محروسة، ويؤكّد المنشور الوزاري 235 المؤرخ في 1993/09/01، إلزامية إجراء أو تنظيم فرضين واختبار واحد في كلّ المواد تجمع علامتهما لحساب المعدّل الفصلي للمادّة.

[6] تعدّ الاختبارات المقياس الوحيد لانتقال التلميذ من مستوى تعليمي إلى مستوى آخر.

مجلّة اللّغة العربية المجلّد: 24 العدد: 3 السّنة: الثّلاثيّ الثالث 2022 ص: 232-244

التكنولوجيا وتعليم اللّغة العربيّة في المدرسة الجزائرية بين الواقع والمأمول
–دراسة في الأسباب والحلول–

Technology and Teaching the Arabic language in the Algerian school between reality and expectation –A study in the causes and solutions-

ط د. كريمة بوقاعدة*

د. سليم مزهود♠

تاريخ الاستلام: 2021 /02/24 تاريخ القبــول: 2021 /05/24

ملخّص: يهدف هذا المقال إلى الكشف عن واقع تعليم اللّغة العربيّة في المدرسة الجزائرية؛ من حيث توظيف التكنولوجيا واستخدامها في ظل ما يعيشه العالم الراهن من تطوّر تقني ومعلوماتي، ورصد ما يعانيه تعليم اللّغة العربيّة من غياب للآليات وتراجع للمستويات، وذلك بتشخيص المشكلات التي تحول دون توظيف التكنولوجيا – بتقنياتها الحديثة–في تعليم اللّغة العربيّة في المدارس الجزائرية، واقتراح الحلول المناسبة لها. وقد خلص المقال إلى جملة من النتائج أهمها: أنّ عملية تعليم اللّغة العربيّة في المدرسة الجزائرية تحتاج إلى إعادة ضبط في مناهجها ووسائلها، إذ لابد من تكثيف الجهود لتحسين جودة تعليم اللّغة العربيّة باستغلال وسائل التكنولوجيا وفق أسس مضبوطة، ومن قبل هيئات متخصّصة.

كلمــات مفتاحيّــة: التكنولوجيـا؛ وسـائل التكنولوجيـا؛ تعلـيم اللّغـة العربيّـة؛ الأسـباب والحلول.

---

* المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف ميلة، الجزائر، (مخبر الدراسات التراثية الثقافية، جامعة الإخوة منتوري قسنطينة1)، البريد الإلكتروني: karimabougaada93@gmail.com ، (المؤلّف المرسل)

♠ المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف ميلة، الجزائر، البريد الإلكتروني: mezhoudsalim@gmail.com .

Abstract: This article aims to reveal the reality of using technology in teaching Arabic in the Algerian school, with the aim of diagnosing the problems of the absence of technology in teaching Arabic language and developing solutions to them.

The research concluded with a set of results, the most important of which are: that the process of teaching Arabic language in the Algerian school needs to be restructured, by using technology in controlled ways.

Keywords: Technology; Technological Means; Teaching the Arabic language; The Causes and The Solutions.

1. مقدّمة: اللّغة هي الوسيلة الأولى للتواصل بين البشر جميعهم والوعاء الذي يحوي أفكارَهم، وينقل ثقافاتِهم، ويحفظ مجدَهم، إذ تمثّل عند كل أمّة عنصرا مهما من عناصر حضارتها وتطوّرها، لذا وجب علينا نحن العربَ أنْ نعي قيمة اللّغة العربية، ونحذر التفريط فيها، ونبني منظومة تعليمها وفق أسس تضمن تحقيقها الأهدافَ المرجوة كُلَّها، إذ من الضروري أن يتمّ تعليمها جيلا بعد جيل، وِفْق ما يتوفر عليه واقعهم، فبفعل التكنولوجيا الحديثة أصبح العالم قرية صغيرة تتبادل فيها الفِكَر وتنتقل اللّغات، وتميّز التعليم بالتطبيق التقني والتجسيد الواقعي والحركي الفعال والنشيط في مختلف دول العالم المتقدّم. لهذا نحاول من خلال هذه الدراسة أن نعرف موقع تعليم اللّغة العربية في بلادنا من التطوّر التقني الذي يشهده العالم المتقدّم في المجال التعليمي من خلال الإجابة عن التساؤل الآتي: ما هو واقع استخدام التكنولوجيا الحديثة في تعليم اللّغة العربيّة في المدرسة الجزائرية؟ وما هي أهمّ العوائق التي تواجه دمج التكنولوجيا في التعليم، وما الحلول المقترحة للتعامل مع ذلك؟

ونفترض –ههنا–أنّ من أسباب تراجع مستوى تعليم اللّغة العربيّة في المدرسة الجزائرية؛ ما هو مرتبط بالمتعلّم والمعلّم، وما هو مرتبط بالمؤسسة التعليمية والمناهج والاستراتيجيات، وغياب الوسائل التكنولوجية التعليمية، وربما تفتقر هذه المدارس لكثير من الآليات المتطوّرة في تعليم اللّغة العربيّة، والتي تحتاج إلى إعادة ضبط في مناهجها وأساليبها، وخططها التعليمية. إذ نهدف من خلال هذا المقال إلى رصد ما يعانيه تعليم اللّغة العربيّة في مدارسنا الجزائرية من غياب للآليات، وتراجع للمستويات؛ مقارنة مع ما يعيشه العالم الحديث من تطوّر تقني ومعلوماتي، مركزين

الاهتمام حول الأسباب التي حالت دون توظيف التكنولوجيا ووسائلها في تعليم اللّغة العربيّة في المدارس الجزائرية، من أجل تشخيص المشكلات ووضع الحلول المناسبة لها، وذلك بعد عرضنا لمختلف الفِكَر التي ترتبط بموضوع الدراسة.

2. التكنولوجيا في التعليم ووسائلها

1.2 تعريف التكنولوجيا: تمثّل التكنولوجيا مجموع المعدات، والأجهزة والوسائل، والتقانات التي كانت نتاج تفكير الإنسان وابتكاره؛ انطلاقا من معطيات معرفية –تتحدّد من خلال الإطار المكاني والزماني الذي ينتمي إليه هذا الإنسان– لاستغلالها في حل مشكلات الحياة في مجالاتها المختلفة وتعرّف أيضا بأنّها "الاستخدام الأمثل للمعرفة العلمية وتطبيقاتها، وتطويعها لخدمة الإنسان ورفاهيته"[1] (عبد المنعم، 2017)، وذلك بالنظر إلى كونها تمثّل عملية التطبيق العملي لمختلف أشكال المعرفة، وليست مجرد وسائل وأجهزة.

2.2 الوسائل التكنولوجية التعليمية: الوسائل التكنولوجية المستخدمة في التعليم يقصد بها مجموع التقنيات والأدوات التعليمية التي ينبغي أن تُقدّم بها الأساليب التربوية (النظريات، والمفاهيم، والمعارف، والخبرات...) إلى المتعلّمين؛ ليتمكّنوا من اكتسابها وتعلّمها بأقل جهد وأقصر وقت ممكنين[2](بشار، 2019).

وتتصنّف وسائل التكنولوجيا التعليمية إلى عدّة أصناف؛ منها ما يرتبط بالحواس، ومنها ما يرتبط بطريقة العرض؛ أمّا التي تتصنّف على أساس الحواس فهي ثلاثة أنواع تترتب على الشكل الآتي: [3](رمضان وأحمد، 2013)

– **الوسائل البصرية:** وتشمل جميع ما يعتمد الإنسان فيه على حاسة البصر وحدها، مثل: الصور، والرموز التصويرية، والنماذج والعينات، والرسوم والخرائط، والأفلام الصامتة المتحركة منها والثابتة...

– **الوسائل السمعية:** وتشمل جميع الوسائط التي تعتمد على حاسة السمع مثل: التسجيلات الصوتية...

– **الوسائل السمعية البصرية:** وهي التي تعتمد على حاستي السمع والبصر ومنها: التلفاز التعليمي، والأفلام التعليمية الناطقة والمتحركة، والشرائح عندما تستخدم بمصاحبة التسجيلات الصوتية للشرح والتفسير...

وأما على أساس طريقة عرض هذه الوسائل التكنولوجية؛ فيمكن تقسيمها إلى صنفين هما:[4](رمضان وأحمد، 2013)

– **مواد تعرض ضوئيا على الشاشة:** وهي التي تعتمد على جهاز لعرضها مثل: الشرائح والأفلام، وبرمجيات الحاسوب...

– **مواد لا تعرض ضوئيا:** وهي التي تعرض مباشرة على المتعلمين دون واسطة مثل: المجسمات، والرسوم البيانية، واللوحات، والخرائط والملصقات، والألعاب التعليمية...

ومنه فالوسائل التكنولوجية التعليمية هي وسائل مساعدة لها دور كبير في تسهيل عملية التعليم، لكن ذلك لا يقوم اعتباطا، وإنّما بوعي علمي وتخطيط مضبوط يضمن خدمتها للتعليم، مع إدراك المعلّم لفائدتها وتسييرها وفقا لما يتمشى مع تطبيقات النظريات التعليمية المعاصرة. فلو قارنا مثلا "بين تعلّم اللّغة العربيّة واللّغة الإنكليزية، نجد فجوة واسعة تعود إلى أنّ طالب اللّغة العربية على سبيل المثال تشدّه اللّغة الإنكليزية بمختبرها اللّغوي وأشرطتها المسجلة والمصوّرة، وبلوحاتها التوضيحية الملوّنة وتغريه ألعاب الفيديو والحاسوب، التي يمارسها بصورة شائعة ومسلية، بينما نجده عازفا عن اللّغة العربية التي تفتقر إلى هذه التقنيات، فمازال النحو والصرف يدرّس بصورته القديمة، ولا بد من جديد يعيننا على إدخال التقنية في تدريس اللّغة العربيّة"[5](محمد ضياء، 2017) فالتكنولوجيا الحديثة قد أنتجت عددًا هائلا من الوسائل التعليمية؛ التي بإمكانها أنْ تحوِّلَ قاعةَ الدرس إلى فضاء واقعي تقدّم فيه المادة التعليمية كأحداث تصويرية حيّة يعيشها المتعلّم ويتفاعل معها بشكل إيجابي. ويمكن للوسائل التكنولوجية التعليمية الحديثة أنْ تسهّل الكثير من الصعاب أمام تأدية معلّم اللّغة العربيّة لمهامه، فقد "يحتاج مدرّس اللّغة العربية إلى عدّة مواد في الموقف التعليمي الواحد، ذلك لأنّ اللّغة ما هي إلا صورة رمزية للواقع، والمدرّس لا يستطيع أن يقرّب ما بين الرمز والواقع إلا إذا ربط بينهما ربطا محكما، فإمّا أن يقود طلابه إلى خبرة مباشرة بطريق مشاهدة الواقع في المواقف الحيوية المختلفة، وإما ينقل إليهم الواقع مصوّرا أو مسموعا أو ملموسا بطريق الحواس"[6](محمود أحمد) وفي الحالتين كلتيهما يكون المعلّم في حاجة إلى أدوات التكنولوجيا الحديثة سواء أكانت هذه الأدواتُ صوتية، أم سمعية بصرية.

ومن أهم وسائل التكنولوجيا التي يمكن توظيفها في العملية التعليمية نذكر: الحاسب الآلي، شبكة الأنترنت، اللوحات الإلكترونية، جهاز عرض البيانات تسجيلات الفيديو، الأفلام التعليمية، الصور المتحركة، الأقراص المضغوطة، التسجيلات الصوتية، الأجهزة اللوحية.

3. واقع تعليم اللّغة العربيّة في المدرسة الجزائرية: إنَّ وَضْعَ اللّغةِ العربيّة في مدارسنا يندى له الجبين، فقد عزف أبناء العربيّة عن تعلّم لغتهم وأعطوها مكانة الهامش بعد أنْ جعلوا المتن من نصيب غيرها، ما جعلها بذلك تعاني الشتات والضياع بين أهلها، هذه اللّغة التي كانت "وما تزال المثلَ الأرقى لكلام العرب جميعا على اختلاف لغاتهم (...)، أما اليوم فقد تلاشت تلك الهيمنة وضعف سلطان اللّغة بسبب تخاذل أبنائها (...) فضاع ما ضاع من الهوية والإشعاع الفكري والعلمي"[7](محمد الهادي، 2019)، فمن الضروري أن نتفطن لحقيقة واقع اللّغة العربيّة في مدارسنا، وأن نولي اهتمامنا بتعليمها لكون هذه العملية تمثّل نقطة الوصل الأولى؛ التي تعيد ربط العلاقة بين أبناء العربيّة ولغتهم؛ وذلك بحسن التخطيط والضبط المنهجي والاستراتيجي المحكم. ومن أسباب ضعف تعليم اللّغة العربيّة في المدارس الجزائرية ما هو مرتبط بالجانب التخطيطي والتعليمي، وما هو مرتبط بالوسائل والتقنيات المفترض وجودها كعامل مساعد لتيسير عملية التعليم؛ فمنظومة تعليم اللّغة العربية في مدارسنا "قد تميزت بالتذبذب والفشل والاضطراب بسبب عدم استقرارها على إعداد مشروع مجتمع قائم على أسس علمية ومنهجية دقيقة وطويلة المدى، بل أصبح التعليم السائد قائما على الحشو والتلقين الكمي على حساب التعليم النوعي (الكيفي) بسبب فشل التخطيط وضخامة البرامج، وضعف المحتوى"[8](محمد الهادي، 2019)، وغياب الآليات المضبوطة التي تحكم العملية التعليمية وتوجّهها وجهة صائبة، فلم تَعُدْ الأساليب التقليدية تفي بالغرض لمنع الخطر حول تعليم العربيّة لأبنائها؛ في ظل ما تعيشه اللّغة نفسها من مخاطرَ تحدّها من كل جانب.

إذ "يهدف تعليم اللّغة العربيّة في المقام الأول إلى تنمية المهارات اللّغوية المختلفة بشكل متوازن، وعلى النحو الذي يتيح الدقة في الفهم وفي التعبير ويحقّق الصحة اللّغوية المنشودة، ولهذا كله؛ فإنّ هدف تعليم اللّغة العربيّة بوصفها لغة وطنية يتجاوز

الاهتمام بجانب معرفي أدبي، أو ثقافي على حساب الجوانب المهارية اللازمة للتعبير في مجالات الحياة كلِّهَا، وتتفق هذه الفكرة في الوقت نفسه مع نظم جديدة في الامتحانات تُعْنَى بجوانبَ شتّى من اللّغة بوصفها هدفا تعليميا أساسيا، فيها: التلخيص والتعبير والضبط والفهم والتخطيط الدقيق، والتنفيذ الجاد للمنهج والكتاب وطرق التدريس والتقويم"[9](محمود فهمي) فتتحقق بذلك إمكانية تأدية وظائف اللّغة التعليمية والتواصلية حفاظا منا على هويتها ومقوماتها، وترابط عناصرها وتكامل نظمها. فما تعيشه اللّغة العربيّة في المدارس الجزائرية، وما يعتري تعليمها من نقص حواجز تقف في طريق تقدّمها في ظل ما يعيشه العالم من تطورات ومنه فإنّ "مستقبل اللّغة العربيّة وتعليمها مرهون بالدرجة الأولى بمواكبة متغيرات العصر ولاسيما التغيرات المعلوماتية والاتصالية؛ وذلك بغية تطوير أساليب تعليم اللّغة العربية، والبحث عن أساليب مبتكرة وحديثة من أجل خدمة اللّغة والرقي بها حتى تنافس اللّغات العالمية الأخرى"[10](أكرم، 2011)؛ فاستغلال ما توصل إليه العلم الحديث في المجال التكنولوجي والتقني التعليمي في مجال تدريس اللّغة العربيّة في المدارس الجزائرية؛ يعدّ حلا للمشكلات التي تواجه عملية التعليم ككل.

إذ يمكن الاستفادة من التكنولوجيا الحديثة في تعليم اللّغة العربيّة من خلال:

– إعداد برنامج خاص بالمتعلّمين يوفّر التعليم السريع عبر نشر فيديوهات شيّقة بلغة فصيحة، ونطق سليم يساعد المتعلّم على تصحيح أخطائه بطريقة غير مباشرة ولا شعورية؛

– تخصيص جناح للتدريبات اللّغوية يكون مدعما بالأجهزة؛

– تشجيع عملية التنسيق بين المؤسسات لسد حاجيات المتعلم اللّغوية؛

– تفعيل المكتبة الإلكترونية (كتب بصيغ PDF)، واستعمال فيديوهات وملفّات سمعيّة لعرض أشعار، وخطب وحثّ المتعلّمين على التّركيز والحفظ بالسّماع واستعمال شرائح الباوربوينت لتقديم الدّروس، والعمل على توضيح الدروس بالأمثلة المصوّرة والمتحرّكة. إذ تعمل الوسائل التكنولوجية الحديثة على تنمية المهارات اللّغوية الأربع (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة)، وذلك لما توفّره من حس حركي مشوّق ينمي حواس المتعلّم، ويجعل تركيزه منصبّا على مضمون المادة دون أيّ

تشويش خارجي انطلاقا ممّا يعرض بفعل التسجيلات الصوتية والصور الملوّنة والمتحركة، إضافة إلى توفير الوقت، فوسائل التكنولوجيا تيسّر عمل المعلّم وتجعله متحكّما في وقته دقيقا فيما يعرض، وتجعل من المتعلّم فردا واثقا من نفسه يستحضر مهاراته باستمرار.

4. التكنولوجيا في تعليم اللّغة العربيّة بين الحضور والغياب: بات من الضروري في عصرنا الحالي إعادة النظر في برامجنا ومناهجنا التي تدرّس وفقها اللّغة العربية لتدارك الأخطاء، إذ إنّه "في ظل الانفتاح الثقافي والتقدّم التقني أصبحت اللّغة العربيّة أمام تحديات كثيرة؛ منها قضية الذوبان بين اللّغات من خلال الانترنت ووسائل الاتصال الأخرى، ومحاولات التغريب المستمرة، هذا بالإضافة إلى ضعف الأداء اللغوي لدى المتعلمين الذي ينذر بأزمة خطيرة تواجه تعليم اللّغة العربية"[11](سمير، 2013)؛ ذلك أنّ واقعهم التعليمي يخلو من أبسط تطبيقات التكنولوجيا، ما جعل المَلَلَ في التعلّم يتسرّب إلى أدمغة المتعلّمين، ويصيبهم بالفشل والإحباط، فهم يراقبون أقرانهم من الدول المتقدّمة يبدعون ويتّحدون، بينما هم باقون في قوقعة التعليم المعتمد على الإلقاء والوسائل البسيطة، فأيّ رغبة يجدها المتعلّم في بلادنا في ظل هذه الظروف؟

إنّ ما يشهده واقعنا التعليمي من تدنّي مستوى كثير من خريجي أقسام اللّغة العربيّة لدليل واضح على ضعف منظومة تعليم اللّغة العربيّة في بلادنا، فعلى "الرغم من أنّ العصر الذي نحيا فيه هو عصر العلم والتقانات، فإنّ غياب البرامج الحاسوبية التفاعلية في الأعم الأغلب من ميدان تدريس العربية ما يزال قائما، مع أنّ الاستثمار في اللّغة العربية في هذا المجال واسع جدا، وله عائداته الإيجابية على فعالية طرائق التدريس وتحقيق الأهداف المرسومة"[12](محمود أحمد)؛ لذا وجب على كل مسؤول في مجال التربية والتعليم أن يعي هذه الخطورة، مع ضرورة التحرّك بشكل أكثر جديّة؛ لوضع حدّ لهذا التأخر التكنولوجي في مجال التعليم عموما، وتعليم اللّغة العربيّة بالخصوص. ومن بين أسباب غياب المردود التعليمي الإيجابي في تعليم العربيّة رغم الجهود المبذولة لإدخال التقنية في التعليم؛ هو أنّ هذه الجهود "تنطلق من فكر تقليدي يركّز على اقتناء المصادر التقنية خصوصا العتاد، وإضافتها إلى

البيئة التقليدية دون أن يكون لها تأثير حقيقي ملموس على المناهج وأساليب التعليم والتعلّم، لأنّها لم تُدمج في المنهج على ضوء التوجهات الحديثة التي تركز على التحوّل في النموذج التحويلي، وما يتطلبه هذا التحوّل من تغيّر في أدوار المعلّم والطالب والتقنية، وتقديم المادة التعليمية، ونشاطات التعليم والتعلّم بأساليب تدمج الوسائط المرئية والتفاعلية، وتعتمد تنفيذ المشاريع التي تحفز المتعلّم"[13] (بدر، 2015)؛ فيظل بذلك المسار التعليمي على حاله، ولا تمثل تلك التقنيات فيه إلا مادة زائدة، بل إنّها من خلال ذلك الوضع تكون عائقا يضيع وقت المعلم والمتعلّم، ولا تؤدي دورها التعليمي المطلوب. وقد تميز استخدام أدوات التكنولوجيا في المدرسة الجزائرية بعدم التنظيم في التوزيع من طرف الجهات المسؤولة على كل المؤسسات التعليمية الجزائرية وما وجد منها لا يخرج عن إطار الحواسيب، وأجهزة عرض البيانات (الداتاشو) دون وجود لأجهزة تعليمية حديثة تستخدمها الدول المتطوّرة، بل والموجود منها يكون حكرا على التخصّصات العلمية دون اللّغوية؛ ما جعل تعليم اللّغة العربيّة في كثير من المؤسسات التعليمية الجزائرية يبقى حبيس قوقعة التعليم التقليدي. ولعل من أهم أسباب عدم حضور التكنولوجيا الحديثة في تعليم اللّغة العربيّة في المدارس الجزائرية هو؛ غياب القيادة وكفاءة التحكّم في الإدارة ما يؤدي إلى سوء التسيير المالي والتنظيمي؛ ومنه عدم تناسب الميزانية المقدّمة مع الوضع المؤسساتي؛ الذي يتطلّب توفير عدة حاجيات أخرى تكون في هذه الحالة –من منظور الإدارة–أهمّ بكثير من العتاد التكنولوجي لعدّه عنصرا ثانويا لا أساسيا.

وقد سيطرت هذه الفكرة على عقول كثير من المسؤولين الإداريين في المؤسسات التعليمية الجزائرية فأزاحوا من برامجهم، وخططهم التنظيمية خطة إدماج التكنولوجيا في التعليم؛ متناسين الدور الكبير الذي تؤديه في معالجة المشاكل التعليمية، وتوفير كثير من الجهد والوقت في سبيل تحقيق الأهداف المتوخاة من كل عملية تعليمية.

5. حلول معالجة مشكلة غياب التكنولوجيا عن تعليم اللّغة العربيّة: من الحلول الممكنة لمعالجة مشكلة غياب التكنولوجيا عن تعليم اللّغة العربية في المدرسة الجزائرية نذكر:

- تشجيع أستاذ اللّغة العربيّة المتمكّن من التكنولوجيا ليقوم بتكوين المتعلّمين في حصص لا صفية للتحكم في الوسائل؛
- تخصيص مبلغ مالي كاف لسد حاجيات كل المدارس؛
- الإكثار من الندوات البيداغوجية لتشجيع الأساتذة، وتكوينهم في الميدان التكنولوجي؛
- هيكلة المؤسسة التعليمية، والسهر على توفير الوسائل اللازمة؛
- على الوزارة أن تسعى إلى توفير الوسائل في كل المؤسسات دون استثناء ويجب عليها أن تضع منهاجا معينا في استخدام التكنولوجيا بشكل محكم يستفيد منه كل المتعلّمين في كل المستويات والأطوار التعليمية؛
- توفير الحواسيب والإنترنت في كلّ المدارس؛
- التحسيس بأهمية التكنولوجيا في عملية تعليم اللّغة العربيّة؛
- استغلال الساعات الاضافية للتعريف بالتكنولوجيا ووسائلها في التعليم؛
- ضرورة دعم الدروس المقرّرة في المنهاج بأجهزة محفّزة للتعلّم، تحثّ المتعلّم على الاجتهاد والمواظبة؛
- استغلال وسائل التكنولوجيا بطريقة تريح المتعلّم، وتجعله يتجاوب معها باستمرار؛
- على كل معلّم أن يحسن استغلال وقته في توظيفه للوسائل التكنولوجية وأن يعتمد أساس الانتقاء والملاءمة في اختياره للوسائل المراد التطبيق وفقها؛
- تخصيص وقت محدّد للنشاطات اللغوية باستخدام مختلف الأجهزة؛
- اعتماد التسجيلات الصوتية، والفيديوهات ببثها على الحاسب الآلي، أو الأجهزة اللوحية.

6. خاتمة: نستنتج في ختام هذا البحث أنّ تعليم اللّغة العربيّة في المدرسة الجزائرية يتراجع مستواه كلما مضى العالم نحو التقدّم أكثر، فعلى الرغم من وجود وسائل تكنولوجية في بعض المدارس الجزائرية –وإن كانت بسيطة في مجملها– إلا أنّ استخدامها في تطوير تعليم اللّغة العربيّة بعيد عن المنال قليلا؛ بحكم أولوية الدراسات العلميّة بهذا الاستخدام، وما وُظِّف منها في خدمة تعليم اللّغة العربيّة إمّا أن

يكون عبارة عن أدوات شخصية تعود للمعلّم فيتماطل عن استخدامها أحيانا، وإمّا هي وسائل تملكها الإدارة ولكن تستدعي خبرة المعلّم في التعامل معها، ومنه يبقى إشكال دمج التكنولوجيا في تعليم اللّغة العربيّة في المدرسة الجزائرية قائما، الأمر الذي يؤدي إلى تأخر تعليمها عن مواكبة ما شهدته المنظومات التعليمية في البلدان المتقدّمة من تطوّر، ومن ارتفاع مستوى المردودية التعليمية. إذ يمكن أن نقترح –ههنا–بعضا من الحلول التي يمكن اعتمادها لحل هذا الإشكال وهي على النحو الآتي:

- تخصيص دورات لتكوين معلّمي اللّغة العربيّة في مجال استخدام الوسائط التكنولوجية التعليمية، أو حثّهم على ضرورة التكوين الذاتي، من أجل التمكّن من الوسيلة ومنه التمكّن من وقت استخدام الوسيلة وميزاتها؛
- على الهيئة المكلَّفة (وزارة التربية، مديرية التربية، مدير المؤسسة) أن تضع ضمن مخططاتها الأولية توفير الوسائل التكنولوجية التعليمية في مختلف المدارس الجزائرية دون استثناء، فلا تكون هذه الوسائل حكرا على مدارس المدن دون مدارس المناطق النائية (تسليط الضوء على مناطق الظل من حيث استخدام التكنولوجيا في التعليم)؛
- تحسين جودة تدفق الأنترنت في كل المدارس الجزائرية ووضعها في خدمة المعلّم والمتعلّم؛ حتى يتسنى لكل طرف منهم استغلالها في المجال التعليمي بما يتناسب واستراتيجية الدرس المعمول بها.
- الحث على توظيف الوسائل المتوفّرة بشكل منتظم، وتوزيعها على جميع التخصّصات دون تمييز بين تخصّص علمي أو آخر أدبي، فكل معلّم داخل المؤسسة التعليمية له الحق مع متعلّميه في استغلال ما وفِّر لصالح تسيير العملية التعليمية بالشكل المضبوط؛
- إنشاء جمعيات مكلّفة بتشكيل حلقة وصل بين المؤسسة التعليمية وأولياء المتعلّمين في مختلف المراحل التعليمية، إذ يمكن من خلال هذه الجمعيات طرح الانشغالات التي تخصّ وضع المتعلّمين والظروف الأنسب لتعلّمهم؛ ومنه إمكانية تقديم مساعدات من قبل الأولياء القادرين على ذلك خدمة لأبنائهم وتوفيرا

لبيئة تعليمية تستدعي من أبنائهم إعطاء طاقات أكبر لتطوير قدراتهم نحو الأحسن.

7. قائمة المراجع:

- أكرم بن محمد بن سالم بريكيت، واقع التعليم الإلكتروني في تدريس اللّغة العربية بالمرحلة الثانوية ومعوقات استخدامه، مجلة كلية التربية بالزقازيق، ع81، أبريل 2011، ج1.
- بدر بن عبد اللّه الصالح، إطار مقترح لدمج التقنية الحديثة في تعليم اللّغة العربيّة للطفل، ورقة مقدمة لملتقى اللّغة العربيّة والطفل: تحديات وتجارب،17-2-2015، الرياض.
- بشار محمد رضا القهوجي، الوسائل التعليمية في المنهج التربوي الإسلامي مجلة دراسات إسلامية، مج11، ع01، 2019.
- رمضان بوخرص، أحمد بوسكرة، استخدام الوسائل التعليمية والوسائط التكنولوجية لضمان جودة التكوين والتعليم في نظام ل م د، مجلة الإبداع الرياضي، جامعة المسيلة، ع10، 2013.
- سمير عبد الرحمن الشميري، استخدام التقنية الحديثة في تعليم اللّغة العربية وتعلّمها، مجلة جامعة الناصر، ع2، ديسمبر 2013.
- عبد المنعم بن عويرة، استخدام تكنولوجيا التعليم في تدريس المواد العلمية – العلوم التجريبية أنموذجا، مجلة أنسنة للبحوث والدراسات مج8، ع1، جوان 2017.
- محمد الهادي عطوي، أزمة اللّغة العربيّة-الأمية الجديدة وغياب الأمن اللّغوي، مجلة أبوليوس، مج 6، ع2، جوان 2019.
- محمد ضياء الدين خليل إبراهيم، اللّغة العربية والتحديات المعاصرة ((آثار ومتطلبات))، مجلة الذاكرة، مخبر التراث اللّغوي والأدبي الشرقي الجزائري، ع9، جوان 2017.
- محمود أحمد السيد، واقع تدريس اللّغة العربية في الجامعات العربية، مجلة مجمع اللّغة بدمشق، مج 90، ج2.

- محمود فهمي حجازي، اللّغة العربيّة في القرن الحادي والعشرين، مجلة مجمع اللّغة العربيّة بدمشق، مج 73، ج3.

8. هوامش :

([1])– عبد المنعم بن عويرة، استخدام تكنولوجيا التعليم في تدريس المواد العلمية –العلوم التجريبية أنموذجا، مجلة أنسنة للبحوث والدراسات، مج8، ع1، جوان 2017، ص251.

([2])– بشار محمد رضا القهوجي، الوسائل التعليمية في المنهج التربوي الإسلامي، مجلة دراسات إسلامية، مج 11، ع01، 2019، ص10.

([3])– انظر: رمضان بوخرص، أحمد بوسكرة، استخدام الوسائل التعليمية والوسائط التكنولوجية لضمان جودة التكوين والتعليم في نظام ل م د، مجلة الإبداع الرياضي، جامعة المسيلة، ع10، 2013، ص15.

([4])– انظر: المرجع نفسه، ص15.

([5])– محمد ضياء الدين خليل إبراهيم، اللّغة العربية والتحديات المعاصرة ((آثار ومتطلبات))، مجلة الذاكرة، مخبر التراث اللّغوي والأدبي الشرقي الجزائري، ع9، جوان 2017، ص328.

([6])– محمود أحمد السيد، واقع تدريس اللّغة العربية في الجامعات العربية، مجلة مجمع اللّغة، دمشق، مج 90، ج2، ص332.

([7])– انظر: محمد الهادي عطوي، أزمة اللّغة العربيّة– الأمية الجديدة وغياب الأمن اللّغوي، مجلة أبوليوس، مج 6، ع2، جوان 2019، ص111.

([8])– المرجع نفسه، ص112.

([9])–محمود فهمي حجازي، اللّغة العربيّة في القرن الحادي والعشرين، مجلة مجمع اللّغة العربيّة، دمشق، مج 73، ج3، ص460.

([10])– أكرم بن محمد بن سالم بريكيت، واقع التعليم الإلكتروني في تدريس اللّغة العربية بالمرحلة الثانوية ومعوقات استخدامه، مجلة كلية التربية، الزقازيق، ع81، ج1، أبريل 2011، ص250.

([11])– سمير عبد الرحمن الشميري، استخدام التقنية الحديثة في تعليم اللّغة العربية وتعلّمها، مجلة جامعة الناصر، ع2، يوليو، ديسمبر 2013، ص141.

([12])–محمود أحمد السيد، واقع تدريس اللّغة العربية في الجامعات العربية، ص332.

([13])– بدر بن عبد اللّه الصالح، إطار مقترح لدمج التقنية الحديثة في تعليم اللّغة العربيّة للطفل، ورقة مقدمة لملتقى اللّغة العربيّة والطفل: تحديات وتجارب،17–2–2015، الرياض، ص7.

الشّاهد النّحوي في منحة الأتراب لمحمّد باي بلعالم

The grammatical citation in the peerage Minhat Al-Ataraab of Muhammad Bey Bilalam.

أ. **حساني يمينة***

أ. **بن سعد محمد السعيد** ♦

تاريخ الاستلام: 21/ 2021/03 تاريخ القبول: 2021/05/26

ملخّص: ورد في تعريف الشّاهد النّحوي أنّه؛ دليل من كلام العربي الفصيح – من شعر ونثر–يساق لإثبات قاعدة نحوية، فشواهد النحاة تضم إلى جانب الشعر والنثر: القرآن والقراءات والحديث النّبوي الشّريف، حيث كان الشيخ محمد باي بلعالم من بين أهم العلماء الذين وظّفوا الشّاهد في مؤلفاتهم؛ بحيث ألفيناه في مؤلفه" منحة الأتراب شرح على ملحة الإعراب " يوظّف الشّواهد على اختلافها. الشيء الذي حفّزنا لأن نقارب المنحة من خلال توظيف الشّيخ للشّواهد النّحوية، ومن بين النتائج التي يمكن أن توصلنا إليها هي: الشواهد أكثر توظيفا عند الشّيخ الشواهد القرآنية مشفوعة بالشّواهد من كلام العرب، وفي المرتبة الثّالثة شواهد الحديث النّبوي الشّريف.

الكلمات المفتاحيّة: توظيف –الشّاهد – المِنْحة – محمّد باي.

Abstract: The definition of grammatical citation states that : a guide to eloquent Arabic speech - from poetry and prose - driven

* جامعة غرداية، مخبر التّراث الثقافي واللغوي والأدبي بالجنوب الجزائري، كلية الآداب واللغات، البريد الإلكتروني: hassaniamina.az@gmail.com (مؤلّف مرسل).

♦ جامعة غرداية، مخبر التّراث الثقافي واللغوي والأدبي بالجنوب الجزائري، كلية الآداب واللغات. البريد الإلكتروني: med.saad58@gmail.com

to prove a grammatical rule, but the evidence of grammarians is not limited to the words of the Arabs in poetry and prose,In addition to this, it includes: the Qur'an and the readings and the Noble prophetic Hadith.,as Sheikh Muhammad Bey Bilalem was among the most important scholars who employed the witness in their books. Sheikh Muhammad, So that we found him in his book: "Minhat Al-Ataraab, an explanationof MulihatAl'Iierab" employing different evidence, The thing that motivated us to approach al Minhat through the Sheikh's employment of grammatical citation, Among the results that we can reach are: Evidence is more employed by Sheikh, with Qur'anic evidence, accompanied by evidence from the words of the Arabs, and in third place is evidence of the noble Prophet's hadith.

Keywords : Employment - the citation - Al-Minhat - Muhammad Bey.

1. مقدّمة: الشّواهد النّحوية من أهم الميزات والعناصر الرئيسية في أمهات الكتب النّحوية، وكتب النحو عامة ومنها كتب الشّروح كشرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك .... الخ، إذ لا بدّ للمؤلف من إن يعلّل حججه بنوع من هذه الشّواهد لتقريب المعنى المراد إيصاله للقارئ، ولتذليل الفهم وتسهيل مقاصد النصّ، ولتثبيت القاعدة النّحوية لنقف من خلال ذلك على إشكالية الموضوع:

- ما الشّواهد التي قام بتوظيفها الشيخ محمد باي في شرحه؟
- إلى أي مدى وفّق في توظيف هذه الشّواهد؟

للإجابة عن الإشكالية نقترح الخطة التّالية:

01-الشّاهد النّحوي.

02-مِنْحة الأتراب.

03-محمّد باي بلعالم.

04-الشّاهد النّحوي في المِنْحة.

خيّرنا من هذه الشّروح التي وظّف أصحابها الشّواهد النّحوية شرح مِنحة الأتراب شرح على مُلحة الإعراب للشّيخ محمد باي بلعالم؛ إذ تنوّعت الشّواهد النّحوية في هذا الكتاب بين شواهد من القرآن الكريم والحديث النّبوي وكلام العرب: شعرا ونثرا، استعان بها الشيخ في مؤلَّفه، بحسب الحاجة إلى توظيفها في تجلية ملحة الإعراب للحريري والتي قام بشرح أبوابها بابا بعد باب. ذلك أنّ أهميّة الدّراسات كما تبدو لنا هو الوقوف على أهميّة الشّاهد في توضيح القاعدة النّحوية ومن ثمّ الوقوف على كيفية تعامل النحاة في المتن أو الشّرع مع هذه الشّواهد دقة وموضوعية بخاصة في تراثنا اللغوي الجزائري بالجنوب، والذي يمثّله أحد أعلام هذه المنطقة – الشّيخ محمّد باي بلعالم –وقفنا على أهم الدّراسات السّابقة والتي لم تتعرض البتة إلى الشّاهد النحوي عند الشيخ محمد باي في منحة الإعراب، ومن هذه الدّراسات نذكر:

–الشيخ محمّد باي بلعالم ومنهجه في شرح ملحة الإعراب للحريري، مقال، عبد الله عمّاري، مجلة إشكالات العدد 05، أفريل، 2014، المركز الجامعي تامنغست. تجدر الإشارة إلى أنّ المقال تناول حياة الشيخ ورحلاته وبعض العناصر التي تمس منهجه في الشرح ولم يشر من بعيد أو قريب إلى الشواهد توظيفا.

2–الشّاهد النّحوي: نعالجه من خلال المفهوم اللغوي والاصطلاحي:

فلغة: جاء في لسان العرب لابن منظور: «الشّاهِدُ: اللسان من قولهم لفلان شاهد حسن أي عبارة جميلة والشاهد الملك» (ابن منظور، صفحة 243)

وفي معجم مقاييس اللغة لابن فارس: «الشين والهاء والدال أصل يدل على حضور وعلم وإعلام ... من ذلك الشهادة يجمع الأصول التي ذكرناها من الحضور والعلم والإعلام، يقال: شهد يشهد شهادة والمشهد محضر الناس ...» (ابن فارس 1399هـ –1979م، صفحة 221). أمّا في الاصطلاح؛ فيقول صاحب معجم المصطلحات النّحوية والصّرفية: «الشَّاهد هو قول عربي لقائل موثوق بعربيته يورد للاحتجاج والاستدلال به على قول أو رأي...، والشّاهد النحوي يكون آية قرآنية أو بيتا من الشعر أو قولا سائرا» (محمد سمير اللبدي، 1405هـ –1985م صفحة 119، 120).

3–مِنْحة الأتراب:

3 – 1 المعاني اللغوية لمفردتي " مِنْحة " و"الأتراب": مفردتان وردتا في عنوان مؤلَّف منحة الأتراب شرح على مُلحة الإعراب لمحمد باي بلعالم، هكذا: " منحة الأتراب «–العنوان الثّابت في الشّرح –؛ مركّب إضافي من مضاف " مِنحة «، –والمنحة كما وردت في المعاجم هي: من الإهداء والعطاء –ومضاف إليه " الأتراب "، وهي من المماثلة. ومن معاني " منحة " في لسان العرب لابن منظور: «مَنَح: مَنَحَه الشاة والناقة يَمْنَحه ويَمْنِحهُ، أعاره إياها، والمنْحةُ: منفعته إياه بما يَمنحَهُ ومَنَحه أعطاه» (ابن منظور، صفحة 607). ومن معانيها أيضا كما أوضحها الزبيدي: «مَنَحَةُ": الشَّاةَ والنّاقَةَ، يَمنَحه ويَمْنِحُه أعاره إيّاهَا ومنحه أعطاه والاسم المِنحة بالكسر وهي العَطِيّة» (محمد الحسني الزبيدي، 1915 هـ –1994 م صفحة 154). أما المضاف إليه "الأتراب" فورد في لسان العرب لابن منظور: «قال تعالى:﴿ عُرُبًا أَتْرَابًا ﴾(سورة الواقعة، الآية 37)، فسره ثعلب فقال: هنا الأمثالُ وهو حَسنٌ إذْ ليست هناك ولادة» (ابن منظور، صفحة 231).

3 – 2 منحة الأتراب شرح على ملحة الإعراب: منحة الأتراب شرح على ملحة الإعراب مؤلَّف من مُؤلَّفات الشّيخ محمّد باي بلعالم في المجال النّحوي طبع هذا الشّرح بمطبعة دار هومة، بوزريعة، الجزائر، يضم 162 صفحة ابتداء من الواجهة الأولى التي اختير لها ألوان لكل لون دلالته الخاصة مثل الأصفر الخافت الذي يحمل عادة معنى التفاؤل، أما الأحمر فيحمل معنى الانشراح للشيء، أما اللون الأسود فللفت الانتباه، واللون الأبيض الخافت يحمل معنى السلام فواجهة الكتاب ضمّت في أعلاها: اسم المؤلف " محمد باي"، والعنوان الثّابت للشّرح: "منحة الأتراب" مشفوعا بالعنوان الفرعي: "شرح على ملحة الإعراب" في وسط الصّفحة، واللافت في صفحة الغلاف زركشتها بالمصطلحات النّحوية، كلّ هذا يحتاج إلى قراءة سيميائية عميقة.

ومقدمة "مِنحة الأتراب" ذكر فيها الشيخ السّبب الذي دفعه لشرح الملحة يتضح في قوله: «طلب منى بعض الأحباب أن نضع عليها شرحا يفتح منها الأبواب ويقرّبها للألباب، فأجبته وإن كنت لست أهلا لمن يحضر للسؤال الجواب، ولا ممّن يحل المشكلات الصعاب ولا ممن يميز بين ما يستحسن وما يعاب فاستعنت برب الأرباب

وسميته منحة الأتراب شرح على ملحة الإعراب» (محمد باي، بلعالم، صفحة 3). أمّا متن الشّرح فحوى شرح أبيات ملحة الإعراب، وجاء مقسّما بحسب ما أورده به الناظم – الحريري –في الملحة من أبواب وفصول مثل :(باب الكلام، باب الاسم باب الفعل ...، فصل ما النافية الحجازية ... وهكذا). وأخيرا انتهى إلى خاتمة ذكر فيها تاريخ الانتهاء من الشّرح الذي وافق يوم: «الأربعاء الموافق للثالث من جمادى الثّانية عام 1414 هـ أربعة عشر وأربعمائة وألف للهجرة بالمدرسة الدينية التّابعة لمسجد مصعب بن عمير بأولف ولاية أدرار الجمهورية الجزائرية» (محمد باي بلعالم، صفحة 159).

4–محمّد باي بلعالم: محمد باي بلعالم: «هو أبو عبد الله بن محمد عبد القادر بن محمد بن المختار بن أحمد العالم القبلوي الجزائري، الشهير بالشيخ باي يرجع نسبه إلى حمير القبيلة العربية المشهورة باليمن ولد عام 1348 هـ –1930م، في قرية ساهل من بلدية أقبلي دائرة أولف، (عبد المجيد قدي، 1427 هـ –2007 م)، بولاية أدرار بالجنوب الجزائري» (محمد باي بلعالم، صفحة 377).

«كان والده السيد الحاج محمد عبد القادر من كبار علماء تلك الجهات ترك كتابا اسمه " تحفة الولدان فيما يجب على الأعيان " رفع فيه لواء السنة وحارب البدعة كما أنه شاعر له عدّة قصائد جلها في مدح النبي صلى الله عليه وسلم» (محمد باي بلعالم 1433 هـ –2011 م، صفحة 73)، أما أمه فهي: «السيدة خديجة بنت محمد الحسن كان والدها عالما قاضيا في منطقة تيديكلت» (لخضر بن قومار، 14 رجب 1438 هـ الموافق ل11 أفريل 2017 م، صفحة 73).

تلقى العلم عن عدد من الشّيوخ؛ بحيث «تربى الشيخ في أسرة اشتهرت بالعلم والمعرفة، حرصت على تعليمه فبدأ بحفظ القرآن الكريم في مسقط رأسه في مدينة ساهل، هذه القرية التي كانت تعدّ منارة للعلم والمعرفة والتي تخرج منها العديد من العلماء والفقهاء» (عبد الله حامد لمين، 1431 هـ –2010 م، صفحة 78).

ويقول محمد بن منوفي في مقال له بعنوان: –حياة وآثار العلامة الشيخ محمد باي بلعالم: «فحفظ القرآن الكريم في سنّ مبكرة، وقد عرف بين أقرانه بالنباهة والذكاء وكثرة المطالعة والقراءة الأمر الذي جعل والده الشيخ محمد عبد القادر يوليه عناية أكثر من

إخوانه فحفظ المتون التي كانت تحفّظ للطلبة في تلك الفترة ولقّنه بعض المبادئ الفقهية وهذه كانت المرحلة الأولى من تعليمه، أما المرحلة الثانية: فهي حينما سافر إلى توات وبالضبط إلى مدينة سالي وهناك وجد شيخا عظيما من علماء توات في تلك الفترة هو فضيلة الشيخ مولاي أحمد الطاهري الإدريسي الحسني» (محمد بن منوفي أيام 4، 5 6 جمادى الاولى 1434 هـ، الموافق ل 14، 15، 16 أفريل 2013 م، صفحة 1). ومن بين المشايخ الذين أخذ عنهم محمد باي بلعالم مبادئ العلم والمعرفة، نذكر والده محمد عبد القادر بن محمد بن المختار بلعالم وجملة من العلماء، منهم: «محمد عبد القادر بن محمد بن المختار بن أحمد العالم المزداد سنة 1298 هـ، والمتوفي 1372 هـ، محمد بن عبد الرحمان المكي المزداد 1310 هـ، وتوفي 1356 هـ، الشيخ محمد عبد الكريم المغيلي بن محمد عبد الله المنوفي المزداد سنة 1284 هـ والمتوفي 1369هـ ...» (محمد باي بلعالم، صفحة 401، 402). كان لزاما بعد ذكر شيوخ الشّيخ محمّد باي أن نذكر بعض تلاميذه– وهم كُثّر –من بينهم:

«صمادي الطالب محمد بن المختار بن مالك محمد بن محمد العابد، ابن مالك أحمد بن محمد عبد الرحمان، محمد بن أحمد عباسي، ابن مالك عمر بن محمد، عبد الرحمان السكوتي بن أحمد، عبد القادر بن محمد حامد لمين، عبد الله بن عبد الرحمان حامد لمين، أحمد بن الجيلالي معراج، عمر الحمراني،أبو بكر بوشيخي، ابن الشيخ إبراهيم بن موسى، محمد بن عبد الرحمان كنتاوي، محمد قبلي، محمد بن علي بلعروسي، عبد القادر بن زيان إبراهيم بن عبد الرحمان حفصي، محمد حامدين النيجري محمد بلعالم الوافي هيباوي، حفصي محمد القرافي، حمودة مبارك، حمودة عبد الرحمان الصالح النازي، إلى غير ذلك من الطلبة الذين تخرجوا على يدّ الشيخ محمد باي بلعالم» (محمد باي بلعالم، صفحة 387، 388). ولعلّ جلّ هؤلاء التّلاميذ تخرّجوا من مدرسة مصعب بن عمير والتي أسسها الشيخ: «بمدينة أولف بداية الخمسينيات من القرن الماضي مدرسة مصعب بن عمير للعلوم الشرعية لتدريس الطلاب والطالبات الأمور الدينية واللغوية وذلك للقضاء على الجهل والأمية التي فرضها الاستعمار الغاشم على أبناء وطنه وأقبل أبناء تلك الجهات لطلب العلم بهذه المدرسة» (محمد باي بلعالم

1433 هـ –2011 م، صفحة 75، 76). لا نبرح التّعريف بالشّيخ محمّد باي دون الإشارة إلى مؤلفاته الثّرية والمتنوّعة؛ ذلك أنّه: ترك الشيخ محمد باي بلعالم موروثا علميا كبيرا تمثل في الأصناف العديدة والمؤلفات المختلفة في شتى المجالات: «حيث تجاوزت مؤلفاته أربعين كتابا منها الصغير والكبير في عدّة أسفار فكتب ونظم وشرح وحقّق في علوم القرآن والحديث والفقه وأصوله والميراث والسيرة والتاريخ والوعظ والإرشاد والتوجيه والنحو» (لخضر بن قومار، 14 رجب 1438 هـ الموافق ل11 أفريل 2017 م، صفحة 03)، نذكر منها:

«–في علوم القرآن مثلا: ضياء المعالم على ألفية الغريب لابن العالم (جزءان)؛

– في مصطلح الحديث له:كشف الدّثار على تحفة الآثار؛

– في الفقه المالكي: زاد السالك شرح أسهل المسالك (جزءان)، وغيرها، (أكثر من أحد عشر مؤلفا)؛

– في علم الفرائض " المواريث «: الأصداف اليمنية شرح الدرة السنية، وغيره؛

– في أصول الفقه: ركائز الوصول على منظومة العمريطي في علم الأصول ميسر الحصول شرح على سفينة الأصول؛

– السيرة النبوية: فتح المجيب في سيرة النبي الحبيب صلى الله عليه وسلم؛

– النحو: اللؤلؤ المنظوم على نثر ابن آجروم، ومِنْحة الأتراب شرح على ملحة الإعراب – مدوّنتنا في هذا البحث –، وغيرهما؛

– في التّاريخ والوعظ والإرشاد والتّوجيه: الرحلة العلية إلى منطقة توات لذكر بعض الأعلام والآثار والمخطوطات والعادات وما يربط توات من الجهات، وقبيلة فلان في الماضي والحاضر وما لها من العلوم والمعرفة والمآثر، وغيرهما، كما يمكن أن نشير هنا إلى المخطوطات التي لم تزل تحت وطأة القلم في مكتبات توات، من دون أن ننسى محاضراته في الدّعوة والتّوجيه والإرشاد بمساجد ورقلة، تمنراست، عين صالح أولف، رقان سالي وبعض قرى توات؛

– في الفتوى: له فتاوى شفهية وكتابية حول الأسئلة التي ترد عليه بواسطة الهاتف والرسائل التي ذكر بعضها في رحلاته منها: انقشاع الغمامة والإلباس عن حكم العمامة

واللباس من خلال سؤال سعيد هرماس....» (محمد باي بلعالم، الصفحات 380-383). وقبل أن نبرح هذا العنصر نرى من الإنصاف لهذا الشّيخ أن نشير إلى بعض إجازاته والشّهادات التي حصل عليها من مثل:

«-إجازة عامة من الشيخ الطاهر بن عبد المعطي عند انتهاء الدراسة.

- إجازة عامة من السيد الحاج أحمد الحسن بأسانيد متعددة.

- إجازة من السيد علي البودليمي في الحديث.

- إجازة من الشيخ السيد محمد علوي مالكي المكي.

- شهادة الليسانس في العلوم الإسلامية من وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية عام 1390 هـ -1971 م» (محمد باي بلعالم، صفحة 378). وللشيخ محمد باي بلعالم العديد من الرحلات بخاصة رحلاته خارج الوطن، والتي كان لها دور كبير في حياته العلمية؛ إذ جاء في مقال لراضية بوسطلة يحمل عنوان: " من إسهامات علماء الجزائر في إثراء التراث المخطوط في زوايا الجنوب الجزائري (دراسة زاوية باي بلعالم بأولف بأدرار الجزائر) " أن الشّيخ محمد باي بلعالم: «رحل إلى عدة بلدان خارج الوطن؛ إذ قام بالاتصال بالعلماء في كل من: تونس والمغرب الأقصى وليبيا والمملكة العربية السعودية» (راضية بوسطلة، رمضان 1438 هـ، حيزران 2017 م السنة الأولى صفحة 147)،كما له أيضا: « عشرون رحلة مسجلة للحج والعمرة، وله عشرون رحلة للحج لم تسجل» (محمد باي بلعالم، صفحة 383).

5-الشّاهد النّحوي في المِنْحة: من الشّواهد النّحوية التي وقفنا عليها في مؤلَّف "منحة الأتراب شرح على ملحة الإعراب" للشيخ محمد باي بلعالم، نذكر: القرآن الكريم والحديث النبوي، والشّعر، والآراء النّحوية).

5 - 1 شواهد القرآن الكريم : حيث استعان الشيخ في شرحه لملحة الإعراب بآيات من القرآن الكريم؛ احتلت نسبة كبيرة في مؤلَّف "منحة الأتراب شرح على ملحة الإعراب" وهذا بأكثر من إحدى وتسعين بعد المئة (191)، ومن نماذج تلك الآيات التي استشهد بها الشيخ في شرحه نذكر: جاء في باب المفعول به (محمد باي بلعالم، صفحة 60) قوله تعالى : ﴿إِيَّاكَ نَعْبُدُ﴾ (سورة الفاتحة، الآية : 5)، استعان الشيخ بهذه الآية على

تقدّم المفعول على الفعل وجوبا. وفي باب الظرف (محمد باي بلعالم، صفحة 78) قوله تعالى:﴿ اللَّهُ أَعْلَمُ حَيْثُ يَجْعَلُ رِسَالَتَهُ ﴾(سورة الأنعام:124).

حيث استشهد بهذه الآية على الظرف الذي لا يقدر بمعنى " في "

أما في باب الاستثناء (محمد باي بلعالم، صفحة 81)، قوله تعالى:﴿ وَمَنْ يَقْنَطُ مِنْ رَحْمَةِ رَبِّهِ إِلَّا الضَّالُّون ﴾(سورة الحجر: 56) وهذه الآية مثال على الاستفهام في الاستثناء وباب نواصب المضارع وجوازمه (محمد باي بلعالم، صفحة 137)، يقول الله تعالى:﴿ يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آَمَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ﴾(سورة المجادلة: 11) استشهد الشيخ بهذه الآية على البيت الثالث من الجزء السابع الخاص بأمثلة الإضمار المنصوب.

5 – 2 شواهد الحديث النّبوي : وظّف الشّيخ شاهد الحديث النّبوي؛ حيث أحصينا ستة أحاديث (6) ومن هذه الأحاديث التي استشهد بها نذكر :

قوله صلى الله عليه وسلم: «كل أمر ذي بال لا يبدأ فيه ببسم الله فهو أبتر» (أحمد بن حنبل، 1417 هـ–1997 م، صفحة 329)، حيث استشهد الشيخ بهذا الحديث على شرح البيت الأول من منحة الأتراب قول الناظم:

«أقولُ من بعدِ افتتاحِ القولِ بحمدِ ذي الطّولِ شديدِ الحولِ» (محمد باي بلعالم صفحة 4). قوله صلى الله عليه وسلم: «ثلاثٌ مَنْ كُنَّ فيه وجَدَ حلاوةَ الإيمانِ: أنْ يكونَ اللهُ ورسولُهُ أحبَّ إليه مِمَّا سِواهُما، وأنْ يُحِبَّ المرْءَ لا يُحبُّهُ إلَّا للهِ، وأنْ يَكْرَهَ أنْ يَعودَ في الكُفرِ بعدَ إذْ أنقذَهُ اللهُ مِنْهُ؛ كَما يَكرَهُ أنْ يُلْقى في النارِ» (مسلم، 1467 هـ–2006 م، صفحة 40)، حيث استشهد بهذا الحديث على شرح صدر البيت الثالث عشر من أبيات باب نواصب المضارع وجوازمه، وهو ما تمثل في قول الناظم:

وهَلْ صديقٌ مخْلصٌ فأقصِده.....» (محمد باي بلعالم، صفحة 137).

وقوله صلى الله عليه وسلم: «إياكم والصلاة البتراء، قالوا وما هي يا رسول الله؟ قال: أن تصلوا علي دون آلي» (محمد السحاوي، 1422 هـ–2002 م، صفحة 121) حيث استشهد بها البيت على شرح ما جاء في الصلاة على الرسول صلى الله عليه وسلم، وذلك في الأبيات الأخيرة من قول الناظم:

«ثُمّ الصّلاةُ بعد حمد الصمد على النبي المصطفى محمد
وآله وصحبه الأطهار ما انسلخ الليل من النهار» (محمد باي بلعالم، صفحة 157).

5 – 3– شواهد الشعر العربي: وظّف الشّيخ في شرحه لمنحة الأتراب شرح على ملحة الإعراب الشعر العربي؛ حيث قُدّر عدد الشّواهد الشّعرية حوالي واحدٍ وتسعين بعد المئة (191) من الشواهد الشعرية ، قسمناه كالآتي:

5 – 4 – شعر المعلوم القائل : قال لبيد : « ألا كلُّ شيء ما خلا الله باطل وكل نعيم لا محالة زائل » (لبيد بن ربيعة، صفحة 132) وهذا البيت استشهد به الشيخ على شرح البيت السابع من باب الاستثناء (محمد باي بلعالم صفحة 83). كما استشهد الشيخ ببيت لجرير في إعراب الاسم المنقوص: «فيوما يُجارين الهوَى، غير ما صباً ويوماً ترى منهنّ غُولاً تغوّلُ» (جرير، 1406 هـ–1986 م صفحة 366)، (محمد باي بلعالم، صفحة 28) وهذا البيت مثال على إظهار الضمة والكسرة والفتحة على الياء وهو ما اتبعه العرب في الاسم المنقوص، يقول الشيخ: «ومن العرب من يعامل المنقوص في حالتي الرفع والجر كما يعامل في حالة النصب فيظهر الضمة والكسرة على الياء كما يظهر الفتحة عليها» (محمد باي بلعالم، صفحة 28).

5 – 6 شعر معلوم القائل ولم يذكر صاحبه: ومن ذلك ما جاء به الشيخ في باب الاسم (محمد باي بلعالم، صفحة 8) على شرح معاني حرف الجر " مِن"

« تُخُيِّرْن من أزمان يوم حليمة إلى اليوم، قَد جُرِّبنَ كل التجارب» (عبد الله ابن عقيل، 1400 هـ– 1980 م، صفحة 16). وفي فصل توحيد الفعل استعان ببيت شعري معلوم القائل ولم يذكر صاحبه

«تَوَلى قتال المارقين بنفسه، وقد أسلماه مبعد وحميم» (عبد الله ابن عقيل 1400هـ–1980 م صفحة 81)، حيث استشهد الشيخ بهذا البيت الشعري على شرح البيت الأول من فصل توحيد الفعل (محمد باي بلعالم، صفحة 56)، وشاهد هذا البيت يظهر في قول الشيخ: «والشاهد في قوله: وقد أسلماه مبعد وحميم» (محمد باي بلعالم، صفحة 56). كما استشهد ببيت شعري معلوم القائل ولم يذكر صاحبه وذلك في شرح البيت الثاني من باب النداء (محمد باي بلعالم، صفحة 100).

«فيا راكبا إمّا عرضت فبلغا نداماى من نجران أن لا تلاقيا» (عبد الله ابن عقيل، 1400 هـ -1980 م، صفحة 260)، والشاهد في هذا البيت هو: «والشاهد في أيا راكبا» (محمد باي بلعالم صفحة 100).

5 – 7 شعر اختلف في نسبته: حيث استشهد ببيت شعري، في فصل تقديم الخبر، وذلك على جواز تقديم الخبر على المبتدأ (محمد باي بلعالم، صفحة 49).

«بَنونا بنو أبنائنا وبناتنا بنوهنّ أبناءُ الرِّجال الأباعد» (عبد الله ابن عقيل، 1400 هـ-1980 م صفحة 233).

5 – 8 شعر مجهول القائل: وهو ما جاء في باب النداء، حيث استشهد الشيخ ببيت شعري على جواز حذف الياء من اسم الإشارة (محمد باي، بلعالم;، صفحة 102، 103). وهو ما يتمثل في قول الشاعر: «ذا ارعواء فليس بعد اشتعال الراس شيبا إلى الصبا إلى سبيل» (عبد الله ابن عقيل، 1400هـ-1980 م، صفحة 257).

6 – أبيات شعرية من مؤلف الشيخ «اللؤلؤ المنظوم" (محمد باي بلعالم، 1431 هـ- 2010 م): كما أن الشيخ استشهد بأبيات من مؤلَّفه "اللؤلؤ المنظوم في نظم منثور ابن آجروم"، في شرحه لأقسام الاسم المعرفة، في باب النكرة والمعرفة (محمد باي بلعالم، صفحة 12)، إذ يقول:

«والاسم منه ما يسمى معرفة فهاكه مفصلا لتعرفه
فمضمر كأنت وهو والعلم زيد ومكة والاسم المنبهم
هذا وهذه وهؤلاء كذاك ما أضيف للأسماء
كذا المعرف بال قد نقلوا والسادس الموصول ليس يهمل
تقول سيد الأنام والرسول هو الذي يهدي العباد للوصول
وكل اسم شائع فنكره وكل ما يقبل أل كنمره» (محمد باي بلعالم، 1431 هـ-2010 م، صفحة 95).

كما استعان الشيخ ببيتين من مؤلفه اللؤلؤ المنظوم، في شرحه لعمل كان وأخواتها (محمد باي بلعالم، صفحة 95).

«وكان مع أمثالها قد انحصر عددها إلى ثلاثة عشر

فمنها ما يعمل مطلقا بلا شرط ولا قيد ككان مثلا» (محمد باي بلعالم، 1431 هـ-2010 م، صفحة 44).

7 -إيراد بعض المسائل النّحوية: وهو ما يتضح من خلال ما جاء في باب الإعراب (محمد باي بلعالم، صفحة 22)، حيث نجد أن الشيخ شرح مسألة نحوية متعلقة بألقاب البناء والإعراب، وذلك في شرح البيت الخامس والسادس من هذا الباب (باب الإعراب) إذ يقول : « اعلم أن بعض النحاة جعل هذه الحركات وما ينوب عنها هي نفس الإعراب بناء على أن الإعراب لفظي، وعليه مشى ابن مالك في الألفية والأكثرون منهم على أن الإعراب هو حكم العامل والحركات وما ينوب عنها دالة على ذلك الحكم بناء على أن الإعراب معنوي، اعلم أن عبارة البصريين لتلك الحركات الضم والفتح والكسر والجزم والكوفيون لا يفرقون بين الضم والرفع ولا بين النصب والفتح ولا بين الكسر والجر ولا بين الجزم والسكون .... » (محمد باي بلعالم، صفحة 22). وذلك ما ذهب إليه الخضري في شرحه لقول ابن مالك: «والرّفع والنّصب اجعلنا إعراب لاسم وفعل نحو لن أهابا» (ابن مالك، 1427 هـ-2006 م، صفحة 2).

وفي ذلك يقول الخضري: «وفي هذا البيت بيان مذهبه من أن الإعراب لفظي، ورد بأن الرفع وأخواته إعراب على كلا المذهبين لأنها أنواعه قطعا والخلاف إنما يظهر في الضمة وأخواتها فعلى أنه لفظي هي نفس الإعراب ...، وعلى أنه معنوي لزوم آخر الكلم حالة واحدة وأنواعه تسمى عند البصريين ضما وفتحا وكسرا وسكونا، فالضم على الأول هو نفس الضمة اللازمة وما ناب عنها، وعلى الثاني لزوم مخصوص علامته ذلك، وأنواع الإعراب تسمى بالرفع وأخواته والكوفيون لا يفرقون بين أسمائهما...» (عبد الله ابن عقيل، 1424هـ-2003 م، صفحة 57). ثم يستعين بشاهد شعري يتضمن علامات الإعراب والبناء يتضح في قول الناظم:

«لَقَدْ فَتَحَ اللهُ أَبْوَابَ فَضْلِه وَمَنَّ بِضَمِّ الشَّمْلِ فَانْجَبَرَ الكَسْرُ

وَمُذْ سَكَنَ القَلْبُ انْتَصَبْتُ لِذِكْرِهِ لِجَزْمِي بِأَنَّ الرَّفْعَ قَدْ جَرَّهُ الشُّكْرُ» (عبد الله ابن عقيل، 1424هـ-2003 م، صفحة 57).

وفي فصل توحيد الفعل، استشهد الشيخ بلغة أكلوني البراغيث على شرح توحيد الفعل (محمد باي بلعالم، صفحة 56)، إذ يقول: «قوله: " ووحد الفعل " أي جرده من علامة التثنية ومن علامة الجمع فتقول: قام الزيدان، وقام الزيدون، وسار الرجال الساعة. وهذه اللغة الفصيحة إذا اسند الفعل إلى الفاعل الظاهر، فان اسند إلى ضمير اسم متقدم قلت: الزيدان قاما، والرجال ساروا. ولغة "أكلوني البراغيث" واردة عن العرب..» (محمد باي بلعالم، صفحة 56).

وهذه اللغة " أكلوني البراغيث " «واردة عن العرب، وهي أن يلحق الفعل المسند إلى المثنى ألف والمسند إلى الجمع المذكر واو، والمسند إلى الجمع المؤنث نون، نحو: قاما الزَّيدان، وقَاموا الزَّيدون، وقمن الهندات» (محمد باي بلعالم، صفحة 56). وللغة أكلوني البراغيث تعبير آخر وهو ما جاء في شرح ابن عقيل: «هذه اللغة يعبر عنها النحويون بلغة "أكلوني البراغيث" ويعبر عنها المصنف في كتبه بلغة يتعاقبون فيكم ملائكة بالليل وملائكة بالنهار» (عبد الله ابن عقيل، 1400هـ-1980 م، صفحة 85).

8 -الاستشهاد بالمنظومات النّحوية: حيث استعان الشيخ بمنظومة ابن مالك" الألفية " بنسبة كبيرة في شرحه للملحة، ومن ذلك ما استشهد به في باب الاسم وذلك لتوضيح ما لم يذكره الناظم من علامات الاسم (محمد باي بلعالم، صفحة 9).

«بالجرّ والتنوين والندا وال ومسند للاسم تميز حصل» (محمد باي بلعالم صفحة 49). كما استشهد في فصل تقديم الخبر ببيت من الألفية، وذلك على استلزام التصدير للاستفهام (محمد باي بلعالم، صفحة 49).

«كذا إذا يستوجب التصديرا كأين من علمته نصيرا» (ابن مالك، 1427 هـ-2006 م، صفحة 49). وفي فصل تقديم الخبر أيضا استشهد ببيت من الألفية على وجوب تقديم الخبر في حالة ما إن كان المبتدأ محصور ب "إلا " أو ب "إنما" (محمد باي بلعالم صفحة 51). وخبر محصور قدم أبدا كما لنا إلا إتباع أحمدا» (ابن مالك 1427 هـ-2006 م، صفحة 9). وفي باب الحال والتمييز، استشهد ببيت لابن مالك في شرحه للحال الغير مشتق (محمد باي بلعالم، صفحة 72).

«وكونه منتقلا مشتقا يغلب لكن ليس مستحقا» (ابن مالك، 1427 هـ2006 م، صفحة 22). ومن هذا يتضح أن الشيخ محمد باي بلعالم يأتي بالآية القرآنية أو الحديث النبوي أو الشعر أو النثر فيقوم بإعرابها أو توضيح معانيها بينما يتغاضى عن إخراج المفردة أو الجملة الدالة المتمثلة في شاهد من خلال ما جاء به إلا نادرًا، مثال ما جاء في باب توحيد الفعل (محمد باي بلعالم، صفحة 56) وباب النداء (محمد باي بلعالم صفحة 100)، إذ تمثل البيت الأول فيما يلي: «تَوَلى قتال المارقين بنفسه وقد أسلماه مبعد وحميم» (محمد باي، صفحة 81).

أما البيت الثاني فتمثل فيما يلي:

«فيا راكبا إمّا عرضت فبلغا ندامای من نجران أن لا تلاقيا» (عبد الله ابن عقيل 1400هـ-1980 م، صفحة 260).

9 - خاتمة: وختاما لما سبق نجد أن الشّيخ محمد باي بلعالم استعان في مؤلفه" منحة الأتراب شرح على ملحة الإعراب "بأصناف مختلفة من الشّواهد النّحوية؛ حيث وفق في توظيف عدد كبير من الشّواهد النّحوية تمثلت في: شواهد القرآن الكريم والحديث النّبوي والشّعر العربي، والنّثر المتمثل في المسائل النحوية، واستعانته بهذه الشّواهد النّحوية جاء بحسب ما يقتضيه الشّرح، فشواهد القرآن الكريم احتلت المرتبة الأولى بينما وصلت شواهد الحديث النبوي إلى ستة أحاديث، أما شواهد الشعر العربي فكانت في مرتبة شواهد القرآن الكريم من حيث العدد، وبعده المسائل النّحوية المندرجة ضمن النثر، وفي توظيفه لتلك الشّواهد كان من النّادر أن يُخرج الكلمة أو الجملة المتمثّلة في شاهد تلك الآية أو الحديث النّبوي أو الشّعر، بحيث يكتفي بالشّاهد النّحوي في توضيح ما يرمي إلى توضيحه من المسائل المتعلّقة بهذا الباب أو ذاك.

10 - قائمة المراجع:

- المؤلفات:

-القرآن الكريم

–أحمد بن حنبل، مسند الإمام أحمد بن حنبل، تح: شعيب الارنؤوط، عادل مرشد مؤسسة الرسالة، لبنان–بيروت، ط 1: 1417 هـ، 1997 م،ج 14

–بهاء الدين عبد الله بن عقيل العقيلي، شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك ومعه كتاب منحة الجليل بتحقيق شرح ابن عقيل، تح: محمد محي الدين عبد الحميد، دار التراث، القاهرة –مصر، ط 20: 1400 هـ –1980 م، ج3

–جرير، ديوان جرير، دار بيروت، لبنان، بيروت، 1406 هـ – 1986 م

–أبو الحسن مسلم بن الحجاج النيسابوري، صحيح مسلم، تح: نظر أبو محمد الفاريابي، دار طيبة، السعودية – الرياض، ط 1: 1467 هـ – 2006 م، الحديث 43، كتاب الإيمان، باب بيان خصال من اتصف بهنَّ وجد حلاوة الإيمان

–أبي الحسين أحمد بن فارس بن زكريا، معجم مقاييس اللغة، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، س ط: 1399 هـ–1979 م

–ابن عقيل، حاشية الخضري على شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، تح: يوسف الشيخ محمد البقاعي، دار الفكر، لبنان–بيروت، ط 1: 1424 هـ–2003 م، ج 1

–قدي عبد المجيد، (1427 هـ –2007 م)، صفحات من تاريخ منطقة أولف، دار الأبحاث، الجزائر، الجزائر، ط: 02، ص: 17 –18.

–لبيد بن ربيعة، ديوان لبيد بن بيعة العامري، لبنان، بيروت

–ابن مالك، متن ألفية ابن مالك، ضبطها وعلق عليها: عبد اللطيف بن محمد الخطيب، مكتبة دار العروبة للنشر والتوزيع، الكويت، ط: 1، 1427 هـ – 2006 م

–محمد الحسني الزبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، تح: عبد السلام – محمد هارون، مطبعة حكومة الكويت، الكويت، ط 2: 1915 هـ–1994 م، ج 7

–محمد باي بلعالم، (1433هـ – 2011 م)، إرشاد الحائر إلى معرفة قبيلة فلان في جنوب الجزائر

–محمد باي بلعالم، الرحلة العلية إلى منطقة توات لذكر بعض الأعلام والآثار والمخطوطات والعادات وما يربط توات من الجهات، دار هومه، الجزائر، ج 02

–محمد باي بلعالم، الكوكب الزهري نظم مختصر الأخضري، دار ابن حزم، بيروت – لبنان، ط 1: 1431 هـ، 2010 م.

–محمد باي بلعالم، منحة الأتراب شرح على ملحة الإعراب، دار هومه، الجزائر، بوزريعة.

–محمد بن عبد الرحمان السخاوي، القول البديع في الصلاة على الحبيب الشفيع صل الله عليه وسلم، تح: أحمد عوامة، مؤسسة الريان، لبنان–بيروت، ط 1: 1422 هـ–2002 م

–محمد سمير اللبدي، معجم المصطلحات النحويّة والصّرفيّة، مؤسسة الرسالة لبنان–بيروت، ط 1: 1405 هـ، 1985 م

–ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، لبنان–بيروت، ج: 3

المقالات:

– حامد لمين عبد الله، الشيخ محمد باي بلعالم حياته ومؤلفاته، الثقافة الإسلامية، المعرفة والتحرير في تاريخ وهران، إصدارات وزارة الشؤون الدينية والأوقاف، العدد: 06، الجزار، حيدرة، 1431 هـ –2010 م

–راضية بوسطلة، من إسهامات علماء الجزائر في إثراء التراث المخطوط في زوايا الجنوب الجزائري (دراسة زاوية باي بلعالم بأولف بأدرار الجزائر)، مقال من مجلة الخزانة، العتبة العباسية المقدسة، العدد 01، رمضان 1438هـ، حزيران، 2017م، السنة الأولى

المداخلات:

–لخضر بن قومار، الشيخ باي بلعالم الفلاني رحمه الله وجهوده في المتون والمنظومات العلمية دراسة لمنظومة: فتح الرحيم المالك في مذهب الإمام مالك، الملتقى الوطني للمتون العلمية عند علماء الجزائر قديما و حديثا، جامعة غرداية، يوم 14 رجب 1438هـ يوافقه 11 أفريل 2017م

–محمد بن منوفي، حياة وأثار العلامة الشيخ محمد باي بلعالم، الملتقى الدولي الأول حول العلامة الشيخ محمد باي بلعالم حياته وأثاره المنعقد بزاوية الشيخ محمد

باي بلعالم، أولف، أدرار، أيام 4، 5، 6، جمادى الأول، 1434هـ الموافق: 14، 15، 16 أفريل 2013 م.

الشّفوية والتّدوين في الحكاية الشّعبيّة –بابا إنوفا أنموذجا–

Orality and notation in the folk tale –Baba Anova as a model-

أ. خديجة ريابي‡

د. زهية طراحة§

تاريخ الاستلام:13-07-2021 تاريخ القبــول: 13-09-2021

ملخّص: يعتبر الأدب الشّعبي المرآة العاكسة للصّورة الحقيقيّة لحياة المجتمعات فيُعرف بأنّه " الأدب المجهول المؤلّف، العامي اللّغة، المروي شفاهيّا، المعبّر عن ذاتيّة الطبقات الشّعبيّة الدّنيا، المتوارث عبر الأجيال". فهو غنيّ بالرّموز الّتي تكشف عن تجارب الجماعات، هويّتها، ثقافتها، آمالها، وطموحاتها، تتناقله الجماعات أو الأجيال شفاهيّا (أي الرّواية الشّفويّة)، وينقسم الأدب الشّعبي إلى عدّة أشكال تعبيريّة منها الحكايات (الشّعبيّة –والّتي تعدّ محور دراستنا –أو الخرافية)، الألغاز، الأمثال الأشعار، الأساطير...إلخ.

والمجتمع الجزائري على غرار باقي المجتمعات الأخرى سواء الأوروبيّة أم العربيّة يتميّز بتنوّع ثقافي ولغوي واثنوغرافي، وبالتّالي بتنوع تراثه الشّعبي الّذي يختلف من منطقة إلى أخرى. وقد عرفت الحكاية الشّعبيّة الجزائريّة محاولات عديدة من طرف بعض الباحثين والأدباء الّذين اهتموا بجمعها وتدوينها بغرض حمايتها من الاندثار، لما لها من أهمية في الحفاظ على التّراث الجزائري اللّامادي.

كلمات مفتاحيّة: أدب شعبي؛ حكاية شعبيّة؛ شفاهيّة؛ تدوين؛ تنوّع ثقافي.

---

‡جامعة مولود معمري تيزي–وزّو، الجزائر، البريد الإلكتروني: khadidjariabi@yahoo.fr (المؤلّف المرسل).

§جامعة مولود معمري تيزي–وزّو، الجزائر، البريد الإلكتروني: zteraha@yahoo.fr

Abstract: Popular literature is the mirror that reflects the true picture of the life of societies. It is defined as "literature anonymous, authored, colloquial language, verbally narrated, expressing the subjectivity of the lower popular classes, passed down through the generations." It is rich in symbols that reveal the experiences of groups, their identity, culture, hopes, and aspirations, transmitted orally by groups or generations (i.e. the oral narration), and popular literature is divided into several expressive forms, including tales (folk - which are the focus of our study - or superstition), mysteries. Proverbs, poems, myths ... etc. And Algerian society, like other societies, whether European or Arab, is distinguished by cultural, linguistic and ethnographic diversity, and thus by the diversity of its popular heritage, which varies from one region to another. The Algerian folk tale has known many attempts by some researchers and writers who have taken care to collect and write it with the aim of protecting it from extinction, because of its importance in preserving the intangible Algerian heritage.
Keywords: Folk Literature; The folk tale; Oral; Blogging; Cultural diversity.

1. المقدّمة: يعدّ الأدب الشعبي فضاء مفتوحا على الثقافة الشعبية كونه يغوص في أعماق التراث، من خلال التعرض إلى العادات والتقاليد والمعتقدات وأخلاق الشعب أو المجتمع، فمفهوم الأدب الشعبي يرتكز على فكرة الشيوع والرواج بين العامة والمراد بها تلك الجماعات المحلية التي تنتمي إلى مجال سكني محدد: مدينة حي، ريف، جزيرة، أو جبل...إلخ، تربط بين أفرادها روابط مختلفة: دينية عرقية مهنية، قرابية،...

وقد تمّ تداول هذا النّمط من الأدب بقليل أو كثير من الاسهاب من طرف الدّارسين يجدر بنا التّذكير ببعض سماته المختزلة في عدد من العناصر[1] والّتي تتمثّل في لغته العامّيّة، ومحتواه الثّقافي المعبّر عن قيم الجماعة ومتماثلتها والعاكس لتجربتها وخصوصياتها، وتداوله الشّفاهي في نطاق الجماعة أو خارجها، ونقله من

السّلف إلى الخلف، مما يضمن ديمومة النّصّ ورواجه، وتعتبر مجهوليّة مؤلفيه (النّصّ الحكائي الشّفاهي) من أهمّ سمات الأدب الشّعبي. فما مفهوم الحكاية الشّعبيّة؟ وما مدى توافق الحكاية الشّفويّة مع الحكاية المدوّنة؟ إلى أي مدى حافظت الحكاية المدوّنة على خصائص الشّفويّة؟ وما خصائص الحكاية الشّعبيّة الشّفويّة في حكاية بابا انوفا؟ ولتحليل مقالنا ارتأينا استعمال المنهج التّحليلي لأنّه الأنسب لتحليل هذا النّوع من المدوّنات.

2. تعريف الحكاية الشّعبيّة: لقد عرفت الشّعوب منذ العشائر القديمة حتى يومنا هذا أنماطا مختلفة من القصص الشّعبي منها الأساطير، والسير والألغاز والأمثال والحكم والحكايات الشّعبيّة هذه الأخيرة الّتي احتلّت مكانة عظيمة بين الأفراد لارتباطها بهم وبمعتقداتهم ومهما اختلفت إلاّ أنّها تبقى الذّاكرة الشّعبيّة الّتي ترصد لنا مجموعة من السّلوكيّات الاجتماعيّة والسّياسيّة والاقتصاديّة للأفراد، تلك السّلوكيّات التي تحمل في مضمونها الكثير من القيم الأخلاقيّة الّتي تسعى الحكاية من ورائها إلى تحقيق أهداف إنسانيّة وأخلاقيّة متعددة.

1.2 لغة: الحكاية من المحاكاة، الحكاية: كقولك حكيت فلانا وحاكيته فعَلت مثل فعله أو قلت مثل قوله سواء لم أجاوره وحكيت عند الحديث حكاية، يقول ابن سيّدة: وحكوت عنه حديثا في معنى حكيته وفي الحديث: ما سرّني أنّي حكيت إنسانا وإن لي كذا أي فعلت مقل فعله يقال: حكاه وحاكاه، وأكثر ما يستعمل في القبيح المحاكاة، والمحاكاة المتشابهة، تقول: فلان يحكي الشّمس حسنا ويحكيها...[2]

2.2 اصطلاحا: لقد استأثرت الحكاية الشّعبيّة اهتماما منفردا من الباحثين في علم النّفس الاجتماعي وعلم النّفس الثّقافي والأدب الشّعبي والأنثروبولوجيا بوجه عام لأنّ جميعهم وجد ضّالته فيها على اعتبار أنّها قاسم مشترك بين أفراد المجتمعات من جهة، لأنّ جميع الشّعوب قد عرفتها وتناقلتها جيلا عن جيل، فهي تعبّر عن الرؤى الشّخصيّة المتداولة وعن الذاكرة الجماعيّة الّتي تسمح للراوي بالتّعبير عن نفسه وأشباهه في مجتمعه من المستمعين بالتّحليق في عالم الخيال والأحلام.[3]

يعرّفها سعيدي محمد بأنّها: "محاولة استرجاع أحداث بطريقة خاصّة ممزوجا بعناصر كالخيال والخوارق والعجائب ذات طابع جمالي تأثيري نفسيّا واجتماعيّا

وثقافيّا". ويعرّفها في موضع آخر بـ" أنّها وصف لواقعة خياليّة أو شبه واقعيّة أبدعها الشّعب في ظروف حياته، سجلها في ذاكرته ورواها أفراده لبعضهم البعض بمرور الأيام، توارثوها فيما بينهم عن طريق المشافهة من أجل المتعة والتّسليّة". [4]

أمّا المعاجم الإنكليزية فعرّفتها بأنّها: حكاية يصدقها الشّعب بوصفها حقيقة، وهي تتطوّر مع العصور، وتتداول شفاها، كما أنّها قد تختص بالحوادث التّاريخيّة الصّرف أو الأبطال الّذين يصنعون التّاريخ.[5]

يعتبر مفهوم الحكاية الشّعبيّة بمعناها الشّامل والواسع سياقة أحداث واقعيّة حقيقيّة أو خياليّة دون الالتزام بأسلوب معيّن في الحكي تختلف من فرد لآخر من حيث الطّريقة الّتي تسرد بها الأحداث، في حين أنّ الحكايات تتضمن مجموعة من الأحداث والأخبار والأفعال والأقوال سواء كانت حقيقة أي مأخوذة من الواقع الّذي يعيشه الفرد أم المبدع الشّعبي ليصوّر الأحداث الّتي تشكّلت في مخيلته ويريد سردها في قالب فنيّ حكائي لإضفاء نوع من المتعة والتّشويق على الحكاية ليستمتع بها المتلقي.[6] وفي اللّغة الفرنسيّة نجد ما يقابل الحكاية مفردة (Légende) وهي تعني قصّة شعبيّة أو حكاية ذات أصول شعبيّة أحداثها تاريخيّة الأصل وهي مرتبطة أساسا بحياة الافراد والفئات الاجتماعيّة الشّعبيّة. أي على عكس ما هو متداول في اللّغة العربيّة إذ تحيلنا كلمة (Légende)الفرنسيّة إلى كلمة خرافيّة أو أسطورة وهذا ما جعلنا نوظّف كلمة حكاية شعبيّة للحفاظ على وحدة وخصوصيّة المصطلح الشّعبي.[7]

أمّا في المعاجم الألمانية تعرّفها بـ: " أنّها الخبر الّذي يتّصل بحدث قديم ينتقل إلينا عن طريق الرّواية الشّفويّة من جيل إلى جيل، أو هي خلق حر للخيال الشّعبي ينسجه حول حوادث مهمّة وشخوص ومواقع تاريخيّة. وفي الأخير يمكننا القول بأنّ هذا الكمّ الهائل من التّعريفات المتعلّقة بالحكاية الشّعبيّة قد رسخ في أذهاننا أمرين هامين أوّلهما يتعلّق بأهميّة هذا اللّون الأدبي المعنون بالحكاية الشّعبيّة ومدى ارتباطه بحياة الأفراد اليّوميّة، الأمر الذي جعل الكتّاب والباحثين يقبلون عليها بالدّراسة والتّأليف والجمع، أمّا الأمر الثّاني فيتعلّق بالحكاية الشّعبيّة في حدّ ذاتها وكيف أصبحت لونا إنْ لم نقل فنّا أدبيّا شعبيّا قائما بحدّ ذاته، له خصوصياته من النّثرية

والسّرديّة والشّفاهيّة المقدمة بلغة يتخاطب بها الشّعب ألاّ وهي العامية الّتي يعبّر من خلالها _أي الشّعب_ عن أحلامه وآماله من هذه الحياة.

3. نشأة الحكاية الشّعبيّة: لمعرفة نشأة الحكاية الشعبية كان لابد على الفولكلوريين الأوائل الإجابة على مجموعة من الأسئلة ومن بينها مثلا: أين وجدت الحكاية؟ وكيف يفسر التشابه بين الحكايات المختلفة في المجتمعات المتباعدة؟ وإلى ماذا يعود هذا التشابه هل ملاذه نفسية الإنسان البّشري او وحدة الحدث التّاريخي؟ أو هل يمكن تفسيرها عن طريق الانتشار؟[8]

اعتبرت أعمال الاخوة جريم (جاكوب جريم ووليام جريم) بأنّها واضعة الأساس لدراسة الخرافات والقصص الشّعبية وقد جعل هذان الاخوان من الحكاية زادا ليس للشّعب الألماني فحسب بل للعالم كله.[9] وجاء بعد ذلك ثيودور بنفي(Theodor) Benfy صاحب النظرية الهندية أو الانتشار فقد تتبع الطريق الذي سلكته الحكاية الشعبية الهندية شرقا وغربا في الآداب المختلفة وتوصل إلى نظرية مفادها ان الحكايات الشعبية نشأت أصلا في الهند ثم انتشرت غربا إلى أوروبا عن طريق الانتشار، وسلم بأن الحكايات يمكن أن تنتشر من خلال هجرات الناس، كما لاحظ أنّها انتشرت شفاها في أوروبا والصين.[10] ويعتقد جريم Grimm أن هذا التشابه من الممكن أن يكون وليد الصدفة فيقول: "توجد مواقف بسيطة وطبيعية للغاية، لذلك توجد في كل مكان، مثلا: هذه الحكايات تتكّرر وتتماثل بلغات مختلفة لا توجد أيّة صلة بينها، وذلك لأن شعوبا مختلفة قَلدت بالطريقة نفسها أصوات الطبيعة". فهذه النظرية تفترض وجود مواقف ومصالح ودوافع مشتركة للبشر ويرى جريم أنّ الحكايات المتعددة والمتشابهة في مختلف الأماكن لا تربط بينها أية صلة وإنما هي افتراضات يتقبلها كل إنسان على اختلاف الديانات المسلمة أو المسيحية وغيرها...

إلاّ أنّ نوبل كوسكين(Cosquin) ينفي هذا الرأي، ويؤكد رفضه لنظرية جريم (Grimm) فيقول: "إنّ اقتناعي بأنّ هذا مستحيل الحدوث يزيد ويتأكد أكثر فأكثر فهذه النظرية لا أساس لها، فإذا قابلنا بين الشرق والغرب حكايات متشابهة فهذا يعني أن الأصل واحد ثم انتشر من بلد إلى آخر".[11] وبعد كلّ هذه البحوث والمحاولات من طرف الباحثين من أجل تحديد أصل وعمر الحكايات الشعبية تاريخيا، إلّا أنهم لم

يتمكنوا من ذلك خاصّة الشفاهية التي ترتكز عليها، فالحكايات مرتبطة بنشأة الإنسان ووجوده منذ البداية، ورغم التطور إلاّ أنها مرنة تساير هذا الركب فتأخذ طابع البيئة المحيطة وما يتعلق بقضاياها الاجتماعية والسياسية والثقافية والنفسية والدينية. بالإضافة إلى أن الأوساط الشعبية كانت أمية في بداياتها وهي ظاهرة ساعدت على انتشار القصة العربية الشعبية، وهذا ما جعلها تفضل الجانب الشفهي على الكتابي مما كان له الأثر الكبير في انتشار القصة الشعبية في المغرب وانتقالها عبر الأجيال.

4. أنواع الحكاية الشعبيّة: تستمد الحكاية الشّعبية من الواقع المعيش السّائد بين الحاكم والمحكوم، وبالتالي تطرح إشكالية تحديد أنواع الحكاية الشعبية، فهل هي عبارة عن أمثال وحكم أم مجموعة من النّكت أو الشعر أو الألغاز أم هي عبارة عن حكاية خرافية أو حكاية هزلية أو حكايات الواقع الاجتماعي، فالحكاية الشّعبية بكلّ أنواعها هي عبارة عن سرد لوقائع تاريخية اجتماعية حاملة لقيم أخلاقية تربوية.

هناك أنواع كثيرة من الحكايات الشّعبيّة، تمّ تصنيفها انطلاقا من نصوصها والاعتماد على عناصر داخلية مختلفة، كالأبطال الخوارق والجن والحيوان...إلخ، إنّ هذا الاختلاف حول أنواع الحكاية الشّعبية نتيجة التداخل بين عناصرها جعل الكتاب والباحثين في هذا الاختصاص يتوجهون إلى وضع أنواع لها، كل حسب رأيه واهتمامه بعناصر النص، منهم من يذهب إلى حصر الحكاية الشّعبية في الأشكال التالية:

1 –الحكاية الغريبة المثيرة للخيال.

2 –الحكاية الأسطورية المعنية بالجنيات وهي موجهة للصغار وللطبقة الشعبية...

3 –الحكاية الواقعية.

4 –الحكاية الماجنة التي تكشف عن العلائق الحميمية بين الجنسين.

5 –الحكاية الكلية.

6 –الحكاية الغنائية.

7 –الحكاية الفخرية.

8 الحكاية الهجائية.[12]

صحيح أن هذه الأنواع حاول صاحبها من خلالها ضبط أصناف للحكاية الشعبية لكن لا يمكننا أن نحصر كل الحكايات الشّعبية في هذه الأنواع لأنّ بعضها يتداخل في البعض والكثير منها يمكن تصنيفها في أكثر من نوع، ولذلك يبدو التصنيف أمرا لا يخلو من تعسف. إنّ نص الحكاية الشعبية يتقاطع مع أشكال التعبير الشعبي الآخر كاللغز، والمثل، النكتة، الشّعر، وقد أسفر هذا التّقاطع على ظهور نصوص مختلفة امتدت معطياتها الشّكلية والدلاليّة من هذا التّناص الجنسي فظهرت نصوص حكائية مثلية ونصوص حكائية شعرية، ونصوص حكائية لغزية وأخرى نصوص حكائية نكتية. إذن فالقصّة الشّعبيّة بسيطة لأنّها تعبّر عن عقلية الشّعب ومزاجه البسيط الذي يهتمّ بالنتيجة لا بالوسائل المعقدة، وعموما فإن مميزات القصّة نجمعها في النّقاط التّالية:

- السرد المتحرّر من الواقع بالاعتماد على العجائب والخوارق؛
- ايجاز خصائص الشّخصيات في خيوط عامّة ومرموقة؛
- الاكثار من الأحداث والمغامرات؛
- الاعتماد على التّبسيط والجنوح إلى المعنى الرمزي؛
- الابتعاد على الخوض في التّفاصيل لتبقى الحكاية بعيدة عن الواقع؛
- اظهار شخصية البطل شاحبة الملامح متمثلة لمعاني البطولة والمهارة أو الحيلة أو القوة وذلك لجلب الانتباه؛
- تضمين الحبكة دلائل فلسفية وخلقية من شأنها أن تؤثر في نفوس القراء والسامعين.[13] إنّ هذه المميزات سمحت فيما بعد بإعطاء تصنيفات كثيرة للحكاية الشعبية كما عكست الجمالية الفنية للنص الحكائي الشعبي، خاصة ما تعلق منه بالجانب السردي الذي يثبت غلبة الخيال الشعبي الجميل، الأمر الذي طبع الأدب الشعبي عموما بعنصر الخيال الخلاق خلافا للذاتي منه الذي هو غالبا أدب تجريدي يتقاسمه الواقع والخيال، فسمات الحكاية الشعبية هذه خولت لها مكان الصدارة على معظم أشكال الأدب الشعبي، بل وجعلتها الأكثر انتشارا، لأنها نتاج ابداع مخيلة شعبية اعتمدت البساطة، والبساطة في نسج أحداثها ووقائعها.

5. **الحكاية الشّعبيّة ومسألة الشّفاهيّة:** الأدب ليس كل ما هو مكتوب كما هو متعارف عليه عند معظم الدارسين وقد نجد الأدب الشفهي هو أيضا أدب حامل لفنيات وجماليات تجعل منه أدبا قائما بذاته والدراسات برهنت على أن آداب الشعوب هي آداب شفوية أي منطوقة ذات جماليات وفنيات تعبر فيها الجماعة عن نفسها.

اعتمدت الشّعوب البدائية الشّفهيّة واعتبرتها وسيلة تواصل بينهم، تعتمد على المباشرة اللّغوية في إنتاج وتلقي خطاباتهم وتتميز بالعفوية والتلقائية، وعليه أصبحت الكلمة المنطوقة هي المسيطر الوحيد والقوة الفعالة في تجسيد أفعالهم وأعمالهم لما لها من قدرة في تحقيق التواصل والترابط الاجتماعي "فالصوت له الدور في الحفاظ على المجتمعات البشرية والذي غدا اليوم أمرا ثابتا لا جدال فيه، ذلك لأنّ مجموع ما يسمى بالمأثورات الشفهية لمجتمع ما يشكل فيه شبكة من المبادلات الصوتية التي تمثل أعرافا وتقاليد سلوكية ثابتة بدرجة أو بأخرى وتتمثل وظيفتها الأولى في تأمين استمرار إدراك الحياة".[14]

تنخرط الحكاية الشعبية إذن في ظاهرة الشفهي التي لم تُعن كثيرا بنظريات الأدب فكان هدفها التعبير بعفوية عن الشعب والمحافظة على سروده المتوارثة " وإذا تمعنا في الاهتمام بهذه الظاهرة نلحظ أنها توسعت في نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين في أوروبا من أجل نظرة تاريخية ... وتمت عمليات الجمع الكبرى في فرنسا من قبل اثنولوجيين...أو مهتمين محليين"[15]. ومن أعظم الحكايات التي كانت تروى مشافهة حكايات: الاسكندر الأكبر في الشرق الأدنى، وجمع بعضها إلى بعض في مخطوطة في الإسكندرية على وجه الاحتمال"

وعلى ضوء هذه العلاقة يمكن لنا أن نقّر بتلك المواهب القولية والصوتية التي تبناها الانسان الشعبي منذ القديم في بناء حواراته وحكاياته، مستعينا بوسائل الأداء الشفهي وما وصلنا من الأقاصيص الشعبية المصرية القديمة يدلنا على عراقة الأدب الشعبي الشفاهي عندنا، فقد وصلتنا نماذج من الأقاصيص المصرية ترجع إلى القرن الثامن والعشرين قبل الميلاد". [16]فالإبداع الشفاهي الذي لا شكل خارجي ثابت له كان عليه _على مر القرون_ أن يخلق لنفسه وسائل تقليدية تساعده على أن يحفظ بالذاكرة موضوعات شديدة التعقيد، وكانت هذه الوسائل التقليدية في الأسلوب والبلاغة

تساعد على تذكير النصوص من جهة، وتسهم في إعادة تشكيل وخلق نصوص جديدة عن طريق الارتجال من جهة ثانية" [17]. وعلى ضوء ذلك يحاول الراوي جاهدا ترسيخ وتقوية ذاكرته عن طريق مجموعة من الوسائل كاستعادة الحكاية باستمرار وتوفير طقوس إلقائها وإحداث إيقاع موسيقي وتعبير جسدي، وانطلاقا من هذا كله تتمحور قدرة الشفهي في الحفاظ على الذاكرة الجماعية والتواصل الشعبي دون وسائط، وعليه فالتّعبير الشّفهي هو حوار حقيقي بطريقة مباشرة وبشكل مستمر يظهر جليا في الحكاية الشعبية التي نقلت من قبل رواة بطريقة تشمل التسلية والمتعة والمعرفة والحكمة على مر الأجيال بعفوية في الالقاء وأمانة في الأداء.

وعلى صعيد آخر اهتم الرّواة بمسألة المحافظة على الموروث الشّفهي واتّخذوا منها طابعا مقدسا يحفظ إرث أجدادهم، حيث اجتاز كلّ القيود وظل صامدا، الأمر الذي يؤكد أهمية الدور الذي تلعبه الرواية الشفوية في تشابه التراث الشعبي في جميع أنحاء العالم بسبب التأثير والتأثر، التغيير والتبديل، الذي انجرّ عنه تمازج الحكاية الشعبية بالأساطير والسيّر العالمية.[18] وممّا لا شك فيه أنّ الرواة هم من ساعدوا على صمود الحكاية الشعبية ووصولها إلينا عبر العصور المختلفة من مناطق العالم بحيث لعبوا دورا بارزا في بقاء الحكاية حية، وباختفائهم اختفت الحكاية الشعبية.

في الأخير يجب على الراوي إبقاء نص الحكاية على حاله دون تغيير تماما كما يحافظ على الدين الذي هو توثيق من عند الله، فتجريد الحكاية من لغتها، حالها حال تجريد الجسد من الروح الذي يمثل المجموعة الجماعية، فلا يحق لنا تبديلها أو تحويلها حتى لا نطمس تلك الروح النابضة بها، فلذة الحكي تقتضي ألا تقطع النص حاشية من حواشي التصحيف، أو خطأ طباعي أو املائي هنا أو هناك، وإلا فما معنى تحقيق نص حكائي، هو في روحه نص شفاهي، برغم كونه نصا مكتوبا.[19]وعليه ليس الكلام الشفهي وحده الأداة التعبيرية الأساسية لهذا الفن وإنّما اصطحابه للعديد من التعابير الجسدية التي فيها قدر من التمثيل والتقليد، منحه قدرة كبيرة على التأثير واللذة و المتعة بتلك الإشارات الجسدية كاليدين والعينين والرأس ما أكسبها سحرا خياليا مكنها من الانتشار والخلود عبر العصور.

الحكاية الشعبية الأمازيغية الجزائرية (حكاية بابا انوفا): تعد الجزائر من بين مناطق العالم الثرية بتراثها الأدبي الشعبي، فنجد بها الشعر الألغاز، الأمثال الشعبية الأغاني النسوية، الحكايات الشعبية... وتمثل الحكاية الشعبية بالجزائر عنصرا مهما من عناصر التواصل بين الأجيال، تنتقل من خلالها القيم والعادات وتعطي من خلالها دروسًا لأجيال المستقبل. ومن بين ما يميز الحكاية الشعبية روايتها من طرف الجدات للأحفاد خاصة قبل النوم الذي يُنمي لدى الأطفال القدرة على التخيل والتمثل والتذكر أيضا.

أهم خصائص الحكاية الشّعبية حكاية بابا انوفا:

***الطّابع الشّفهي:** تنتقل الحكاية الشّعبية عن طريق الأشخاص الذين يروونها لأشخاص آخرين، هذا ما يزيدها سحرا وجمالا، فهي تجعل المستمع يتخيل الأشخاص والمواقف وحتى الديكور والألوان والأصوات والنبرات فبذلك يزيد من قوة ورونق الحكاية الشعبية هو صوت وحركات وايماءات الحاكي (أي الجدة) الذي يجعل المتلقي (الأطفال الصغار) يتفاعلون مع حيثيات الحكاية؛

***غياب المصدر**: ليس للحكايات الشّعبية الجزائرية مصدر أو كتاب معين، فكل من يستمع لها يمكنه أن يضيف جزءًا معيّنًا أو موقف أو شخصا معيّنًا كما يمكنه أن يحذف جزءا من روايته لها لأشخاص آخرين، بشرط ألّا ينقص ذلك من سحر الحكاية ورونقها وألّا يخلّ بمعانيها وقيمتها وهذا ما تمّ ملاحظته من خلال دراسة عدة حكايات **بابا انوفا** هو أنّ بعض الرواة جعلوا لها نهاية واضحة والبعض الآخر لم يجعلوا لها نهاية؛

***احتكاك الحكاية الشّعبيّة الجزائرية بالثقافات الأخرى:** نجد في بعض الحكايات الشعبية عناصر ديكور غير موجودة في المناطق الجزائرية، وأسماء وشخصيات غريبة عن المنطقة مما يدل على تأثرها بثقافات أخرى سواء داخل الوطن أو خارجه.[20] وقد سهمت كل من التجارة والحج والسفر والهجرة في احتكاك الثقافة الجزائرية ومن خلال الحكاية الشعبية بالثقافات الأخرى. فنجد مثلا أن بعض الحكايات الأمازيغية تتحدث عن عناصر ديكور غير موجودة في المنطقة القبائلية المتميزة بطابعها الجغرافي الخاص فهي تتميز بسلاسلها الجبلية الصعبة ودروبها

الوعرة ومناخها الشتوي القاسي والثّلوج الكثيفة وصيفها الحار جدا، على عكس ما نجده في عناصر الديكور في الحكايات الصحراوية فالصحراء تتميز بطابع خاص بها أيضا. وكل راوٍ يتمشى مع طبيعة عيشه أثناء رواية الحكاية؛

* **قوّة التّأثير في المتلقّين خاصة الأطفال:** يقول برونو بيتلهايم وهو مختص في التّحليل النّفسي، أنّ الحكاية قادرة على مساعدة الطفل على تحدّي الصعوبات والعراقيل التي قد تواجهه في مراحل نموه ونضجه.[21]فهي تعطيه تلك القوة التي يستلهمها من بطولات الشخصيات الشجاعة التي تحويها الحكايات التي تروى له ومن تحديهم لمختلف الصعوبات التي يواجهونها.

ما يميّز حكاية بابا انوفا هي أنها أسطورة جزائرية أمازيغية بربرية يبلغ عمرها عشرات القرون وهي تروي حكاية سندريلا البربرية –إن صح التعبير–هاته الفتاة التي تعمل طول النهار من أجل والدها واخوتها. إن المتتبع للحكاية الأمازيغية يلاحظ أن هذه الحكاية تحتوي على عبارة بداية وعبارة نهاية أو ختام، فقد اعتمدت الجدات منذ أزمنة غابرة على استهلال رواية الحكاية الشّعبيّة بعبارة " ماشاهو ثلام شاهو ثماشاهوتيو أتسلهوا، سييسم نربي أدنبدو أدفغ أخرون ذاوسارو" وهي عبارة تشد انتباه المستمعين وكأنها تحدث الآن، وهي عبارة تجعل المستمع يحس بعراقة وقدم الحكاية وأصالتها وتحمل في طياتها الحكمة، ويمكن ترجمتها إلى اللغة العربية ب" استمعوا إلى الحكمة تصبحون حكماء، حكاية تكون جميلة نبدأ بسم الله، وتكون طويلة كالحزام". أما عبارة الختام فتتمثل في " ثماشهوتسيو لواد لواد حكيغتس إيوراو نالجواد الشيطان أثيخزو ربي ما نوكني أغيعفو ربي" بمعنى " حكايتي طويلة مثل الوادي قصصتها لأولاد النبلاء، الشيطان يلعنهم الله أما نحن فيعفو عنا". وهي عبارة تذكر المتلقين بوجود حكمة ومغزى في الحكاية وهي تربطهم بالدين من خلال احتوائها الدعاء.

تتدخل هذه الأسطورة لموقف إنساني غير موجود في أي تراث مشرقي، لتقول أنّ والد الفتاة (غريبة) حسب الحكاية اتفق مع ابنته على أن تزّج له أساورها وخلخالها التي تحفظ صوتها فإذا سمعها يفتح الباب لها، تقول (غريبة لوالدها) "افتح الباب يا بابا انوفا، فيقول جلجلي خلخالك وأساورك يا ابنتي غريبة، وهكذا كلما سمع الأب

جلجلة أساور وخلخال غريبة يزيل الدعامة عن الباب فيفتح، فتقدم له ما أحضرت له من طعام وشراب، استمرت هذه التمثيلية لبعض الأيام ولكن ذات أمسية تحوّل كل شيء واكتشف الأمر الغول *واغزن* الذي تمزقت أحشاؤه من الجوع مرّ غير بعيد عن الكوخ" . فالحلي في منطقة القبائل قديم قدم وجود الإنسان، فهو يعتبر من بين العلامات التي استعملها الإنسان لبث الرسائل وتحقيق التواصل مع غيره، فالزخارف التي تحملها الحلّيّ التّقليديّة تتعدى قيمتها الجمالية إلى أخرى أكثر عمقا، فهي تبث لنا من خلال أشكالها طبيعة معدنها وكذا الأعداد التي تحملها رسائل بالغة الدلالة لكنها كانت بمثابة لغة تتكلم إلينا في صمت فالخلخال والأساور التي كانت همزة وصل بين غريبة وبابا انوفا تتجسد في كون الحلي وثيقة تتحدث عن نفس الشخص الذي يضعها دون اللجوء إلى استعمال الكلام، فهذا الدور الإتصالي الذي يضعها دون اللجوء إلى استعمال الكلام، فهذا الدور الاتصالي الذي عرفته الحلي في كل المجتمعات وعلى مر العصور أصبح اليوم غير بارز بسبب تطور نمط اللّغة اللّفظيّة المنطوقة، كوسيلة تبث من خلالها رسائل اتّصالية مدونة تجاه الجماعة التي تعيش فيها ولاستيعاب تلك الرسائل كان على المتلقين فك مدوناتها من خلال تركيز النظر على بعض العناصر المتمثلة في شكل الحلية والطريقة التي تضعها هذه المرأة المرسلة لتلك المعلومات، وللجزء الذي توضع عليه وبعد ذلك إدراك مختلف هذه الشيفرات يقومون بترجمتها حسب سياقهم.

6. **تدوين الحكاية الشّعبيّة:** إنّ الحكاية الشّعبيّة موروث ثقافي شفهي، انتقل إلينا من جيل إلى جيل عن طريق الرواية(La narration) ، ويعد عامل الشفاهية عاملا أساسيا في جمال الحكاية الشعبية وسحرها وتأثيرها، لكنه في نفس الوقت يجعلها عرضة للزوال والاندثار خاصة في ظل التحولات التكنولوجية الحديثة وقبله انتشار التلفزيون الذي أثر على العلاقات الاجتماعية حتى داخل الأسرة الواحدة، ممّا أدى إلى تقلص استخدام الحكاية الشعبية في الأسرة وتعويضها بالأفلام والمسلسلات الدرامية وأفلام الكرتون واليوم بالألعاب الالكترونية والتطبيقات المختلفة فنجد نبيلة إبراهيم وعبد الحميد بورايو ومولود معمري في منطقة القبائل من بين الباحثين في الأدب الشعبي الذين اهتموا بهذا النّوع من الأدب ألا وهو الحكاية الشّعبيّة وحاولوا

جمعها وتدوينها في عدة كتب مثل القصص الشعبي في منطقة بسكرة لعبد الحميد بورايو والوردة الحمرا ء لرابح بالعمري، أما جهود الجزائريين فيما يخص تدوين الثقافة الأمازيغية لمنطقة القبائل، فتعود إلى الباحث سي أعمر أوسعيد بوليفة الذي نشر سنة 1904 ديوان شعر قبائلي يضم أشعار سي محند أو محند، وإلى بلعيد أزار المعروف ببلعيد آث علي الذي دون في مخطوط (1945–1946) بالحروف اللاتينية أجناسا مختلفة من الأدب الشعبي القبائلي، من بينها 11 حكاية أمازيغية، طبع المخطوط سنة 1963 من طرف الراهبين(Dallet و Degazelle) [22].

وتمثّلت تلك الحكايات في: ثماشهوت أو واغزنيو (حكاية الوحش)، أعقا يساوالن (الحبة التي تتكلم)، ثفوناست إيقوجيلن (بقرة اليتامى)، .... بالإضافة إلى أعمال بلعيد آث علي، نجد المجهودات التي بذلتها كل من الكاتبة طاوس عمروش والباحث مولود معمري اللذين جمعا وترجما عددا من الحكايات الشعبية القبائلية إلى اللغة الفرنسية أسفرت تلك الجهود على نشر كتاب" الحبة السحرية" لطاوس عمروش سنة 1966 و"القصص البربرية لمنطقة القبائل" لمولود معمري سنة 1980. وقد أكد مولود معمري أن الحكايات الشعبية كلها شفهية، لكنه من الضروري تدوينها، للحفاظ عليها رغم أن التدوين يعطيها نصف حياة، وكأنها كائنات محنطة لكنها تستمر في الوجود عبر الزمن.[23]

7. خاتمة:

- تشغل الحكاية الشّعبيّة باعتبارها فنّا مشبعا بالقيم الإنسانية والاجتماعية مساحة واسعة في الذاكرة الجماعية لدى شعوب العالم منذ القدم، بحيث ارتبطت بهم ارتباطا وثيقا وهذا لما لها من أهمية بالغة في إمكانية تحقيق الرغبات والخروج من عالم المشاكل إلى عالم تحقيق الأحلام، ومن أهم ما يميزها هي الكلمة التي تجعل منها أدبا شفهيا جماعيا أعطاها ميزة الاستمرارية والتلقائية في التعبير.

- إنّ الحكاية الشّعبيّة هذا الجزء المنسي من تراثنا يعدّ رُكنا مهمّا من أركان التّعابير الشّفهيّة، يحتاج إلى عناية كبيرة وذلك بجمعها وتدوينها ودراستها وإحياء ذاكرتها وتثمين ما تمثّله من رموز ثقافية وقيم إنسانية هذا ما جعل الدارسين يهتمون

بها باعتبارها نمطا من أنماط الأدب الشّعبي الذي يعتبر جزءا لا يتجزأ من "الفولكلور"، هذا الأخير المحصور بين الأقوال والمآثر والأغاني والأمثال والحكايات.

- الحكاية مصدر ومنبع تراثي له لغته الخاصة التي يعبر بها عن نفسه، لغة البيئة، لغة الخيال، لغة العامة، لغة الحكاية، إنها جزء لا يتجزأ منها بل وواجهة من واجهاتها، أهميتها لا تقل عن أهمية المضمون، ورمزياتها تشير للثقافة والمجتمع زمان القصة. وتلتقي مضامين الأجناس القصصية الشعبية بجميع أشكالها وألوانها بمحاور متشابهة تداولتها على مرّ الزمان واختلاف المكان، ترتكز على ما آل إليه الانسان من مشاق في حياته من أجل تحقيق رغباته والبحث عن فضاء عادل ومتوازن، ومن أهم المضامين التي يدور حولها الحكي الشعبي عموما، الصراع الأزلي، الرغبة في البقاء والخلود، النزعة القبلية والعنصرية، وموضوع المرأة إذ يحتل المحور المركزي داخل الحكاية، ولعل ما يميز الحكاية الشعبية عن باقي الأجناس الحكائية الأخرى أننا نلتمس فيها الحس الاجتماعي الواقعي، وتكاد موضوعاتها تقتصر على العلاقات الاجتماعية والأسرية، فهي واقعية بالتجربة اليومية، إذ تخلو من التأملات الفلسفية وتعتمد على أدّق تفاصيل الحياة اليومية وهمومها، إلاّ أنّ هذا لا يعني أنها تخلو من عناصر التشويق والخيال الذي يضفي عليها لمسة جمالية. وبالنسبة للمجتمع الجزائري فمثله مثل باقي المجتمعات الإنسانية، ورث عن أسلافه مادة غنية من الحكايات الشعبية نجدها بمختلف أقطار البلاد، تعكس لنا طريقة تفكير وأسلوب حياة وعادات وتقاليد ومعتقدات الناس، فلا تخلو منطقة من المناطق أو عائلة من العائلات إلا وصدى الحكايات الشعبية حاضر بين أفرادها ومرتسم بمخيلتهم.

- ولعلّ سلسلة الحكايات الشّعبيّة الجزائرية (حكاية بابا انوفا) التي تمّ الحصول عليها من منطقة القبائل تعكس مجموعة من السّلوكيات الاجتماعية الجديرة بالدراسة، بحيث أي سلوك يفهم على أنّه امتداد للواقع وللذّات الشّعبية، ويرسم نظرته للأحداث الجارية في المجتمع، فمهما اختلفت وتنوعت هذه الحكايات إلاّ أنها تشكّل الذاكرة الشّعبيّة الجماعية التي تحمل سلوكيات الأفراد، وتعبّر بشكل واضح عن تفكيرهم الشّعبي، فهو يجسّد ثورة الوعي الجماعي العميق لواقع اجتماعي يبدو متناقضا. كما لم

تقتصر الحكاية الشّعبية على السلوكيات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية فحسب وإنما تمتدّإلى تأسيس مواقف رافضة للظلم الاجتماعي والسياسي، كانعدام المساواة وتفشي الطبقية والتفرقة الاجتماعية، وهذا ما عانته الطبقات الشعبية من ظلم حكامها وسيطرة أنظمتها وعلى هذا الأساس اعتبرت الحكاية الشعبية داخل أوساطها الوعاء الذي تحقق بداخله حلمها من مساواة وعدل واستقرار وكل ما يأمله أفراد المجتمع من تحقيق أنظمة مبنية على أساس التفاهم والأخلاق والقيم.

ولو تمعنا في العديد من الحكايات بأنواعها، الخرافية، الواقعية، وحكايات الحيوان وغيرها، لما وجدناها تبتعد عن بث قيمة او رصد موعظة أو نقد موقف توجه به سلوكيات الأفراد أو تشجعهم على التمسك بقيم معينة.

وعليه استخلصنا أهم النتائج التي تم التوصل إليها من خلال دراستنا للحكاية الشعبية نجملها فيما يلي:

– تشكّل الحكاية الشعبية في محتواها نظرة الشّعب الروحية والتقليدية في تحقيق العدل والمساواة من أجل تعميم السلام حتى ولو كان ذلك في شكل خيال وأحلام وطموحات؛

– تهدف الحكاية إلى تنظيم العلاقات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية من جهة ومن جهة ثانية ضبط الصراع النفسي وكبح الرغبات الغريزية؛

– استطاعت الحكاية أن تثير سلوكيات اجتماعية وقضايا إنسانية متعددة تحرص من خلالها على غرس القيم الأخلاقية والمبادئ التربوية؛

– تمثّل الحكاية وسيلة لإصلاح عيوب المجتمع بتقديمها دروس تربوية للناشئة ودعوتها لاتباعها، بتحقيق أنظمة مبنية على أساس التفاهم والأخلاق والقيم؛

– تعالج الحكاية الشّعبيّة قضايا اجتماعية متشابهة في جميع ربوع العالم مما يؤكد شموليتها واعتبارها نصا إنسانيا؛

– قدرة الحكاية الشّعبيّة على حمل الواقع الاجتماعي بمختلف أنظمته وتحوّلاته وأشكاله المتناقضة، وتصويره بفنيات وجماليات تجعل منه شكلا قائما بذاته؛

– الحكاية الشّعبيّة أسلوب اجتماعي هدفه أخلاقي، إصلاحي وتوجيهي؛

– تسعى الحكاية الشّعبية إلى دعوة المجتمع إلى التّمسك بوحدته والمحافظة على بناءه الاجتماعي والاقتصادي والسياسي من أجل بناء مجتمع مثالي خال من المفارقات الاجتماعية والصّراعات الطّبقية.

6. قائمة المراجع:

- **المؤلّفات:**

1–غراء حسين مهنا: أدب الحكاية الشعبية، (مصر: الشركة المصرية العالمية للنشر، 1997)، ص17.

2–محمد سعيدي: الأدب الشّعبي بين النظرية والتطبيق، (الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 1998)، ص58 بتصرف.

3–نبيلة إبراهيم: أشكال التعبير في الأدب الشّعبي، (القاهرة: دار المعارف، 1981) ص119.

4–عمر أحمد مختار: معجم اللغة العربية المعاصرة، (القاهرة: مج 1، عالم الكتاب 2008)، ص54.

5–عبد الحميد بورايو: القصص الشّعبي في منطقة بسكرة دراسة ميدانية، (الجزائر: المؤسسة الوطنية للكتاب، 1986)، ص43.

6–ثريا التيجاني: دراسة اجتماعية لغوية للقصة الشّعبيّة في منطقة الجنوب الجزائري: وادي سوف نموذجا، (الجزائر: دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع)، ص08.

7–رابح العوبي: أنواع النّثر الشّعبي، (عنابة–الجزائر: منشورات جامعية)، ص40.

8–ياربونت ميشال ايزار: معجم الاثنولوجيا والأنثروبولوجيا، تر: مصباح العمد (بيروت: 2006)، ص46.

9–أ.ل.رانيلا: الماضي المشترك بين العرب والغرب: أصول الآداب الشعبية الغربية تر: نبيلة إبراهيم، (الكويت: عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب 1999)، ص68.

10-أحمد صالح رشدي: الأدب الشّعبي، (مصر: الهيئة المصرية العامة للكتاب 2002)، ص25.

11-ابن منظور: لسان العرب، ج3، (لبنان: دار صادر بيروت، 1994) ص273.

12-Youssef Nacib, Aspect du conte et du proverbe amazigh éditions Zyriabe, Alger, 2016, p11.

13-Mouloud Maameri, contes berbères de Kabylie, édition pocket jeunesse, France, 1996, p101 .

14-Hakim Bellal , De la problématique générique dans l'ouvre de Belaid Ath Ali,Actes du 3eme colloque, international sur la problématique des genres littéraires amazighes « définitions,dénominations et classification », université AKli Mohande Oulhadj, Bouira.04-05 novembre 2014, p253.

15-Mouloud Maameri, Contes berbéres de Kabylie, op.cit, p05.

- **المقالات:**

1-سيد حامد حريز: تحديد مفهوم الأدب الشّعبي، مجلة المأثورات الشعبية، العدد 3 1986، ص142.

2-سي كبير أحمد النّجاني: الحكاية الشّعبية في منطقة ورقلة، مجلة الأثر، العدد19 2014، ص127.

3-محمد حسن عبد الحافظ: سيرة بني هلال: الشّفهية ودرس الاختلاف، مجلة الفنون الشعبية، لعدد 79-80، 2008، ص.62

8. هوامش♥:

[1]- سيد حامد حريز: تحديد مفهوم الأدب الشّعبي، مجلة المأثورات الشّعبية، عدد3، مركز التراث الشعبي لدول الخليج العربية، الدوحة، يوليو 1986، ص 142.

[2]– ابن منظور: لسان العرب، ج3، دار صادر بيروت، لبنان، ط2، 1994، ص273.

[3]– غراء حسين مهنا: أدب الحكاية الشّعبيّة، الشرّكة المصرية العالمية للنشر، الطبعة الأولى، مصر، 1997، ص17.

[4]– محمد سعيدي: الأدب الشّعبي بين النّظرية والتطبيق، سلسلة دروس جامعية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1998، ص 58 بتصرف.

[5]– نبيلة إبراهيم: أشكال التّعبير في الأدب الشّعبي، دار المعارف، الطبعة الثالثة، القاهرة 1981، ص 119.

[6]– عمر أحمد مختار: معجم اللغة العربية المعاصرة، المجلد الأول، عالم الكتاب، القاهرة 2008، ص 54.

[7]– عبد الحميد بورايو: القصص الشّعبي في منطقة بسكرة دراسة ميدانية، المؤسسة الوطنية للكتاب، 1986، ص43.

[8]– سي كبير أحمد التجاني: الحكاية الشّعبية في منطقة ورقلة، مجلة الأثر، الجزائر، العدد 19، جانفي 2014، ص 127.

[9]– ثريا التيجاني: دراسة اجتماعية لغوية للقصة الشّعبية في منطقة الجنوب الجزائري: وادي سوف نموذجا، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، ص 8.

[10]– سي كبير أحمد التجاني: الحكاية الشّعبية في منطقة ورقلة، مرجع سابق، ص128.

[11]– غراء حسين مهنا: أدب الحكاية الشّعبية، مرجع سابق، ص08.

[12]– رابح العوبي: أنواع النّثر الشّعبي، منشورات جامعية، عنابة، الجزائر، (د.ط)، (د.ت) ص40.

[13]– نفس المرجع السابق: ص 40–41.

[14]– محمد حسن عبد الحافظ: سيرة بني هلال: الشفهية ودرس الاختلاف، مجلة الفنون الشعبية، العدد 79–80، القاهرة، ديسمبر 2008، ص 62.

[15]– بياربونت ميشال ايزار: معجم الاثنولوجيا والأنثروبولوجيا، ترجمة واشراف: مصباح العمد، بيروت، الطبعة الأولى، 2006، ص46.

[16]–أ.ل.رانيلا: الماضي المشترك بين العرب والغرب: أصول الآداب الشعبية الغربية ترجمة: نبيلة إبراهيم، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، يناير 1999، ص68.

[17]–أحمد صالح رشدي: الأدب الشعبي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2002، ص 25.

[18]–نفس المرجع السابق: ص 29.

[19]–نبيلة إبراهيم: أشكال في الأدب الشّعبي، مرجع سابق، ص166.

[20] – Youssef Nacib, Aspect du conte et du proverbe amazigh, éditions Zyriabe, Alger, 2016, p11.

[21] – Mouloud Maameri, contes berbères de Kabylie, édition pocket jeunesse, France, 1996, p101 .

[22] -Hakim Bellal , De la problématique générique dans l'ouvre de Belaid Ath Ali,Actes du 3eme colloque, international sur la problématique des genres littéraires amazighes, « définitions,dénominations et classification », université AKli Mohande Oulhadj, Bouira.04-05 novembre 2014, p253.

[23] Mouloud Maameri, Contes berbéres de Kabylie, op.cit, p05.

مجلّة اللّغة العربية المجلّد: 24 العدد:3 السّنة: الثّلاثيّ الثّالث 2022 ص:280-296

اللسانيات العامّة واللسانيات التّطبيقيّة
-دراسة في المفاهيم والمصطلحات-

General Linguistics and Applied Linguistics
-Study in concepts and terminology-

د.فايزة حريزي *

تاريخ الاستلام: 2021/12/14 تاريخ القبـول: 2022/01/17

ملخّص: تعتبر اللسانيات العامة واللسانيات التطبيقية من العلوم الحديثة التي تهتم بدراسة اللغة وفق أبعاد علمية وموضوعية، وللعلمين نقاط تلاقي ونقاط اختلاف من حيث نقاط الالتقاء والتقارب يتمثل الأمر في دراسة كل منها للغة بوجه عام وأنّ كل منها من العلوم الحديثة إلا أنّ نقاط الاختلاف كثيرة بحيث تعتبر اللسانيات العامة أو النظرية تهتم في دراستها للغة بالجانب النظري لها ، أمّا اللسانيات التطبيقية فتهتم باللّغة في بعدها التطبيقي من خلال استغلال ما أملته اللسانيات العامة من نظريات في ميادين تطبيقيّة وأول هذه الميادين، ميدان تعليم اللغات ولكن لكلا العلمين مفاهيم ومصطلحات تحيّز للعلمين وتعطي صفة الاستقلالية لكل علم عن الأخر وتمثلت مصطلحات ومفاهيم اللسانيات العامة في الثنائيات التي جاء بها فرديناند دي سوسير مؤسس اللسانيات الحديثة ،وتمثلت مفاهيم ومصطلحات اللسانيات التطبيقية في مفاهيم ومصطلحات لها علاقة وطيدة بمجال تعليم اللغات ولكن ما يُستنتج من عرض تفاصيل المصطلحات والمفاهيم الخاصة بكل علم أنّ اللسانيات العامة والتطبيقية كل منهما علم مستقل عن الآخر ولكن كل منها خادم للآخر بطريقة مباشرة وغير مباشرة وهذا ما سيظهر من خلال معالجة الإشكالية المطروحة التي

---

*مؤسسة الانتماء: المركز الجامعي مرسلي عبد الله. تيبازة. الجزائر؛ البريد الالكتروني: harizi.faiza@cu-tipaza.dz (المؤلّف المرسل)

تتمثل في مدى استقلالية اللسانيات العامة عن اللسانيات التطبيقية من خلال دراسة المصطلحات والمفاهيم المُمثلة لكل علم .

كلمات مفتاحيّة: اللسانيات العامة؛ اللسانيات التطبيقية؛ المفاهيم؛ المصطلحات.

Abstract: General linguistics and applied linguistics are among the modern sciences that are concerned with the study of language according to scientific and objective dimensions. General or theoretical linguistics is interested in studying language in its theoretical side. As for applied linguistics, it is concerned with language in its practical dimension by exploiting the theories dictated by general linguistics in applied fields, and the first of these fields is the field of language education. Concepts of general linguistics in dualities And the terms that have a close relationship with the field of language education, but what is inferred from presenting the details of terms and concepts for each science is that general and applied linguistics are each independent science, but each of them serves the other in a direct and indirect way. The independence of general linguistics from applied linguistics through the study of terminology and concepts representing each science.

.**Keywords:** General linguistics; applied linguistics; concepts; terminology; study .

المقدمة : فالعلوم الاجتماعية في مطلع القرن التاسع عشر عاشت زحمة حقيقية نتيجة النهضة العلمية التي عرفتها أروبا في شتى المجالات ،وفي هذه الزحمة ظهرت اللسانيات العامة وكانت في الطليعة نظرا لأهمية الموضوع المتناول والذي يعالج ظاهرة متصلة بإنسان اتّصالاً وثيقا وبعدها وفي نفس الحقل ظهر علم آخر تمارس اللّغة فيه في بعدها التطبيقي وأفرز هذا العلم نتائج لا تقل أهمية عن نتائج العلم الأول وكانت اللسانيات الثورة الحقيقيّة في ميدان العلوم اللغوية ودعمتّه اللسانيات التطبيقية أكثر فأكثر من خلال تطبيق نظرياته وممارستها في ميادين تطبيقية مختلفة وهذا ما سيعالج من خلال هذه الورقة البحثية ومن خلال الإشكالية التي مفادها ما مدى تلاقي واختلاف العلمين من خلال المصطلحات والمفاهيم

المفاتيح الخاصة بكل علم ،وفي نفس الوقت كيف حيّزت هذه المفاهيم والمصطلحات لكل علم وأظهرت استقلاله عن الآخر. ولربما هناك تلاقي ولكن لا ينفي الاختلاف والتمايز لكل علم عن الآخر. تعتبر اللسانيات العامة واللسانيات التطبيقية قائمة على علاقة المساندة بين العلمين بحيث كل منهما يسند الآخر، ومن هذا المنطلق تعتبر اللسانيات العامة والتي ظهرت في مطلع القرن 19م المنعرج الحاسم في الدراسات اللغوية بعدما كانت الدراسات التاريخية والمقارنة سائدة ومحور الدراسة وكانت الدراسات إمّا تاريخية أو مقارنة ،ولكن ما جاء به دي سوسير كما يلقب بأبي اللسانيات الحديثة يعتبر تغييرًا كبيرًا في مسار الدراسات اللغوية نتيجة الاملاءات اللغوية التي جاءت بها هذه المرحلة رغم الاختلاف بين الباحثين وعدم الاتفاق من حيث إحداث دي سوسير القطيعة من عدمها بين ما جاء به وبين ما كان سائدا من قبل من دراسات لغوية كما سبق وأن أشرنا اليها، ولكن كما يقول جورج مونان أنّ " اللسانيات الحديثة لم تنبثق في القرن التاسع عشر ،كما تنفجر العاصفة في السماء الصافية لقد مهدت لظهورها أراء سابقة في اللغة على الأقل منذ مصر القديمة "[1] . وهذا علم قائم على نظرية وضعت وفق مبادئ وأسس عرفت بها واعتمدت في الدراسة اللغوية والتحليل اللساني كمنطلق أساسي، رغم تعدد الاتجاهات والمدارس التي تبنت هذه المبادئ لها كمنطق في الدراسة والتميّز من خلال الإضافة التي تُكسبها سمة الخصوصية والتفرد فيما، بينها باعتبار أنّ المدارس اللسانية التي ظهرت مع مدرسة سوسير تعددت وتنوعت فنجد منها ما كان مع مارتيني ومنها ما كان مع يلمسلاف ومنها ما كان مع جاكبسون وغيرهم من الرواد التي سميت مدارسهم بالنسبة إليهم كمؤسسين. وبعد أن قطعت اللسانيات الحديثة شوطا في البحث اللغوي في أوروبا ظهر ما يناظرها ابتداء من 1911م في أمريكا ما يعرف باللسانيات الأمريكية وتعرف باللسانيات المعاصرة وتوجهت توجها ينطلق من اعتماد الكلام أساس التحليل اللساني ،بناء على مدونة الدراسة اللسانية المختارة ،وهذا بعدما كان مهملا في اللسانيات الأوربية ويأتي بعد اللسان الذي يعتبر الموضوع الأول للدراسة في اللسانيات كعلم قائم بذاته وكذلك بعده تأتي اللّغة والتي تُمثل القدرة العامة وفق مبدأ العلاقة الفوقية والضامة باعتبار اللسان متضمنًا في اللغة والكلام متضمن

في اللسان وفق المبدأ التكاملي. وكانت تستغل نظرياتها ذات البعد النظري بحيث تبحث وتكشف عن حقيقة اللسان باعتباره "نظام ذهني مجرد تتخذه جماعة بشرية ما أداء لوظيفة التبليغ والتواصل"[2]، وهو فيما يعنيه هذا التعريف أنّه مجموعة من العناصر التي تنتظم في مستويات تربط بينها مجموعة من العلاقات الكلية والجزئية. وأهدافها متعددة وفق تعدد المجالات ولكن كل الأهداف التي ستذكر تتسم بالبعد النظري فنجد من هذه الأهداف وفق موضوع دراستها:

–توصيف اللغات والتأريخ لها؛

–دراسة اللّغة في ذاتها ولذاتها؛

–البحث عن القوى والعلاقات الموجودة في اللغات سواء عامة أم الخاصة.

وفي مقابل ذلك ظهرت بعدها ما يعرف باللسانيات التطبيقية "وهي استغلال وتوظيف النظريات اللسانيات العامة في مختلف المجالات التطبيقية وبهذا غدا العلم الفتي يشمل الترجمة الآلية والبرمجيات والذكاء الاصطناعي وأمراض الكلام إضافة إلى تعليمية اللغات التي أصبحت لا تعني تعليم اللغات الثانية والثانوية فحسب بل تتعدَّاها إلى تعليم اللغات الأولى ومنه صار بمثابة المختبر الذي تجرب في هذه النظريات اللسانية "[3]. وهذا امتداد لمجالات تطبيقية موضوعها اللغة في بعدها الممارساتي بحيث تمارس إمّا آليا أو طبيعيا كملكة من حيث الاكتساب والتعلّم ومعالجة ما يعترضها من عواقب ومشكلات.

وللسانيات التطبيقية اهتمام كبير بشقي التعليم والتعلّم للغات بحيث يعتبر هذا فرع مهم بحيث يهتم فيها بإكساب واكتساب اللغة الثانية على سبيل التمثيل اذا كان المتعلم لغته الأم العربية يكتسب وفق تقنيات تعليميّة معينة لغة ثانية أو ثانوية كاللغة الفرنسية والانكليزية أو الروسية أو الاسپانية .....وغيرها من باب التكثيف والتنويع في الرصيد اللغوي أو اللساني وقد يمتد ذلك إلى تعليم لغة ثانية والمتمثلة في اللغة الأم وهذا نجده خاصة عند الأطفال وفي الميدان الذي يهتم بأمراض الكلام ومن لديهم عسر في نطق اللّغة الأم نتيجة مرض خُلقي ولذلك نسعى من خلال هذا العلم في محاولة لإكسابه اللّغة الأم بأصولها وقواعدها ونجد في هذا الكثير من التجارب الناجحة من خلال المراكز المختصة في تعليم اللغات وأمراض الكلام

وتخصص لهذا أقسام انفرادية. وهي كما يقال تعتبر مختبرًا للنظريات اللسانية العامة بحيث تجرب فيها مختلف نظريات اللسانية ووفق بعد ممارستي وليس الهدف النظري مثل ما تهدف إليه اللسانيات النظرية. وهي ظهرت فعليا مع "نهاية الأربعينات وبداية الخمسينات من القرن العشرين بالولايات المتحدة الأمريكية أثناء الحرب العالمية الثانية حينما عزم أصحاب الحل والعقد على تطبيق برنامج سري أطلق عليه مصطلح (a.s.t.p) غدا بعدها يسمى بطريقة الجيش، وكان يقصد منه تلقين مجموعات من الجنود لغات مختلفة يوظفونها لأغراض التجسس العسكرية التي كانت تفرضها ظروف الحرب آنئذ... واعتمد الخبراء عند بناء هذا المنهج على قاعدتين نظريتين تنتميان إلى علمين لسانيين مختلفين وهما اللسانيات العامة وعلم النفس بمختلف فروعه "[4]. فهدف البداية غير هدف النهاية والذي يتمثل في هدف نضج هذا العلم بحيث كان في بداية ظهور هذا المصطلح مفهومه وهدفه عسكري ولكن بمجرد أن حطت الحرب أوزارها تغير هدفها واستغلت في معالجة المشكلات المتعلقة باكتساب اللغة الأولى والثانية وتعليمهما وهذا كميدان أخذ الخطوة في دراستها لكن هناك ميادين أخرى اهتمت به واشتغلت فيه مثل ميدان الذكاء الاصطناعي، وعلم الاجتماع اللغوي، وعلم النفس التربوي والبرمجيات وغيرها. فلها علاقة وطيدة بالتعليمية أي بمجال التدريس وطرقه وأشكاله والاستراتيجيات المتبعة في العملية التعليمية البيداغوجية ووفق طرق ومناهج من أجل تحقيق أهداف معينة وهي تهتم بالعناصر المكونة لهذه العملية البيداغوجية بما فيها المعلم والمتعلم والموضوع والقناة وحتى الفوج الدراسي وما يحيط به ويسمى كذلك بعلم اللغة التطبيقي ،وهو علم مستقل في ذاته له اطاره المعرفي الخاص به وله منهج يقوم عليه ويُنتهج ويُعتمد في الدراسة ومن بين فروع اللسانيات التطبيقية أنّها تتفرع منها علوم لتشتمل الدرس اللساني في بعده التعليمي التطبيقي وهناك الكثير من العلوم الداعمة والتي تشكل روافد لها. وتتمثل في مرجعتيها الفكرية في كونها ملتقى العلوم التي تبحث في حلول مشكلات التعليم وتحسين الأداء والتنويع فيه من أجل الحصول على نتائج ميدانية ملموسة ويعتبر بالدرجة الأولى علم اللغة العام بنظرياته التي هي الأكثر حضورا في مجالها التطبيقي ولكن هناك علوم تسند وترفد هذا العلم بحيث تمثل "المصادر الأساسية لعلم

اللغة التطبيقي وهي علم اللغة وعلم النفس وعلم اللغة الاجتماعي وعلم التربية"[5]. أمّا إذا تحدثنا عن المنهج في اللسانيات التطبيقية في مقابل اللسانيات العامة والتي منهجها وصفي تصنيفي والذي يهتم بتصنيف اللغات ووصفها من ذاتها ولذاتها بهدف الكشف عن كنه نظامها الداخلي وهذا توجه النظرية البنيوية في التحليل وفق مبدأ وصف اللغات ووفق مبدأ آني. واللسانيات التطبيقية منهجها قائم على قاعدتين نظريتين وتتمثل أولاها في النظرية اللسانية العامة وهي القائمة على الوصف والتصنيف وتشمل ما يعرف بالنظرية التوزيعية والتي ظهرت في بداية الثلاثينيات وهي لا تعتمد على المعنى كموجه في التحليل ولذلك أبعدت من تصورها المنهج التفسيري التأويلي على غرار رواد النظرية التوليدية التحويلية الذين يعتبرون المعنى المعيار الموجه في التحليل اللساني وللإحاطة بدراستها في ميدانها كذلك تعتمد على نظرية تتمثل في نظرية الاشتراط الاجرائي سليلة التيار السلوكي. وهذه النظرية السلوكية صنعت توجها من ناحية منهج الدراسة لعلم اللغة التطبيقي بحيث لها ارتباط وثيق بتعليم اللغات وخاصة أنّنا تحدثنا سابقا وقلنا إن مجال الاهتمام الأول والأخير هو تعليمية اللغات على اختلافها وقد تصل إلى اللّغة الأولى وهي تمثل بدون تغيير اللسانية الثانية لمنهجها وهذه النظرية لها قوانينها وهي:

1–قوانين الارتباط الشرطي.

2–قوانين التكرار.

3–قانون انتقال الأثر.

4–الأثر الشرطي.

5–قانون أثر التعلم والتدريب[6].

وقوانينها كما يظهر أشد ارتباطا بالجانب السلوكي ويُنطلق في بناء هذه القوانين من فرضيات السلوكيين باعتبار الحدث اللغوي مبني على ثنائية التنبيه والاستجابة، ويرون أنّ الأحداث اللسانية ظواهر السلوكية. ويظهر من هذا المنهاج مركبته الثانية بعد المركبة الأولى متمثلة في النظرية التوزيعية نجد علم النفس وتمثل فيما تّمليه نظرية الاشتراط الاجرائي. فمن خلال هذا يلاحظ أنّ منهج اللسانيات التطبيقية لا يستند في قيامه على البعد اللساني وفقط فنجد أنه يزاوجه ويُرفقه بالجانب

السلوكي النفسي وهذا الجانب يناظر حضور المعطيات اللسانيات فهي أصبحت بهذا خادمة لعدة علوم قريبة منها، تمثلت أولا في اللسانيات وعلم النفس بالدرجة الأولى ما يعرف بالمنفعة المتبادلة واقترنت أكثر بتعليمية اللغات حتى أصبح هناك من لا يفرق بينها وبين تعليم اللغات. أمّا إذا تكلمنا عن المفاهيم والمصطلحات والخاصة بكل من اللسانيات العامة واللسانيات التطبيقية والتي تعطي لها سمة الخصوصية كعلم قائم بذاته فنجد أنّ اللسانيات انحصرت مفاهيمها الرئيسية في الثنائيات التي جاء بها فرديناند دي سوسير وتمثلت في:

ثنائية التاريخي والآني، اللسان والكلام، الدال والمدلول، المحور التركيبي والاستبدالي[7].بحيث سنفصل بكل ثنائية حتى تتضح كمفاهيم تأسيسية للسانيات وتحيّزها كعلم قائم بذاته:

1-ثنائية التاريخي /الآني: إنّ الفرضية التي يتأسس عليها البحث اللغوي عند دي سوسير تتبدى في أنّ اللسان من حيث نظام تواصلي يمتلكه كل فرد ينتمي إلى مجتمع له خصوصياته الثقافية والحضارية المتجانسة يعكس حقيقتين.

1-1-الحقيقة الآنية: من حيث أنّ للسان واقعًا قائمًا بذاته يمكن لنا إخضاعه للدراسة العلمية بكل مواصفاتها بمعزل عن مظاهر التعاقب التاريخي.

1-2-حقيقة تاريخية: لأنّ اللسان حدث متغير يتكون من رواسب الاستعمال الفعلي للكلام عبر الحقب الزمنية المختلفة، وعلى أساسها تم تقسيم الدراسة اللسانية إلى قسمين: اللسانيات التاريخية وهي تُخضع فيها الظاهرة اللغوية أثناء الدراسة إلى ترصد تحولاتها عبر مراحل تاريخية مختلفة، واللسانيات الآنية وهي الدراسة التي تقوم على وصف الظاهرة اللغوية وصفا دقيقا خلال فترة زمنية محددة وهو ما يعرف بالتعاقب الزمني للظاهرة اللغوية.

2-ثنائية اللسان /الكلام: إنّ المنهج العلمي الذي يتبناه دي سوسير جعله يميل إلى الشيء المتجانس في ذاته ،فانبرى منذ البداية إلى التمييز بين ثلاثة مصطلحات كانت مألوفة وشائعة في الفكر الإنساني وهي اللغة والكلام واللسان بحيث هناك علاقة تكامل وتمايز بينهما وهذه المصطلحات الثالثة ،بدءا من اعتبار اللسان هو نظام ذهني مجرد الذي تتخذه جماعة بشرية ما أداء لوظيفة التبليغ والتواصل .والكلام

هو التأدية المادية للسان البشري ،واللغة تعتبر القدرة التي يمكن من خلالها تأدية أي لسان من الألسن ويتضح من هذا أنّ العلاقة بين المصطلحات الثالثة هي علاقة فوقية باعتبار اللغة ضامة لمجموعة من الألسن واللسان ضام لمجموعة من التأديات المادية ألاّ وهي الكلام ،والكلام متضمن في اللسان.

3–ثنائية الدال/المدلول: يقوم المنهج الذي تبناه دي سوسير على فكرة النظام اللساني الذي يتكون من مجموعة من العناصر المنسجمة فيما بينها تمثل البنية الجوهرية وهذه العناصر هي علامات، وتعد العلامة وحدة النظام اللساني وهي تتكون من صورة سمعية والمفهوم وهو الصورة الذهنية ويعوض دي سوسير لفظة الصورة السمعية والمفهوم بمصطلحي الدال والمدلول. وكما يقال هما وجهان للعلمة الواحدة بحيث أحدهما يتمثل في الصورة السمعية والآخر يتمثل في الصورة الذهنية وبينهما علاقة اعتباطية، بحيث اللّغة في مجموعها دوال ومدلولات قائمة على علاقات.

4–ثنائية المحور التركيبي/الاستبدالي: تربط هذه الثنائيات العلاقات الذهنية بين الوحدات التي تُكون الحدث اللساني، عند المتكلم وعند المستمع. بحيث أنّ دي سوسير في معرفته للحقيقة اللغوية لوحدها منعزلة تختلف عنها وهي داخل النظام ممّا أدى به إلى إدراكه وجود محورين أساسين يقوم عليهما مبدأ العلاقة بين العلامات"[8].

وهذه العلاقات التركيبية أساسها وهي كما يقال:" مبنية على صفة الخطيّة تلك الصفة التي لا تقبل إمكانية لفظ عنصرين في آن واحد، وهذان العنصران إنّما يقع الواحد منهما إلى جانب الآخر ضمن السلسلة الكلامية "[9]. والعلاقات الاستبدالية: وهي تعكس علاقات موجودة بين علامة وأخرى غير موجودة أصلا " بل موجودة في أذهاننا طبعا"[10]. وهي عبارة عن شبكة تقاطعية من العلاقات المتداخلة بين المحور الاستبدالي (المحور العمودي) والمحور الترابطي (المحور الأفقي). وتعتبر هذه الثنائيات أهم المفاهيم التي تبلورت عليها أسس ومنطلقات ومناهج اللسانيات الحديثة بحيث تمثلت في المبادئ ومتمثلة في الثنائيات التي جاء دي سوسير بها وفصل فيها ودَرس وفقها الظواهر اللغوية. وما يلاحظ أنّ أتباع سوسير مؤسس اللسانيات الحديثة والمدارس التي كانت تبعا لهذه المدرسة ،بحيث تنوعت أهدافها وإضافاتها ولكن تبقى الخلفية المعرفية اللسانية واحدة لمدرسة جنيف أو لبقية المدارس الأخرى وتمثلت هذه

الخلفية اللسانية المؤسسة للسانيات الحديثة في المبادئ والمفاهيم والمناهج التي اعتمدت كأساس في الدراسة والتحليل اللساني ولكن هذه الثنائيات تفرعت عنها العديد من المفاهيم وفق تعدد المدارس اللسانية والأتباع ولكن تعتبر المفاهيم والمصطلحات الأساس التي ميّزت اللسانيات العامة أو اللسانيات الحديثة أو اللسانيات النظرية وهي كلها مصطلحات للتوجه الواحد. وهذه تعتبر أهم المصطلحات والمفاهيم التي ميزت اللسانيات العامة عن اللسانيات التطبيقية كعلم قائم بذاته عن بقية العلوم وفق مبدأ التمييز المصطلحي والمفاهيمي. ومن بين المفاهيم والمصطلحات التي تُميز اللسانيات التطبيقية عن اللسانيات العامة (النظرية) بالدرجة الأولى وبقية العلوم بالدرجة الثانية والمصطلحات والمفاهيم الخاصة بهذا العلم مجالها" مرتبط بتدريس اللغات من حيث منطلقاتها وهي اللسانيات العامة وبالأخص الدراسات البنيوية واللسانيات الوصفية التي أُثرت عن طريق تعليم اللغات مثل الطريق السمعية النطقية والسمعية البصرية والتمارين اللغوية من اهتماماتها تدريس اللغات والتوثيق والترجمة ومعالجة الأمراض اللغوية وتقنيات التعبير "[11]. ويظهر هذا كذلك من خلال مجالاتها والتي تبلورت من خلال المؤتمرات التي عقدت وقد ضمت عدد كبيرا من مجالات تمثلت في[12]:

1-تعلم اللّغة الأولى وتعليمها.

2-تعليم لغة أجنبية.

3-التعدد اللغوي.

4-التخطيط اللغوي.

5-علم اللغة الاجتماعي.

6-علم اللغة النفسي.

7-علاج أمراض الكلام.

8-التّرجمة.

ومن أهم خصائصها:

1-البرجماتية: لأنها مرتبطة بحاجات المتعلم، وكل ما يحرك المنتج من معتقدات وظنون وأوهام لإنجاز الكلام.

2–الانتقائيّة: حيث يختار الباحث ما يراه ملائما للتعلم والتعليم ويكون ذلك "من جملة العلوم التي ترفده، فالانتقاء بهذه الكيفية نتيجة حتمية للنفعية التي تفترض وتحتم التصفية خدمة للمقاصد وربحا للوقت فتوفيرا للجهد والمال فدرءا لعوامل التشويش "[13].

3–الفعالية: لأنّه بحث في الوسائل الفعالة لتعلّم اللغات الأم واللغات الأجنبية.

4–دراسة التدخلات بين اللغات الأم واللغات الأجنبية: دراسة الاحتكاكات اللغوية التي تحدث في محيط غير متجانس لغويا، ودراسة ذلك في الجزر اللغوية وفي الحالات الخاصة التي يقع فيها التعدد اللغوي. وهذه المصطلحات والمفاهيم إضافة إلى مصطلحات ومفاهيم أخرى رئيسة ستذكر والتي تمثل مبادئ علم اللغة التطبيقي بحيث نجد أنّ اللسانيات التطبيقية اقترنت وارتبطت بحقل تعليمية اللغات أو تعلم اللّغة سواء الثانية والثانوية والأم ولكن كانت هناك مصطلحات أخرى تنتمي إلى علوم غير تعليمية اللغات وهي من مضامين ومصطلحات اللسانيات التطبيقية من منطلق الاستعانة بها نظرًا للحاجة إليها مثل مصطلحات علم النفس اللغوي وأمراض الكلام والبرمجة وغيرها، ولذلك نجد مفاهيمها ومصطلحاتها ارتبطت بمفاهيم ومصطلحات تعليمية بالدرجة الأولى وهي تخص الاكساب والاكتساب والتعليم والعلاقات فيما بينها وماله علاقة بالأداء البيداغوجي وعلم النفس التربوي. بحيث هناك مصطلحات ومفاهيم وهي الأساس وتتفرع عنها عدة مصطلحات ثانوية أخرى وهي حجر الزاوية في الدراسة اللسانية التطبيقية باعتبار الارتباط بحقل تعليمية اللغات ونجد أولها والأكثر حضورا عناصر العملية التعليمية:

1–المعلم: وهو جزء من الحالة التعليمية بمكوناتها المختلفة من مجال وموضوع ومتعلم وحتى من حيث العلاقات الرابطة بين كل قطب من هذه الاقطاب.

2–المتعلم: وهو العنصر الثاني والذي لا يقل أهمية في العملية التعليمية وهو" أحد الأطراف الفاعلة في العملية التعليمية فهو المؤشر الذي نستطيع أن نقّوم من خلاله المنهج المطبق وباستطاعتنا التأكد من مدى تحقيق الأهداف المسطرة عند العملية التعليمية ومدى رسوخها في سلوكه اللغوي تفكيرا وتأدية وإدراكا. أي في المُدخل والمُخرج. فهو بهذه الكيفية الشريك الضروري والدليل على نجاح المنهج واخفاقه "[14].

ويعتبر المتعلم بهذا عنصرا مهما في العملية التعليمية ولا يقل أهمية عن العامل الأول المتمثل في المعلم باعتبار أحدهما يرسل والثاني يستقبل ويرد لتفعيل العملية التعليمية وهو يؤثر ويتأثر مع المتعلم داخل المحيط التعليمي وفق توجيهات والاستفسارات التوضيحية المطروحة حول:

3-الموضوع: ويتمثل في المعرفة وتشمل كل ما يتعلق بالفرد وما يكتسبه من مفاهيم ووفق مناهج مختارة ومنتقاة وتختار هذه المعارف التي تخص الموضوع ووفق معايير تلائم عمر المتعلم ومستواه الدراسي وفوجه الذي ينتمي إليه ويمكن القول أنّه هو مجموعة المكتسبات والأفكار والمصطلحات والقواعد ووفق خطة مدروسة وأهداف مسطرة أو يُخضع المحتوى لمتطلبات الموقف التعليمي وطبيعة المادة المدرسة.

ويعرفه محمد الدريج من خلال قوله" أنّه كل الحقائق والأفكار التي تشكل الثقافة السائدة في مجتمع معين في حقبة معينة أنّها مختلفة، المكتسبات العلمية والأدبية والفلسفية والتقنية والدينية وغيرها مما تتألف منه الحضارة الإنسانية ...في حين يبقى تنظيم المحتوى رهين منطلقات العملية التعليمية ذاتها وبأشكال العمل الديداكتيكي أو ما يصطلح عليه تسميته بطرق التدريس "[15].

4-التعلّم: هو عملية تفاعلية تضم مجموعة من عناصر ولا يتحقق هذا المصطلح إلا بالتفاعل الذي يحصل بين هذه العناصر المكوّنة له التي تكون نظامها وهدفها الأول الاكتساب وتحقيق المهارات والمكتسبات ذهنية والفكرية على مستوى الأطراف المكونة له وتتمثل هذه المكتسبات في مختلف المعارف التي تفرزها العملية التفاعلية بين هذه العناصر. وعندما نتحدث عن جوهر التعلّم فهو التغيير الإيجابي في السلوك ويتضمن التعلّم التصور الواعي والإدراك المستمر للوضع القائم. ويتصف التعلّم أيضا بجهود مستمرة يبذلها المتعلم للاستجابة لهذا الوضع استجابة مثمرة، والتعلّم هو اكتساب الطرائق التي تُرضي دوافع المتعلم للاستجابة وتحقيق الغاية المتوخاة من العملية التعليمية[16].

وهذه العناصر التعليمية تخضع لنظريات تنظّر لها تسمى بـ:

5-نظريات التعلّم: وهي تعني البحث في آليات التعلّم وكيفيات عملها ثم المسارات التي تتبعها وفق قوانين نتأكد من صحتها من مختلف محطات الكائن الحي

وتصرفاته وهذه النظريات قائمة على مثيرات من جهة ومتغيرات الاستجابة من جهة أخرى وهناك العديد من نظريات التعلّم التي اهتمت بالتعلّم وكانت بمفاهيمها ومصطلحاتها محل اهتمام اللسانيات التطبيقية ونجد من بينها:

النظرية السلوكية والنظرية المعرفية وتتضمنان عدة أساليب تعليمية مثبتة وناجحة من طرف علماء النفس التربوي والمختصين في علم الديداكاتيك، وهذه النظريات تمثل مفاهيم ومصطلحات أساسية في مجال علم اللغة التطبيقي وهي تقوم على مبادئ وأسس منها مبدأ الحاجة والاهتمام ومبدأ الحرية والاختيار[17].

وإلى جانب هذا نجد عنصرًا مهمًا من عناصر التعليمية ما يعرف بـ:

6–المناهج التعليمية: والمتمثل في الطريقة المتبعة في العملية التعليمية والمناهج هناك التقليدية والحديثة منها. بحيث هناك اختلاف بين ما هو حديث وبين ما هو قديم وأساس الاختلاف أنّ ركيزة التقليدي التلقين وركيزة ما هو من المناهج الحديثة تفاعلية وخلق جسر من تواصل في المناهج الحديثة المتمعن لها يدرك أنها مقاربة لسانية بنيوية. وهذه العملية التعليمية يحضر فيها مصطلحان مهمان وهما من المصطلحات التي تعزز مختلف مباحث اللسانيات التطبيقية:

7–الاكساب والاكتساب في اللغة: سواء أكانت اللغة ثانوية أم لغة الأم ويعرف الاكتساب في قاموس التربية الحديث على أنّه" مجموع المواقف والمعارف والكفاءات والتجارب التي حصل عليها وامتلكها فعلا شخص من الأشخاص "[18].

ويرى ابن خلدون "أنّ اللغات لما كانت ملكات كان تعلّمها ممكنا شأن سائر الملكات"[19].

والاكتساب في حقيقته كما يقول أحد الباحثين "حقيقته مسار باطني لاشعوري يشتغل وفق جملة من الأنساق المكونة للملكة اللغوية فهو بهذا أساس التعلّم الضمني الذي يستغل فيه المتعلم المعاني بمختلف طبقاتها وحتى الصيغ الحاوية لها والمثل الناظمة التي تشكل نحو اللغة الذي يتأسس عليها "[20].

وهناك مفهوم آخر وهو لا يقل أهمية وهو مرتبط باللغة والمتمثل في:

8–التعدد اللغوي أو الازدواجية اللغوية: والمقصود منه عندما تجتمع أكثر من لغة في مجتمع واحد أو عند فرد واحد يستخدمها في مختلف أنواع التواصل والمثال

المشهور هو دولة سويسرا حيث الفرنسية والإيطالية والألمانية وهي اللغات الرسمية بها[21]. وهناك من يقابلها بالازدواجية اللغوية مثل ما نجده في الجزائر بحيث تستعمل اللغة العربية في الاستعمال الرسمي في مقابل اللغة الفرنسية وحتى تتعدى ذلك إلى اللهجة بحيث تستعمل اللغة الفصحى إلى جانب اللهجة فهذا من مضمار اهتمام علم اللغة التطبيقي. وأفرز الاهتمام البالغ للسانيات التطبيقية باللغة وتعليمها وتعلّمها الاهتمام بمصطلح ومفهوم آخر تمثل في:

9-التخطيط اللغوي: وهو من عمل المجامع وتخطيط سياسة تعليمية وهو يعني أن تكون هناك سياسة مبنية على مجموعة التدابير التي تتخذها الدولة من أجل تنفيذ هدف معين وهذا يعني أنّ مفهوم الخطة يحددها عنصران: أولها وجود هدف أو غاية تريد الوصول إليها، وثانيها وضع تدابير محدّدة ووسائل مرسومة من أجل بلوغ هذا الهدف[22]. ونجد علم النفس اللغوي من المجالات المهمة بالنسبة للسانيات التطبيقية ومن مباحثه المهمة التي هي محل الاهتمام وتمثل مفهوم ومصطلح مهم من مجال اللسانيات التطبيقية نجد:

10-أمراض الكلام: بحيث اهتمت مختلف الدراسات التعليمية بهذا المصطلح عناية وتطبيقا وتمحيصا من أجل إكساب لغة ثانية وعرفتها رابطة الكلام والسمع الأمريكية" بأنّها قصور الفرد وعدم مقدرته على استقبال وإرسال ومعالجة وفهم المفاهيم أو رموز سواء أكانت لفظية أم غير لفظية "[23]. ويعرفها علماء النفس واللّغة بأنّها " اضطرابات تتعلق بمجرى الكلام أو الحديث ومحتواه ومدلوله أو معناه وشكله وسياقه وترابطه مع الأفكار والأهداف ومدى فهمه مع الآخرين "[24]. وهذا في مجمله يعتبر من المشكلات اللغوية التي يعاني منها بعض الأطفال ويتعلق الأمر بالنطق والكلام وتتجلى في أمراض الصوت واللغة .وهذا المصطلح له حضور في اللسانيات التطبيقية وأولت له الكثير من الدراسات الاهتمام في الميدان التعليمي ومن بابه دخلت واتصلت اللسانيات التطبيقية بعلوم الطب من باب الحاجة إليها لمعالجة مختلف الاضطرابات الكلامية ونجد اليوم في مختلف المستويات التعليمية في المنظومة التربوية يحضر المختص النفسي لمعالجة ما يعرف بأمراض الكلام وخاصة باعتبار أن هذا المرض أصبح يعتبر مرض العصر ويبدأ في فترة عمرية متقدمة

جدا عند الأطفال. ونجد مصطلحات أخرى مثل الترجمة على اختلافها الألية والتي لها علاقة بالحوسبة أو الترجمة الفعلية الممارسة كمادة تعليميّة وهي تتم وفقا الرصيد اللغوي المخزن ووفق مبدأ البرمجة اللغوية والخصائص اللغوية المعروفة من خلال المستويات التركيبية والصرفية والصوتية والدلالية. وهذه من المصطلحات التي قدمت فيها بحوث ودراسات ساعدت في ازدهار اللسانيات التطبيقية وهذه بعض المصطلحات والأهم التي تحيّز للسانيات التطبيقية كعلم قائم بذاته. وما ذكرناه يعتبر أهم المفاهيم والمصطلحات المتداولة والمتناولة باهتمام مطلق في العلمين: اللسانيات العامة واللسانيات التطبيقية باعتبار الثانية تمثل اللسانيات النظرية في بعدها التطبيقي من خلال موضوع الدراسة العام المشترك الذي يلمس من خلال المفاهيم والمصطلحات الخاصة بكل علم الذي يتمثل في موضوع اللّغة إلا أنّه يلمس من هذه الدراسة النتائج التالية:

–استقلالية اللسانيات التطبيقية أو علم اللغة التطبيقي عن اللسانيات العامة؛

–مفاهيم ومصطلحات اللسانيات العامة تنظيرية ومفاهيم ومصطلحات اللسانيات التطبيقية يلمس فيها البعد الممارساتي للغة والتطبيقي؛

–ارتباط اللسانيات التطبيقية بحقل تعليمية اللغات وذلك باعتباره الحقل الخصب المناسب لها وهذا لا يقتصر على تعليم لغة ثانية أو ثانوية فحسب بل يتعدى ذلك إلى اللّغة الأم؛

–اللسانيات العامة والتطبيقية علمان كل منهما قدم خدمة جليلة للّغة إمّا في توضيح كنهها وحقيقتها من خلال مصطلحات حديثة جديرة بالدراسة وذلك كله من أجل الدفع بسيرورة اللغة نحو الأمام؛

–هناك اختلاف واسع في الاهتمام يظهر من خلال التدقيق في المفاهيم والمصطلحات المتناولة والتي تحيّز لكل علم بذاته ولذلك فالقول بأنّ اللسانيات التطبيقية هي التطبيق الفعلي والمختبر الفعلي للسانيات العامة حسب إقرار أغلبية الباحثين في التخصص أمر فيه الكثير من التحفظ والكلام والنقاش العلمي اللساني رغم الصلة الضمنية بين العلمين.

قائمة المصادر والمراجع:

1-إبراهيم عبد الرحمن العصيلي، النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية مجلة الامام محمد بن سعود الإسلامية د، العدد22.

2-أحمد حساني ، دراسات في اللسانيات التطبيقية ، حقل تعليمية اللغات ، ديوان مطبوعات الجامعية.

3-أحمد مومن، النشأة و التطور، ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية، بن عكنون، الجزائر.

4-الطيب دبة، من مبادئ اللسانيات البنيوية، دراسة تحليلية ابستمولوجية، جمعية الأدب للأساتذة الباحثين.

5-باديس لهويمل ، نور الهدى حسين ، مقال : مظاهر التعدد اللغوي في الجزائر وانعكاساته على تعليمية اللغة العربية، مجلة الممارسات اللغوية ، جامعة تيزي وزو.

6-بدر الدين بن تريدي ، قاموس التربية الحديث العربي ، المجلس الأعلى للغة العربية ، الجزائر2010.

-7جورج مونان، تاريخ علم اللغة منذ نشأتها إلى القرن العشرين تر: بدر الدين قاسم، جامعة دمشق، ط2.

8-دي سوسير، محاضرات في الألسنية العامة، ترجمة: يوسف عقاري، المؤسسة الجزائرية للطباعة ،1916 .

9-صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار صومعة ،ط2 ،2017،2016.

10-عبد الرحمن بن خلدون، مقدمة ابن خلدون،دار يعرب،تح :عبد الله الدرويش،2004.

11-عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، مصر،1995.

12-فرديناند دي سوسير، محاضرات في اللسان العام، تر: عبد القادر قنيني، افريقيا الشرق، ط3.

13-محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب،د،ط،2000 .

14-مصطفى فهمي ، في علم النفس (امراض الكلام) ،دار مصر ، ط5، د،ت.

15-نصر الدين بوحساين، مدخل إلى اللسانيات التطبيقية، دار الأمل،2012، ص:06.

16–هند لامبالي، التخاطب واضطرابات الكلام والنطق، مركز التعليم المفتوح، جامعة القاهرة، د،ط ، 2010 .

هوامش♥:

1–جورج مونان، تاريخ علم اللغة منذ نشأتها إلى القرن العشرين تر: بدر الدين قاسم، جامعة دمشق، ط2، ص :20.[1]

2– فرديناند دي سوسير، محاضرات في اللسان العام، تر: عبد القادر قنيني، افريقيا الشرق ط3، ص:12 14، بالتصرف.[2]

3– نصر الدين بوحساين، مدخل إلى اللسانيات التطبيقية، دار الأمل ،2012، ص :06.[3]

4– المرجع نفسه، ص :05.[4]

– عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية ،1995، ص:14[5]

–إبراهيم عبد الرحمن العصيلي، النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية، مجلة الامام محمد بن سعود الإسلامية د، العدد22، ص: ،23 ،22[6]

– أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان مطبوعات الجامعية، ص5[7]

8–الطيب دبة، من مبادئ اللسانيات البنيوية، دراسة تحليلية ابستمولوجية، جمعية الأدب للأساتذة الباحثين، ص:86.[8]

–فرديناند دي سوسير، محاضرات في الألسنية العامة، ترجمة يوسف عقاري، المؤسسة الجزائرية للطباعة ،1916، ص :149.[9]

–أحمد مومن، النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية، بن عكنون الجزائر، ص:130.[10]

– صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار صومعة، ط2 ،2016 ،2017.
ص:12.[11]

– عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية مصر ،1995، ص :08.[12]

[13]– نصر الدين بوحساين، مدخل إلى اللسانيات التطبيقية، المرجع السابق، ص: 09.08

[14] –نصر الدين بوحساين، مدخل إلى اللسانيات التطبيقية، المرجع السابق، ص: 31.

[15]–محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب، د، ط،2000، ص :88.

– أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، المرجع السابق

[16] ص :17، بالتصرف.

خالد المير وآخرون، نظريات التعلّم –ط2، الرباط، 1996، سلسلة التكوين والتربوي

[17]العدد،06، ص:09.

–بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث العربي، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر

[18]،2010، ص :346،

– عبد الرحمن بن خلدون، مقدمة ابن خلدون، دار يعرب، تح: عبد الله الدرويش،2004،

[19]ص :635.

[20] –نصر الدين بوحساين مدخل إلى اللسانيات التطبيقية، المرجع السابق، ص:122.

– باديس لهويمل، نور الهدى حسين، مقال: مظاهر التعدد اللغوي في الجزائر وانعكاساته

[21]على تعليمية اللغة العربية، مجلة الممارسات اللغوية، جامعة تيزي وزو، ص.09

[22] –صالح بلعيد، المرجع السابق، ص:12.

[23]– مصطفى فهمي، في علم النفس (امراض الكلام)، دار مصر ، ط5، د،ت ص:29.

– هند لامبالي، التخاطب واضطرابات الكلام والنطق، مركز التعليم المفتوح، جامعة القاهرة،

[24]د،ط ، 2010، ص:74.

مجلّة اللغة العربيّة المجلّد: 24 العدد:3 السّنة: الثّلاثيّ الثّالث 2022 ص: 297-308

اللّغة العربيّة وثورة المعلومات والاتّصال من خلال علي القاسمي

The Arabic Language meanwhile the communication and information revolution through ALI AL-QASEMY vision.

د. عزالدين لعناني♦

تاريخ الارسال: 2021.11.10 تاريخ القبول: 2022.03.06

الملخّص: يلاحظ على المشهد العام للمجتمع المعاصر تزايدا مستمرا في حجم المعرفة التكنولوجيّة، فأصبحت المجتمعات تعيش نسقا معرفيّا تكنولوجيّا يزداد انسجاما وشموخا وفي إطار هذا النّسق تواجه اللّغات بصفة عامة إشكاليّة التنميّة الحاسوبيّة التّي فرضتها حقبة المعرفة التكنولوجيّة، ولهذا الأمر أطلق علي القاسمي مقترحا لتحضير اللّغة العربيّة حاسوبيّا في إطار التّموقع في عصر تكنولوجيا المعلومات والاتصال، وقد سمّى هذا المقترح "تنميّة اللّغة العربية حاسوبيّا في عصر تكنولوجيا المعلومات والاتصال". لذا نهدف لمقاربة حدود وآفاق الرؤية القاسميّة لتنميّة اللّغة العربيّة حاسوبيّا. فكيف أقام القاسمي المعاملة مع الحقبة التّكنولوجيّة؟ وماهي سبل وفرص العربيّة للاندماج الحاسوبي؟ وهل يمكنها مقاومة القفزة التّكنولوجيّة الحداثيّة؟ وماهي العلوم الواجب كسبها؟

الكلمات المفاتيح: اللّغة العربيّة، التّكنولوجيا، الحاسوبيّة، التّنميّة، المصطلح، المعرفة مجتمع المعرفة.

♦ باحث دائم صنف "ب «، مركز البحث العلمي والتّقني لتطوير اللّغة العربيّة. مركز البحث العلمي والتّقني لتطوير اللّغة العربيّة، البريد الالكتروني:
lananilanani69@gmail.com (المؤلّف المرسل)

Abstract : Nowdays society lives a continuos increas in volum of technological khnowledg, whereas the mode is better harmony and highness. However, languages by and large confront the computational evolution speed problem imposed by technological knowledge period. That's what made ALI QASMI suggest a proposition making Arabic language ready for computing to book a position in the communication and information technologies era, which called '' computer development of arabic language In the communication and information technologies era''.however, we aim to define border and outlook of the QASEMY vision to develop arabic language. So, how Did AL-QASEMY think for this technology period ? What are the ways and opportunities for Arabic for computer integration? Can it resist modern technology ? whate are sciences should be obtained ?

Keywords : Arabic language, technology, computer, Computational, development, term, knowledge, knowledge society.

1. مقدمة: (الظّاهرة اللّغويّة ومعطيات التّحوّل من الثّورة الصناعيّة إلى الثّورة التّكنولوجيّة): أصبح في الوقت المعاصر ثوران الإنسان على مكتسباته في كلّ المجالات وبالأخصّ العلميّة منها أمرا مألوفا وطبيعيّا، فنجده ما إن يشكّل نسقا حصينا ومنسجما حتّى يمارس عليه النّقد والإكمال سدّا للخانات الفارغة. ولعلّ مشاهد النّهضة والحداثة وما بعد الحداثة ...هي مشاهد تكرّس الدّلالة العامّة والشّائعة لحالة الثورة على المكتسبات تحقيقا للتّطوير وكشفا للمستجدّات، وبصورة علميّة تؤدّي الممارسة الابيستمولوجيّة الدّورية ثورة على المبادئ المنهجيّة والفروض والنّتائج لتحقيق أنساق جديدة. إنّ هاته الممارسة هي ممارسة أضحت مألوفة وطبيعيّة تفرضها المسؤوليّة العلميّة والحضارية المعاصرة. وتعدّ الحقبة التّكنولوجيّة بديلا وثورة على الحقبة الصناعيّة، فالممارسة التّكنولوجيّة هي الإكمال الجديد الذي قام على أعقاب الثورة الصناعيّة، يقول الدكتور علي القاسمي مقارنا بين معطيات الثّورة الصناعيّة ومعطيات الثّورة التّكنولوجيّة: "... الثّورة الصناعيّة تمثّل معينا لجسم الإنسان ودعما لعضلاته.

أمّا ثورة تكنولوجيا المعلومات والاتّصال فهي امتداد لعقل الإنسان، وتطوير لنشاطه الذّهني. فقد قامت الثّورة الصناعيّة، في أواخر القرن التّاسع عشر الميلادي والنّصف الأوّل من القرن العشرين، على اختراع آلات تحوّل مواد الطّاقة، أو الوقود، إلى قوّة محركة في شكل محركات بخاريّة وكهربائيّة وغيرها. واعتمدت تقسيم العمل إلى أجزاء متخصّصة، للإسراع في عمليّة الإنتاج ووفرته. وقد كانت تلك المحركات بمثابة امتداد لجسم الإنسان، فوهّبته قدرات ماديّة جديدة مكّنته من تغيّير كثير من معالم الطّبيعة لترقيّة معيشته. أمّا ثورة تكنولوجيا المعلومات والاتّصال، فقد تفجّرت في أواخر القرن العشرين، وقامت على علم الذّكاء الاصطناعي الذي يسعى إلى فهم طبيعة الذكاء البشري وتصميم برامج حاسوبيّة قادرة على محاكاة عمل العقل الإنساني ... وهكذا أصبح الحاسوب مجالا تطبيقيّا لاختبار صحّة الفرضيّات حول الكيفيّة التي يعمل بها العقل البشري."[1]. هاته هي النقاط الأساسيّة التي تفرّق بين منظومة الثّورة الصناعيّة ومنظومة الثّورة التكنولوجيّة فتبيّن بشكل أساسي عمليّات التّحوّل على الفروض والمبادئ والنّتائج، إنّها تعلن بشكل صريح تهافت الأنساق على بعضها تصحيحا وإكمالا، فالدكتور علي القاسمي يؤكّد من خلال هذا الحتميّة المتسارعة والمتواترة للتّحوّل النّسقي، والتّي أصبحت مسؤوليّة علميّة وثقافيّة متبناة أساسها الاستمرار في الإبداع والابتكار. وفي هذا السيّاق يبرز الانقسام في المجتمعات؛ فهناك مجتمعات فارضة لهاته الأنساق وقائدة للهيمنة التّكنولوجيّة وهناك مجتمعات مستقبلة مفروضة عليها تحدّيات التّلقي، والتّي في مقدّمتها التّحدي اللّغوي، والأمّة العربيّة مثلا تواجه هذا التّحدي الذي يفرض ضرورة المشاركة الفعّالة للغتها لتحقيق النموّ. وكما أشرنا اقترح علي القاسمي مقترحا يعالج تحدّيات التّلقي. **فكيف قارب هاته التحدّيات؟ وما موقع اللّغة العربيّة من التّنميّة التّكنولوجيّة الشّاملة؟ وما العلوم الواجب التّحكم فيها لتحقيق التّنميّة التّكنولوجيّة باللّغة العربيّة؟ وهل يمكن للّغة العربيّة مقاومة القفزة التّكنولوجيّة؟ وهل هناك مسؤوليّة حضاريّة للتّنميّة التّكنولوجيّة؟**

2. **المعرفة واللّغة والمصطلح كتلة واحدة (نفوذ علم المصطلح):** استقرّ المجتمع المعاصر على المكوّن المعرفي مكوّنا قاعديا ومهيمنا في عمليّات التّنميّة والنّمو المختلفة فالمعرفة أصبحت مكوّنا داخليّا في عمليّة النّمو يمكن تحويلها إلى منتجات

فأصبح الأمر يتعلّق بالسّلع والخدمات المعرفيّة. وينبغي هنا إبراز الدّور اللّغوي والمصطلحي والاهتمام به من خلال تنسيق التّعاون بين المعرفة واللّغة والمصطلح وجعلهم كتلة واحدة متعاونة فاللّغة هي التّي نفكر بها، وهي التّي نختزل ونوّثق بها المعلومات، فهي واسطة العمليّات الفكريّة، فهي ببساطة وعاء المعرفة والمصطلح هو الحامل للمضمون العلمي في اللّغة فهو أداة التّعامل مع المعرفة.[2] فهذه هي العلاقة الوطيدة والشّائكة بين المعرفة واللّغة والمصطلح والتي يبرز فيها الدّور الكبير للمصطلحات بما هي الحامل للمضمون العلمي والممثّل له، فالمصطلح يتزايد دوره بشكل متواتر لأنّه:" لفظ يعبّر عن مفهوم، والمعرفة مجموعة من المفاهيم التي يرتبط بعضها ببعض في شكل منظومة. ومن ناحية أخرى، فإنّ المصطلح ضرورة لازمة للمنهج العلمي، إذ لا يستقيم منهج إلاّ إذا بني على مصطلحات دقيقة...حتّى أنّ الشّبكة العالميّة للمصطلحات في فيّينا بالنمسا اتخذت شعار" لا معرفة بلا مصطلح"[3]. وانطلاقا من هذا فإنّ لعلم المصطلح نفوذاً كبيراً وذلك بالنّظر لطبيعته فهو مفتاح العلم والحامل لمضمونه، فالتّاريخ العلمي أثبت بأنّه يصاحب كلّ ثورة رصيدا من المصطلحات التي توثّق إبداعات الثّورة، فالثورة الصناعيّة أفرزت كميّة كبيرة من المصطلحات عبّرت عن التنميّة الصناعيّة، يقول القاسمي:"...وصاحب الثورة الصناعيّة سيل من المصطلحات الحضاريّة والعلميّة والتّقنيّة، ونمو كمّي وكيفي في حقول المعرفة الإنسانيّة".[4] والأمر ذاته بالنسبة لثورة تكنولوجيا المعلومات والاتّصال، يضيف القاسمي قائلا:"....ومثلما أفرزت الثورة الصناعيّة كمّا هائلا من المفاهيم العلميّة والتّقنيّة والمصطلحات التي تعبّر عنها، فإنّ ثورة تكنولوجيا المعلومات والاتصال أفرزت ومازالت تفرز طيفا واسعا من البرامج الحاسوبيّة".[5]وعلم المصطلح لم ينشأ بالصدفة وإنّما زاد من استقلاله كعلم نافذ وأساسي وشائع التّطور التكنولوجي والمنظومة التّواصليّة التي حتّمت التّواصل بلغات متعدّدة، أو العمل بالتّعدّد اللّغوي فـ:" لم ينشأ علم المصطلحات بهدف إرضاء رغبة غير مجدية في التّميّز، بل إنّ ما ساعد على تطوّره كنظام مستقل هو التّطوّر التّكنولوجي المتنامي من جهة والحاجات المتزايدة إلى التّواصل بين شعوب تنطق بلغات متباينة من جهة أخرى".[6] وعليه يستنبط من خبرة القاسمي ضرورة كسب الالتحام بين المعرفة واللّغة والمصطلح وما يتولّد عن ذلك من مساحات وآفاق علميّة، وهي العلاقة التي لا

يمكن فرزها بالنظر إلى التّشابك التكاملي الموجود بالقوّة فالتحام المعرفة واللّغة والمصطلح والعمل بالكتلة (المعرفيّة واللّغويّة والمصطلحيّة) على أنّها عناصر دلاليّة ضخمة موجودة لأجل بعضها البعض هو وعي علميّ وثقافي وحضاري باتت المجتمعات تتبنّاه على أنّه ضرورة معاصرة لمواجهة التّحديّات، وتعدّ رعاية المصطلحات والسّيطرة عليها المدخل السليم لأيّ منافسة علميّة وحضارية، لذلك يزداد الحضور النافذ والقويّ لهذا العلم بما هو الحامل للمضمون العلمي والممثّل له. لذا فإنّه يتحتّم على المجتمعات التّي تطمح للمنافسة العلميّة التّكنولوجيّة السّيطرة على علم المصطلح، وبناء لغة مصطلحيّة تكنولوجيّة للمعاملة المحليّة والدوليّة.

3. **شموليّة المعرفة وزيادة نفوذ الذكاء الاصطناعي:** برز علم الذكاء الاصطناعي ينهل من عديد العلوم ليضمن استقامته وتطوّره ونفوذه. فأصبح في إطار نظريّة المعرفة تبادل المعلومات بين التّخصّصات على أساس التّعاون وسطا حيّويا للابتكار والإبداع، وهو المبدأ العام الذي تسير به المعرفة كمسؤوليّة ثقافيّة وحضارية، وخاصيّة النّفوذ التّي اكتسبها علم الذكاء الاصطناعي وليدة التّعاون المعرفي أو تعاون المعلومات بين التّخصّصات. فهو علم يسعى لكسب قدرات التخصّصات لزيادة قدرته الإبداعيّة في محاكاة العمليّات الذهنيّة للعقل البشري، ويعدّ علم اللّغة مصدر ثرائه ومنبع استقامته لأنّه ببساطة يقوم بتحويل العمليّات الذهنيّة غير المحدودة التّي تتمّ بالنظام اللّغوي الرمزي إلى عمليّات إلكترونيّة يقول القاسمي:" وتوصّلت دراسات الذكاء الاصطناعي إلى أنّ الوظيفة الأساسيّة للعقل الإنساني، التّي تميّزه عن العقل الحيواني هي قدرته على إنتاج واستعمال الأنظمة الرمزية وفي مقدّمتها النّظام الرمزي اللّغوي المستخدم في التّواصل، وتمثيل المعلومات، وتخزين المعارف ونقلها. فقامت برامج الحاسوب على هذا الأساس".[7] فلقد نقل علم الذكاء الاصطناعي العمل من الطريقة اليدوية العزلاء إلى الطريقة الإلكترونيّة السّريعة والدّقيقة والمختصرة والنّافذة إلى شتّى مجالات العمل، بل أصبح علما مرافقا للنّشاط الإنساني بسبب محاكاته للعقل الإنساني عن طريق اللّغة واسطة جميع العمليّات المعرفيّة، يقول القاسمي:" ولا تقتصر هذه البرامج على برامج تشغيل الحاسوب، وإنّما اتّسعت لتشمل جميع أوجه النشاط الفكري الإنساني: العلمي، والاقتصادي، والاجتماعي. فهنالك برامج للتّعلم الإلكتروني والجامعات

الافتراضيّة، وهناك برامج طبيّة تعين الطبيب على تشخيص الأمراض أو قيام الحاسوب بإجراء بعض العمليّات الجراحيّة بدقّة متناهيّة، وهنالك برامج للمكفوفين تحوّل معلومات الشّبكة الدوليّة إلى معلومات منطوقة أو مكتوبة بطريقة برايل، وهناك برامج للتّجارة الإلكترونيّة، وهنالك برامج لاختيار الزوج الصالح أو الزوجة المناسبة،...إلخ".[8] فالقاسمي يؤكد من خلال هذا تدخل علم الذكاء الاصطناعي في جميع الأنشطة البشرية، وأنّ كسب هذا العلم والتّحكم فيه بات من الأولويّات الملحّة لضمان سلامة النشاط البشري، فالواقع يخبر بتدخّل هذا العلم في جميع الأنشطة الإنسانيّة، لما يحوزه من دقّة وسرعة واختصار ومحاكاة للعقل البشري، وإجرائيّة في العمليّات التي يقوم بها في جميع المجالات خصوصا التّقنيّة والدّقيقة، والتّي لا يمكن إجراؤها بالطريقة التّقليديّة، وبذلك تصبح كثير من الوظائف والنّشاطات مهدّدة بالزّوال والتّحوّل لأنشطة لها فرصها وآفاقها الرقميّة. فينبغي هنا إعداد المورد البشري لهاته المسألة وإلاّ فلن يجد له دورا في المجتمع الرقمي، فالدّور ينبع من طبيعة المجتمع والقيمة المضافة التي يمكن أن يؤدّيها. فالرّهان هنا هو كسب التّنميّة التّكنولوجيّة لجميع الأمّم، وذلك لإحداث نقلة تكنولوجيّة في النشاط الإنساني.

4. المسؤوليّة الحضارية في نشر تكنولوجيا المعلومات وتمكين التّرجمة: فالثورة التّكنولوجيّة هي قيمة مضافة من قيم النّهضة والحداثة وما بعد الحداثة، وهي في نسختها الأصليّة مكسب علمي وحضاري وقاعدة للتّنميّة والنّمو تزداد نضجا واكتمالا وتمكينا، وقد فرضت هذه الثورة تحدّيات مسبوقة على بعض المجتمعات المتلقيّة للتكنولوجيا وعلى لغاتها تحديدا، مثل المجتمع العربي ولغته العربيّة التّي تقيم معاملة التّلقي سواء بالثورة الصناعيّة أم التّكنولوجيّة لأنّ المعرفة الصناعيّة والتّكنولوجيّة مثّلتها اللّغات المنتجة لها كالإنكليزيّة والفرنسيّة والألمانيّة ... وبما أنّ اللّغة هي النّظام الرّمزي الذي يمثّل المعرفة فإنّه تشكّلت أزمة لتلقي المعرفة بالنسبة للأمّة العربيّة، فهل تتلقّى المعرفة باللّغة الأصليّة أو باللّغة العربيّة؟ وهل العربيّة وموردها البشري لهما القدرة على توطينها وتمكينها وتمثّلها وبثّ روح الابتكار والإبداع فيها؟ وهل يمكن تحقيق القيمة الأمميّة للتّكنولوجيّا؟ هي أزمة تلاحق اللّغات غير المنتجة وفي هذا الصّدد تدخّل القاسمي راصدا الأمر من وجهة النّظر التّاريخيّة أي؛ حين نقل العرب المصطلحات العلميّة للثورة الصناعيّة فقال: "فاضطلعت المجامع اللّغويّة العلميّة العربيّة بالتّصدي لنقل تلك المصطلحات، التّي توصف بأنّها

مفاتيح العلوم، إلى اللّغة العربيّة، لتمكين الأمّة من استيعاب المعارف العلميّة والتّقنيّة الجديدة، وتمثّلها، وإعادة إنتاجها، والإبداع فيها[9]". وهو الأمر المنطقي الذي يجب أن تعمل الأمّة العربيّة على تمثّله وتنميّته وتوفير الإمكانيّات البشرية والتّقنيّة والماليّة له. فالمجتمعات تفكّر بلغاتها وتزدهر بلغاتها، فاللّغة هي الممثّل السّيادي للمجتمعات.

ولقد أصبح من المسلّم به أنّ المجتمعات تهدف في الفترة المعاصرة لتحقيق التّنميّة البشرية الشّاملة، وذلك استنادًا إلى معطيات النّمو الاقتصاديّة الجديدة المبنيّة على أساس المعرفة، حيث يتمّ تحويل المعرفة إلى منتجات وخدمات. وتتصدّر اللّغة التّنميّة باعتبارها عملة التّبادل، فمثلما يتمّ تسريع وتسهيل تبادل السّلع والمنتجات بالعملة على أساس توحّدها وقوتّها فكذلك يتمّ تبادل المعلومات باللّغة من حيث توحّدها وتطوّرها وانتشارها وقوّتها العلميّة والتّقنيّة، لذا فإنّ تحقيق التّنميّة العربيّة لا يتمّ إلاّ بتحقيق تنميّة لغويّة باللّغة العربيّة تتمثّل المعارف والمعلومات والخبرات وتتبادلها وتبدع فيها[10]". فاللّغة لم يعد الاهتمام بها في ذاتها فقط بل بمشاركتها في عمليّة التّنميّة الشّاملة لتحقيق النّمو الاقتصادي والاجتماعي كونها الواسطة المعرفيّة التي يتقاسمها الجميع.

نشير في هذا الصّدد إلى المتابعة التي تقدّمها الهيئات الدوليّة التي تحاول ضمان انتشار تكنولوجيا المعلومات والاتصال، فهي تسعى لإدماج المجتمعات في عصر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وذلك من خلال تبادل المعارف والخبرات وإعداد التّقارير والدّراسات والأدّلة التي تمكّن للمعرفة التّكنولوجيّة وتراقبها، فتنشرها وتعمّمها وتقيس نفاذها؛ وذلك كمنظمة الأمّم المتّحدة للتربيّة والثّقافة والعلوم (اليونسكو)، والاتحاد الدولي للاتّصالات، واللّجنة الاقتصاديّة والاجتماعيّة لغربي آسيا (الإسكوا)...إلخ.[11] ومن النّاحيّة العمليّة يعدّ التّخطيط للانفتاح على اللّغات والعمل التّرجمي المؤسّساتي سبيلا للتّنميّة التّكنولوجيّة الأمميّة. ولو أردنا تقديم المعرفة فإنّها تقدّم على أنّها: " نتاج عمل وتفكير الإنسان وما يتوصّل إليه العقل البشري في الأبحاث العلميّة الشّديدة الدّقة من معلومات وحقائق ومبادئ وتوجد المعرفة في العديد من الأماكن، مثل: قواعد المعرفة وقواعد البيانات، وخزّانات الملفات، وأدمغة الأفراد، وتنشر عبر المجتمع ومنظّماته"[12]. ويقدّم مجتمعها على أنّه:" المجتمع الذي يقوم في الأساس على نشر المعرفة وإنتاجها وتوظيفها بكفاءة في مجالات التّعليم والاقتصاد والسّياسة والإدارة والتّقنيّات...إلخ، لتحقيق

التّنميّة البشريّة[13]". التّي هي: " عمليّة توسيع الخيارات المتاحة للأفراد بتمكينهم من الحصول على الموارد اللاّزمة لتحقيق مستوى حياة كريمة... وترتبط التّنميّة البشرية ارتباطا وثيقا بالنّمو الاقتصادي؛ فالناس يسهمون في النّمو ويسهم النّمو في رفاهيّة الإنسان، كما تهتمّ بجميع النشاطات، من عمليّات الإنتاج إلى التّغيّير في المؤسّسات إلى الحوارات السياسيّة، كما تعنى بنطاق التّطلّعات الإنسانيّة كلّها، وبهموم النّاس كافّة، لأنّهم يقعون في موضع الصّدارة فيها[14]". فمن خلال هذا التّحديد المعرفي التّنموي والتّشاركي الشّامل والذي نعيشه حاليّا يتدخّل عنصر الانفتاح على اللّغات الأجنبيّة عنصرا ضروريا في التّنميّة التّكنولوجيّة الشّاملة وفي الجهد الأممّي الشّامل؛ فمن الضّروري الانفتاح على اللّغات الأجنبيّة لكسب المصطلحات العلميّة والحضاريّة ولكسب المعرفة بصفة عامّة يقول صالح بلعيد في هذا الصّدد: "من الضّروري الانفتاح على اللّغات الأجنبيّة، وكما قال (goeth) إنّ الذين لا يعرفون اللّغات الأجنبيّة لا يعرفون شيئا عن لغتهم... نحن الآن بحاجة إلى الاستعانة باللّغات الأجنبيّة الأخرى، لا العمل على تبنّيها المقنع... إذا بالنّسبة إلينا، علينا التّفتح على الصينيّة... واللّغات الشّرقيّة، وهي اللّغات التّي تعايشت مع العربيّة[15]". وبهذا الفعل يتزايد في نفس الاتجاه الطّلب على التّرجمة وتفعيل دورها فللتّرجمة دور أساسيّ في التّنميّة التّكنولوجيّة الوطنيّة، فينبغي هنا تهيئة جماهير الأمّة لاستيعاب العمليّة التّرجميّة بما هي زيادة في النّمو الوطني ومشاركة في النّمو العالمي وفعل تأثير وتأثر، وحوار حضاري، وهذا الهدف التّرجمي يترافق مع تنميّة التّعليم العام وتطويره، ومتابعة العلوم الحديثة وتدريسها، وتكوين المورد البشري الكفء، من علماء ومهندسين وتقنيّين... وما تتطلبه التّنميّة التّكنولوجيّة، يقول القاسمي: " إنّ نقل التّكنولوجيا وتنميتها وطنيا يتطلّبان تطوير التّعليم العام في أهدافه، وبنيته، ومحتواه؛ ودمج تدريس العلوم الحديثة وتطبيقاتها فيه دمجا عضويّا، بحيث يكون قادرا على تكوين الموارد البشريّة من العلماء والمهندسيّن والتّقنيّين الذين تتطلّبهم التّنميّة العلميّة التّكنولوجيّة. ومن ناحيّة أخرى، تتطلّب هذه التّنميّة تفهّما وقبولا وتجاوبا من الجماهير العريضة للأمّة. ولا يمكن التّوسع كمّا وكيفا في إعداد الموارد البشريّة اللاّزمة للتّنميّة التّكنولوجيّة وتدريبها، ولا يمكن نشر الثّقافة العلميّة بين أوسع الجماهير ما لم يتمّ تدريس المواد العلميّة والتّقنيّة باللّغة الأمّ وما لم يستند هذا التّدريس إلى البحث العلمي داخل الوطن، وإلى التّرجمة الدّقيقة

المكثّفة والسّريعة المتواصلة لما يستجدّ من دراسات علميّة وأبحاث تكنولوجيّة تنشر في لغات الأمّم الأخرى المتقدّمة تكنولوجيّا وصناعيّا[16]". فالقاسمي يؤكّد على ضرورة ممارسة الحياة العلميّة والثّقافيّة والحضاريّة باللّغة الأمّ ذلك أنّ التّنميّة التّكنولوجيّة الوطنيّة هي مكسب سيادي واستراتيجي. كمّا أنّه من النّاحيّة المنطقيّة لا يمكن تحقيق استقرار وأمن علمي تقنّي تكنولوجي بلغات الآخرين عن طريق النقل الاستهلاكي، فالتّنميّة التّكنولوجيّة الشاملة تتمّ بجماهير الأمّة العريضة المشاركة بلغتها الموحّدة والقوية في التّنميّة الشّاملة والتّي تمثّل وتعبّر عن سيادة واستقلال ذلك الجمهور، فالمعرفة تبنى وتوطّن، فهي ليست استيرادا للاستهلاك، لذلك يستطرد القاسمي ويخطّط لتسيّير العمل التّرجمي وتيسيره، يقول: "ويتطلّب تشجيع التّرجمة وتيسيرها أمورا عدّة: أهمّها نشر تعليم اللّغات الأجنبيّة على نطاق واسع وتحسين طرائق تدريسها والإكثار من أقسام التّرجمة في جامعاتنا وتدريس علم المصطلح لا في أقسام اللّسانيّات فحسب، بل في الأقسام العلميّة كذلك وإنشاء دور نشر متخصّصة في تعريب الكتب العلميّة والتّقنيّة الهامّة حال صدورها في اللّغات العالميّة الأخرى، وتطوير الأبحاث المتعلّقة بإنشاء بنوك المصطلحات المتخصّصة، والترجمة الآلية بالحاسوب[17]". فالحديث عن الفعل التّرجمي هو حديث عن مؤسسيّة التّرجمة[18]، بما هي مسؤوليّة حضارية في عصر التّكنولوجيا، فلابدّ من رعاية التّرجمة بشكل مؤسّساتي يستجيب لتطلعات العصر ومستقبل الأمّم ويستجيب للتّخطيط المنشود الذي يعني: "الاستفادة من اللّغات الأجنبيّة (في صيغة الجمع) كلّ لغة بما تحمله من حمولة علميّة، والعلم الذي تنفرد به، والتّرجمة من كلّ اللّغات، وبخاصّة من لغة العصر ولغة الأقطاب العلميّة".[19]

5. **مبادرة علي القاسمي لتنميّة اللّغة العربيّة في ضوء عصر تكنولوجيا المعلومات والاتّصال:** يدعو القاسمي الأمّة العربيّة إلى نقل المعارف والمعلومات والخبرات التّكنولوجيّة إلى اللّغة العربية أسوة بجهود نقل المصطلحات العلميّة للثورة الصناعيّة، آخذين بعين الاعتبار الطابع الشّمولي للمعرفة الذي يتطلّب تعاون المختصّين في شتى المجالات على أن يتمّ هذا العمل مؤسّساتيّا عن طريق المجمع فلا يمكن للأيدي العزلاء المتفرّقة أن تضمن هاته التّنميّة، فالمؤسّسة تضمن الطابع الرّسمي وكذلك التّنسيق السّياسي والمالي والتّقني والبشري. يقول: "ويشرّفني أن أقترح من هذا

المنبر المتميّز، أن يبادر مجمع اللّغة العربيّة إلى إنشاء لجان خاصّة بنقل البرامج الحاسوبيّة إلى اللّغة العربيّة أسوة بلجان نقل المصطلحات العلميّة والتّقنيّة إلى العربيّة، وستضمّ كلّ لجنة من هذه اللّجان الجديدة اختصاصات متعدّدة طبقا لشموليّة المعرفة التي تتطلّبها تكنولوجيا المعلومات والاتصال والتّي تفرضها طبيعة البرامج الحاسوبيّة. كما أقترح أن يستعمل المجمع الموقر مكانته الأدبيّة المرموقة، لتشجيع المؤسّسات العربيّة المتنوّعة على ابتكار برامج حاسوبيّة عربيّة تستجيب للحاجات الوطنيّة وإنشاء مواقع باللّغة العربيّة على الشّبكة الدوليّة للمعلومات (الإنترنت)، وحثّ الجامعات العربيّة على توفير عدد متنام من مناهجها الدراسيّة في شكل برامج تعليم إلكتروني. ويبدو أنّ هذه الدّعوة التي أطلقتها قبل خمسة عشر عاما لم تلق الاستجابة، وأنّ خصاصا كبيرا في البرامج الحاسوبية ما يزال ماثلا بيننا، فنحن لا نوطّن البرامج الحاسوبيّة اللاّزمة لمعالجة لغتنا ولا ننتجها مباشرة. ولهذا نجد أنّ هذه الدّعوة تتكرّر من قبل المختصين".[20]

6. **خاتمة:** وخلاصة؛ فإنّ القاسمي يدعو الأمّة العربيّة لعيش التّجربة التّكنولوجيّة بالتمثّل الشّامل لمعارفها والإبداع فيها باللّغة العربيّة، فيرى بأنّ التّحكّم في علوم المصطلحيّة والذكاء الاصطناعي والتّرجمة بالأخصّ هو الرّكن المتين لتمثّل التّجربة التّكنولوجيّة، فالمسألة التّي تعاني منها الأمّة العربيّة حسبه هي مسألة معرفيّة شاملة ضحيّتها اللّغة، إذ؛ كلما زادت المعرفة زادت قوّة اللّغة والعكس صحيح. فالمبادرة القاسميّة تراهن على كسب لغة حاسوبيّة باللّغة العربيّة، لغة تتمثلها الأمّة وتبدع بها لغة حاسوبيّة قادرة على الإنتاج، لغة قادرة على زيادة النّمو الاقتصادي والاجتماعي تكنولوجيّا. لغة ذات جاهزيّة مؤسّساتيّة. فالأمّة تحتاج إلى عربيّة المؤسّسات، إلى معاملات مؤسّساتيّة تمارس نشاطها باللّغة العربيّة، إلى مؤسّسات يكون فيها للّغات الأجنبيّة الدّور المساعد في التّنميّة والحوار. ونقصد هنا المؤسّسات الوطنيّة جميعها وليس المؤسّسات اللّغويّة فقط، إنّها مؤسّسات التّنميّة الشّاملة، مؤسّسات النّمو الاقتصادي والاجتماعي. وإنّ الذي نستشفه من طبيعة الحقبة المعاصرة هو ضرورة تنفيذ التّنسيق وتبادل الخبرات من أجل إعداد مورد بشري متّزن مع واقعه ذي الطبيعة التّكنولوجيّة. فمجتمع اللّغة العربيّة يحتاج إلى إعداد مورد بشري أو شبل بشري يجسّد تكنولوجيّة اللّغة العربيّة؛ بمعنى أن يكون المورد البشري محضّرا تحضيرا تكنولوجيّا

ولغويّا في آن. يستطيع أن يبدع في إنجاز البرنامج التّكنولوجي وأن يمارس الإعدادات التّكنولوجيّة، ومحضّرا تحضيرا لغويّا بحيث يستطيع ممارسة خصائص اللّغة العربيّة. فيكون الإنتاج من طبيعة التّكوين والتّحضير. فنحصل على فرد لغوي تكنولوجي يحوّل اللّغة العربيّة إلى لغة تكنولوجيّة.

7. قائمة المراجع:

[1]- علي القاسمي: علم المصطلح أسّسه النظريّة وتطبيقاته العمليّة، مكتبة لبنان ناشرون، لبنان ط2، 2019، ص734،735.

[2]– علي القاسمي: علم المصطلح أسسه النّظرية وتطبيقاته العمليّة، ص 303 304.

[3]– علي القاسمي: علم المصطلح أسسه النّظرية وتطبيقاته العمليّة، ص 303.

[4]– علي القاسمي: علم المصطلح أسسه النّظرية وتطبيقاته العمليّة، ص 734.

[5]– علي القاسمي: علم المصطلح أسسه النّظرية وتطبيقاته العمليّة، ص 735.

[6]– هنري بيجوان وفيليب توارون: المعنى في علم المصطلحات، تر: ريتا خاطر، المنظمة العربية للترجمة، ط1، 2009، بيروت، ص07.

[7]– علي القاسمي: علم المصطلح أسسه النّظرية وتطبيقاته العمليّة، ص735.

[8]– علي القاسمي: علم المصطلح أسسه النظرية وتطبيقاته العمليّة، ص735.

[9]– علي القاسمي: علم المصطلح أسسه النّظرية وتطبيقاته العمليّة، ص 734.

[10]– علي القاسمي: علم المصطلح أسسه النّظرية وتطبيقاته العمليّة، ص 736.

[11]– يمكن مراجعة: خوسيه ل. سافيرا وآخرون: دليل نفاذ الأسر والأفراد إلى تكنولوجيا المعلومات والاتصالات واستعمالها، منشورات الاتحاد الدولي للاتصالات، سويسرا، 2020. دليل قياس مؤشرات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات: اللّجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا (الإسكوا)، الأمم المتحدة، نيويورك، 2007.

[12]– المعجم الموحد لمصطلحات الاستراتيجيات التربوية والتعليمية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب، الرباط، سلسلة المعاجم الموحدة رقم 45، 2020. ص136.

[13]– المعجم الموحد لمصطلحات الاستراتيجيات التربوية والتعليمية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب، الرباط، سلسلة المعاجم الموحدة رقم 45، 2020 ص142.

[14]– المعجم الموحد لمصطلحات الاستراتيجيات التربوية والتعليمية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب، الرباط، سلسلة المعاجم الموحدة رقم 45، 2020 ص109.

[15]– صالح بلعيد: هكذا رقى الفرنسيون لغتهم فهل نعتبر، منشورات مخبر الممارسات اللّغوية في الجزائر، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر،2014، ص 55، 56.

[16]– علي القاسمي: الترجمة وأدواتها دراسات في النّظرية والتّطبيق، مكتبة لبنان ناشرون لبنان، ط2، 2019، ص 68.

[17]– علي القاسمي: الترجمة وأدواتها دراسات في النظرية والتطبيق، مكتبة لبنان ناشرون لبنان، ط2، 2019، ص 68.

[18]– ماجد سليمان دودين: دليل الترجمة العلمية والمصطلحات العلمية، مكتبة المجمع العربي للنشر والتوزيع، ط1، 2015، عمان، الأردن، ص 07.

[19]– صالح بلعيد: النخبة الوطنية والمشاريع، مخبر الممارسات اللّغوية، جامعة مولود معمري تيزي وزو، الجزائر. ص154.

[20]– علي القاسمي: علم المصطلح أسسه النظرية وتطبيقاته العملية، ص737.

مجلّة اللغة العربيّة المجلّد: 24 العدد: 3 السّنة: الثّلاثيّ الثّالث 2022 ص : 309-334

النّزعة النّضاليّة للمرأة الجزائريّة في الفنّ السّرديّ
. نماذج مختارة.

The militant tendency of Algerian women in narrative art
.Selected models

أ. ناديّة سعدوني*

تاريخ الاستلام: 19 -05-2021 تاريخ القبــول:14-07-2021

ملخّص: استطاعت المرأة العربيّة أن تثبت حضورها الوجودي عبر أزمان متعاقبة، والمتطلع للثقافة العربيّة والإسلاميّة بالخصوص، يدرك مدى الاضطهاد الإنساني لهذا الكيان، والذي ظهرت تجلياته في السّلوك العدواني الممارس عليها، فقد وئدت في عصر كان يرى فيها الخزيّ والعار، ثم حبست وجرّدت من كافّة حقوقها في عصر اتصف بالهيمنة الذّكوريّة، وهكذا لاحق هذه الذّات المسخ والاجتثاث لتجد نفسها أمام ضرورة الانسلاخ من هذا التّغييب، وإحداث تغيير في بنيتها الفكريّة والذّهنيّة وبالأخص السّلوكيّة، ليعترف الآخر أنّها كائن حضوره مساو لحضوره حتى وإن اختلفت القوامة الجسديّة، ونظير كل ذلك، فإنّ هذه الدّراسة تناولت شقًا مهمًا من هذه الانتفاضة المنافيّة للتغييب، فقد سيقت إلى زاوية الثّورة ضد المغتصب، سواء أكان هذا الأخير مستعمرا مستلبا كما حدث في الجزائر، أين جسّدت هذه الفكرة على يد عدد من المبدعين الجزائريّين، اخترنا من بينهم (عز الدّين جلاوجي) أم كان هذا المجتث لعادات وتقاليد باليّة قوقعت الوجود الأنثوي وحاصرته في زاويّة الحضور الجسدي الملغي لكلّ الحضوريات الأخرى. ولهذا جاءت هذه الدّراسة لتناقش إشكاليّة مفادها: فيم تجسّد الحضور الثّوري للمرأة الجزائريّة ضمن مختلف الأعمال الإبداعيّة؟

كلمات مفتاحيّة: النّزعة، النّضاليّة، المرأة، الثّورة، الجهاد. النّماذج.

---

*جامعة مرسلي عبد الله تيبازة، الجزائر، البريد الإلكتروني:
nadiasaadouni85@gmail.com (المؤلّف المرسل).

Abstract: The Arab woman was able to prove her existential presence over successive times and the aspiring Arab and Islamic culture in particular, realizes the extent of the human oppression of this entity, which manifested itself in the aggressive behavior practiced towards it, for she was born in an era in which he saw shame

And shame, then she imprisoned and stripped all of her rights in an era characterized by male domination, and thus this self pursued mutilation and uprooting to find itself in front of the necessity to disengage from this absence, and make a change in its intellectual, mental, and especially behavioral structure, so that the other admits that it is an object of presence equal to his presence even if the stewardship differs ،And in contrast to all of that, this study deals with an important aspect of this uprising that is opposed to absenteeism. Among them (Izz al-Din Jallawy), or this was the uproot of outdated customs and traditions that subdued the female presence and surrounded him in the corner of the physical presence that abolishes all other attendances.

That is why this study came to discuss the problematic:

What did the revolutionary presence of Algerian women embody in the various

Keywords: Trend, militancy, women, revolution, jihad, mode

المقدّمة: إذا كان الفن الإبداعي غاية الانسان ووسيلته في التّعبير عن حقيقة أناه، فهو كذلك اثبات للوجود الحقيقي للذات، هذه الأخيرة التي بات انسلاخها واجتثاث حضورها ضرورة حتميّة عند مستعمر جاء لهدف مقصود لابديل عنه، ألا وهو استلاب ومسخ لهذا الكيان الوجودي للأنا الجزائريّة، بغض النّظر عن جنسها أو سنها أو حتى مكانها، المهم هو أن يدخل الانسان الجزائري في بعد هايزميري، فينسى أنّه كان في يوم من الأيام ينتمي إلى رقعة جغرافيّة تسمى الجزائر والى دين يدعى الإسلام ينطق بلغته ويتصرّف بعقائده ومسلماته.

ولمّا كان القلم السّلاح الفتاك الموازي للدبابات والصّواريخ كان لزامًا على الانسان الجزائري أن يحمله وبجدارة رغم كل الحروب النّفسيّة والسّياسيّة والفكريّة المعلنة ليعبّر

به عن خلجات النّفس البشريّة المنتهكة ضدّ هذا المجتمع المغتصب، وقد اختار القلم أن يسيل في أوجه عديدة فكتب الشّعر، والمقال الأدبي والقصّة القصيرة، والرّواية والمسرح ورغم اختلاف الأجناس والمضامين إلاّ أنّ الهدف واحد "الصّراع لإثبات الهويّة الجزائريّة" وفصلها عن أي وجود آخر، وذلك من خلال تبيان عاداتها وتقاليدها ومعتقداتها وسلوكياتها المغايرة عن أي ذات أو هويّة أخرى، وقد اخترنا من هذه الأجناس، الفن السّردي لأدرس ما فيه من قصص حبكتها أفكار وعقول تسمو للتعبير عن كل ما يختلج في العقل الجزائري بلغة فنيّة بسيطة قريبة للقارئ المتعطش لمعرفة ذاته من ذاته. وهذا يعدّ من الأسباب التي جعلتنا ننتقي هذه المدوّنة، أمّا السّبب الثّاني، فهي الدّعوة التي قرأناها من مجلة الشّعب (العدد 29) في صفحتها الأخيرة، على لسان (مصطفى فاسي) والقائلة "... غير أنّ الأخطر من القلة نفسها، هو عدم التّتبع لما ينشر، وغياب النّقد عند حضور الإبداعات الشّعريّة والقصصيّة والرّوائيّة، وحضوره أحيانًا عندما يبدأ النّاس في نسيان الإبداع باعتباره نشر منذ مدّة " ورغم أنّ هذه الكلمة قديمة زمنيًّا باعتبار أنّ الأدب الجزائري أصبح مادة دسمة للنقاد الجزائريين وحتى المغاربة، إلاّ أنّه لايزال يحتاج إلى متابعة وقراءة واضاءة أكثر خاصّة ما نشر في المجلات التي كانت المساحة الوحيدة لهؤلاء المبدعين. إذا رجعنا إلى الزّاويّة المنتقاة في هذه القراءة، فهي زاويّة المرأة المجاهدة المناضلة، المكافحة في زمن اللامعنى واللاوجود للحضور (الغيري) أي في زمن لم تأخذ فيه المرأة حقها من التّبجيل والاهتمام، والتّقدير والعرفان لكل ما قامت به من نضال وكفاح من أجل أسرتها الصّغيرة (بيتها) وأسرتها الكبيرة (الوطن)، ولكن المبدعين استطاعوا أن يعبروا عنها، ويظهروا تضحياتها وتفانيها من أجل تأكيد وجودها واثبات لهويتها. وبهذا فهذه الدّراسة تسعى إلى رصد أشكال الصّراع من اثبات الهويّة الأنثويّة النّضاليّة في الخطاب السّردي الجزائري، خاصّة صراعات المرأة المجاهدة المناضلة من أجل المحافظة على هويتها الوطنيّة والتّاريخيّة وكذا الوقوف على آليات مقاومتها لاجتثاث الذّات واستلاب الهويّة وكذا تبيان رؤيتها البعديّة لحالة المسخ الأنثوي كمقابل للوجود الذّكوري الطّاغي على المجتمع، والمغيب لتضحياتها كمحارب جبار ومسهم فعّال في القضاء على المستعمر الغاشم. والحق أنّ جهاد المرأة الجزائريّة وكفاحها إلى جانب

أخيها الرّجل قديم جدا، بل ومتأصل ومستمر متخذا مختلف الوسائل والأساليب، دفاعا عن الكرامة والسّيادة، وهو ما أكدته جريدة المقاومة[1] التي ورد فيها ما يلي: «إنّ كفاح المرأة الجزائريّة إلى جانب الرّجل ليس جديدا في تاريخ الجزائر الطّويل، بل إنّ هذه المشاركة، تبرهن عن طبيعة متأصلة عرفت بها بنات الجزائر خلال جميع العصور التّاريخيّة التي مرّ بها وطننا والتي اضطر فيها الشّعب الجزائري أن يخوض الحرب دفاعا عن سيادته"[2]. فالتّاريخ قد سجّل على صفحاته أسماء العديد من البطلات منهن، على سبيل المثال "الكاهنة"[3]، التي وقفت دفاعا عن الأرض حين جاء المسلمون فاتحين فقاومتهم ببطولة وشجاعة نادرة لأنّها اعتقدت أنّهم جاؤوا كغيرهم من الغزاة الذين تداولوا على هذه الأرض الطّيبة من رومان ووندال وبيزنطيّين وغيرهم، وكانت تتولى قيادة الجيش وتحث المحاربين على التّفاني في القتال قائلة: "الفرار عار وسبّة في وجه أمتي يجب أن نموت موت الملكات"[4]، ولكن حين تبينت لها الحقيقة وهي أنّ المسلمين يختلفون اختلافا جوهريا عن غيرهم لأنّهم لم يأتوا طمعا في خيرات البلد، بل جاؤوا حاملين رسالة ربانيّة لإخراج النّاس من ظلم الجاهليّة إلى نور الإيمان، عندها أمرت أبناءها باعتناق الإسلام والعمل على نشره والجهاد في سبيل الله –تعالى– وهو ما حدث فعلا، إذ شارك أبناؤها في فتح الأندلس ونشر العقيدة الإسلاميّة إلى جانب طارق بن زياد وإخوانه من العرب والأمازيغ، وفي العهد العثماني تصدّت نساء قبيلة رياح إلى جانب الرّجال لاعتداءات الأتراك الأمر الذي أجبرهم على التّراجع مهزومين[5]. وحين سقطت الجزائر فريسة للمستعمر الفرنسي سنة 1830، وتصدّى لها الأمير عبد القادر مقاوما، مجاهدا ساعيا لتحرير بلاده ساندته شقيقته خديجة وآزرته وخاطبت أعوانه بعد البيعة الأولى سنة 1832[6] قائلة: "إن استشهد شقيقي فجهادكم أنتم على الدّين والوطن، وذكركم باق إلى الأبد وهؤلاء أهله وأولاده في كنف الله وتحت رعايتكم فحافظوا عليهم الى أن يظهر الله ما في غيبه"[7] أمّا أم الأمير فقد تولت شؤون الأسرى الفرنسيات بنفسها[8]

وأثناء المقاومة الوطنيّة التي نظمت تحت لواء الأمير عبد القادر كانت نساء غريس (معسكر) تتكون منهن مؤخرات جيش الأمير، وكانت مهمتهن إعداد

الرّصاص ومداواة الجرحى وفي كثير من الأحيان يأخذن مكانتهن بين صفوف القتال لكنهن يرتدين – آنذاك – برنسا أزرقا حتى لا يتميزن عن الرّجال[9]

وهناك لالة فاطمة نسومر، واسمها الحقيقي فاطمة سيدي أحمد، وكلمة لالة تدل على التّقدير وفي اللغة الأمازيغيّة تعني سيدة وهي تعتبر من أبرز رموز المقاومة النّسائيّة الجزائريّة، إذ واجهت الجنرال "روندون Rondon" –Général ومعه خمسة وأربعون ألف جندي، في الوقت الذي لم يكن معها سوى سبعة ألاف مقاتل فقط كما تمكّنت من مواجهة عشرة جنرالات قبل أن تؤسر مع مجموعة من النّساء سنة 1857 وتسجن وتصاب بمرض عضال داخل السّجن وفيه تموت .[10] وخلال معركة قسنطينة الثّانيّة 1837، التي سقطت فيها المدينة ،أبلت المرأة في الجهاد الى جانب الرّجل بلاء حسنا، ورفضت الخضوع والخنوع وأرسل سكان قسنطينة وأعيانها رسالة الى القائد الفرنسي الجنرال فالي SYLVAIN CHARLES VALEEالذي كاتب الباي وأعوانه يدعوهم إلى الاستسلام "من الأمّة المحافظة على شرفها الى المعسكر الفرنسي المعتدي على حقوق غيره وصلتنا رسالتّكم وفهمنا ما ذكرتموه فيها، نعم إنّ مركزنا أمسى في خطر عظيم، ولكن استيلاؤكم على قسنطينة المحميّة بالأبطال الذين لا يهابون الموت موقوف على قتل آخر واحد منهم واعلموا أنّ الموت عندنا تحت أسوار بلدنا أحسن من حياتنا تحت سلطة فرنسا"[11]. وحين اجتاح العدو المدينة حملت المرأة السّلاح وراحت تقاوم، ندا للند الى جانب الرّجال، فسقطت الكثيرات منهن شهيدات مفضلات موت الشّرف والكرامة على الاستكانة للعدو.

هذه الشّهامة أبدتها المرأة –أيضا –خلال مظاهرات 8 ماي 1945[12] إذ شاركت فيها بأعداد ضخمة وقدمت الضّحايا مثلها مثل الرّجال، وهناك قائمة طويلة من شهيدات هذه المجزرة الرّهيبة المرتكبة في حق الشّعب الجزائري.

- جهاد المرأة الجزائريّة خلال ثورة نوفمبر 1954

ما إن اندلعت ثورة نوفمبر 1954 حتى هبّت المرأة الجزائريّة للانضمام إليها مشكلة عنصرا أساسيا فيها، فكانت سندا قويا للرجال الذين حملوا السّلاح ضد المستعمر الفرنسي، فأبلت بلاءً حسنًا منقطع النّظير في مختلف الأماكن من بوادي

وحواضر، وفي مختلف الجبهات العسكريّة والسّياسيّة والاجتماعيّة، وتعود أسباب مشاركة المرأة في الثّورة إلى عدة عوامل منها :

-1 العامل الأوّل والأساسي يتمثّل في إيمانها بعدالة قضيّة شعبها وحقه الشّرعي والقانوني والإنساني في استرداد سيادته المغتصبة عنوة وظلما .

-2الممارسات الاستعماريّة الفظيعة في حقّ الجزائريين، ونظرة الازدراء والاحتقار إليهم واعتبارهم وكأنّهم ليسوا بشرا، من ذلك ما رواه المجاهد سي زيان في الملتقى الأوّل لتاريخ الثّورة المنعقد بنادي الصّنوبر حيث يقول: "كنت في إحدى الأسواق وأردت أن أركب الحافلة وأثناء انتظاري التّقت امرأتان فرنسيتان، وبعد تبادل السّلام والتّحيّة – ويبدو أنّهما لم يلتقيا منذ مدّة – قالتّ إحداهما للأخرى لقد تزوجت برجل إيطالي، قالت لها الأخرى أمّا أنا فشبه متزوجة فقد تزوجت بأحدهم، فقالتّ لها الأولى من أي جنسيّة هو؟ أجابتها أنّه عربي جزائري، عندما سمعت رفيقتها ذلك هزّت كتيفها وكأنّها تنكر عليها ذلك، فسالتّها لماذا تنكرين عليّ وقد تزوّجت أنت بأجنبي؟ قالت لها إن زوجي وإن كان أجنبيا فله علم وفطنة أمّا زوجك الجزائري فليس له علم ومنذ ذلك الحين صرت وطنيًّا مناضلًا في الحزب دون أن يكون لأحد فضل عليّ في ذلك[13].

3-هناك نساء وقعن عدّة مرّات في قبضة الجلّادين الفرنسيين، وتلقين أنواعا متعدّدة من العذاب، وأهينت كرامتهن وانتهكت حرماتهن، وخوفا من أن يقعن مرّة أخرى في يد العدو سارعن في الالتّحاق بصفوف جيش التّحرير الوطني.

4 -هناك أخريات شاهدن الممارسات الوحشيّة لجنود العدوّ في حق أزواجهن أو أبنائهن أو بناتهن فقرّرن أن يواجهن هذا العدو بالقوّة، وينتقمن منه جراء ما ارتكبه من أفعال. تروي المجاهدة زهور ونّيسي ما علق في ذهنها من ذكريات عن مجازر 8 ماي 1945 وكانت حينها في التّاسعة من العمر وكيف كان أفراد عائلتها يصفون الوضع فحفرت في ذاكرتها تلك الوقائع وحفزتها للنضال والفداء من أجل الوطن[14].

5–المجاهدة أنيسة بركات ترى أنّ غرّة نوفمبر كانت بالنّسبة للمرأة المتنفس حيث أطلقت لها الثّورة العنان للقوى الكامنة، وأذكت عواطفها وهزت مشاعرها التي كانت مكبوتة من قبل[15] .

6 –بالنّسبة للطالبات في مختلف مراحل التّعليم والتّكوين (خاصّة التّعليم الثّانوي والجامعي) فإنّ نداء الاتحاد العام للطلبة المسلمين الجزائريين الذي صدر يوم 19 ماي 1956 والذي يدعو الطّلبة الى ترك مقاعد الدّراسة والالتّحاق بالثّورة هو الذي حفزهن على الإلحاق بالثّورة وممّا جاء فيه:

"لأيّ شيء تصلح هذه الشّهادات التي تمنح لنا في الوقت الذي يكافح فيه شعبنا ببطولة وتنتهك حرمات أمّهاتنا وأزواجنا وإخواتنا ويتساقط أولادنا وشيوخنا تحت رصاص الرّشاشات ونيران القنابل والكبريت المحرق. ونحن إطارات الغد يمنحوننا أن نرعى ماذا أن نرعى من؟ الخرائب وأكوام الجثث. وعليه: فإنّنا نقوم من الآن بالإضراب عن الدّروس والامتحانات لأجل غير محدود فلنهجر مقاعد الجامعات ولنتوجه الى الجبال والأوعار ولنلتحق كافة بجيش التّحرير الوطني ومنظمته السّياسيّة جبهت التّحرير الوطني.

7– قامت الأحزاب السّياسيّة والجمعيات المختلفة ببث روح الوعي لدى البنات والنّساء وبالتّالي دفعهن الى المشاركة في الثّورة إذا ما اندلعت، إضافة الى ظهور جمعيات نسويّة هيأت الاذهان ونشرت الوعي السّياسي لديهن منها "منظّمة النّساء الجزائريات المسلمات" التي تأسّست سنة 1947 والتي بثت الوعي الوطني لدى المرأة وأوجدت المناخ الملائم والقابليّة للانضمام للعمل الثّوري"[16] كما حضرت بعض المناضلات المؤتمر الذي عقد يوم 5 أوت 1951 بسينما دنيا زاد بالعاصمة لتأسيس "جبهة الدّفاع عن الحريات واحترامها"[17] إضافة الى وجود نساء وطنيات ناشطات منهن زهيّة كروات التي نادت سنة 1951 ثلاث مرّات تحيا الجزائر، تحيا الجزائر تحيا الجزائر[18] دون أن ننسى الدّور الهام الذي أسهمت به جمعيّة العلماء المسلمين الجزائريّين في تهيئة الأذهان وهو ما توضحه السّيدة (عميرات) بقولها: "كنّا ندرس في الكشّافة عند الطّيب العقبي وكان يخرج العلم ويقول: هذا هو العلم الجزائريّ بألوانه الثّلاثة الأخضر الإسلام، الأبيض ألوان قلوبنا والأحمر الجهاد.[19]

•محاكاة للفكر الجهادي في قصّة (محمد مرتاض) "بطولة إمرأة بين الواقع والأسطورة : لقد كانت المرأة الجزائريّة منذ القديم في طليعة مكتسبات البلاد، إذ أنّ وجودها لم يكن وجودًا سلبيًّا، استهلاكيًّا أي مجرّد وعاء يفرغ فيه الطّموح الجنسي أو الرّغبات الذّكوريّة في مقابل تتلقى الحماية والمأكل والملبس، ويدافع عنها دون أن يكون لها حضور فعلي وفعّال في المجتمع، فقد عاشت هذه الأخيرة في ظل ممارسات وسلوكيات متناقضة، إلاّ أنّها استطاعت بمقدرة عاليّة أن تغير نظرة المجتمع الذّكوري إليها، عندما جابهت هذه النّظرة بتحد نفت فيه مقولة (المرأة كائن قاصر). وبناء على هذا وجدت نفسها تحارب الفكر الطّاغي السّائر بمنطق اقصائي لها لتؤكّد أنّ حضورها الفعّال موازٍ لحضور الآخر، وفي هذا نجد أنّ (عبد الحميد بن باديس) اعتبر "كيان المرأة جزء من مشروع معرفي جدير بالانخراط في صنع الواقع وبلورته"[20] أمّا عن وجودها الفني ضمن الأعمال الأدبيّة المتعدّدة ونخصّ بالذّكر هنا القصّة القصيرة، فلم يكن لها ذلك التّواجد الفعلي إلاّ بعدما أحسّ المفكرون والقائمون على الثّقافة آنذاك لهذا التّعسّف والاقصاء الذي يعيشه هذا الكائن. وكنتيجة لذلك ظهر عدد من الكتاب ممن تعاطفوا مع وجودها كشخصيّة بنائيّة محوريّة في أعمالهم الفنيّة وكان على رأسهم "أحمد رضا حوحو"، فهو بالإضافة الى دفاعه المستميت عن المرأة الجزائريّة، فقد أعطاها مكانة بارزة في قصصه وكتاباته وهذا ما نجده في مقدّمة كتابه (غادة أمّ القرى) حيث يقول "إلى تلك التي تعيش محرومة من نعمة الحب... من نعمة العلم... من نعمة الحريّة. إلى تلك المخلوقات البائسة المهملة في هذا الوجود، إلى المرأة الجزائريّة أقدم هذه القصّة تعزيّة وسلوى"[21] ولكنّها استطاعت أن تنفك من هذا الشّعور المغيّب لأناها وتصرخ بأعلى صوتها أنا موجودة وذلك عبر دخولها الى مجالات عدّة، وأهمها الكتابة فجاءت (آسيا جبار أحلام مستغانمي، جميلة خمار، جميلة دباس، جميلة زنير، حليمة مدرس بود واو خيرة حمر العين، رقيّة هجرس، زكيّة علال، زينب لعرج، وغيرهن) ممّن عبّرن عن وجودهن أوّلاً وعن صراعات هذه المرأة وما تعانيه في ظلّ استلاب استعماري سابق واستلاب ذكوري حاضر. وقد اخترنا من بين القصص التي حاكت صراعات المرأة في ظل الاستعمار

الفرنسي، نموذج (محمد مرتاض)، والذي يسرد فيها قصّة نضال وكفاح المجتمع الجزائري في تلك الفترة، وذلك من خلال بطلة القصّة (فاطمة) التي صور من خلالها قصّة نضال المرأة ضد واقع استعماري استلابي. هذه المرأة الفلاحة، البسيطة التي لا تحفظ أكثر من سورة الفاتحة والتي تتقن الخياطة كحرفة تسترزق منها، وبعد أن دقّت ساعة نوفمبر 1954، ارتحلت من قريتها (السّواعل) إلى قريّة (شيقر) بعد زواجها من شيخ حافظ لكتاب الله ولكنّه أصيب بالعمى بسبب استشهاد ابنه، ولمّا سمع به الفرنسيون هجموا على بيته لتدافع عنه هذه البطلة، فتجر إلى الثّكنة أين تتلقى أقسى العذبات ولكنّها كانت صامدة وواقفة بحزم أمام تعسف الجنود الفرنسيين فقد واجهتهم واحتقرت وجودهم، فكان المقابل زنزانة التّعذيب أين لم يكن فيها إلاّ الموت. ولكنّها صمدت إلى أن أخلوا سبيلها. لتباشر نشاطها الثّوري، بمختلف أنواعه لتصل إلى درجة الإشراف على خليّة نساء، ليزج بها مرّة أخرى السّجن، إلى أن استقلت الجزائر أين أكملت نضالها الاقتصادي، فأنشأت مصنعا للنسيج.

•**صورة المرأة البطلة في القصّة:** تعدّدت وتنوعت معاناة المرأة خلال الثّورة فقد تعرضت للقهر والضّرب المبرح المفضي في أغلب الأحيان إلى التّشوّه الجسدي مثلما حدث للبطلة فاطمة التي فقدت أنوثتها خلال التّعذيب في الغرفة التي سيقت إليها، إذ أنّ المستعمر الغاشم طبّق على المساجين الجزائريين رجالاً ونساء كل أساليب التّعذيب المتاحة من صدمات كهربائيّة وحرق واغتصاب وغيرها. فالسّجون كانت آنذاك تعدّ بمثابة الأداة النّافذة، فمن خلالها يكسر المغتصب أنفة وقوة الجزائريين وقد كان أهمّها سجن (الحراش وسركاجي وبارباروس وقصر الطير). إذا رجعنا إلى البطلة (فاطمة) هذه المجاهدة المغوارة، والتي كان سببها الأوّل في دخولها إلى غمار هذه المعركة ضد المستعمر، معركتها الأولى في محاولتها المحافظة على هيبة وكرامة زوجها الذي "جرّوه على الأرض، كنسوا بثيابه البيضاء الطّاهرة روث البقر، تفلوا على وجهه... خفّ عليه الحركي فشدّ على لحيته، جاءه جندي مرتزق وركله بقوّة... "[22] ولكنّها لم تقف صامتة أمام هذا الموقف المهين بل هجمت بدورها على الجندي وركلته "فجرّ خشبة لوح ثخينة تآكل وسطها، فصاح ورجلاه... وظهراه"[23] فالمرأة هنا صورة للقوة والتّحدّي، فلم تخف ولم تهب ووقفت صنديدة في وجه

المغتصب لحرمة بيتها وزوجها، فالصّورة التي قدّمها القاص وهي تقف متحديّة، وتدرك أنّ مصيرها لن يكون أقل من مصير زوجها، يثبت من خلالها مدى اقدامها وشموخها إذ أنّ كل ذلك لم يثنها عمّا فعلت ولعل مقابل كل هذه الشّجاعة كان السّجن، الذي تجرعت فيه "مالا يقدر الجبال على حمله... أجلست على الزّجاجات المكسورة وعلقت كبهيمة في الأسلاك الحديديّة... رأسها في الأرض ورجلاها في السّماء... كوى صدرها بمكاوي الكهرباء، فقدت الأنثى في جسدها إلاّ أنّها ضلت صامدة كشجرة الضّرو الرّتقاء، وهي تقاوم العواصف الهوجاء، أعيتهم بثباتها وجلدتها"[24] هذا المقطع يصور لنا الانكسار الذي عاشته المجاهدات الجزائريات والتي بلغ عددهن حسب وزارة المجاهدين 20135 مجاهدة[25] أمّا عددهن من أوّل نوفمبر 1954 إلى 31 ديسمبر 1956 حسب ما ذكره الدّكتور (الغالي العربي) في كتابه (فرنسا والثّورة الجزائريّة) هو 20388 مجاهدة شاركنا في 178 معركة، 948 هجوم استشهد 45%[26]. إنّ المرأة المجاهدة، لم تعذب فقط بالوسائل المتعارف عليها عالميّا، بل كان الجوع المصاحب الدّائم لها في السّجون الفرنسيّة، فها هي البطلة (فاطمة) التي تعوّدت عليه فهي تتخلّى عن كل ما "يقدّم إليهم رغيف جاف، أسود اللون كأنّما خبز من فحم وقطرات سوداء قيل لهم أنّها قهوة وما هي بها، كانت أغلب أيّامها صائمة لذلك لم تدلف منها في الوقت الذي أقبلن فيه النّساء الأخريات على تجرعها كأنّها دواء مرار... لم تكن لهنّ حيلة في غيرها"[27] اذا رجعنا إلى الواقع المعيش والذي لا يعدّ إلاّ مادّة أوّليّة لقصتنا، فسنأخذ على سبيل المثال شهادات لمجاهدات عانت الويلات في السّجون الفرنسيّة، تقول (جميلة بوباشة)" ثم عذبوني بواسطة القارورة وهي أفظع أنواع التّعذيب وأشدها ألمًا فبعد أن قيدوني في وضع خاص أدخلوا عنق القارورة في بطني كنت أصيح بكل قوتي، ثم أغمي علي مدّة يومين على ما أظنّ"[28] أمّا الفدائيّة (لويزة أحريز) فتقول: "نقلوني من سجن (بربروس) بالعاصمة إلى سجن الحراش، ثم أخذوني إلى مقر الوحدة العاشرة للمظليين شارع (الباردو بحيدرة) وهو مقر الجنيرال (ماسو) أين تعرضت فيه إلى أشد أنواع التّعذيب الذي استمر من أوّل أكتوبر إلى غاية 15 ديسمبر 1957، حيث تعرّضت للضرب

المبرح أثناء عمليات الاستنطاق فكسروا عظامي على مستوى الحوض وفي أماكن عديدة، وعند تعذيبي كنت لا أخرج من الغرفة حتى لقضاء حاجتي الطّبيعيّة، لن أنس الجلاد (غرازياني) لقد أهانني واغتصبني النّقيب غرازياني هو معذبي كان يقول لي أثناء تعذيبي (مزال العذاب مزال)"[29] كل هذه العذابات التي لاقتها المجاهدات من بينهن (فاطمة) غيّرت في أنفسهن وملامحهنّ، "فلم تعدّ فاطمة الصّبيّة الجميلة... تغير كل شيء فيها، حتى لون شعرها استحال من سمرة بهيّة إلى شحوب يقترب من السّواد... كادت قريباتهن يلطمن خدودهن من هول المشهد"[30] وهذا ما صرّحت به الفدائيّة (لويزة أحريز) "لقد حطّموا حياتي، فرغم تظاهري اليوم بالابتسامة إلاّ أنّ حياتي تحطمت لا أنام هادئة إلاّ بالأدويّة"[31] . ننتهي من هذه المدونة، لنستهل مدونة أخرى تشرّح هذا الواقع المأساوي وتظهر الضّرر النّفسي والجسدي الذي عاشته الحرة المغتصبة في بلدها. احتضان المرأة للثورة التّحريريّة أعمال عز الدّين جلاوجي . أنموذجا. تزخر الجزائر اليوم بأقلام رائدة تسعى وبكل حنكة لإعادة استرجاع الكيان الفنّي الذي حاولت فرنسا سلبها إيّاها مثلما طمحت لسلب هويته ووجوده الذّهني، والفكري والملفت للنظر أنّ هذه الأقلام أغلبها شابة تمتلئ بالحيويّة والنّشاط واللذان هما خاصّيتا الفتوة والخصوبة سواء الجسديّة أم الفكريّة، وفي ظل ذلك وجدنا عددًا من الكتّاب الذين حاكوا موضوع المرأة المناضلة أذكر منهم الفنّانة (أمال بوشارب) في عمل لها بعنوان (عليها ثلاثة عشر) وهي عبارة عن مجموعة قصصيّة وبالرّغم من أنّ هذا العمل لا يمسّ موضوعنا بصفة دقيقة لأنّه يلامس المرأة المناضلة بصفة عامّة، أي النّضال ضد سلوكيات الحياة التي تقهر وجودها وتستعمر معطاها ككائن بشري، بغض النّظر إن كان ذكرًا أم أنثى، إلاّ أنّنا وجدنا جهادها يشبه جهاد المرأة التي تحارب مستعمرًا معلنًا، فمستعمر بطلة (أمال بوشارب) هو عادات وتقاليد مجتمع يرى في الأنثى جسدًا فقط، أمّا موضوعنا طبعًا فهو موضوع المرأة التي تحارب مستعمرًا معلنًا (فرنسا) ولكن الرّوح واحدة رغم اختلاف العدو، أمّا (عز الدّين جلاوجي) هذا الشّاب الذي قدّم ثلاثيّة (الفجاج وحب بين الصّخور وهيستيريا) فقد انصبّت أعماله في الموضوع الرّئيس للمقال، إذ تفعّل هذه الأعمال موضوع المرأة المكافحة والمناضلة من أجل وطنها والملفت للنظر أنّ هذا الفنّان بالرّغم من عدم

معاصرته للثورة وحيثياتها وجدناه يستحضر آلامها ومشاعرها، وبالأخص تضحياتها ورؤاها، بطريقة تفضي إلى قراءاته الكبيرة لتاريخ بلاده، بسلوك تفحصي وتنقيبي وليس سطحيًا، إذ أنّ الغاية منه ليست المعرفة فقط ولكن الدّخول إلى أغوار ذلك العالم وذاك الزّمن، والتّدقيق في تمفصلات تشعبات الماضي الأليم للوصول إلى المشاعر والأحاسيس وحتى الصّراعات التي تلحق لحظات التّردد واللاثقة في الذّات نظير المواقف الصّعبة التي تكبل وجودها ككيان محارب من أجل البقاء والاستمراريّة. وهنا نتلمس أنّ (عز الدّين جلاوجي) أيقن تمامًا دور المرأة في انتزاع الشّعب لحقه مثلما أيقن تمامًا أن ما يسلب بالقوّة لا يسترجع إلاّ بالقوّة، ودليل ذلك أنّ العمل الفنّي (حب بين الصّخور) يعبر عن مدى وقوف المرأة إلى جانب الرّجل في حرب استرجاع المسلوب، وهنا أوجد الأديب شخصيتين رئيسيتين وهما (عباس وبشير) المخططان لمعركة حياة أو موت بين القوات الفرنسيّة ذات التعدّاد الهائل من الأسلحة والجنود، وهذا بحسب قول الجنرال (بوفر) قائد القوات الفرنسيّة "قل لي أيّها الضّابط ألا تكفي أربعون ألف جندي مدجّجين بأحدث الأسلحة لمحو هذه الشّرذمة من الوجود، كما يسحق فيل عملاق حلزونًا عنيدًا"( )، فالعدد الهائل يقاس بالآلاف أضف الى ذلك المعدّات الحربيّة الهائلة والمتطوّرة، يقابلها "أربع مئة مقاتل" يحملون بنادق صيد قديمة والقليل من الرّشاش التّقليدي، ولكنّ السّر موجود في الإيمان بالله أوّلاً وبالقضيّة ثانيًا، "هذا التّرابّ أيها الإخوة لنا، الصّخور لنا، الأرض لنا، سنقاتل معنا كل ذرة فيها، وكل صخرة، وكل نبتة، وسننتصر، نعم سننتصر، وسنرد كيد هؤلاء المعتدين على أدبارهم خانعين"( )، فالمأساة كبيرة فيها من الظّلم والاستبداد والقهر ما يجعل الجبال تتحرّك، وهنا ينسى الانسان حتى بشريته لأنّ المستعمر علّمه حقيقة القسوة والتي لا نهاية لها إلاّ بالموت الذي هو جنّة الحريّة، بالنّسبة للمظلوم.

ولعلنا لو قسّمنا المجتمع إلى امرأة ورجل، فإننا سنتساءل أيهما أحّس بالظّلم والإذلال أكثر؟

وهنا الإجابة قد تكون نسبيّة، لأنّ المرأة الجزائريّة والتي عاشت تحت السّلطة الفرنسيّة السّالبة لممتلكاتها والمعتمدة على سياسة التّجهيل، وبخاصّة في صفوف

الأطفال والنّساء كالحضور التّغريبي أقسى لأنّ المستلب كان يعي وبشدّة أهميّة المرأة في الأسرة والمجتمع، فهي الأم، والمديرة والزّوجة المحرضة والأنثى الشّاحذة للهمم...ولذلك ربّما تكون معاناتها تفوق أحيانًا عدّة معاناة الرّجل، إذ أنّ المغتصب وضعها طوال وجوده على أرضها في دوامة الجهل والكبت والحرمان، فلا هي نالتّ حظًّا من التّعليم ينير دربها ولا زوجها نال حظّه من العلم حتى يحفظ لها حقوقها من العادات والتّقاليد الموروثة والتي لم تكن تستند إلى شرع ديني أو عرف إنساني.

فالمعاناة كانت مزدوجة من جراء الاحتلال الذي أخذ كل شيء من أصحاب البلاد، وتركهم يصارعون ليل نهار من أجل لقمة العيش ومعاناة الجهل والتّخلف والتّقاليد التي حولتها إلى خادمة لا دور لها سوى العمل والإنجاب، فنسبة الأميّة بين النّساء كانت أعلى بكثير من الرّجال.

بقيت المرأة تعيش على هامش المجتمع محرومة من أبسط الحقوق التي فرضها لها دينها الحنيف. فما عانته المرأة من النّاحيّة السّياسيّة، واجهته في محيطها وفي وسط مجتمعها الذي تفشت فيه مختلف الآفات من جفاف ومجاعة وانتشار الفقر ومختلف الأمراض التي انعكست سلبًا على حياة المرأة الجزائريّة. ولعلّ العمل الابداعي (حب بين الصّخور) عبّر عن تذمر المرأة وتمرّدها من وجود الغريب في بلادها، وكل ما لحق هذا الوجود من اشمئزاز ونفور، فها هي تلحق رفيقها وزوجها وأخيها، لتقف معه جنبًا إلى جنب في مواجهة هذا العدو المستفز لكرامتها ووجودها، فبعد أن أشرف (بشير وعباس) على تحضير المعركة الحاسمة لمواجهة المستعمر في أحد جبال الجزائر، فإذا ببشير يقف وقفة استغراب، عند رؤيته للأهالي وهم قادمون إليهم، مع (عون عسكري)، وأكثر ما شدّ انتباهه وجود النّساء معهم.

يدقّق بشير النّظر جيدًا قائلاً:

- خلفه امرأة ورجل أيضًا؛
- يظل عون لاهثًا، وخلفه بعض من نساء ورجال؛
- السّلام عليكم؛
- وعليكم السّلام.

ردّها الجميع وسأل بشير.

– ما وراءك يا عون؟ من معك؟ ولماذا تركت مكانك؟

يردّ عون، رغم تلاحق أنفاسه وقد تقصد جبينه عرقًا، جمع من نساء الأعراش ورجالها التّحقوا بنا ".

إذن هذه لوحة تاريخيّة، كتب عنها التّاريخ والآن يكتب عنها وسيكتب عنها الفن بأنواعه (قلمًا وموسيقيّة ورسمًا)، لأنّ العدو اللئيم أراد أن يبعث إلى العالم صورة منافيّة لها تمامًا، إذ أنّنا نجد بعض الكتاب الفرنسيين يحاولون في كتاباتهم الأدبيّة والتّاريخيّة تشويه صورة المرأة الجزائريّة، وذلك بزرع فكرة السّلبيّة المطلقة لدورها في مجتمعها، من خلال سحق تام لفعاليتها الفكريّة والرّؤيويّة، وبذلك أوجدها كعنصر خال من الأهداف والتي ليس لها إلاّ أن تحاكيها، ولكنّها غير ذلك فهي مجرّد وعاء يصب فيه الرّجل لذّاته.

إنّ التّسليم بهذه الأطروحات يعتبر جريمة في حق المرأة الجزائريّة، التي كتب عنها التّاريخ بأحرف من نور وعن دورها وحيويتها في المجتمع العربي عامّة والجزائري خاصّة، فما يقال وما يدعى يجب أن لا يصدّق فلا بدّ من التّمحيص والتّدقيق في كل ما يصرّح به نحوها. وهنا نستطيع القول إن لم يكن هناك اهتمام بالمرأة وتطلعاتها ولم يكتب عنها سوى القليل إلاّ أنّها بنضالها وبمواقفها الشّجاعة لفتت نظرة المؤرخين والكتاب على الإشادة بدورها السّياسي والعسكري والاجتماعي وحتى المستعمر، وبعد برهة من الزّمن تفطن لمغالطّة كبيرة والتي كان يعتقدها ويسلم بوجودها، اذ أيقنت الدّولة الاستعماريّة أنّ المرأة لم تبق أبدًا حبيسة البيت تؤدي أشغالها وأعمالها اليوميّة، فقد بات لها دور قيمي في مساندة الثّورة، وبالأخص المشاركة في تنفيذ مختلف العمليات الفدائيّة، وكذا القيام بمهمّات تدفع بها الرّجل إلى الأمام ليحقق النّصر كإعداد الطّعام للمقاتلين، والحرص على التّداوي والتّطبيب وحتى القيام بحمل السّلاح في وجه العدو، ومواجهته والتّصدي له، واللوحة الفنيّة التي قدمها (عز الدّين جلاوجي) تفصح عن هذه التّفاصيل، والتي جاءت على لسان الأهالي لبشير "علمنا بالمعركة، لن نترككم لوحدكم جمعنا ما استطعنا من طعام ودواء

والتّحقن بكم مع نسائنا، إن لم نستطع القتال فلنا أن نساندكم، نرفع معنوياتكم ونداوي جراحكم ونحضر لكم أطعمتكم.

يقاطعه عباس وهو يكمل المصافحة.

–حتى بنات الجزائر جئن لنصنع النّصر جميعًا نساءً ورجالًا، صغارًا وكبارًا "إنّ هذا الموقف يؤكّد أنّ الثّورة للجميع، وأنّ الأرض التي اغتصبت ليس لها أن تسترد إلاّ بتكاثف الكل، وهذا لأنّه "لم يكن الرّجال من المناضلين وجنود جيش الجزائر خلال ثورة نوفمبر 1954 بل شمل كافة أفراد المجتمع من الرّجال والنّساء أيضًا".

ومن خلال كل ذلك، وكنتيجة حتميّة لكل القهر والتّسلط الذي عانه الشّعب الجزائري بصفة عامّة والمرأة بصفة خاصّة، لم تعدّ المرأة الجزائريّة لترضى أن تبقى معزولة عن تيّار الأحداث بل أصرت على المشاركة فيها".

وهنا نستطيع القول أنّ المرأة الجزائريّة قد ناضلت وبكل ما تملك من قوّة، وقد جاء نضالها على وجهين:

نضال مباشر: يتجلى فيما قامت به المرأة من إسهام في الحركات الإصلاحيّة الوطنيّة والمنظّمات الاجتماعيّة، وهذا إن دلّ على شيء فإنّما يدل على وعيها إذ لم تكن تعيش على هامش الأحداث التّاريخيّة.

نضال غير مباشر: ويتميز في موقفها الإيجابي الذي اتخذته تجاه المستعمر في الدّفاع عن شخصيّتها الإسلاميّة ومقوماتها".

ولكن ما هي أهم صور النّشاط العسكري للمرأة الجزائريّة خلال الثّورة؟

أخذت المرأة الجزائريّة عدّة أشكال وأنماط خلال الثّورة من أهمّها.

- المرأة الفدائي.
- المرأة الجنديّة؛
- المرأة المجاهدة المسبّلة.

•**صورة المرأة الجنديّة والمجاهدة المسبّلة:** لعبت المرأة الجزائريّة دورًا رياديًا من خلال مشاركتها الفعالة في الثّورة التّحريريّة وأدت واجبها الوطني إلى جانب الرّجل، فقد أحدثت انقلابا جذريًا في المفاهيم والأفكار بحيث استقبلها جيش التّحرير

الوطني بفخر واعتزاز واثقًا بأنّها سوف تتحمل الصّعاب وتنفذ بصدق وإخلاص مبادئ الثّورة وتقوم بأصعب المسؤوليات ".

إذ لم تكتف هذه الأخيرة بالقيام بأعباء الحرب من الدّرجة الثّانيّة كالتّطبيب وغسل ملابس المجاهدين وغيرها، بل حملت السّلاح جنبًا إلى جنب مع الرّجل وها هي فاطمة بطلة الرّواية، تدهش ندّها وهو يراها تحضر سلاحها، وتقف صنديدة لتواجه عدوًا شرسًا ليست لها من تدريباته وقوّته وشراسته إلاّ الإيمان القوي بروحها المقاتلة لأجلها ولأجل وطنها وأبنائها وزوجها وأخيها الذين إن لم يجدوا منها مساندة حقيقة لن يصلوا إلى النّصر أبدًا.

"يطلق الجميع زخات من الرّصاص باتجاه الجنود المهاجمين تقاتل النّساء من الخلف، وقد لبسن لباس الحرب، ينتبه بشير لوجودهن يسأل:

–ما الذي جاء بكن؟ أنتن في قلب المعركة

تستعدّ إحداهن بندقيتها، وهي تجهزها للإطلاق

يسأل بشير في حيرة!

–ما هذا يا فاطمة؟

دون أن تلتفت إليه وهي تواصل استعدّادها

–ما ترى يا بشير، أنا وحليمة وكل النّساء

يلتفت بشير إليهن وقد تجمعن خلفه "

إذن فاطمة وحليمة وبقيّة النّسوة، أصبحن نساء مجاهدات بالسّلاح، وهنا باتت كل واحدة منهن تمثل المرأة الجنديّة بكل ما تحمل الكلمة من معنى، أي أنّها ترتدي الزّي العسكري مثل الجنود، وتحمل سلاحًا أوتوماتيكيًّا من نوع الرّشاش أو البندقيّة، ولعلّ الفنان صوّر لنا (فاطمة) كمثال ونموذج حي للمرأة الجنديّة والتي تحمل السّلاح وتصوبه بكل بسالة نحو العدو، والأصل أنّ الفنان جلاوجي اختار (حليمة وفاطمة) ليوصل بهما صورة لمجاهدات عرفتهم الجزائر ومجدهم التّاريخ نظير بسالتّهنّ وإقدامهنّ بذكر على سبيل المثال لا الحصر، المجاهدة (زغيشي زبيدة) المدعوة "حدّة" والتي التّحقت بالجبال سنة 1956 إثر عمليّة مشهورة استهدفت قتل أحد الخونة

واشتركت في تخطيطها وتنفيذها مع ثلة من المجاهدين، خاصّة وأنّ العدو كان يشك في تصرفاتها من قبل وفي مساعدتها للمجاهدين، وبإمدادهم بالمؤونة واستضافتهم والقيام على شؤونهم وأخذت مسدس الخائن الذي كان من نوع 9 ملم، والتّحقت بالجبل وقد اختبروا قدرتها على استعمال السّلاح وقاموا بتدريبها ثم ارتدت الزّي العسكري وصارت تشارك في معارك متعدّدة".

من خلال هذا النّموذج، والذي اختار كما سبق الذّكر أن يطلق عليه الفنّان اسمي فاطمة وحليمة، ما هو إلاّ بذرة طيبة من بذور هذا البلد الولاّد، فما نلمسه أنّ الأنثى تمرّدت على وضع لم يعد يناسبها، وضع بات تغييره أمرًا ضروريًا، وإلاّ يصبح وجودها يشبه اللاوجود، فالمرأة المحتشمة المحافظة على عادات وتقاليد مجتمعها يراها الآخر (الغربي) متخلفة لا قدرة لها على التّفكير أو إبداء الرّأي أو حتى التّعصب والتّذمر لأنّه تصرف ينم عن وعي، يراه المستعمر أنّه مغيب عنها، خاصّة وأنّه اتبع معها سياسة التّجهيل فليس لها أن تقبل أو ترفض، بل عليها فقط أن تكون تبعًا لكل ما يقدّم لها، ولكنها أيقنت ماهيّة التّمرّد وطبّقته على الوضع الذي أرادت فرنسا أن توهّمها بأنّه الطّبيعي والعادي، وأنّ الخروج عنه خروجًا عن الواقع الحقيقي.

وبما أنّ التّمرّد كمفهوم، يعدّ ظاهرة إنسانيّة يستمد نسقه من واقع الفرد داخل المجتمع الذي ينتمي إليه، وهو بذلك يعني أنّ الفرد في محاولة دائمة للتحرّر والتّخلّص من عبوديّة الآخر وقيوده، وهذا ما حدث للمرأة الأنثى، والتي أوّل تمرّد قامت به هو تخليها عن أنوثتها والتي بجسدها كانت سببًا في قهرها وسحقها من الآخر، إذ لا يمكنها أن تمارس حقّها الشّرعي في الرّفض والسّخط والانصياع ما لم تتجرّد من هذه الأنثى، والتي لاحقتها العذوبة والسّلاسة واللين والرّقة، فلم يعدّ باستطاعتها الدّفاع والهجوم والتّصرف بشراسة مع عدوّها، وأوّل سمة اختارت أن تعلن بها هذا الفعل، كان تخليها عن لباسها، وارتدائها اللباس العسكري الرّجالي فترتدي صفة الذّكورة مثلما ترتدي هذا الثّوب، اذ بفضله يراها العدو كما تريد، مكافئة له وليس فيها عيب الأنوثة، أقول ذلك لاعتبارات كانت سائدة ولا تزال ترى في صفة الأنوثة عدم القدرة والتّبعيّة للرجل، نظير هذه النّظرة منصفة لهذا الكائن وهنا "بدأت

الانتفاض النّسويّة في القرن التّاسع عشر وصبت المرأة العربيّة معلنة ثورتها ورفضها واقع مجتمعها، وانتقل عقل المرأة من تدبير المنزل إلى وعي الوجود ومعرفة الحيا".

إنّ المرأة بصفة عامّة والمرأة المحاربة بصفة خاصّة، أعلنت تحرّرها من القيود التي كبلتها، هدفها في ذلك الحياة الكريمة في بلد الحريّة، وقبل ذلك الوقوف جنبًا إلى جنب الرّجل متحديّة إياه، وساحقة لمعتقد الأنوثة المغلوب على أمرها، والتي لا يمكنها أن تعليّ درجة كفاحها، إذ مهمّتها محدودة.

"نريدكن للإطعام والإسعاف، تتبعن الجرحى، أسعفن بالدّواء، والماء ولا("...

ولكن البطلة حليمة تقاطع كلامه الذي يحدد مهام المرأة الأنثى، ليجعله في قالب بعيد عن المواجهة وعن إبراز القوة والشّراسة.

"بل نحن للقتال أيضًا، لن نتخلف عن رجالنّا، لا نعتقد أنّنا نتخلف عن رجالنّا"...

لقد استطاعت المرأة بمواقفها المتباينة أن تثبت وجودها الحقيقي وأن تضع لنفسها موقعًا بارزًا في الثّورة الكبرى وذلك من خلال قيامها بإنجازات متعدّدة كتوفير مستلزمات الجيش. إنّ النّساء اللواتي يستخدمهن الجيش الفرنسي لغسل ملابس الجنود كن يستولين على الكثير من الملابس وترسل بها إلى جيش التّحرير، كما يقمن بتهريب المؤونة والذّخيرة باستمرار وإضافة إلى ذلك يساندن في تدبير هروب الشّباب وانضمامهم لصفوف جيش التّحرير. إذن فالمرأة المجاهدة سبّلت نفسها، لتكون وقود الثّورة ومحرّكها "فلولاهن لخذلن المعركة "قول بطل القصّة، معترفًا بدورهن الفعال في افتكاك النّصر، ونضير ذلك وجدنا بطلتي العمل يصرّان على أنّ مهمّتهما ومهمّة باقي النّسوة لا تقتصر على أمور دون أخرى، والدّليل أنّهن سيطرن على المعركة بتدخلاتهن المتباينة بين التّطبيب وهذه اللوحة تظهر بكل دقّة تفاصيل الدّعامة النّسائيّة للثورة.

1- التّطبيب : واللوحة تظهر بكل دقّة تفاصيل الدّعامة النّسائيّة للثورة :

"تبقى النّساء في نفس مكامن الرّجال التي كانوا فيها، وقد اشتد الاشتباك، فلا تسمع إلاّ لعلعة- طلقات- الرّصاص وصياح المتألمين، وتهليل المجاهدين، تقبل امرأتان بجريح، تهرع إليه فاطمة.

–ضعاه هنا ضعاه، هذا المكان مستوي تمامًا" فبطلات المعركة، يقمن بواجبهن على أكمل وجه، فالحرب بدونهن نهاية وخسارة وانهزام. إذ المرأة بكل ما تحمل من حنان الأمومة، وصدق الأخوة تشعر الرّجل بالطّمأنينة في عزّ الأزمة فها هي حليمة بقطعة قماش، وها هي فاطمة تنزع محرمتها من فوق رأسها، وتشد جرحه جيدًا" لقد استطاعت بطلات الجزائر أن تثبت وجودهن ومهارتهن بالرّغم من عدم قدرتهن على الالتّحاق بالمدارس والجامعات، إلاّ أنّ ذكاءهن وحنكتهن أهلهن أن يكنّ ممرّضات ومسعفات بامتياز. وهذه الباحثة (أنيسة بركات) تؤكّد ذلك فتقول "تقوم المجاهدات في جيش التّحرير بعلاج المرضى والجرحى وهذه أبرز الأدوار التي أهلت لهن صفاتهن وقدرتهن، حيث ميزها الله بصفات معينة منها الرّأفة، الرّقة، غريزة الأمومة، وهذا ما مكّنها من القيام بوظائف معينة كالمعرفة الطّبيّة، ونرى في هذا المجال أنّ المرأة تمارس عملها بكل اتقان وإخلاص، ونجدها أثناء الاشتباكات تسرع لإسعاف الثّوار الجرحى وترفع من معنوياتهم". وهنا نجد أنّ دورها بثّه الفنّان عز الدّين جلاوجي في كل العمل الفنّي، إذ أبرز وجودها الباث للأمل من خلال تحركاتها وشجاعتها، كما خصّها بالاحتواء ونشر الأمان والأمل خاصّة إذا شعرت أنّ هاجس اليأس أصاب الثّوار الشّجعان، وفي المقبل هي الأخرى تجد أنّ الرّجل المجاهد يشجعها ويثبّت أقدامها إن شعرت بالانهزام أو الخوف من الهزيمة وفي العمل يظهر لنا (عباس) القائد الرّئيسي لمعركة (الجرف) وهو يستقبل (فاطمة) بالحماسة والطّمأنينة بعدما أصابها شيء من الفزع. "لا تقولي هذا الكلام مرّة أخرى يا فاطمة، اقتربنا من النّصر، لقد بدأت قلوبهم بالانكسار والفرار، ورجالنّا يطاردونهم، النّصر لنا يا فاطمة حين نحيا وحين نقتل لأنّنا حين نقتل إنما نخلد، المجد لنا لوطن الأحرار، المجد لوطن الأحرار"

إنّ هذه المعركة تعدّ من أهم المعارك التي خاضها الثّوار خلال حرب التّحرير وقد كانت شراستها قويّة على المستعمر الغاشم، اذ كان موقعها (غرب تبسة) كما أنّ وقائعها جرت في 28 سبتمبر 1955، ولعلّ نجاحها ارتبط باستراتيجيات تنفيذيّة خاصّة وأنّ المنطقة التي اشتعلت فيها هذه المعركة تعدّ منطقة وعرة، لا يعرف المستعمر عن طقوسها الجميلة شيئًا بينما أهلها أدرى بكل تفصيليّة فيها وهذا ما كان سندا لهم، وقد استطاع (عز الدّين جلاوجي) أن يصف التّواءاتها وسفوحها وجبالها

أحسن وصف في لوحة فنيّة تقول: "في قمّة قلعة الجرف، ترسم الطّبيعة لوحات شامخة للصلابة والقوة، صخور صلدة تتعانق متلاحمة وتمتد مسننة تفتح ذراعيها للممرات تتسع وتضيق، تستقيم وتلتوي تمتد وتلتف، تنغلق فجأة أو تنفتح على المهاوي تنخس أحياناها هاهنا وهناك، كأنّها تتربّص عدوًا شرسًا وتشمخ أحابين أخرى على أوديّة تتلوى كأفاعي أسطوريّة بين أحضان الجبال، في السّفوح تنفجر ينابيع تقيم حولها الجفرة أعراسها وأفراحها، وتتناثر هنا وهنا أشجار سرو وسنديان وبلوط، في ركن حصين يمتد على مساحة شاسعة". إنّ الخصوصيّة التي تتسم بها هذه المنطقة، والتي أعطى لها الفنّان جلاوجي توصيفًا دقيقًا، تفضي إلى ضرورة وجود تعاطي واع معها، من حيث أنّ هذه المعركة مع أنّ عدد جيوش المحتل كانت تتجاوز عدد المجاهدين بكثير إلاّ أنّ تمكّنهم من سرّ كل ركن من أركان هذه الجبال جعلهم يتربصون بعدوهم، ويتغلبون عليه في أحسن صورة قدموها للتاريخ، وبما أنّنا نحاكي التّلاقح الذي أحدثه الأديب بين الواقع التّاريخي والواقع الفني كان لابدّ أن نرصد طريقة استخدام الجنود الأبطال لهذه الالتّواءات، وكذا فنيّة استغلالهم لها بطريقة تثقل ميزان فوزهم في المقابل تضعف الميزان المقابل. ولما كانت المرأة كما سبق وأن ذكرنا تعتبر جزءًا بارزًا لطريق النّصر، فإنّ الباحثين المؤرّخين تحدثوا عن معاناتها في هذه الأطر والتّضاريس الوعرة، وهنا نجد المرأة تسعف الجرحى داخل المغارات والكهوف، وتسير مسافات شاقة لتلبي ما في وسعها لإنقاذ المجاهدين المصابين بجروح بالغة" وأثناء مواجهاتهم العديدة مع العدو وفي هذه المعركة كانت هذه الكهوف أحسن ملجأ لعلاج المرضى إذ تقوم النّسوة بسحب الجرحى إلى أعماق الكهوف وترتيب المكان في قمّة جبل الجرف، ليظل أمينًا حصينًا منه ينطلقون وإليه ويعودون، وفيه يخطّطون لكل انتصاراتهم". وقد أشاد الكثير من قادة الولايات والنّواحي بالدّور الكبير الذي قامت به المناضلات في هذا الميدان، حيث يذكر الشّهيد عميروش بدور وبطولة إحدى المناضلات تدعى مليكة وهي تشرف على مركز تمريض قائم في الكهوف. وذات يوم اقتحم الجنود الفرنسيين المركز وأطلقوا عليها النّار وبسرعة تناولت الرّشاش وأطلقت على العدو وسقطت شهيدة، فهذه الشّهادة من قائد عظيم مثل

عميروش تعتبر وسامًا على صدر المرأة التي قاست المحن لأجل القضيّة الجزائريّة، بالعودة إلى المدونة نجد أنّ المبدع جسّد هذه البطلة في شخصيّة (فاطمة) التي ضحت بنفسها وبكل ما تملك لأجل أن يعيش الوطن، وقبل ذلك لكي تقف في وجه عدو أراد أن يرخي عزائم جنود بلادها، ويجعلهم يتراجعون عن إيمانهم بنصر حقّقه الله له، نظير تكاتفهم وعزمهم وتمسّكهم بالله أوّلاً وبوحدتهم ثانيًا، ففي (معركة الجرف)، لم يكن هناك فرق بين الرّجل والمرأة، بل الفارق بينهما، في قوّة الايمان والصّبر والاقدام، وهنا تساوى الذّكر بالأنثى رغم فارق القوامة لأنّ القوامة البدنيّة للرجل فطرة، لا اكتسابًا تفوق قوامة المرأة، ولكن رغم ذلك حاولت ألاّ تشعره بذلك حتى تكون سندًا حقيقيًا له.

2-**الطّهي والسّهر على تنظيم أمورهم:** إنّ اللواتي كن في البوادي والأرياف رغم أنّهن لم ينلن حظهن من التّعليم لكنهن شاركن في الثّورة بكل إصرار فكن الطّاهيات، وناقلات الأخبار، والأموال والأدوات، وحمل السّلاح كان مقتصرًا على حالات الحصار المفاجئ والدّفاع عن النّفس. ولعلّ أوّل ما لفت نظر المجاهدين هو النّظام الذي تهتم به المرأة الرّيفيّة حيث تستقبل وترحب بالجنود وتبذل كل ما في وسعها للقيام بالمأوى وغسل الملابس والطّهي. وخير دليل على دور المرأة الرّيفيّة في الثّورة ومساندتها للثوار هي معركة الجرف ولقد استطاع مبدعنا أن يضعها في قالب فني، ليوصل صوت هذه المكافحة بطريقة ساحرة إذ وأنت تقرأ سطور المدونة، ستستحضر تضحياتها في سطورها. فها هي فاطمة، ترفع درجة معنويات المجاهدين رغم كل التّعب والأرق والآلام التي يتكبّدنها نظير طول أيّام المعركة، وقسوتها. أمّا بشير يسألها عن المؤونة فتجيبه بكل ثقة وراحة، معبرة عن ذلك بابتسامة مشرقة تنير بها الدّرب المظلم "لا تخش، لنا ما يكفينا لأيّام، وما ينتظر في القرى المجاورة ليصل إلينا أكبر بكثير.

-الحمد لله أنت ترفعين معنويّاتنا عاليا يا فاطمة، لكنّ المجد يا حرائر...

تقاطعه فاطمة بثقة أكبر؛

-اطمئنوا يا رجال، اطمئنوا، سنصنع طعامنا حتى من الصّخور، لا تحملوا هم ذلك، نحن مستعدّات لأكثر من هذا".

جمل صاخبة تنم عن خيال ممتلئ بروح الوطنيّة وحس لا متناه لهذا البلد فالمبدع يصور مقاطع لم يعشها ولم يقرأ عنها ولكنّه قدّمها لنا في طبق فضي بّراق ليزيد الأجيال المقبلة شوقًا لمعرفة تاريخ مجد أبطالهم وبطولاتهم، وليذكر الأجداد والأباء بأمجادهم وليعرف القارئ العربي أنّ الجزائر ولادة ولا تزال كذلك وستظل.

لعلّنا لو ربطنا الخط بين المرأة الثّوريّة في عز الأزمة الاستعماريّة، والمرأة في عز الأمان والاستقلال فسنجد تقاطعات كبيرة، أكثر ممّا يعبّر عنها القلم الإبداعي، الذي سبق وأن ذكر، لـ(أمال بوشارب) من حيث تلاحقه قلم عز الدّين جلاوجي في هذه النّقطة، إذ أنّ هذه الكاتبة المثابرة، كافحت من أجل ذاتها وهويتها وكينونتها، وأظن أنّ المجموعة القصصيّة (عليها ثلاثة عشر) أحسن معبّر عن ذلك، فقصّة (السّمراء) والتي تحاكي التّمييز العنصري المتربص ب بطلة (أمال بوشارب) بسبب لون بشرتها واستهزاء أهل قريتها بها وامتناع الرّجال من التّقرب منها أمّا مغازلة أو طلبا للزواج منها مثلها مثل قريناتها، جعل منها امرأة مكافحة من أجل ذاتها ومن أجل شبيهاتها.

فـ"على الرّغم من أنّها كانت تدّعي عدم اكتراثها بنعت (السّمراء) الذي كان يلحق دوما بها من أجل تمييزها عن غيرها في المدرسة بل وفي كل قريتها، وهو الوصف الذي لم يكن يعني في الواقع سوى الأكثر سمرة، إلاّ أنّه كان يشعرها من الدّاخل بشيء من الدّونيّة" إلاّ أنّها في قرارات نفسها كانت تعي أنّها غير مرغوب فيها وأنّ " حظوظها أقل في الحصول على شاب يعجب بها" ولكنّها استطاعت أن تعوّض هذا النّقص بالتّفوق والجديّة في الدّراسة وهذا هو التّحدي والانتفاضة التي حدثت من أجل الذّات، لا من أجل الآخر، فقد درست... نجحت... تفوقت... وحصلت باستحقاق على منحة لإتمام دراستها الجامعيّة في أوربا" وهنا مقياس الجمال، مختلف عمّا هو في بلدتها، فسمرتها أصبحت امتيازًا بعدما كانت عيبًا، والحصول على هذا اللون ليس بالأمر الهين، وبالرّغم أنّ هذه السّمراء كانت تتصف بالذّكاء في قريّة كانت تنعتها بالقبح، إلاّ أنّها في هذا المكان استبدلت المقاييس فأصبحت صفة الغباء تلاحق الجميلة، ولكن هذا كان مرض جدًا لها، وهذا ما جعلها تمتهن السّياسة اذ أصبحت تدافع عن شباب موطنها الذين احتقروها، ولكنّهم الآن حاسدين لها، لأنّها وصلت

لمكان لم يحلموا حتى للوصول إليه، "أنا سمراء ولكنّني أستمتع بعطلتي على قوارب الأثرياء هنا... بينما أنتم ترمون بأنفسكم في قوارب الموت هناك... قوارب وإن أوصلتكم بأي حال إلى هذه الضّفة، فأنا من ستتلقفكم لتدافع عنكم وعن قضيتكم وعن هجرتكم... وستشعرون بالدّونيّة أمامي هنا". إذن فالنّضال واحد وإن اختلفت الأدوات واختلف المقابل، ولكن المشترك بينهما هو القهر والسّحق، التّغييب، الاستلاب، وحتى تغريب هذه الأنثى وهي في عقر دارها، فالمستعمر أحدث في فاطمة وحليمة ما أحدثه الفكر المتقهقر في (السّمراء) ونضال المجاهدتين، واسعافهم وحتى رفعهم للسلاح، يشبه جهاد السّمراء والذي كان جهادًا معنويًا بالدّراسة والتّفوق والتّميّز ليصلا في الأخير (فاطمة والسّمراء) إلى الأمان الذي تسعيا للحصول عليه. نعود إلى فاطمة، وحليمة فنجدهما يحملان مشاعر القوّة والصّمود والصّبر، نظير البيئة التي ترعرعا في وسطها ولقد استطاعت هذه الأخيرة أن تؤثّر فيهما وفي بقيّة النّسوة، فجعلتهما أكثر ترويضًا على الاحتمال بالصّبر الجميل والنّفسيّة العاليّة، وحتى مرافقة الرّجل لدرجة منافسته في حمل السّلاح وهو ثالث دور مهم قامت به المرأة المجاهدة.

3-حمل السّلاح ومواجهة العدوّ: لعلّ البعد الثّوري النّسوي، في هذا المضمار ينبثق من كونه ردّ فعل إيجابي على مظاهر السّلب المسجلة في النّص، والوارد من قبل الجنرال (بوفون) والذي يؤكد في كل خطاب لجيوشه بضرورة الإبادة الجماعيّة للشعب الجزائري وبدأ بمقارعة مظاهر الغياب في الواقع، وتعريّة ثقافة التّغييب واقتراح بديل الحضور الماثل في العتبة النّصيّة ذلك أنّ "كائنا يغدو حرًا حين يهلك نفسه لكي يتجدّد متخذا على هذا النّحو مصير شعلة، ومتقبّلا نحو خوض مصير شعلة عليا، تستطيع فوق ذروتها"( ) وفعل الشّهادة حياة للأرض، وانبعاث للقضيّة على خلاف المتعامل به معها في الواقع، وهذا ما دفع بطلات العمل للمغامرة ورفع السّلاح بلا خوف ولا مهانة. "تحمل حليمة سلاحها، وتندفع خلف فاطمة، يتعبان بين الصّخور والأشجار وتتفرّق بقيّة النّسوة داخل الكهف أو في الجبل"

إنّ استشعار النّقص لهذه الكينونة الأنثويّة من قبل الآخر (الرّجل) الذي يرى فيها الضّعف والذّلّ، يحيل إلى التّماس المعنى البديل لهما والذي ينضح بالرّغبة في الكينونة والانا الوجود وهذا ما يقوي خاصيتي التّذمر والإرادة، فينتج عنهما فعل التّمرّد

والذي "يستمد مبرراته من ذاته، لأنّه لا يستطيع أن يستخلصها من أي شيء آخر" وهنا فالرّوح الثّوريّة لدى هذه الأنثى تنفي كل ما يدور في حقها من خوف وانحناء واستسلام وهوان لأنّ الثّورة إنّما "هي تغيير على المستوى الذّاتي بما يعنيه من وعي ومعرفة، وإحساس وحلم ورغبات، وعلاقة بالآخر، إنّها ثورة في الكياني أي مجاهدة للارتقاء بالهويّة" وهنا اطرد لكل فكرة تومئ إلى التّفكير بعكس ما تسعى أن تثبته ولقد تمكن الأديب أن يفصح عن مدى ارتباط هذه المرأة بثنائيتي (الحريّة والبلد)، ولقد تجسّدت هذه الصّورة في كل العمل، حيث وقفت فيه المرأة جنبا لجنب مع الرّجل من أجل فكّ قيود الاستعمار واسترجاع حريّة البلد، ونلمح ذلك من خلال استجلاء تضحياتها بطرق عديدة وسلوكيات متباينة، وهذا ما قصده الكاتب من خلال تصويره لنضال المرأة الجزائريّة في صورة البطلتين فاطمة وحليمة، واللتان حاولتا بكل الوسائل أن تأخذا دورهما في الحركة المسلحة. إذن فرغم تشبث الرّجال واقتناعهم بفكرة أنّ طبيعة المرأة تخالف طبيعة الرّجال إلاّ أنّ المرأة أثبتت أنّها تمتلك الكثير إذا شاءت كأن تقدّم العون والدّعم للرّجل وأن تشد أزره، ليس فقط في صنع الحياة في القريّة والحفاظ على الأسرة وتوزيع المناشير في المدينة، ولكن في كل مجالات العمل الثّوري" وبالتّالي استطاعت هذه الأخيرة أن تثبت وجودها وانغماسها في الحدث الثّوري، إذ لم يكن الحضور النّضالي عن بعد بل عاشت قسوة الوضع في الجبال والسّهول والمدن، وهنا أردف المبدع إلى تأكيد وحدة الشّعب الجزائري وعبر بكلماته الجياشة عن مدى استيعاب المرأة للحياة النّضاليّة والثّوريّة في بلدها. وهنا ننتهي إلى أنّ أدب (عز الدّين جلاوجي) من خلال هذا النّموذج، هو أدب يرتكز على محاور رئيسيّة وهي المحور الوطني الذي يكشف فيه عن التّشبث بالأرض وأثبت أنّ المرأة عنصر هام وفعال في هذه القضيّة، باعتبار أنّ الوطن وطن الجميع ولا يقتصر على الرّجل "معكن حق، هذا الوطن ليس ملكا للرجال فحسب" والمحور القومي الذي يعبر عن الانتماء إلى الأمّة العربيّة، فالجزائري والجزائريّة يحملان الدّم الإسلامي والعربي في عروقهم وقد استفاضت جمل (عز الدّين جلاوجي) بعبارات توحي بمدى ارتباط المجاهدين بالدّين الإسلامي، ومعتقدهم القوي باللّه، أمّا المحور الثّالث فهو المحور

الإنساني والذي يجعل من حركة الكفاح الذي يخوضه الشّعب جزء من حركة تحرر عالمي وهنا دعوة ملحّة لاستقلال البلد وتخليصه من المستلب الغاشم.

الهوامش:

[1] المقاومة الجزائريّة لسان حال جبهة وجيش التّحرير الوطني صدرت في أمكان مختلفة خارج الوطن الطّبعة الأولى صدرت في المغرب، والثّانيّة في باريس، والثّالثّة في تونس معظمها كانت سنة 1956، خلال مؤتمر الصّومام 20 أوت 1956 تقرر استبدالها بجريدة المجاهد، توقفت عن الصّدور يوم 1957/07/16.

[2] المقاومة الجزائريّة، مصدر سابق، ص 230.

[3] أنظر: محمد بن عميرة، الكاهنة، مجلة التّاريخ، العدد الثّاني، ص 132.

[4] عبد الله شريط ومبارك الميلي، الجزائر في مرآة التّاريخ، مطبعة البعث، قسنطينة، الجزائر ،1965، ص 55.

[5] المرأة الجزائريّة عبر التّاريخ، جريدة المقاومة الجزائريّة، عدد 16 – 13 جوان 1957

[6] يحي بن حياتن، رموز من عمق الجزائر، منشورات السّهل، الجزائر2009، ص 23.

[7] الأمير عبد القادر عبر التّاريخ، تحفة الزّائر في تاريخ الجزائر والأمير عبد القادر، شرح وتعليق الدّكتور ممدوح حقي، ط 2 دار اليقظة العربيّة، للتأليف والتّرجمة والنّشر، بيروت 1964، ص 157

[8] المرجع نفسه.

[9] جريدة المقاومة – مصدر سابق

[10] عبد الرّحمان الجيلالي، تاريخ الجزائر العام، ديوان المطبوعات الجامعيّة الجزائر، 1982 ص 315-319.

[11] محمد الطّيب العلوي، مظاهر المقاومة الجزائريّة (1830-1954)، منشورات وزارة المجاهدين، الجزائر (د.ت)، ص 69-70.

[12] مداخلة أني ستاينر، كفاح المرأة الجزائريّة إبان الثّورة التّحريريّة، دراسات وبحوث الملتقى الوطني الأوّل، ط2 منشورات المركز الوطني للدراسات والبحث في الحركة الوطنيّة وثورة نوفمبر 1954، الجزائر 2007، ص 508.

[13] حزب جبهة التّحرير الوطني، المنظمة الوطنيّة للمجاهدين، الطّريق الى نوفمبر، المجلّد الأوّل الجزء الثّالثّ، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر (د.ت)، ص 195-196.

[14] جريدة المحور، زهور ونيسي، ع 69، 15-11-2011، ص 76.

[15] ناديّة طرشون، تأمّلات في الدّور النّضالي للمرأة إبان الثّورة التّحريريّة كفاح المرأة الجزائريّة، دراسات وبحوث الملتقى الوطني الأوّل ط2: مرجع سابق، ص 210

[16] كفاح المرأة الجزائريّة، مرجع سابق، ص 104.

[17] نفسه، ص 342

[18] نفسه، ص 547

[19] مؤسّسة مفدي زكرياء، العلم الوطني، تاريخ ومسار، مطبوعات الفنون الجميلة الجزائر 2002 ص 52

[20] جعفر يايوش: الأدب الجزائري الجديد، التّجربة والتّاريخ (دراسة في الأنماط والتّمثيلات) منشورات مخبر البحوث التّاريخي ومصادر التّراجم، 2014، ص 229.

[21] أحمد رضا حوحو: غدة أم القرى ص 11

[22] محمد مرتاض: المصدر السّابق، ص 50.

[23] المرجع نفسه ص 54

[24] المرجع نفسه ص 54.

[25] مداخلة صليحة ساسي، كفاح المرأة الجزائريّة ابان الثّورة التّحريريّة، دراسات وبحوث الملتقى الوطني الأوّل، ط2، منشورات المركز لوطني للدراسات والبحث في الحركة الوطنيّة وثورة نوفمبر 1954، الجزائر 2007، ص 520.

[26] الغالي غربي: فرنسا والثّورة الجزائريّة دراسة في الممارسات والسّياسات 1956-1954 دار غرناطة للنشر والتّوزيع، الجزائر 2007.

[27] محمد مرتاض: مصدر سابق، ص 53.

[28] المقاومة الجزائريّة 1960/6/3. ص 05.

[29] عمار عمورة: الجزائر بوابة التّاريخ، من قبل التّاريخ إلى 1962، الجزائر خاصّة، ج2 دار المعرفة، الجزائر 2006، ص 408/407

[30] محمد مرتاض: مصدر سابق، ص 55.

[31] عمار عمورة: المرجع السّابق، ص 408.

مجلّة اللّغة العربية المجلّد: 24 العدد: 3 السّنة الثّلاثيّ الثالث 2021 ص: 335-355

آليات اللسانيات التّطبيقيّة في تعليميّة اللغة العربيّة

Applied Linguistics Mechanisms in Teaching the Arabic Language

د. زبيدة كشرود *

تاريخ الاستلام: 2021/06/01 تاريخ القبــول: 10/06/ 2021

ملخّص: إن الهدف من هذا البحث هو رصد الإشكال الذي يطرحه تعليم العربية في المدارس والجامعات، بصفتها لغة أمًّا في حين بينت النتائج المسموعة والمرئية أن لمتعلمين يعانون بعض معاناة من يتعلم العربية كلغة أجنبية. ولتحديد مواقع المعاناة كان ينبغي اعتماد عُدّة إجرائية ملائمة، وقد تبين لنا أن التعليمية الوظيفية هي الأنسب لما توفره من آليات لرصد الظواهر على جميع الأصعدة، والتمكين من الاشتغال على معالجتها: إن على الصعيد التحليل الصوتي، التركيبي، المعجمي، وإن على الصعيد العملي البراغماتي.

كلمات مفتاحيّة: لسانيات تطبيقية؛ تعليمية اللغة؛ اللسانيات الوظيفية.

Abstract: This research aims to monitor the problem posed by teaching Arabic in schools and universities, as a mother tongue, while the audio and visual results showed that learners would suffer as learners who take Arabic courses as a foreign language. In order to determine causes behind this suffering, an appropriate procedural kit should be adopted, and it has become evident to us that functional didactics is best suited for the mechanisms it provides for monitoring phenomena at all levels, and enabling work to address them: On the phonological, structural, lexical analysis level, and on the practical pragmatic level .

Keywords: Applied linguistics; didactics; functional linguistics.

---

* جامعة الجزائر2، كلية الآداب واللغات العربية والشرقية، قسم اللغة العربية وآدابها، البريد الإلكتروني: zkechroud@gmail.com، (مؤلّف مرسل)

1. **مقدّمة:** لأسباب منهجيه وإجرائية نحتاج في تعلم اللغات وتعليمها الا ان نميز بين ضربين من اللغات. الضرب الأول: هو اللغة الام (ل. م) (langue maternelle) وفي لغة المتعلم الأصلية التي اكتسبها منذ الصغر في محيطه الاسري، كما تسمى لغة المنشأ، يقول جورج مونان (Mounin 1974) "اللغة الأم بالمعنى الضيق "للكلمة" هي لغة الأم، هي اللغة الأولى للفرد، وحتى وإن لم تكن لغة أمه".الضرب الثاني: اللغة الأجنبية وهي اللغة التي يتعلمها الفرد بعد اكتسابه اللغة الام وهي لا تكتسب لحاجات تواصل ضرورية، بل لأسباب ثقافية او اقتصادية او سياسية او علمية. ان اقامة الفروق بين اللغتين يستند في الواقع الى وعي ضمني تتراكم فيه –في اغلب الأحيان – كثير من العناصر الغامضة فيما يتعلق بطبيعة كل لغة والعلاقات القائمة بينها، والكيفية التي ينظر منها المجتمع الناطق بتلك اللغة للواقع الخارج عن اللغة، فمثلا الشمس مؤنث في العربية والقمر مذكر بينما نجد عكس ذلك في اللغة الفرنسية حيث الشمس مذكر والقمر مؤنث. ففي مقام الفرح والسرور يعبر عنه في اللغة العربية بالعبارة التالية: هذا يثلج الصدر بينما يعبر عنه بالفرنسية (cela me réchauffe le cœur)، وهذا راجع الى الاختلاف في المناخ بين البيئتين، فمن ينشأ في البيئة الحارة يحتاج الى ما يثلج الصدر، والذي ينشأ في البيئة الباردة فهو في حاجة الى الدفء. لكن هذه الصعوبات لا تعد إذا ما قورنت بصعوبات من الدرجة الأولى وهي تلك التي تتعلق بمجموعات لغوية غير قادرة على تحديد لغتها الام او تلك التي تشكو من ارباك خارجي وفي هذا التحديد، وهو ما يجسده بشكل جيد وضع اللغة العربية الفصحى بالنسبة للعرب، ومن أوجه المفارقات ان هؤلاء الذين ينسبون الى هذه اللغة لا يتكلمونها بشكل تلقائي وانما يتعلمونها في المدارس ورغم ذلك تعد لغة امٍّ. ان الغرض من هذا البحث هو ان يطرح على بساط الدراسة الإشكالات التي يطرحها تعليم اللغة العربية بصفتها لغة أمٍّ (ل.م) في علاقتها بالطرق التي تدرس بها في المدارس بل وفي الجامعات، هل تعامل معاملة اللغة الأم (ل.م) الممدرسة؟ أم معاملة اللغات الثانية المدرسة؟

2. **علاقة اللغة بالجمهور:** من أجل تقييم فعالية علاقة الجمهور باللغة، يتم تمييز ثلاث وظائف رمزية للفضاء العام: تكوين هوية جماعية كمجتمع مستقبِل

وهيكلة التواصل السياسي والعلاقة بما تم إنشاؤه على أنه خارج عن هذا المجال من الخطاب الاجتماعي(Widmer, 1996) .

والحال أن وضع اللغة العربية وتدريسها هو أعقد من ذلك بكثير. ولا يمكن ان تدرس اللغة بمعزل عن الجمهور الذي يتكلم هذه اللغة. فالواقع اللساني الذي يعيشه المتعلم واقع لساني مضطرب لم يستقر بعد، لان اللسان المستعمل بالفعل هو لسان عربي درج على الالسن فحرفه الاستعمال على جميع الأصعدة.

1.2 على مستوى الأصوات: حيث تعرض اللسان الى كثير من الحذف والقلب والابدال مثاله: ابدال الضمة المدية في "يدعو" و"يدنو" الى كسرة مدية "يدعي" ويدني"، حيث تبدل أيضا القاف بكاف مفخمة في بعض الجهات وتبدل ألفا في بعض الجهات الأخرى.

2.2 على مستوى التصريف: فقد حدثت تغيرات مثلا في صيغ الجموع مثلا "باب" تجمع على "بيبان" ويجمع "كأس" على "كيسان"، الخ.

3.2.على مستوى التراكيب النحوية: اما على مستوى التراكيب النحوية فقد وجد في استعمال التراكيب النحوية تراكيب يدرج فيها الفعلان والثلاثة دون أداة وظيفية تدرجها.

مثاله "يحب يلعب، يحب يروح يلعب" وقد وجدت مثلها تراكيب في العربية:

عن أسماء بنت ابي بكر "ولم أكن أحسن أخبز فكان يخبز جارات لي من الأنصار وكن نسوة صدق" (ابن سعد، 1980).

فإن نطق التلميذ او كتب على هذا النمط من التراكيب النحوية يعد ذلك منه خطأ فادحا، ان الكتب المدرسية قد آل مؤلفوها على أنفسهم ان لا يعرضوا فيها الاستعمال الفصيح الدارج على الالسن، فعظم ما بذلك الانفصام بين الاستعمالين وكذلك عدم الاستشهاد بالصيغ التصريفية والمادة المعجمية المستعملة: "راح" ويستشهد بدلا منها بالمادة المعجمية: "راج" في صيغ المنقطع وغير المنقطع والامر مع كل الضمائر، فيردد التلاميذ:

أنا رجت، نحن رجنا، أنتم رجتم، هي راجت، أنت تروجين، هم يروجون، أنتن ترجن، أنتم تروجون، وهو يروج، ونحن نروج.

وكذلك بالنسبة للصيغة التصريفية المتواترة في الاستعمال فإنها لا يستشهد بها ولا تذكر تصاريفها، وانما تذكر الصيغة التي ليست في الاستعمال مثاله "وفى/ أوفى" لنفس المادة الأصلية المعجمية. ولم تقتصر محاربة المعيار الشائع والدعوة الى المعيار المهجور على مؤلفي الكتب المدرسية الذين ليس لهم إلمام بالعلوم اللسانية قديما وحديثا، وان كان الامر لا يتطلب غزير علم ولا عبقري ذكاء، بل تعداه الى بعض علماء اللسان في العربية او بالأحرى من يشتغلون بالعلوم اللسانية، يستهجنون وينفرون من دراسة التنوعات اللغوية للعربية بحجة ان ذلك النوع من الدراسة يحيد بالباحث عن المنهج السليم. ان هذا الشكل اللساني المستعمل عند الخاصة والشكل الاخر المستعمل عند العامة ينتظر ان يوصف دون محاولة الرجوع الى الشكل المكتوب، ان اعتبار هذا الشكل من اللسان المستعمل في المشافهة يعد جرأة علمية واقداما مازلنا نتردد في القيام به.

3. **موقف علماء اللغة الأوائل من اللغة المستعملة:** والحال ان اسلافنا الاجلاء الذين يدعي البعض انهم يقتدون بهم لم تفتهم هذه الحقيقة، اذ عرفها عصرهم فكرسوا لها من الجهد والعمر ما لا يستطيع انكاره أحد، وعلى سبيل الذكر هذا كتاب "اصلاح المنطق" لابي يعقوب يوسف السكيت. وكذلك كتب الجاحظ، وعلى رأسها البيان والتبيين اذ تعرض فيه الى ظاهرة اللحن واللحانين البلغاء، كما كتب في الموضوع ابن قتيبة وكثيرون غيرهم. وقد شهد أبو العباس المبرد الشهادة التالية: "ما رأيت للبغداديين كتابا أحسن من كتاب يعقوب ابن السكيت في المنطق." (ابن السكيت،1956). وقد قال فيه محمد عبد السلام هارون وهو الذي حققه: "وهذا الكتاب قد أراد ابن السكيت به ان يعالج داءً كان قد استشرى في لغة العرب والمستعربة وهو داء اللحن والخطأ في الكلام فعمد الى ان يؤلف كتابه ويضمنه ابوابا يمكن بها ضبط جمهرة من لغة العرب"، وذلك بذكر...ما فيه لغتان او أكثر...وما تغلط فيه العامة". (ابن السكيت،1956). وقد قابل في الفصول الخاصة بما تغلط فيه العامة بين الصيغ التي تغلط فيها العامة، وما يقابلها من الصيغ الفصيحة.

وقد ذكر التبريزي في مقدمة كتابه تهذيب اصلاح المنطق، "فإني لما رأيت ميل أكثر الناس الى كتاب اصلاح المنطق لابي يوسف يعقوب ابن إسحاق السكيت، دون

غيره من كتب اللغة، لقلة حجمه مع كثرة الانتفاع به والاستفادة منه وان أكثر ما يتضمنه اللغة المستعملة التي لا بد من معرفتها والاشتغال بحفظها...استعنت بالله تعالى على تبيين ما يشكل في بعض المواضع منه". (ابن السكيت،1956)

4. **موقف علماء اللغة المحدثين من اللغة المستعملة:** وهو موقف للبحث عن الحلول لمشاكلنا في السياسة اللسانية دون المساس بجوهر اللسان. إذ أن السياسة اللسانية السليمة كما يقول اندريه مارتيني هي التي ترمي بالأحرى: "الى التعبير باللسان عن كل حاجات المجتمع، في الوضع الراهن من تطوره مع تفادي المساس والاخلال بفهم الكتابات القديمة ما أمكن ذلك، ومع محاولة التنبؤ بردود الفعل الممكنة لمستعملي ذلك اللسان"(Belkaid, 1976). اننا ان لم نأخذ في الحسبان ما يعرفه المتعلم في العربية وتدعيمه، وعدم حسبان ما يعوزه وتوفيره له يجعلنا نعتبر المتعلم خالي الذهن من كل بنى العربية الفصيحة التي نريد تدريسها له، والبنى غير الفصيحة والتي لا نريد ان تظهر في المقام الذي يستدعي استعمال اللسان الفصيح، ان لم نحتسب ذلك كله نكون كما لو اننا نعلمه لسانا أجنبيا، لأول عهده به، وشتان ما بين المنهجين في تعليم اللسان الأم وفي تعليم اللسان الأجنبي. كما ان التعدد اللغوي المتوحش، في غياب تدبير بيداغوجي متماسك، وغياب مدرسين أكفاء، يحول الفروق والقطائع اللغوية المذكورة إلى حواجز مرور الى المسارات والبرامج المتوافرة. القطيعة الأولى تتمثل بالمرور من اللغة الأم الأصلية إلى تعلم اللغة الفصيحة. والقطيعة الثانية تكمن في الفرق بين لغة التعليم الابتدائي والثانوي (العربية الفصحى) ولغة التكوين المهني والتّقني ولغة التعليم العالي (اللغة الفرنسية). وأمام هذا الوضع، لا غرابة أن يجد التلاميذ (بخاصة من الطبقات المعوزة) أنفسهم في وضع فشل مدرسي (منذ السنوات الأولى في الابتدائي) ما يؤدي الى مغادرة المدرسة، ويمنع آخرين من ولوح الثانوي لضعفهم في الفرنسية، أو ولوج المقاولات العصرية في القطاع الخاص لضعف معرفتهم بالفرنسية، أو ضعف تواصلهم بها. فتجاوز عائق الاختيارات اللغوية في التعليم والحواجز المتولدة عنه يمثل خطوة حاسمة في مقاومة الهدر المدرسي. (احمد حسن حسنين وآخرون 2013). لذلك وجب إعادة النظر في الكتب المدرسية لتعليم العربية، لنتبين موقفها من حاجيات المتعلم التواصلية.

1.4. جهود علماء اللغة والهيئات المختصة في تطوير مستوى اللسان التواصلي لدى المتعلمين: ان ملاحظة ما يسمى بانخفاض المستوى اللساني التواصلي الفصيح لدى المتعلمين في المتوسطات والثانويات، بل وطلاب الجامعات أمر انشغل به المفكرون والكتاب وعلماء التربية. وتجدر الإشارة ههنا الى "ندوة تعليم اللغة العربية لاتحاد الجامعات العربية"، التي عقدت بالجزائر العاصمة سنة 1984، والتي انتقد فيها اغلب المشاركين وضع تعليم العربية وما كانت عليه برامج التعليم، وكتب النحو واللغة ودعوا الى إعادة النظر فيها للضرورة الملحة التي تستوجب ذلك. وهي دعوة ليست بالجديدة اذ دعا اليها من قبل إبراهيم مصطفى صاحب كتاب احياء النحو ودعا اليها طه حسين وعلي الجارم، وأحمد أمين، وأمين الخولي، وعبد المجيد الشافعي... وقد ألف هؤلاء الكتاب لجنة حدد القرار الوزاري لوزارة المعارف المصرية آنئذ مهمتها بأنها: "البحث في تيسير قواعد النحو والصرف والبلاغة –كما سماها التبسيط الجديد–." ومما صدر من بيانات اللجنة "ان الشباب لا يتعلمون هذه اللغة كما يتعلم الشباب في الأمم الأخرى لغتهم ... هم لا يسمعونها في البيت وهم لا يسمعونها في البيئة التي تحيط بهم، ثم هم لا يسمعونها في المدرسة الا أثناء درس اللغة العربية". (الخولي، 1961). كما يرجع عبد القادر الفاسي الفهري مسألة التلوث اللغوي البيئي إلى غياب الديموقراطية اللغوية وعدم احترام حقوق المواطن اللغوية ومعاناته من الحُجْر اللغوي "إن بلوغ الرشد اللغوي يستدعي تطبيق الديموقراطية وتمتيع المواطن بحقوقه اللغوية". (الفهري، 2011).

5. **إشكالية تعليمية اللغة العربية في العصر الراهن:** الا اننا نلاحظ حاليا ان الصعوبات في اكتساب العربية لا تقتصر على الاستعمال الشفهي بل تتعداه الى الاستعمال الكتابي، مثال ذلك انهم قد يكوّنون جملا صحيحة من حيث الاعراب لكنها خالية من الاسناد (المسند والمسند اليه) كما أنهم قد يستعملون صيغة (فعل) حيث يقتضي الامر استعمال صيغة (أفعل) أو العكس، أو يستعملون "أن" موضع "كي."

*اعرني كتابك أن أراجع فيه الليلة.

أو يستعملون "لن" بدلا من "لم" او العكس.

أو يغلطون في علامة المخاطبة /صوت الكسرة/ فيبدلونه بصوت الكسرة المدية ومن امثلته السياقات الآتية *أنتي* *ذهبتي*، *قلتي*، *لكي* *معكي*، الخ. لتداخلها لديهم مه صوت الكسرة المدية: ياء المخاطبة في صيغة الأمر اذهبي قولي الخ. كما في صيغة غير المنقطع للمخاطبة في حالة الجزم لم تذهبي، وفي حالة النصب لن تقولي. ومثل هذه الأغلاط متواترة كثيرا حتى لدى طلاب الجامعات.

وكذاك الشأن بالنسبة لـ لام التعريف فهم لا يحسنون استعمالها فهم يستعملونها حيث لا يجب ولا يستعملونها حيث يجب. ولذا يبقى السؤال مطروحا أي منظار ينبغي ان ننظر به حين نلاحظ وننتقد الوضع اللساني الراهن؟

في هذا المقام تجدر الإشارة الى مفهوم التداخل اللغوي الذي يُعرف على أنه تأثير لغة (أو لهجة) في لغة أخرى حين يتكلمها الفرد. أما التحول اللغوي فهو انتقال الفرد في حديثه من لغة (او لهجة) الى أخرى. ويتم كلاهما بصورة شعورية أو لا شعورية. والتداخل اللغوي مصطلح عام يضم أنماطا كثيرة من التأثرات والتأثيرات التي تجري بين اللغات عندما تكون في تماس. ولهذا يمكن أن ننظر الى التحول اللغوي بوصفه وجها من وجوه التداخل اللغوي. ولا شك أن دراسة ظاهرتي التداخل اللغوي والتحول اللغوي الشائعتين في البلاد العربية ومعرفة أسبابهما وأنواعهما وتحديد حالات وقوعهما، ستساعدنا كثيرا على تحسين طرائق تدريس اللغة العربية الفصيحة لأبنائنا ولغير الناطقين بها، كما ستساعدنا على تطوير طرائق تدريس اللغات الأجنبية لأبنائنا. (القاسمي 2003).

6. **آليات اللسانيات التطبيقية في تعليمية اللغة:** يعود تأسيس اللسانيات التطبيقية الى اربعينيات القرن الماضي حين تأسست في عام 1941 بالولايات المتحدة الامريكية مؤسسة اللغة الإنجليزية (English Language Institute) في جامعة ميتشغان (University of Michigan) استعمل المصطلح في وسم درس تطبيقي سمي بـ"المقاربة العلمية لدراسة اللغات الأجنبية" لكن البداية الفعلية ارتبطت باسمي (Charles Fries and Robert Lado) اللذين اشرفا على نشر مجلة جديدة تعنى بتعليم اللغة هي: "المجلة الفصلية للسانيات التطبيقية" وذلك في عام 1948، ثم لم تلبث أن ظهرت مجلات أخرى في الاختصاص نفسه في خمسينات القرن وستيناته.

وفي أواخر السبعينات ظهر اتجاهان أسهما في تطوير اللسانيات التطبيقية هما: اللسانيات التفاضلية (Linguistique différentielle) وعلم نفس تعليم اللغة الثانية وتناول دراسة اللغة الثانية من وجهة نظر الحاجة التربوية.

ترتبط اللسانيات التطبيقية بتعليم اللغة بوجه خاص وبالتعليم عموما اذ تضطلع بالعمليات الإجرائية لتطبيق النتائج والمناهج المتوصل اليها في اللسانيات النظرية. وفي هذا السياق يعرف ويداوسن اللسانيات التطبيقية حيث يربطها باللسانيات النظرية وبمدى الاستفادة منها في تعليم اللغة في قاعة الدرس اذ يقول: "اللسانيات التطبيقية –كما افهمها هي طيف من التحقيقات التي تمتد من الدراسات النظرية للغة الى القسم كي تطبق"(Widdowson, 1979).

واستعمل مصطلح اللسانيات التطبيقية منذ الثمانينات ليحيل على اية جهة ذات الصلة باللغة وبذلك امتد مصطلح اللسانيات التطبيقية الى ارجاء أخرى من الاختصاص. ونتبين هذا الاتجاه من تعريف بريمفيت(Brumfit) حيث يقول: "بالإضافة الى ما ألفه الناس في ميدان اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغة كلغة أولى أو لغة ثانية فان التعريف قد امتد بشكل موسع الى جهات من قبيل اللسانيات السريرية والطب الشرعي والمعجمية والنقد اللساني ونظرية الترجمة وتطبيقها. (Brumfit,1991).

بينما نلاحظ ان جون لاينز (John LYONS) قد حصر هذه المقارنة بين اللسانيات النظرية واللسانيات التطبيقية اذ يقول: "اللسانيات النظرية تدرس اللغة واللغات مع رؤية الى بناء نظرية لبنيتها ووظائفها بقطع النظر عن اية تطبيقات عملية يمكن ان تؤدي لاي استثمار للغة واللغات، بينما اللسانيات التطبيقية من انشغالاتها تطبيق متصورات اللسانيات ونتائجها على جملة من التطبيقات المتنوعة بما في ذلك تدريس اللغة." (Lyons, 1981).

في حين ان كريستال فيعرف اللسانيات التطبيقية بكونها "فرع من اللسانيات اهتمامها الأول هو تطبيق مناهج النظريات اللسانية ونتائجها لبيان مشاكل اللغة التي يمكن ان تظهر في مجالات أخرى من التجربة. ان الفرع الأكثر تطورا للسانيات

التطبيقية هو تدريس اللغات الأجنبية وتعليمها، وأحيانا يستعمل المصطلح وكأنه هو المجال الوحيد المضمن. (Crystal, 2001).

يتبين لنا من هذه التعريفات ما للسانيات النظرية والتطبيقية من صلة بتعليم اللغات وبذلك يعد هذا العمل مواصلة لإرساء أسس نظرية مستمدة من اللسانيات الوظيفية بشكل خاص ليستفاد منها في تعليم اللغة العربية.

كما اهتم ثلة من الباحثين بتحديد الإطار المفاهيمي للسانيات التطبيقية نذكر في هذا الميدان التعاريف الأكثر وضوحا وقربا لفهم الطالب.

يعرف مازن الوعر اللسانيات التطبيقية على انها "علم يبحث عن التطبيقات الوظيفية البراغماتية التربوية للغة من اجل تعليمها او تعلمها للناطقين بها او غير الناطقين بها بالوسائل البيداغوجية لتقنية تعليم اللغة البشرية وتعلمها". (الوعر، 1989). كما يبين محمود إسماعيل صيني "أن اللسانيات التطبيقية تهتم بتطبيق مفاهيم اللسانيات ونتائجها على عدد من المهام العملية، ولا سيما تدريس اللغة. ومن الانشغالات الأخرى التي تدخل في مجال اللسانيات التطبيقية التخطيط اللغوي، وتعلم اللغات بالحاسوب، وعلاقة اللغة بالتربية والترجمة، والترجمة الآلية، واللسانيات الحاسوبية، والذكاء الاصطناعي، ونحو ذلك." (صيني، 1987).

كما تعتبر مهمة الباحث اللغوي التطبيقي "تكمن في توظيف المكتسبات النظرية واختبار مدى مطابقتها للواقع اللغوي في مجالاته المتعددة.

" (فتيح، 1989). "وإذا كانت اللسانيات النظرية تقوم بوصف اللغة وتفسيرها، فان استثمار نتائجها ومستخلصات الحقول المعرفية الأخرى المرتبطة بها، يقع على عاتق اللسانيات التطبيقية التي تتولى رسم منهج دقيق لعملية تعليم اللغات دون تفرد بالقرارات، على اعتبار ان مجال تعليم اللغات حقل تعاوني يحكمه مبدأ تظافر الاختصاصات، في إطار أوسع هو اللسانيات التطبيقية" (جغبوب، 2017). تتفرع هذه التخصصات الى فروع عدة نذكر منها اللسانيات الجغرافية اللسانيات الاجتماعية، اللسانيات النفسية، علم الأسلوب، فن صناعة المعجم، وأيضا علم اللغة التعليمي والذي يهتم بالطرائق التي تساعد على تعليم اللغة الأم أو اللغات الأخرى التي يتعلمها الطلاب في المدارس، بالإفادة من نتائج علم اللغة في المستويات

الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية ويضاف الى ذلك ان علم اللغة التعليمي يعد البرامج التي تؤهل معلم اللغة للقيام بواجبه على الوجه الاكمل. (هويدي والطائي 2015).

7. **البراديغمات الأساس في اللسانيات الوظيفية التعليمية:** إن مبدأ النفعية في تدريس اللغات يقتضي اعتماد عناصر اللسانيات التطبيقية في هذا المجال، وهي البراغماتية أي اعتماد ما هو وظيفي. وأيضا الانتقائية التي تقتضي القيام بعمليات اختيار وظيفية على ضوء معايير النجاعة والمردودية، وكذا الفعالية القائمة على إيجاد الوسائل التربوية الأكثر فعالية في تعليم لغات المنشأ واللغات الأجنبية، وذلك بانتقاء المتون الوظيفية الملائمة. (بلعيد، 2003).

ان المنهج اللساني المعتمد في هذه الدراسة هو منهج اللسانيات الوظيفية وهو منهج ينظر للسان في فضيلته الأساسية التي هي التواصل، هذا التواصل الذي يتم حسب نظام متكامل الأجزاء، وان المبدأ الأساسي الذي يعتمد عليه هذا النظام لأداء وظيفة التواصل هو مبدأ الاقتصاد والفرق لأجل الوضوح، هذا الاقتصاد الذي يقتضي الاستعمال المتكرر لعدد محدود من الوسائل، لأداء ما لا نهاية له من الخطابات، انه ميزة الالسنة وفضيلتها، انه التقطيع المزدوج للسان.

نستدعي هنا مفهوم البراديغم الذي هو مفهوم أداتي طوره وشغله الفلاسفة المهتمون بالأبستمولوجيا وتاريخ العلوم، وهو يعني في سياقه الأولي، وبالتحديد في سياق استخدام توماس كون له، مجموعة القوانين والتقنيات والأدوات المرتبطة بنظرية علمية والمسترشدة بها، التي بها يمارس الباحثون عملهم ويديرون نشاطهم، وحالما تتأسس تتخذ اسم "العلم العادي" (كون، 2007). وقد انزلق مفهوم البراديغم، مثل مفاهيم نظرية اجرائية أخرى، من مجاله التداولي العلمي الأصلي، الى سياقات معرفية ونظرية أخرى، حيث ما عاد مقصورا على الاستخدام في نطاق نظريات العلوم وتطبيقاتها في مفهومها التقني الضيق، بل توسع بشكل غدا معه قابلا للتطبيق على كل مادة ذات طبيعة نظرية او فكرية. وبهذا أصبح لمفهوم البراديغم تعريفات أكثر تعميمية وتجريدية، منها تعريف أنه أنموذج متناسق في تمثل العالم وتأويل الواقع

يكون مقبولا بشكل واسع في ميدان ما. فبالراديغم هو طريقة في رؤية الأشياء تستند الى قاعدة محددة، أكانت انموذجا نظريا أم تيارا فكريا.

1.7. **مفهوم باراديغم اللسانيات الوظيفية:** نشأت اللسانيات الوظيفية من اعمال مؤسسي حلقة براغ (le cercle linguistique de Prague) ومن أبرز هؤلاء رومان يكوبسون، ونيكولاي تروبتسكوي، واليهما يعود الفضل في نشأة ونمو الدراسة الفونولوجية أي الصوتيات الوظيفية عام 1928، وكانت الاستفادة في ذلك من مبدأ دي سوسور من كون ان: "اللغة نظام من الأدلة الوضعية المتناسقة مادتها الأساسية هي الأصوات"، وقد استفاد تروبتسكوي من وجهة نظر دي سوسور القائمة على تحديد المفهوم الواحد بما يقابله، فتبينت له مجموعة من المفاهيم على شكل ثنائيات منها لسان–كلام، فتبين له:

أ. **موضوع اللسان:** دراسة أصوات اللغة ومن هذا المفهوم نشأت الفونولوجيا، أي الصوتيات الوظيفية.

ب. **موضوع الكلام:** فهو الصوتيات، وهي الدراسة المادية لأصوات اللغة بصفتها ظاهرة فيزيائية بصرف النظر عما تؤديه في اللسان من وظيفة تمييزية وهو العبء الذي تضطلع به الفونولوجيا التي لا تعتد بالأصوات الا إذا شغلت وظيفة تمييزية محددة. بينما استفاد اندري مارتيني في مفهوم:

التركيبية: la syntaxe: من مفهوم التقابل الذي أقامه دي سوسور بين المحور التركيبي والمحور الاستبدالي، ويعد المفهوم الأساس في تحديد وظيفة العنصر اللساني.

2.7. **مفهوم التقطيع المزدوج:** وهو المفهوم الذي اعتمده اندري مارتيني في دراساته اللغوية. والتقطيع المزدوج هو الصفة المميزة للألسنة البشرية عن غيرها من الوسائل التبليغية الأخرى، وقد اعتمد مارتيني على هذا المفهوم في مشروعه لتحديد اللسان البشري الذي عرفه بأنه أداة للتواصل اذ يقول: " اللسان أداة تواصل يتم وفقها تحليل للخبرة البشرية بكيفية مختلفة عند كل قوم الى وحدات ذات مضمون دلالي ومركب صوتي هي الكلمات (monèmes). وان المركب الصوتي يتقطع بدوره الى وحدات متمايزة ومتوالية هي الحروف (phonèmes) وتكون بعدد محدود في كل

لسان إلا ان طبيعتها وعلاقاتها المتبادلة تختلف من لسان الى اخر". Martinet). 2015)

3.7. مفهوم الوظيفة: إذا كان مفهوم الوظيفة متداولا في اللسانيات وعلى وجه عام في السيميائية فهو يوظف على ثلاثة أوجه مختلفة: (1) إما بالمعنى الأداتي النفعي، (2) او بالمعنى العضوي، و(3) أيضا بمعنى المنطق الرياضي.

في هذا المقام نشير الى المعنى الأداتي النفعي إذ بالنسبة لمارتني الوظيفة الرئيسية للغة هي **التواصل.** كون اللغة أداة للتواصل، وكذا وسيلة لصنع المعنى. Quémada) .et al., 2014)

4.7. نتائج التنظيم الصرف الخاص بالألسنة وتطبيقاته

تتحد الوحدات اللسانية بعلاقاتها التركيبية في جميع المستويات (مستوى الأصوات، مستوى الكلم، مستوى التراكيب). اذ تعرف المجموعة من الوحدات بعدد من القرائن التي تسبقها و/أو تلحقها ومثاله الفعل الدال على الحدث غير المنقطع (ما يسمى بالفعل المضارع) يعرف بمجموعة من القرائن يمكن ان تعرض على الشكل التالي:

الجدول رقم 1: قرائن الفعل صيغة غير المنقطع

الأداة	العلامات السابقة	صيغة غير المنقطع	العلامات اللاحقة
إن	أ	فعل	Ø
سوف	ن		Ø
قد	تـ		ين
سـ	ت		ان
			ون

المصدر: من إعداد الباحثة

أما مجموعة الأسماء فتعرف بعدد من القرائن منها: أداة التعريف، حروف الإضافة (حروف الجر)، الإضافة (المضاف والمضاف اليه).

الجدول رقم 2: قرائن الإسم

الأداة الوظيفية	أداة التعريف	اسم	العلامات اللاحقة
لـ		صاعد	ـة

بـ	لـ		
لِـ			ـــــات
حيث			ـــــون
من			ـــــيـــــن

المصدر: من إعداد الباحثة

ولذلك فان فضيلة (la pertinence) وحدة لسانية ما أي صفتها المميزة ليست نابعة من ذاتها بل هي حصيلة علاقاتها التقابلية بالوحدات الأخرى وهو الامر الذي يؤدي الى النظر في ما يعرف بـ:

مفهوم المدونة: وتشير المدونة الى المعطيات الأساسية لوصف وتحليل ظاهرة. وبهذا المعنى فإن مسألة تكوين المدونة حاسمة في البحث بما أن الأمر يتعلق انطلاقا من مجموعة مغلقة وجزئية من المعطيات، بتحليل ظاهرة أوسع من هذه العينة...وحسب تعريف هابار(1979) "المدونة مجموعة معطيات لغوية وقع اختيارها وتنظيمها حسب معايير لغوية صريحة لتكون عينة من اللغة." (شارودو ومنغونو، 2013). ويعني مجموعة الملفوظات المنطوقة بالفعل بهدف الدراسة التطبيقية للنظام اللساني كما يؤدي وظيفة التواصل بتوازن في آن ما من تطوره لذلك يعرف هذا النوع من الدراسة بالدارسة الآنية étude synchroniqueفي مقابل الدراسة التطورية étude diachronique فتبين عندئذ ان اللسان بصفته أداة تبليغ يعتمد على:

مبدأ الاقتصاد والفرق: ويقوم هذا المبدأ على أساس **اتحاد الهويات واختلافها** انظر الجدول رقم 1 ورقم2 وذلك لأنه نظام يستعمل عددا محدودا من الوحدات التي تشتغل بكيفية معينة في كل لسان لتبليغ ما لا نهاية له من الخبرات والتجارب فمن هنا صفته المميزة له عن الوسائل التبليغية الأخرى وهي **التقطيع المزدوج (la double articulation)** وهو ما نتبينه من قول اندريه مارتيني "اللسان أداة تبليغ يتم وفقها تحليل للخبرة البشرية بكيفية مختلفة عند كل قوم الى وحدات ذات مضمون دلالي ومركب صوتي هي الكلمات (monèmes) . وان المركب الصوتي يتقطع بدوره الى وحدات متمايزة ومتوالية هي الحروف (phonèmes) وتكون بعدد محدود في كل لسان الى ان طبيعتها وعلاقاتها المتبادلة تختلف من لسان الى اخر" (انظر التحليل في مجلة اللسانيات مج1 اصدار معهد اللسانيات والصوتيات، بن عكنون 1972).

بما أن الوظيفة التواصلية هي عماد البنية اللسانية فإنها تلزم وتكفي لتمدنا بالمقياس الأفضل واللائق لانتقاء ما يوصف في مجموع المعطيات اللسانية كما أنها تمكن من إيجاد المقياس التربوي الذي يساعد على استخراج ما هو اهم في التعليم مما ليس كذلك.

مقتضيات التواصل: يقابل مارتيني مقتضيات التواصل (وهي ضرورة وجود أكبر عدد ممكن من الوحدات والأكثر اختلافا ما أمكن ذلك) والنزعة الى إيجاد عدد من الوحدات الأقل اختلافا ما أمكن ذلك وإن الميل الى التنسيق بين هذين الاقتضاءين يفضي إما الى الاقتصاد في اللغة وإما الى الجودة النوعية في المردودية الوظيفية (Martinet, 2015). ومنه ينبغي الانطلاق من اللسان حال الاستعمال وهو ما يؤدي الى النظر في ما يعرف بمدونة الأخطاء.

مدونة الأخطاء: تبرز في هذا المجال أعمال اللساني هنري فري؛ ظهرت رسالته للدكتوراه "نحوُ الأخطاء" (la grammaire des fautes) يدرس المؤلف في رسالته الأخطاء الشائعة في استعمال اللغة الفرنسية، ويعتزم تفسير الأخطاء، فتبين له ان الأخطاء تنجم فقط عندما لا يجد المتكلم في رصيده اللغوي الموارد الكافية التي تمكنه من تبليغ ارائه وتجربته بالسرعة الكافية والوضوح اللازم. ان هذا التصور يربط خطأ او صواب التعبير بمدى أدائه بوظيفة التبليغ. يقول هنري فري "ان الافصح هو ذلك الذي يؤدى بأيسر ما يكون ويفهم بأيسر ما يكون" ويضيف موضحا "انه توجد اشكال لسانية صحيحة غير كاف وضوحها، وقد تؤدي للالتباس ومن جهة أخرى توجد اشكال غير صحيحة تبلغ بكيفية أوضح" (Frei, 1971).

ان وجهة النظر اللسانية هذه تعتبر عجزا عن كل ما هو غير مؤد لوظيفة التواصل بحسب المعيار اللساني المستنتج من الاستعمالات اللسانية الصحيحة واذن فان العجز يعود الى كون المتكلم لم يكتسب او لم يحسن استعمال ما اكتسبه من المبادئ اللسانية التي تمكنه من الأداء حسب مقتضيات التواصل.

واذن فان وجهة النظر الوصفية ترى عدة استعمالات للسان وذلك بحسب مقتضيات التواصل وحالاته، ولذلك وجب ضبط المعايير المميزة لكل استعمال.

ثوابت اللسان: ينطلق هنري فري من النظرية التالية يجب على أي لساني كان بصرف النظر عن الزمان والمكان الذي تجري فيه عملية التواصل ان يلبي متطلبات أساسية يسميها المؤلف ثوابت اللسان، وهي:

- الحاجة الى ترتيب الوحدات في نظام لغوي ما؛

ويتأتى ذلك بترتيب الوحدات على أساس المقياس الشكلي او المعنوي، كما يتأتى بالربط وبتوافق الأزمنة وبظواهر القياس.

- الحاجة الى التمييز القائم على مبدأ الفرق والوضوح؛

الذي يؤدي الى التبعيد الصوتي والفروق الدلالية بين المترادفات والى تدعيم العناصر الأحادية المقطع مثل: حروف المعاني: ك، لـ، الـ، في، بـ، ما، ذو، و، ف، أ، سـَ.

- الحاجة الى الاقتصاد؛

الذي يؤدي الى الحذف والاضمار والادغام والى السقوط (مثل تسهيل الهمزة في العربية او سقوطها) والى التراكيب المبينة من أسماء الفاعلين او المفعولين بدلا من الجملة الظرفية وشبه الجملة. ان اللسانيات الوصفية كما هي منتهجة في اللسانيات التطبيقية تتميز بادئ ذي بدء بعزمها على رفض اعتبار بنية اللسان واقعا موجودا لذاته، بل على العكس فهي تفسر البنية بالتوازن القائم بين اللسان ومقتضيات التواصل، كما تتميز بتفسيرها لخصائص اللسان ومميزاته الذاتية، وعرضها بناء على وجود كل من المتكلم والسامع، او المرسِل والمتلقي. وان حذق لسان ما يعني إمكانية تناوب الدورين في الجماعة الناطقة بذلك اللسان، "ان هذين الدورين يؤديان الى تضارب المتطلبات ذلك لان رغبة المتكلم في الاقتصاد في الجهد والتكاليف عند الكلام، تجعله هذه الرغبة، يحذف بعض العناصر ويضمر أو يدغم بعضها الآخر بينما يرغب المتلقي في التمييز والوضوح من اجل الفهم، عند التلقي" (Dubois, 2001). ان اختلاف الرغبتين لدى كل منهما، يؤدي الى اختلاف متطلبات عملية التواصل وهذا يؤدي بدوره الى حسبان خصائص اللسان وتطوره عند الوصف وعند وضع برامج التعليم.

خصائص اللسان في عملية التواصل: انه في الوقت الذي يعتقد فيه علماء اللسان الأوروبيون والامريكيون انه بالإمكان وصف بنية اللسان لذاتها فان علماء اللسان الوظيفيين كما هو منهجهم عند تربتسكوي يروْن بأن اللسانيات تتميز بادئ ذي بدءٍ بعزمها على رفض اعتبار بنية اللسان واقعا موجودا لذاته، بل على العكس فهي تفسر البنية بالتوازن القائم بين اللسان، كما تتجلى عند جماعة معينة، الا أن اعتبار مقتضيات التواصل اللساني، عند الوصف لا يعني تفسير خصائص اللسان ومميزاته الذاتية بالرجوع للواقع الخارج عن اللسان، ولا بأفكار المتكلمين كأفكار من حيث يمكن عزلها عن واقعها اللساني.

ولكن ينبغي تفسير خصائص اللسان وعرضها على أساس وجود كل من المتكلم والسامع وهذا ما تتضمنه عملية التواصل نفسها. ومنه خصائص اللسان في عملية التواصل.

- الخاصية الأولى: النطقية السمعية: وهي الخاصية الأولى للتواصل وهي ان التواصل ينبغي ان يتم وهذا اول ضغط يمارس على اللسان، وهذه الخاصية لا تفسر بطبيعة ما ينبغي تبليغه ولا بالرمزية الخاصة بكل فرد من جماعة الناطقين بذلك اللسان.
- الخاصية الثانية: اللسان نظام من الأدلة الوضعية: وهذه الخاصية الثانية تفترضها عملية التواصل نفسها. اذ ان كون اللسان نظاما من الأدلة الوضعية فهو بذلك قدر مشترك نسبيا بين مختلف مجالات استعمالاته، وبعبارة سوسورية هو ان هناك استقرارا نسبيا للدليل اللساني رغم التغيرات الفردية للدال والمدلول وهذا أساس واقعية البنية اللسانية ومنه نستنتج.
- الخاصية الثالثة للتواصل: ضرورة وجود نوع من الاقتصاد: إذا كان الاقتصاد هو الأساس الواقعي لكل بنية لسانية فهذا يعني ان الاستعمال المتكرر لعدد محدود جدا من الوحدات. ان وسيلة تواصلية أخرى كالنحت والرسم وليست خاضعة بالضرورة الى وحدات متكررة. ان هذا الاقتصاد هو الفضيلة المميزة للألسنة البشرية عن غيرها من الوسائل التبليغية الأخرى انه هو نفسه التقطيع المزدوج الى وحدات

دالة هي الكلمات والى وحدات غير دالة هي الحروف يتجلى هذا الاقتصاد على عدة مستويات.

أ. اقتصاد على مستوى الأصوات

ففي العربية يمكن بعدد محدود الإتيان بعدد غير محدود من الكلمات وذلك بفضل عمليات: التركيب والاستبدال والقلب المكاني.

أ.عملية التركيب مثاله /بـــــــــَـــــاع/

بَ. عملية الاستبدال يمكن ان تستبدل فيه الباء في الموقع 1 بـ /جـ/ /ذ/ /ض//ط//ر/

الاستبدال في الموقع 1	2	3
بـــــ	ـــَـــا	ع
جـــــ		
ذ		
ض		
طـــــ		
ر		

كما يمكن ان تستبدل العين في الموقع الثالث بأحد الحروف التالية:

1	2	الاستبدال في الموقع 3
بـــــ	ـــــَا	ع
		ب
		ت
		ح
		ن

جَ. عملية القلب المكاني

كما يتجلى مبدأ الاقتصاد بفضل ⇆ القلب المكاني للحروف باع عاب. ينظر في ذلك معجم العين للخليل بن احمد الفراهيدي.

ب. الاقتصاد على مستوى التراكيب

ان القول بأن من خصائص اللسان هو إمكانية الحصول دائما بعدد محدود من الأصوات على عدد غير محدود من الكلمات وانه بتوافق هذه الكلمات على محور التراكيب يمكن الحصول على مالانهاية له من الاقوال والنصوص والخطابات. وقد يؤدي هذا الى الاعتقاد بعدم إمكانية الحصول على عدد محدود من الانماط والمناويل التركيبية الا ان هذا ينتفي سريعا إذا علمنا ان عدد الوسائل التركيبية النحوية التي تستعملها الالسن لضبط العلاقات بين الكلمات محدود جدا اذ تتحدد بالنظم، وبحروف الإضافة وبالاكتفاء.

- *النظم*

وضع الكلمات الواحدة تلو الأخرى على محور التراكيب ذي البعد الواحد. مثاله:

أكل	الولد	التفاحة	صباحا
الفعل	الفاعل	المفعول به	المفعول فيه

ههنا الموقع هو الذي يحدد الوظيفة.

كما الاعراب في اللغة العربية مثاله: أفحم المدعي المحامي.

- *الأداة الوظيفية*

يمكن ان تدرج الكلمة بوحدة وظيفية مثل حروف الإضافة (حروف الجر) /بـ/، مثاله:

كتب الولد بـ القلم.

إذ نلزم الأداة /بـــــ/ ههنا لادراج كلمة قلم. كما تتعدد المعاني للكلمة الواحدة بحسب أداة الإضافة في التركيب، مثاله:

أتى به

أتى عليه

"هَلْ أَتَىٰ عَلَى الْإِنسَانِ حِينٌ مِّنَ الدَّهْرِ لَمْ يَكُن شَيْئًا مَّذْكُورًا (1)" سورة الانسان

- *الاكتفاء*

وهو ان تكتفي الوحدة اللسانية بذاتها، فلا يحددها الموقع على مدرج الكلام ولا تدرج في التركيب بواسطة الأداة ومثاله العبارات من قبيل: "شكرا"، "عفوا"، "أسف"، "عنوة"، "فجأة"، "بغتة" وبعض العبارات الجاهزة من قبيل "شيئا فشيئا"، "رويدا رويدا".

ج. *الاقتصاد على مستوى المعجم*

ومثاله التلازم بين تواتر كلمة وعدم طولها وعدد السياقات التي يمكن ان تظهر فيها ومنه تنوع معانيها، ومن امثلته حروف المعاني: حتى، لما، لو، قد، سـ، كي، على، اذ، عن...ومن أمثلته:

- أتى على التفاح كله (أي اكله كله)
- "هَلْ أَتَىٰ عَلَى الْإِنسَانِ حِينٌ مِّنَ الدَّهْرِ لَمْ يَكُن شَيْئًا مَّذْكُورًا (1)" سورة الانسان
- "هَلْ أَتَاكَ حَدِيثُ الْغَاشِيَةِ" (1) سورة الغاشية
- "فَانطَلَقَا حَتَّىٰ إِذَا أَتَيَا أَهْلَ قَرْيَةٍ اسْتَطْعَمَا أَهْلَهَا فَأَبَوْا أَن يُضَيِّفُوهُمَا فَوَجَدَا فِيهَا جِدَارًا يُرِيدُ أَن يَنقَضَّ فَأَقَامَهُ ۖ قَالَ لَوْ شِئْتَ لَاتَّخَذْتَ عَلَيْهِ أَجْرًا(77) "سورة الكهف
- عَالِيَهُمْ ثِيَابُ سُندُسٍ خُضْرٌ وَإِسْتَبْرَقٌ ۖ وَحُلُّوا أَسَاوِرَ مِن فِضَّةٍ وَسَقَاهُمْ رَبُّهُمْ شَرَابًا طَهُورًا(21) سورة الانسان (انظر تفسير القرطبي)
- عليهم ثياب بألوان زاهية
- عليك العمل بجد لتنجح
- عليك بالعسل ففيه الشفاء من كل داء

خاتمة: تبين لنا من طرح إشكالية تعليم العربية أنه ينبغي التوسل بإجرائيات اللسانيات التطبيقية لما أفادت به تعليمية اللغات، والاعتماد في تعليم العربية على الأقل في المرحلة الأولى من تعلمها على تقنيات التعليمية الوظيفية، لما حققته من نتائج إن على صعيد تحليل الوقائع اللسانية وإن على صعيد تطبيق تلك النتائج في معالجة الإشكالات المطروحة ومنها إشكالية التداخل الذي جعل منه موقفا للأوائل، وآخر للمحدثين، بما تبينه كل فريق من مدونته، وما قدمه لمعالجته.

يمكن لتعليمية العربية ان تستفيد من مناهج أخرى بالمثابرة والتجديد مما يجعل اللسانيين محورا أساسا في تطوير النظريات التعليمية، لكنه ميدان ينبغي ان تتعدد فيه المحاور: النفسي، الاجتماعي، العصبي، البيداغوجي...على أن يكون المحور اللساني هو الأقوى بحكم الانتماء.

قائمة المراجع:

باللغة العربية

1. ابن سعد، الطبقات الكبرى، دار بيروت، (بيروت: 1980)، ج8، ص 250.
2. ابن السكيت، اصلاح المنطق، تحقيق: عبد السلام هارون، دار المعارف، القاهرة، ط2، 1956.ص 3، 12.
3. احمد حسن حسنين وآخرون، اللغة والهوية في الوطن العربي: إشكاليات تاريخية وثقافية وسياسية، المركز العربي للأبحاث والدراسات السياسية، بيروت، 2013، ص 470.
4. أمين الخولي: مناهج تجديد في النحو والبلاغة والتفسير والادب، دار المعرفة، 1961 ص 32.
5. عبد القادر الفاسي الفهري، "الفرنكوفونية: الرشد اللغوي واختلالات التعليم والتنمية" ضمن الفرنكوفونية، منشورات مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2011، ص 78-79.
6. علي القاسمي، التداخل اللغوي والتحول اللغوي، مجلة الفيصل، العدد 324، 2003، ص 55.
7. مازن الوعر، دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار طلاش، ط1989،1 ص74.
8. محمود اسماعيل صيني، "اللسانيات التطبيقية في العالم العربي"، مقال منشور في كتاب (تقدم اللسانيات في الأقطار العربية) دار الغرب الإسلامي، الرباط، 1987 ص 217.
9. محمد فتيح، في علم اللغة التطبيقي، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1989 ص 12.
10. مصطفى جغبوب، اللسانيات التطبيقية ومقاربات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها المقاربة الإجرائية أنموذجا، دورية العلامة، العدد 2، ديسمبر 2017.
11. خالد هويدي ونعمة دهش الطائي، محاضرات في اللسانيات، سلسلة محاضرات على وفق مقررات اللسانيات في الجامعات العراقية، مكتبة نور الحسن، بغداد 2014، ص 73-74.
12. صالح بلعيد، اللّغة الأم، والواقع اللغوي في الجزائر، مجلة اللغة العربية المجلس الأعلى للغة العربية، العدد 2، المجلد 5، 2003، ص 127-176.

13. توماس س. كون، بنية الثورات العلمية، ترجمة: حيدر حاج إسماعيل (بيروت: المنظمة العربية للترجمة، 2007)، ص 340.

14. شارودو، باتريك، منغونو، دومينيك (إشراف)، معجم تحليل الخطاب، ترجمه عن الفرنسية: المهيري، عبد القادر، وصّمود، حمّادي، منشورات دار سيناترا، المركز الوطني للترجمة، تونس، 2013، ص146.

باللغة الأجنبية:

1. Mounin, G. (1974). Dictionnaire de la linguistique. Presses universitaires de France, p 198.
2. Widmer, J. (1996). Langues et configuration de l'espace public. Hermès, La Revue, 19(1), 225-239.
3. Belkaid Mohamed, Le parler arabe de Ténès (Algérie). Etude Phonologique, grammaticale, et lexicale. V1, Thèse de Doctorat d'Etat, Paris, 1976.
4. Widdowson, H. G. (1979). Explorations in applied linguistics (Vol. 1). Oxford University Press, USA.
5. Brumfit, C. (1991). Applied linguistics in higher education: Riding the storm. baal Newsletter, 38, 45-49, p46.
6. Lyons, J. (1981). Language and Linguistics. Cambridge University Press
7. Crystal, D. (2001). A Dictionary of Language. University of Chicago Press, p23.
8. Martinet, A. (2015). Eléments de linguistique générale, Armond Collin, p20.
9. Quémada, B., Rastier, F., Greimas, A. J., & Courtés, J. (2014). Sémiotique: Dictionnaire raisonné de la théorie du langage. Hachette Éducation, p 150.
10. Martinet, A. (2015). Eléments de linguistique générale, Armond Collin, p20.
11. Frei, H. (1971). *La grammaire des fautes: introduction à la linguistique fonctionnelle, assimilation et différenciation, brièveté et invariabilité, expressivité*. Slatkine Reprints, p17.
12. Dubois, J. (2001). Dictionnaire de linguistique. Larousse, p 218.

تجلّيات الاقتباس في فنّ المقامة الجزائريّ في القرن السّادس للهجرة
-ابن محرز الوهراني أنموذجا-

Reflections of the quote in the Algerian art of the Maqamah in the sixth century of the Hegira
-Ibn Mehrez Al-Wahrani as a model-

أ. يوسف جقاوة ♣

إشراف أ. د. عاشور سرقمة♣

تاريخ الاستلام: 03-03-2021 تاريخ القبول: 02-12-2021

ملخّص: يهدف هذا البحث إلى استجلاء ظاهرة الاقتباس البلاغيّة في كتابات ابن محرز الوهراني وكذا البحث عن أصول هذه الاقتباسات ومصادرها الأولى ودراسة أثرها في سياقات استعمالها في مقامات ومنامات ورسائل هذا الأخير.

ومن خلال هذه الدّراسة استنتجنا ما يلي: لقد تجلت ظاهرة الاقتباس في كتابات ابن محرز وقد تنوّعت هذه الاقتباسات بتنوّع مقام التّلفظ فنجده اقتبسَ من القرآن الكريم، ومن السّنة النّبويّة، ومن الشّعر العربي الجاهلي، والإسلامي وحتى من الأمثال والحكم كما أنّه اعترف باستخدامه لكلام غيره لغاية في نفسه يعرفها.

كلمات مفتاحيّة: تجلّيات، اقتباس، مقامة جزائريّة، القرن السّادس للهجرة، ابن محرز الوهراني.

Abstract : This research aims to elucidate the phenomenon of rhetorical quotation in the writings of Ibn Mehrez al-Wahrani as well as to search for the origins of these quotations and their

♣ جامعة غرداية، الجزائر، البريد الإلكتروني: y.d.sebseb@gmail.com (المؤلّف المرسل).

♣ جامعة غرداية، الجزائر، البريد الإلكتروني: sergmaachour@yahoo.

early sources, and to study their impact on the contexts of their use in the shrines, dreams and messages of the latter.

Through this study we concluded the following: The phenomenon of quotation was evident in the writings of Ibn Mehrez, and these quotations varied in a variety of pronunciations. Himself knows it.

Key words: manifestations, a quote, an Algerian maqamat the sixth century of the Hijra, Ibn Mahrez al-Wahrani.

1. مقدّمة: ظهر في العصر العباسي جنس أدبي نثري كان وليد متغيّرات ثقافيّة واجتماعيّة وسياسيّة وقد سمّي فنّ المقامة، ويجمع هذا الفنّ بين فنّيّات الكلام اللفظيّة وصور الواقع الموحيّة وسلاسة البلغاء وطلاقتهم اللسانيّة، تطوّر هذا الفن بسرعة ثم ما فتئ يصبح أروع أنواع النّثر وأجملها فنيّة وبيانا وذلك لما فيه من أذواق لفظيّة تطرب لها الآذان وتتشوّق لسماعها الأنفس، ويرى أغلب النّقاد أنّ بدايات هذا الفنّ يرجع لعلمين أدبيّين من الكتاب الكبار هما بديع الزّمان الهمذاني (358هـ/395هـ) والحريري (446هـ/516هـ) وقد كتب على منوال هذين الأديبين أديب مغاربي بل وبرع في نسج المقامات وكتابة الرّسائل بقالبها وأسلوبها الشّيق، وهو ابن محرز الوهراني (ت575هـ/1179م) الذي يكاد أن يكون مجهولا لدى جمهرة المتأدّبين وحتى المختصّون في تاريخ الأدب لا يعرفون عنه إلاّ الشّيء القليل، لأنّ ما وصل إلينا من آثار هذا الأديب زهيد مقارنة بأدباء آخرين. جمع الكاتبان إبراهيم شعلان ومحمّد نغش مقامات ومنامات ورسائل (مكتوبة بنسق فن المقامة) لابن محرز الوهراني في دليل قاطع على أنّ المقامة المغاربيّة وتحديدا الجزائريّة منها قد حوت كل صفات نظيرتها المشرقيّة رغم اختلاف البيئات والمقامات. لقد بالغ كتّاب فن المقامة أيّما مبالغة وتفننوا أيّما تفنّن في استعمال ما استطاعوا من ألوان فنّ البديع سواء اللفظيّة أم المعنويّة وخاصّة استعمال الاقتباس وهذا طبعا شيء مبرر وذلك لما يحتويه من تيمات ودلالات تخدم اللفظ والمعنى على حد سواء الأمر الذي سنوضحه من خلال هذه الدّراسة التي سنحاول من خلالها تبيين تجلي الاقتباس في المقامة الجزائريّة ممثّلة في كتابات الأديب ابن محرز الوهراني من خلال أحدى مناماته **(وكتب كتابا وفيه المنام)** كأنموذج فقط معتمدين على الوصف كمنهج والتّحليل والمقارنة كإجراءين مساعدين. وستتمحور إشكاليّة هذه الدّراسة فيما يلي:

أين يتجلّى استعمال الاقتباس في مقامات ابن محرز الوهراني ومناماته ورسائله...؟

وستتفرّع عن هذه الإشكاليّة إشكالات أخرى هي:

- **ما هي مصادر هذه الاقتباسات الأولى...؟**
- **ما هي أنواع الاقتباسات التي وظفها الوهراني...؟**
- **لماذا وظف الوهراني هذه الاقتباسات .....؟**
- **ما هو أثر هذه الاقتباسات في السّياق والمعنى...؟**
- **هل أثّرت ثقافة الوهراني الإسلاميّة على أسلوبه في توظيف الاقتباس في كتاباته...؟**

ولا بأس أن نعرف بفن المقامة وبالاقتباس كذلك قبل الولوج إلى صلب الدّراسة فنقول:

2. تعريف المقامة (المعنى اللغوي والاصطلاحي): إنّ تعاريف المقامة عديدة حيث أنها تختلف في التّعبير ولكنّها تتفق في المضمون ويمكن أن نصوغ مفهوما شاملا لها من حيث: أنّها حكاية قصيرة، قد تكون طويلة أو قصيرة بحيث تلقى في مجلس واحد، وأسلوبها متصنع في البيان والبديع، وتشمل عظات أو ملح أو نوادر يشوبها عنصر المغامرة، وتنتهي عادة بمفاجأة غير متوقّعة ولها راو، وبطل يعتمد على الحيلة ووسائل الخداع والتّلون، ليحقّق غرضه وهو الكديّة (الشّحاذة غالبًا). ورد في كتاب صبح الأعشى للقلقشندي: "وسميت الأحدوثة من الكلام مقامة لأنّها تذكر في مجلس واحد يجتمع فيه الجماعة من النّاس لسماعها" [1].

لقد أخذ مدلول اللفظة يتطوّر مع الزّمن فصارت المقامة بمعنى العظة والخطبة الأخلاقيّة ينشدها الرّجل بين يدي الخليفة والأمير، فقد عقد ابن قتيبة في عيون الأخبار فصلا سماه: "مقامات الزّهّاد عند الخلفاء والملوك.[2] إنّ أغلب الذين تناولوا فن المقامة، وتحدّثوا عن نشأته وتطوّره، كان تركيزهم الأساسي في تحديد المعنى اللغوي للكلمة في معاجم اللغة، فلقد جاء في لسان العرب لابن منظور في مادة (ق.و.م)[3] "والتي منها أخذت كلمة مقامة لتدل على المجلس أو الجماعة من النّاس"، "فكلمة مقامة لها معنيان في لسان العرب المجلس والجماعة من النّاس" وبذلك نجد عند

العودة إلى بعض الشّواهد من الأدب العربي، قد استعملها مالك بن حريم الهمداني بمعنى المجلس في قوله: وأقبل إخوان الصّفاء فأوضعوا** إلى كل أحوى في المقامة أَفْرَعَا.

فالمقامة في هذا الشّاهد "يجب أن تدل على المجلس أو النّادي لأنّ سياق الكلام في البيت يدل على ذلك، فإخوان الصّفا يسارعون في المجلس إلى كل شاب أسود الشّعر طويله، فكأن شيب الشّاعر زهّد فيه أعزّ إخوانه ورغّب عنه أوفى أصدقائه"[4]

وفي نفس المعنى استعملها المسيّب بن علس[5]:

وكالمسك تُرْبُ مقاماتهم: وترب قبورهم أطيب: إنّ استعمال كلمة تُرْب في الــبيت، تدل على المكــان ويؤكّد ذلك "أنّه جعلها في مقابل قبورهم، حيث أنّ قبورهم هي الأماكن التي يحلّون فيها بعد وفاتهم و(مقاماتهم) هي الأماكن التي نَزَلوها في حياتهم، وأقاموا أو قاموا بها"[6].

بينما لو نذهب إلى زهير بن أبي سلمى، نجده استعمل كلمة المقامات للدلالة على الجماعة من النّاس.

ذلك في قوله: **وفيهم مقامات حسان وجوههم: وأنديّة ينتابها القول والفعل 7:** وأراد بالمقامات أهله لذلك قال: حسان وجوههم.

جاء ذلك في معرض مدحه للرجلين اللذين تدخلا بمالهما وحكمتهما بين قبيلتي عبس وذبيان، فأوقفا الحرب المندلعة بينهما "حرب داحس والغبراء" والتي دامت أربعين سنة كما قال المؤرّخون. وكلمة مقامات في الشّاهد "تعني الجماعات التي تحضر الأنديّة والمراد الإشادة والمديح بأنّ هؤلاء القوم جماعات حسنة وجوههم، يجتمعون في أنديّة ليست مقصورة على الكلام فقط، وإنّما تضم الكلام والفعل، أي أنّهم أناس أو رهط لا يكتفون بالقول ما لم يكن مقرونا به العمل."[8]

أمّا لبيد فقد استعملها للدلالة على الجماعة من النّاس في قوله: **ومقامة غلب الرّقاب كأنهم :جن لدى باب الحصير قيام:** ولفظة (مقامة) التي جاءت هنا منفردة تدل على جماعة من النّاس، بدليل كلمة الرّقاب من جهة وتشبيههم بالجن وهم قائمون على باب الأمير من جهة ثانيّة.

وقد وردت كلمة (المُقامة) بالضّم كذلك للدلالة على محل الإقامة، "جاء في لسان العرب قول "لبيد:

عفت الدّيار محلّها فمقامها: بمنى تأبّد غولها فرجامها يعني الإقامة"[9]

ومعنى الشّطر الأول: "عفت الدّيار الأحباب وانمحت منازلهم ما كان منها للحلول دون الإقامة وما كان منها للإقامة"[10].

لقد تطوّر مدلول اللفظة من الدّلالة على المجلس أو الجماعة من النّاس، للدلالة على "العظة والخطبة الأخلاقيّة ينشدها الرّجل بين يدي الخليفة والأمير وقد عقد بن قتيبة في هذا الصّدد في كتابه "عيون الأخبار" فصلا سماه مقامات الزّهاد عند الخلفاء والملوك".[11] وفي نفس هذا المعنى جاء استعمال اللفظة عند بديع الزّمان الهمذاني نفسه في المقامة الوعظيّة "قال عيسى بن هشام فقلت لبعض الحاضرين من هذا قال: غريب قد طرأ لا أعرف شخصه فاصبر عليه إلى آخر مقامته، لعله ينبئ بعلامته"[12]. وحرص أصحاب هذه الخطب والمواعظ كل الحرص أن يسعوا جاهدين للتأثير في مستمعيهم، فاعتمدوا لذلك لغة رشيقة، وعبارة أدبيّة أنيقة تطرب السّمع وتنبه الفكر. "ثم انحرف معنى المقامة وتدنى إلى الدّلالة على كلام الشّحّاذين الذين اضطروا في توسّلهم بادعاءات توجيهيّة أن يستعملوا لفة مختارة منمقة، ذلك أن الثّقافة الأدبيّة التي كانت فيما سلف من مميزات البلاطات وروادها أخذت في الانتشار بين طبقات الشّعب."[13] إلى أن جاء القرن الرّابع الهجري وفيه أصبحت المقامة تدل على تلك القطعة الأدبيّة التي تتضمن حادثة يرويها راو، بأسلوب أدبي يعتمد الألفاظ الغريبة والجمل المسجوعة، والخيال الكثير، ودخلت المقامة" دائرة المصطلحات الأدبيّة لتدل على ضرب من السّرد يسند إلى راو، يحكي عن بطل مكدّ يتشكل من مجموع أفعاله وأقواله–سواء تدخل الرّاوي أم لم يتدخل–ومتن الحكاية التي يحملها خطاب المقامة"[14]. "والمقامة الفنيّة قصة قصيرة بطلها أنموذج إنساني مكدّ متسوّل، لها راو وبطل وتقوم على حدث طريف، مغزاه مفارقة أدبيّة، أو مسألة دينيّة، أو مغامرة مضحكة تحمل داخلها لونا من ألوان النّقد، أو الثّورة أو السّخريّة، وضعت في إطار من الصّنعة اللفظيّة والبلاغة. "[15]

ويرى بعضهم أنّ "المقامة حديث قصير من نسج الخيال أو دوّامة الواقع اليومي في أسلوب مصنوع مسجوع تدور حول بطل أديب شحاذ، يُحَدث عنه وينشر طوّته راويّة جوّالة قد يلبس جبة البطل أحيانا، وغرض المقامة هو إظهار الاقتدار على مذاهب الكلام، وموارده، ومصادره، في عظة بليغة تقلقل الدّراهم في أكياسها أو نكتة أدبيّة طريفة أو نادرة لغويّة لطيفة، أو شاردة لفظيّة طفيفة. "[16]

كل التّعاريف السّابقة لم تحدد تعريفا موحدا لفن المقامة إلاّ أنّها جميعها اتفقت أنّ للمقامة راويا بطلا وأحداثا لابد لها من مكان وزمان، وتلك مقومات تجعل بعض المقامات قريبة من القصة، فقد " برزت حبكة الأحداث في عدد من المقامات لا سيما في مجموعة الهمذاني، إلى درجة أنّها قربت في سياقها وتسلسلها، والإثارة من الأقصوصة. "[17]، أنّ القول الذي يعتبر المقامة قصّة فيه غلو ومبالغة صراحة، إذا راعينا مقاييس النّقّاد المحدثين في تعاريفهم للقصّة، وما يفرق ويبعد عنها صفة القصّة الفنيّة، هو أسلوبها المتصنّع المتكلّف فـ" ليست المقامة إذن قصّة وإنّما هي حديث أدبي بليغ، وهي أدني إلى الحيلة منها إلى القصّة، فليس فيها من القصّة إلاّ الظاهر فقط، أمّا هي في حقيقتها فحيلة يعرفنا بها بديع الزّمان وغيره لنطّلع من جهة على حادثة معينة، ومن جهة ثانيّة على أساليب أنيقة ممتازة. " [18].

1.2 المقامة في الأدب الجزائريّ: "إنّ تأثير مقامات البديع، لم يقتصر فقط على أدباء وعلماء المشرق فحسب، بل تعدّاه إلى التّأثير في أدباء المغرب والأندلس والتّاريخ يثبت أنّ أدباء المغرب تأثروا كثيرا بأدباء المشرق، سواء في أغراض الشّعر أم في فنون النّثر الذي سار فيه المغاربة على خطى المشارقة، إذ اتخذوا من أساليب أدباء المشرق نماذج ينسجون على منوالها." [19] ولما كان فن المقامة فنا جديدا وفتحا بزغ نوره للخاص والعام فقد أقبل عليه الأندلسيون والمغاربة إقبالا كبيرا وهذا أمر طبيعي "فلم يكن من الجائز أن تغفل عيونهم ذلك الفن المقامي الذي ملأ الحياة الأدبيّة في المشرق."[20] وقد اشتهر بهذا الفن: ابن شرف والسّرقسطي، والوهراني وغيرهم.

وعلى غرار كل الآداب فإنّ الأدب الجزائري قد لحقه ما لحق الأدب العربي عموما والمغربي خصوصا من تأثير خاصّة فيما يتعلّق بفن المقامات فـ"قد أسهم

الجزائريون في هذا الميدان (يعني فن المقامات) ولعلّ أشهر من أسهم فيه منهم قبل العثمانيين الوهراني صاحب المقامات والمنامات، أمّا في فترة العثمانيين فقد ضعف الأدب وانتشرت ظاهرة الصّوفيّة، واضطربت الحياة الاجتماعيّة والسّياسيّة، ثم إنّ أوّل ما يلفت الانتباه في العهد العثماني هو أنّ الأدب القصصي لم ينتشر انتشارا واسعا فالفنون ذات الطّابع القصصي تكاد تنعدم في مؤلفات هذا العهد ما عدا ما نجده من إشارات إلى بعض الحكايات الشّعبيّة التي كانت تروى في كثير من الأحيان شفاهة بغرض التّسليّة وتؤدّى بطريقة استعراضيّة من قبل شخص، وبعد الانتهاء من أداء هذا الدّور تجمع التّبرعات الماليّة"[21]ومن أبرز مواضيعها كذلك كرامات الأولياء وما يحاك حولها من خيال ويضاف إليها من أحداث حيث أنّها تعدّ من أبرز الأشكال ذات الطّابع القصصي التي انتشرت بين النّاس في هذا العهد خاصّة مع انتشار وتمكّن الصّوفيّة في النّفوس وسيطرتها على العقول. "وفيما يتعلق بفن المقامات فيبدو أنّ الأدباء الجزائريّين في العهد العثماني لم يهملوا هذا الفن، بل أقبلوا عليه وألّفوا فيه، يشهد على ذلك ما نجده من مقامات لشخصيات أدبيّة ودينيّة معروفة، فلأحمد بن ساسي البوني مقامة ذات طابع سياسي تحدّث فيها عن العلاقة بين العلماء والسّلطة وانتشار ظاهرة الوشاية بين أهل العصر وجاءت هذه المقامة تحت عنوان (أعلام الأحبار بغرائب الوقائع والأخبار)."[22]

يمكننا من خلال تتبع مقامة البوني هذه أن نصل إلى بعض ملامح المقامة العثمانيّة من حيث:

- أنّها تناولت واقعا سقطت منه الكديّة والحيلة، والخطاب فيها كان موجها لفئة محدّدة (أيّها العلماء الفضلاء النّبلاء) ومن الكاتب نفسه، وذلك يعني افتقادها للشخصيتين الخياليتين اللتين تمثلان البطل والرّاوي في مقامات بديع الزّمان الهمذاني؛

- أنّ الهدف منها وصف حالة، وتشخيص داء، سعيا للبحث له عن دواء، وهي بذلك تضعنا أمام عصر مال فيه الكثيرون إلى العزف على وتر الدّين الذي اتخذوه وسيلة لتحقيق مآرب، هي في كثير من الأحيان التّقرب إلى السّلطة؛

- أنّنا نجد الكاتب افتتح مقامته بقوله (الحمد لله الذي جعل المصائب وسيلة لمغفرة الذّنوب) وهي افتتاحيّة بعيدة كل البعد عن افتتاحيّة المقامة التّقليديّة ممثلة في مقامات البديع، التي عادة ما تفتتح بـ (حدثنا عيسى بن هشام)، وذلك يجعل مقامة البوني أقرب إلى الخطبة والرّسالة وهي في ذلك شبيهة بكثير من مقامات المغرب والأندلس والتي "أصبحت صورة من رسالة يقدمها شخص بين يدي أمر يرجوه، أو أمل يجب تحقيقه"[23]. ومن الذين ألّفوا في فن المقامة في العهد العثماني ابن حمادوش الذي ضمّن رحلته ثلاث مقامات، يمكن اعتبارها أنموذجا لهذا الفن في الأدب الجزائري في الفترة العثمانيّة، ورغم أنّ الرّجل كان إلى العلم أقرب منه إلى الأدب، إلاّ أنّ مقاماته توحي بمقدرة أدبيّة كامنة فيه وأهم كتاباته في هذا الصّدد المقامة الهركليّة.

وإذا حاولنا الرّبط بين هذه المقامة (الهركليّة) والمقامة السّابقة (أعلام الأحبار بغرائب الوقائع والأخبار) نجدهما تتشاكلان معا خاصّة من حيث مراسيم افتتاحيتهما وهي مراسيم افتتاح الخطبة والرّسالة، إلاّ أنّ هناك فرق شاسع بين المقامتين من عدّة وجوه، فمقامة ابن حمادوش نجد فيها تتمة الرّحلة، التي اختفت في مقامة البوني إلاّ أنّه يجب التّنويه هنا إلى أن هذه الرّحلة معلومة البداية ومعلومة النّهاية، عكس الرّحلة في مقامات بديع الزّمان التي لا نهاية لها إذ فيها "لا يكون الوصول إلاّ للانطلاق من جديد"[24] وعلى عادة المقامات البديعيّة فقد ختمت هذه المقامة بأبيات من الشّعر، وانطلاقا ممّا سبق يبدو واضحا "أنّ مقامات ابن حمادوش من الوجهة الفنيّة المحضة تعتبر أكمل وأفضل، إذ لا ينقصها عنصر الحكاية ولا الخيال ولا طرافة الموضوع ولا الرّمز".[25] ومن الكتاب الجزائريين الذين أسهموا في فن المقامات في العهد العثماني الكاتب محمّد بن ميمون الجزائري الذي اتخذ فن المقامة لكتابة السّيرة، والذي اعتبره الدّكتور سعد الله "أظهر كاتب استعمل المقامة في ترجمته لمحمّد بكداش" [26]في كتابه المعروف بالتّحفة المرضيّة في الدّولة البكداشيّة في بلاد الجزائر المحميّة، ويبدو التّوجه التّاريخي للكاتب واضحا إضافة إلى الملامح الأدبيّة ما يعني أنّ الكاتب زاوج بين التّاريخ والأدب وهذا الجمع ربّما يعتبر اليوم من أهم القضايا التي يعكف عليها النّقاد والباحثون(علاقة الأدب بالتّاريخ) وهذا دليل على قيمة الكتاب وثقله الأدبي والعلمي. هذه بعض اللمحات الزّمنيّة لفن المقامات **منذ ظهورها كجنس أدبي عربي**

خالصّ على يد الهمذاني والحريري من حذا حذوهم وسار على نهجهم حتى اشتد عود هذا الفن واصطبغ بالصّبغة العالميّة انطلاقا من بلاد فارس ثم أوربا وأمريكا وشمال إفريقيا.

3. الاقتباس واشتقاقاته.

1.3 تعريف الاقتباس لغة: جاء في القاموس المحيط للفيروز أبادي في مادة (ق، ب، س): القبس محركة " شعلة نار تقتبس من معظم النّار، كالمقياس، وقبس يقبس منه نارا، واقتبسها: أخذها، والعلم: استفاده، واقتبس أخذ من معظم النّار".[27]

وقال بن فارس في معجمه مقاييس اللغة (قبس) القاف والباء والسّين أصل صحيح يدل على صفة من صفات النّار، ثم يستعار من ذلك القبس: شعلة النّار قال الله تعالى في قصة موسى عليه السّلام: "لعلي آتيكم منها بقبس"[28]، ويقولون أقبست الرّجل علما، وقبسته نارا.[29] وقال ابن دريد: "قبست من فلان نارًا، واقتبست منه علما، وأقبسني قبسا"[30] وجاء في معجم العين للفراهيدي:" القبس بفتحتين النّار والقبس الشّعلة من النّار والقبس شعلة من نار تقتبسها، أي تؤخذ من معظم النّار، والقبس الجذوة وهي النّار التي تأخذها من طرف العود. ويقال: اقتبس منه نارًا واقتبس منه علمًا وأقبسه فاقتبس"[31] والاقتباس مصدر اقتبس، استعير لطلب العلم والهداية، ومنه قوله تعالى: "انظرونا نقتبس من نوركم"[32]

2.3 تعريف الاقتباس اصطلاحا: "هو أن يضمّن المتكلّم كلامه من شعر أو نثر كلاما لغيره بلفظه أو بمعناه، وهذا الاقتباس يكون من القرآن الكريم أو من أقوال الرّسول صلّى الله عليه وسلّم أو من الأمثال السّائرة، أو من الحكم المشهورة، أو من أقوال كبار البلغاء والشّعراء المتداولة، دون أن يعزو المقتبس القول إلى قائله.

والاقتباس أحد المحسنات البديعيّة اللفظيّة فمنه ما هو حسن بديع يقوي المتكلّم به كلامه، ويُحْكم به نظامه ولاسيما ما كان منه في الخطب، والمواعظ، وأقوال الحكمة ومقالات الدّعوة والإرشاد ومقالات الإقناع والتّوجيه للفضائل في نفوس المؤمنين بكتاب الله وكلام رسوله. وبعض الأدباء يقتبس من القرآن الكريم أو من أقوال الرّسول مستنصرا بما اقتبس لتقويّة فكرته، أو لتزيين كلامه في أغراض مختلفة كالمدح والهجاء والغزل والإخوانيات ونحو ذلك، فإذا لم يحرّف في المعنى، ولم يكن في

اقتباسه سوء أدب مع كلام الله أو كلام الرّسول فلا بأس باقتباسه وإذا كان في اقتباسه تحريف في المعنى أو سوء أدب فهو ممنوع ويأثم به المقتبس، وقد يصل بعض الاقتباس إلى دركة الكفر والعياذ بالله"[33].

«اشتق البلاغيون من الاقتباس أربعة فروع وهي: التّضمين والعقد والحل والتّلميح.

أ- **التّضمين:** ويسمّى الاستعانة والإيداع والرّفو ومفهومة أن يضمن الشّاعر شعره شيئا من شعر غيره، مع التّنبيه عليه إن كان مشهورا ومن أمثلة ذلك ما يلي:

قول الحريري:

على أني سأنشد عند بيعي: "**أضاعوني وأي فتى أضاعوا**"

الشّطر الأخير للعرجي، وبيت العرجي هو:

أضاعوني وأي فتى أضاعوا: ليوم كريهة وسداد ثغر، وقد نبّه الحريري على التّضمين بقوله (سأنشد) بمعنى أنه يكرر كلاما يحفظه فيستعين به في شعره.

ب- **العقد:** وهو أن ينظم الشّاعر نثرا لغيره لا على طريقة الاقتباس[34].

"ومن أمثلة العقد قول أبي العتاهيّة:

مَا بَالُ من أوله نطفة: "**وجيفة آخره يَفْخَرُ**"

عقد أبو العتاهيّة في هذا البيت قول الإمام علي بن أبي طالب رضي الله عنه:" وما لابن آدم والفخر، وإنّما أوّله نطفة، وآخره جيفةٌ."[35]

أ- **الحل:** وهو أن ينثر الكاتب أو المتكلّم شعرا لغيره، ويكون حسنا إذا كان سبك الحل حسن الموقع، مستقرا غير قلق، وافيا بمعاني الأصل، غير ناقص في الحسن عن سبك أصله، أو أن يكون بمثابة الشّرح لدقائقه، وإلاّ كان عملا غير مقبول في الأعمال الأدبيّة. ومن أمثلة الحل التي ذكرها البلاغيون قول بعض المغاربة، يصف شخصا بأنّه سيء الظنّ، إذ يقيس غيره على نفسه:

"فإنّه لمّا **قبح تفعلاته،** وحنظلت نخلاته، لم يزل سوء **الظن** يقتاده، و**يصدّق توهّمه** في الذي **يعتادهُ**"

حيث حل بقوله أبي الطّيب المتنبي:

إذا **ساء فعل** المرء ساءت **ظنونه:** و**صَدق** ما **يعتاده** من **توهُّم**

أي: ما يتوهّمه من أنّ الآخرين أساءوا يصدّق توهّمه فيهم لأنّه يقيسهم على نفسه وما يعتاده من سوء عمل.

أ- **التّلميح:** وهو أن يشير النّاثر أو الشّاعر إلى قصة أو شعر أو نثر دون ذكر ما أشار إليه.

ومنه قول أبي تمام:

لعمرو مع الرّمضاء والنّار تلتظي * أرق وأحضى منك في ساعة الكرب.**

يشير إلى البيت المشهور:

المستجير بعمرو عند كربته * كالمستجير من الرّمضاء بالنّار**"[36].

4. تجليات استعمال الاقتباس في فن المقامة الجزائري في القرن السّادس للهجرة ابن محرز الوهراني أنموذجا.

عنوان هذه المقامة في كتاب الوهراني: "**وكتب كتابا وفيه المنام**" وسأسرد مباشرة الاقتباسات التي استخرجتها منها كالآتي:

"**أيا نفحة أهدت إلي تحيّة *** ينم عليها العرف من أم سالم**

مشت في أراك الواديين فنبّت * به كل نشوان المعاطف ناعم**

ألا إنّما أحكي بدمعي ولوعي * بكاء الغوادي وانتحاب الحمائم**"

افتتح الوهراني منامه بهذا الشّاهد المجهول النّسب وقد قال علي بن عبد الله الغزولي الدّمشقي صاحب كتاب ((مطامع الدّور ومنازل السّرور)) بأنه لا يعرف هذه الأبيات أهي للوهراني أم ليست له حتى أن الوهراني باستهلاله الشّعري هذا لم يبرر الغاية من هذا الاستفتاح ونراه مباشرة يسرد منامة بدون إشارة وإيماء إلى المغزي من مقدمته الشّعريّة هاته، ولم ترد هذه الأبيات في الموسوعة الشّعريّة العربيّة لذلك فاحتمال أن يكون الوهراني هو قائلها وارد والله أعلم.

"**فكان الذّ من النّار في عين المقرور**"

هذا القول مثل من الأمثال العربيّة ويضرب عندما تشتد حاجة الإنسان لشيء يستمتع به مثلما يستمتع البردان الذي أصابه القرّ بلفحة النّار.

ذكر الوهراني هذا المثل واصفا حالة خادم جمال الدّين ركن الإسلام وهو يطيعه ويقوم بأمره في

شؤونه العامة والخاصّة.

"**أعذب من الماء البارد في صدر المحرور**"

هذا كذلك قول مقتبس من الأمثال العربيّة ويضرب كذلك عندما تشتد حاجة الإنسان إلى شيء فيه لذة ومتعة، اقتبس الوهراني هذا المثل أيضا في فحوى وصفه لخادم جمال الدّين ركن الإسلام وطريقة خدمته لسيّده فكان طائعا نافعا كما ينفع الماء البارد إطفاء ظمأ العطشان.

"**فإنّه يقال أنّ الفأل مقدّمة الكون**"

هذا قول من الأقوال القديمة المأخوذة بالتّواتر (أبا عن جد) ومثل هذه الأقوال كان يتفوّه بها أصحاب الألباب ممن يعرفون تصاريف الحياة وكيفيّة تمامها.

ذكر الوهراني هذا القول لأنّه كان يتفاءل خيرا بجمال الدّين ركن الإسلام كما يتفاءل النّاس بأمور تسبق أمورا فيها نفع وخير، ومثال ذلك أنّ العرب قديما كانت لما ترى القمر قد اتخذ حلقات في ضوئه تستبشر وتتفاءل خيرا بهطول المطر عمّا قريب فهذا الفأل بداية موسم رعوي خصيب ينبت الزّرع والضّرع.

"**وأهلت لغير الله بدار ابن هلال**"

هذا تلميح مقتبس من الآية 3 من سورة المائدة حيث قال الله تعالى : ﴿حُرِّمَت عَلَيكُمُ ٱلمَيتَةُ وَٱلدَّمُ وَلَحمُ ٱلخِنزِيرِ وَمَا أُهِلَّ لِغَيرِ ٱللَّهِ بِهِۦ وَٱلمُنخَنِقَةُ وَٱلمَوقُوذَةُ وَٱلمُتَرَدِّيَة وَٱلنَّطِيحَةُ وَمَا أَكَلَ ٱلسَّبُعُ إِلَّا مَا ذَكَّيتُم وَمَا ذُبِحَ عَلَى ٱلنُّصُبِ وَأَن تَستَقسِمُواْ بِٱلأَزلَٰمِ ذَٰلِكُم فِسقٌ ٱليَومَ يَئِسَ ٱلَّذِينَ كَفَرُواْ مِن دِينِكُم فَلَا تَخشَوهُم وَٱخشَونِ ٱليَومَ أَكمَلتُ لَكُم دِينَكُم وَأَتمَمتُ عَلَيكُم نِعمَتِي وَرَضِيتُ لَكُمُ ٱلإِسلَٰمَ دِينا فَمَنِ ٱضطُرَّ فِي مَخمَصَةٍ غَيرَ مُتَجَانِف لِّإِثم فَإِنَّ ٱللَّهَ غَفُور رَّحِيم﴾.

استعمل الوهراني هذا التّلميح في سياق طرح منامه ليوضّح النّيّة الخائبة السّيئة التي تكون بسبب نزغات الشّيطان والعياذ بالله.

"**رماه الدّهر بالحظّ المنقوص**"

هذا اقتباس من الأمثال العربيّة ويضرب هذا للمثل للمرء يشقى في الدّنيا ويكدّ لكن بلا طائل لا فائدة تجنى فيظل شاقيا مدى الدّهر رغم محاولاته الكثيرة فيقال: **فلان رماه الدّهر بالحظّ المنقوص.**

وظّف الوهراني هذا المثل في حديثه عن الرّجل الذي رماه القدر في وادي بردى المليء بالمصاعب والمهالك التي تفتك بكل من عبره أو رماه حظه هناك.

"**يتقلى في حرّ السّعير** "

هذا تضمين أورده الوهراني أخذه من أقوال الأمام الفاضل يزيد الرّقّاشي (ت 120هـ) حيث قال الأخير:"قيام الليل نور للمؤمن يوم القيامة يسعى بين يديه ومن خلفه وصيام النّهار يبعد العبد من **حر السّعير**" ذكر الوهراني هذا الشّاهد ذلك ليبرز صعوبة وادي بردى وحرارة جوّه للعابرين والقوافل التي كانت تكابد في سبيل قطعة.

"**فطلعت روحه إلى التّراق وقيل من راق**"

هذا اقتباس من القرآن الكريم من سورة القيامة قال الله تعالي في الآية 26و27 : ﴿كَلَّا إِذَا بَلَغَتِ ٱلتَّرَاقِيَ ٢٦وَقِيلَ مَن رَاقٍ٢٧وَظَنَّ أَنَّهُ ٱلفِرَاقُ﴾. أورد الوهراني هذا الشّاهد في المقطع الذي يصل فيه الرّجل في المنام إلى الموت بعدما تهب عليه ريح سموم حارة فترقى روحه إلى صدره يشرف على الموت وهو يكابد العطش.

"**أحر من زبل الحمام** "

هذا اقتباس من الأمثال العربيّة حيث أنّ زبل الحمام كان يضرب به المثل في ارتفاع شدّة حرارته فذهب مثلا ساريا إلى يوم النّاس هذا.

ذكر الوهراني هذا الشّاهد عندما يجد الرّجل العطشان ماء فيشرب منه فيجده حارا جدا مثل زبل الحمام تماما.

"**هي الطّامة الكبرى**": هذا تلميح أخذ من القرآن الكريم من قوله تعالى في سورة النّازعات﴿ فَإِذَا جَاءَتِ ٱلطَّآمَّةُ ٱلكُبرَىٰ ٣٤ يَومَ يَتَذَكَّرُ ٱلإِنسَٰنُ مَا سَعَىٰ﴾.

الطّامة الكبرى في هذا الشّاهد القرآني هي يوم القيامة وأهوالها ذكر الوهراني هذا السّياق ليوضّح عظم مصاب هذا العطشان بعد ما وجد ماء لكنّه حار جدا لا يسمن ولا يغني من جوع فاشتد ظمؤه وعظمت بليّة ودني أجله.

"**الله يطوي بساط البعد عن كتب: حتى يرى الشّمل منهم وهو مأهول**"

هذا البيت لأمرئ القيس اقتبسه الوهراني من أشعاره ليبيّن شوقه وحنينه إلى لمّ شمله بأحبابه الغائبين والاجتماع بهم بعد هذا الفراق الطّويل الذي لاقاه من أسفاره الطّويلة عبر البلدان والمماليك والعواصم.

"**بين الحشى والتّرائب**": هذا اقتباس وتلميح من القرآن الكريم أخذ من سورة الطّارق من قوله تعالي في الآية 07﴿ يَخرُجُ مِن بَينِ ٱلصُّلبِ وَٱلتَّرَائِبِ ٧﴾.

والتّرائب هي عظام الصّدر استعمل الوهراني هذا القول ليوضح شدة الحقد الذي كان يضمره الرّجل للخادم في المنام الذي رآه الوهراني فأقضّ مضجعه وأفسد عليه نومه.

"**هذا هو اليوم العبوس القمطرير**"

هذا اقتباس من القرآن من سورة الإنسان حيث قال الله تعالى في الآية(10):﴿إِنَّا نَخَافُ مِن رَّبِّنَا يَومًا عَبُوسا قَمطَرِيرا ١٠﴾

في إشارة إلى أحوال أيام الكافرين في النّار والعياذ بالله.

أورد الوهراني هذا الشّاهد لتقويّة معاني منامه وأيّامه العصيبة التي قاساها في وادي بردى وبعد أن كاد العطش يفتك به.

"**يأهل نعمان إلى وجناتكم تعزى الشّقائق لا إلى النّعمان**"

هذا البيت قائله الأبله البغدادي في قصيدة غزليّة يقول في مطلعها:

دعني أكابد لوعتي وأعاني –أين الطّليق من الأسير العاني

وقد اقتبسه الوهراني في منامه ليوضح ملمح البيئيّة التي ينادى فيها على النّاس يوم قيام السّاعة ونعمان هو واد قريب من الفرات على أرض الشّام من الرّحبة ونعمان كذلك معرّة النّعمان وهي المقصودة في هذا الشّاهد.

"**السّماوات تنفطر**"

هذا تلميح من القرآن الكريم إلى سورة الانفطار تحديدا قال الله تعالى:﴿ إِذَا ٱلسَّمَاءُ ٱنفَطَرَت ١﴾ الآية 01 من سورة الانفطار. وهذا عن أهوال القيامة حيث تتشق السّماء ويختل نظامها.

لمّح الوهراني إلى هذا الشّاهد كي يوضّح كذلك ويشير إلى ما يشاهده النّاس في منامه الغريب هذا من أهوال وأمور تجعلهم في وجل وذعر شديدين.

5. خاتمة: ممّا سبق نستنتج:

– تجلى استخدام واستعمال الوهراني للاقتباس في هذه المقام؛

– تنوّع الاقتباسات في هذه المقامة فنجد أنّه اقتبس:

من القران الكريم؛

من السّنة النّبويّة والحديث الشّريف؛

من الشّعر العربي الجاهلي والإسلامي؛

من الأمثال العربيّة؛

من الحكم المأثورة؛

– طغيان اللفظ القرآني على كتابات الوهراني في هذه المدونة وذلك لتشبّعه بالثّقافة العربيّة الإسلاميّة؛

– اعتراف الوهراني باستعمال أشعار وأقوال غيره في كلامه بغيّة نيل المراتب والمنازل الحسنة وهذا ما يؤكّده في الصّفحة 156 لما كتب الرّسالة إلى مجد الدّين بن عبد المطلب وزير تقي الدّين بالشّام؛

– إيراد ذكر الأماكن والمدن في كتابات الوهراني وذلك راجع لترحاله الدّائم والطّويل.

6. <u>قائمة المصادر والمراجع:</u>

1. القلقشندي، صبح الأعشى، مطبعة دار الكتب، القاهرة، (د.ط)، 1922م ص:110.

2. أبو محمّد عبد الله بن مسلم بن قتيبة الدّينوري، عيون الأخبار، دار الكتب العلميّة، بيروت، ج3، (د ط)،1418ه، ص:323.

3. ابن منظور، لسان العرب، دار إحياء التّرات العربي، ط2، ج11، 1997م مادة(ق.و.م)، ص:355.

4. عبد الملك مرتاض، فن المقامات في الأدب العربي، الشّركة الوطنيّة للنشر والتّوزيع، الجزائر، (د.ط)،1980م، ص:13-14.

5. ينظر: عمر فروح، تاريخ الأدب العربي، دار العلم للملايين، بيروت، ط6 1992م، ص:155.

6. هادي حسين حمودي، المقامات من بن فارس إلى الهمذاني، دار الآفاق الجديدة، بيروت، ط1، 1985م، ص:15.

7. ديوان زهير بن أبي سلمى، اع وشر: حمدو طماس، دار المعرفة بيروت لبنان، ط2، 1426ه 2005م، ص: 50.

8. هادي حسين حمودي، المقامات من بن فارس إلى الهمذاني، ص:14.

9. ابن منظور، لسان العرب، ج11، مادة (ق و م)، ص:355.

10. الزّوزني، شرح المعلقات السّبع، مكتبة المعارف، بيروت، (د ط)، 1983م ص:216.

11. فكتور الكك، بديعات الزّمان، المطبعة الكاثوليكيّة، بيروت، (د ط)، 1961م ص:43-44.

12. إكرام فاعور، مقامات بديع الزّمان الهمذاني وعلاقتها بأحاديث بن دريد ص:66

13. فكتور الكك، بديعيات الزّمان، ص:44.

14. عمر عبد الواحد، السّرد والشّفاهة، دراسة في مقامات الهمذاني، دار الهدى للنشر والتّوزيع، ط2، 2003م، ص:17.

15. يوسف نور عوض، فن المقامات بين المشرق والمغرب، دار القلم، بيروت ط1، 1979م، ص:08.

16. فكتور الكك، بديعيات الزّمان، ص:44.

17. جبور عبد النّور، المعجم الأدبي، دار العلم للملايين، بيروت، ط2 1984م ص:261.

18. شوقي ضيف، المقامة، دار المعارف، مصر، ط4، 1976م، ص:5.

19. إحسان عباس، تاريخ الأدب الأندلسي، عصر الطّوائف والمرابطين، دار الثّقافة، بيروت، لبنان، ط6، 1981م، ص:308.

20. يوسف نور عوض، فن المقامات بين المشرق والمغرب، ص:269

21. أبو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثّقافي، ج2، الشّركة الوطنيّة للنشر والتّوزيع، الجزائر،(د.ط) 1981م، ص:2015 وما بعدها.

22. نفسه ص:65/64.

23. ينظر: أبو القاسم سعد الله، تجارب في الأدب والرّحلة، المؤسسة الوطنيّة للكتاب، الجزائر،(د،ط)، (د،ت)،ص:92/91.

24. عبد الفتاح كيليطو، المقامات السّرد والأنساق الثّقافيّة، تر: عبد الكريم الشّرقاوي، دار توبقال للنشر، المغرب، ط1، 1993م، ص:11.

25. أبو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثّقافي، ص:220.

26. نفسه، ص: 217.

27. ينظر: الفيروز أبادي، القاموس المحيط، تع: الشّيخ أبو الوفا نصر المصري، را: أنيس محمّد الشّامي وزكريا جابر أحمد، دار الحديث القاهرة (د.ط)،2008م، مادة (ق ب س)ص:1281.

28. سورة طه، الآية:10.

29. أبو الحسن احمد بن فارس، مقاييس اللغة، تح: عبد السّلام محمّد هارون دار الفكر للطباعة والنّشر والتّوزيع، ج5، (د،ط) (د.ت)، مادة (ق.ب.س) ص:48.

30. ينظر: أبو بكر محمّد بن دريد، جمهرة اللغة، تح الدّكتور رمزي منير بعلبكي ج1، دار العلم للملايين، ط1 1987م، ص:287.

31. الخليل بن أحمد الفراهيدي، العين، تح: مهدي المخزومي وإبراهيم السّامرائي ج5، دار الرّشيد، بغداد، (د.ط) 1980م مادة (ق.ب.س)، ص:86.

32. سورة الحديد، الآية:13.

33. عبد الرّحمان حسن الميداني، البلاغة العربيّة (أسّسها، وعلومها وفنونها) ج2، دار القلم، دمشق، والدّار الشّاملة بيروت، ط1 1996م، ص:536.

34. ينظر: عبد الرّحمان بن صغير الأخضري، الجوهر المكنون في صدف الثّلاثة الفنون، تح: محمّد بن عبد العزيز نصيف، مركز البصائر للبحث العلمي، رقم السّلسة (12)، (د، ط) (د. ت)، ص:46.

35. ورد هذا القول في حكم وأقوال وعظات الإمام علي كرم الله وجهه.

36. ينظر: عبد الرّحمان الميداني، البلاغة العربيّة (أسّسها وعلومها وفنونها) ص: 543/542.

مجلّة اللغة العربيّة المجلّد: 24 العدد: 3 السّنة: الثّلاثيّ الثّالث 2022 ص: 373-386

تسريد الشّعر الشّعبي في قصيدتي " توحشتك" و" يما" للشّاعرة " فاتن خلوات".

Narrativising Folk Petry in Poem "twahechetek" and "yemma " by poet "Fatene khelouat"

معتوق صالح *

د.نعيمة لعقريب †

تاريخ الارسال:14-10-2020 تاريخ القبول: 27-01-2021

ملخّص: عَبّرَ الشّعر الشّعبي الجزائريّ من النّموذجية والتّقليد إلى التّعدد والتّجريب، وصار بإمكاننا الحديث عن شعر شعبيّ "حداثيّ" شمل كافة جزئيات البنية النّصيّة، واستطاع أن يستفيد من إمكانات التّعابر الأسلوبيّ والتّفاعل الأجناسيّ، ما سمح له بتجريب ممكنات جديدة حرّكت طاقة هذه النصوص وحقّقت الفرادة والتّميّز ومن بين هذه الممكنات استغلال طاقة السّرد التّي خلقت شعرية ونمط كتابة جديدين.

كلمات مفتاحيّة: الشّعر الشعبي؛ التّسريد؛ التّجريب؛ التّداخل الأجناسيّ.

Abstract: Algerian folk poetry has shifted from modelling and imitation to pluralism and experimentation, and we can now talk about modern folk poetry that tackles all parts of the textual structure. It could benefit from the stylistic crossings over and genres' interference possibilities that allowed it to experiment new potentialies which stimulated the energy of those text and to achieve singularity and excellence. Exploiting the narration energy that created a new poetics and writing style is one of those potentialities.

Keywords: Folk Petry; Narrativising; Expérimentation; Genre overlap.

جامعة مولود معمري تيزي وزو، matouksalah2018@gmail.com (المؤلف المرسل)

† جامعة مولود معمري تيزي وزو ، Naima-hizia@yahoo.fr

1. مقدّمة: يعد الشّعر الشّعبي من بين أهم الخطابات الأدبيّة التّي نشأت في رحم الجماعات البشرية، حيث اتخذ لنفسه مجموعة من المقومات والمرتكزات شأنه شأن جميع الأجناس الأدبيّة الأخرى، « فالجنس الأدبي هو مؤسسة ثابتة بقوانينها ومكوّناتها النّظرية والتّطبيقية حيث يتعارف عليها النّاس إلى أن يصبح الجنس قاعدة معياريّة في التّعرف على النّصوص والخطابات والأشكال والتّمييز بينها تجنيسا وتنويعا تنميطا»[1](جميل حمداوي، 2011، ص 14)، لكن هذا الأمر لم يمنع الشّعر الشعبيّ من التّطور الفنيّ والنّصي والجمالي نتيجة للخرق النوعيّ لمجموع معاييره وضوابطه الشّكلية والأدائيّة والأسلوبيّة وذلك بتجريب خصائص فنّية جديدة غريبة عن جنس الشّعر كأن يستغل طاقة السّرد المعروفة والمتواضع عليها نقديّا أنّها خاصة بالأجناس النّثرية.

2. الشّاعر السّارد وانفتاح المحكي الشّعري الشّعبي: نشير في البدء إلى أنّنا استوحينا مفهوم "الشّاعر السارد" من التّعابر الحاصل بين الشّعر والسّرد على مستوى مؤلّفهما، ولا نغفل أنّ كلّ نص سرديّ يحتمل مجموعة من الذّوات المتشكّلة والتي يمكن تقسيمها الى ثلاثة مستويات، أوّلها مستوى الإرسال فتكون هذه الذّوات مؤلّفة أو ساردة، وثانيها مستوى الرّسالة فتكون هذه الذّوات شخصيات، وثالثها مستوى التّلقي[2](**سعيد وكيل، 1991، ص59**)، والسارد حسب تودوروفTodorov "هو الذّات الفاعلة الذّي يمثّله كتاب من الكتب هذا السّارد هو الذّي يُرتّب عمليات الوصف (...) وهو الذّي يجعلنا نرى تسلسل الأحداث بعينَي هذه الشخصية أو تلك أو بعينيه هو دون أن يضطرّ إلى الظّهور أمامنا، وأخيرا هو الذي يختار أن يخبرنا بهذه الانقلابات أو تلك عبر الحوار بين شخصيتين أو عن طريق وصف موضوعيّ"[3](**تيزيفطان تودوروف، دس، ص64**)، وهذا ما سنحاول استجلاءه في عدد من المقاطع الشعرية في قصيدة "يما" للشّاعر الشّعبية "فاتن خلوات" تقول:

"نحكي حكاية حب كبيرة
حاففضتها كي كنت صغيرة
كانت أمي كي أميرة
تسقيني بحنان وحيرة

لافتتي بحضنها دافي
حديقة والعطر يفوح
تطعمني من نهد الرّوح
وتغنيلي نامي بنتي
وأنا ريشة وسط الدوح
نامي يا ثمرة في حجري
تكبر بنتي وأنا ف كبري
وتكونلي ستري ولحافي
وكبرت أنا حين كبرتي
وبقينا غير أنا وأنتي
ولي كانو هنايا راحو
خويا وبويا وقاع قساحو
ولي لا هيلو بجرحوا
حياة وهم
ودنيا تجري
دنيا تجري
دنيا تجري
ولعمر يسري
فم أمبكم
حب أمحتم
«أخناجر أتعشش في نحري
باقي فيا زوج عيون
شايفة بييهم نورالكون
ذو هوما ثمرات عرافي
هاذو هوما دعوة يما
طيور تغرّد غربة قصري

فالتغريدة يبرى ضري

دعوة يما

فرحة يما

ترضى يما

كل كليمة فإسم يما

تفسر سري

ينبض قلبي ويقول أما»[4](فاتن خلوات، 2020).

تسرد لنا الشّاعرة السّاردة في هذه المقاطع حكايتها مع أمّها، وتصف في نفس الوقت حجم الحب والحنان المتبادل بينهما، حيث تعمّدت الشّاعرة السّاردة استنطاق الأم لتدلي بشهادتها عن حبّها للبنت لتعطي مصداقية لحكايتها تقول الأم:

«نامي يا ثمرة في حجري

تكبر بنتي وأنا ف كبري

وتكوني ستري ولحافي»[5](فاتن خلوات، 2020).

واصلت الشّاعرة السّاردة نقل أغوار القصة متبعة في ذلك زمنا كرونولوجيا يجعلنا نلمس دور السّارد في ترتيب هذه الأحداث، فالسّارد "عليه أن يحترم ترابط الوقائع فلا يتجاوز حدثا لو يُرجئه، فتصبح السببية أهم تلك القيود، كما تحُدّه من ناحية أخرى سلطة المُتلقي، إذ إنّ تسلسل الأحداث مرهون باعتقادات هذا المُتلقي التّي يبدوا أنّ السّارد مُجبر على احترامها فيوجّه سرده حسب متطلّباتها وإلا خيّب ظنّ هذا المتلقي"[6](عبد الفتاح كيليطو، 1981، ص245)، فالشّاعرة السّاردة التزمت بهذا الميثاق من خلال توظيفها "لعبارة كنت صغيرة" التي تجعل المتلقي ينتظر مراحل أخرى من الزمن لتحقق بعدها أفق انتظاره من خلال عبارة "كبرت أنا" التي جاءت في مقاطع لاحقة تقول:

"كبرت أنا حين كبرتي

وابقينا غير أنا وأنتي

ولي كانو هنايا راحو"[7](فاتن خلوات، 2020).

إنّ تتبع الشاعرة السّاردة وتشكّلاتها في القصيدة يجعلنا نضع جدولا نبيّن فيه وضعياتها في مختلف المقاطع:

النّص	السّارد	الضمير النحوي	الشّخصيات المحورية
يما	سارد داخل حكائي	أنا (السّاردة) هي (الأم) أنت (الأم) هم (الأخ والأب)	الشاعرة السّاردة الأم

جاءت الشّاعرة السّاردة في القصيدة ساردة مشاركة في أحداث القصّة التّي جاءت على لسانها، وكانت شخصيّة رئيسيّة فيها، وعموما السّارد المشارك كشخصية من شخصيات القصة يكون ذا تأثير ملموس في مجرى الأحداث، ويطلق عليه مصطلح سارد داخل حكائي حاضر في محكيه أو سارد لسيرته (Narrateur auto diégétique)[8](نجاة وسواس، 2012، ص105).

تعتبر الشّاعرة السّاردة في هذه القصيدة، ساردة محوريّة عليمة بكل شيء عن الأم، حتى شعورها الدّاخلي تجاهها، فهي من نوع "الشخصيات النّفسية التي تظهر في النّصوص السّردية وترتكز على الدواخل النّفسية معيّنة أو مجموعة من الشخصيات"[9](مرسل فاتح العجمي،2014، ص36)، وفي هذا الصّدد تقول الشّاعرة السّاردة:

"نحكي حكاية حب كبيرة
حافضتها كي كنت صغيرة
كانت أمي كي أميرة
تسقسيني بحنان وحيرة".[10](فاتن خلوات، 2020).

إنّ تغيّر الضمير النّحوي في هذا المقطع أو في القصيدة ككل من الضّمير المتكلم المذكر المفرد "أنا" إلى الضمير الغائب المؤنث المفرد "هي" ثم في نهاية القصيدة إلى الضّمير المتكلم الجمع "نحن" دليل على أنّ "الأنا" الغنائية التي كانت مركزيّة في الشعر القديم تشظّت من الأحادية المركزية إلى التّعدد نتيجة تغيّر مفهوم

الشّعر وأدواته، إلى جانب تغيّر رؤى وقناعات الشّعراء نتيجة المعرفة المركبة، والتّمثلات الذّهنية الخصبة، ويظهر ذلك من خلال إشراك شخصيات محوريّة(الأم)، وأخرى ثانويّة(الأخ/الابن).

وتجدر الإشارة أنّ هذه الشّخصيات قد ساهمت في تنامي الفعل الدراميّ من خلال مجموعة من الأفعال، إلاّ أنّ الشّاعرة السّاردة لم تعطي لها حقّ الكلام وفضّلت تصميتها، فلم تبقي منها سوى انفعالاتها وسلوكاتها التي جعلت الفعل الدرامي ينمو داخل النسيج النّصي، ليخلق نوعا من الحبكة، وعلى سبيل المثال نذكر سوء معاملة الأخ والأب للشاعرة السّاردة في قولها "قاع قساحو" التي تختزل سوء المعاملة والرعاية بعدما كانت مدلّلة من طرف الأم، فهذا الصّراع يمثل عنصرا فعالا في سير الأحداث وتفاعلها، لأنه محرّك الحبكة و شرط من شروط تطوّر الأحداث[11] (إبراهيم علي نجيب، 1994، ص322)، وليس من السّهل أن يتحقّق الطابع الدّرامي في عمل شعري "ما لم يتمثل وراءه أو فيه العناصر الأساسيّة التي لا تتحقّق الدراما بدونها، ونعني بذلك الإنسان والصراع وتناقضات الحياة"[12](إسماعيل عز الدين، 1978، ص284) التّي جعلت الشاعرة السّاردة ترتمي بين أحضان الأم التي مدّتها بالحب والحنان اللّذان لم تجدهما عند الأب والأخ، تقول في نهاية القصيدة:

«أنتي ليا كيف النسمه

وأنتي ليا سر البسمه

وأنتي ليا الحب الصافي»[13](فاتن خلوات، 2020).

بهذا تكون الشاعرة السّاردة قد حققت دراميّة الفعل والحبكة معا من خلال شخصيات مثّلت تناقضات الحياة ومآسيها، والتي قد تعيشها أيّة أنثى تحت سقف العائلة، وقد تجسّدت هذه الدّرامية من خلال ما يلي:

_ وجود سارد وشخصيات.

_ توفّر الحبكة.

_ دراميّة الأحداث.

_ حركيّة الأفعال.

_ الإطار الزّماني والمكانيّ.

3. غواية السّرد، وحكائيّة الشّعر الشّعبي: لقد كثر الحديث عن شعرية السّرد في النّقد العربي الحديث فتوجّهت أنظار النّقاد إلى الرواية والقصة من أجل اكتشاف هذه الشّعرية، غير أنّه لم يتم الاهتمام بالظّواهر السّرديّة في الشعر إلا في حدود بعض الدّراسات القليلة التّي اهتمّت بالشّعر القصصيّ الفصيح منه، متجاهلة بذلك الإنتاج الشّعريّ الشّعبيّ، وخصوصا القصيدة الشّعبية الحداثيّة التي أخضعت لغتها "وقواعدها وأساليبها لمتطلبات جديدة بحيث تُثير من جديد في تراثها العربيّ معنى الشّعر بالذّات"[14](أدونيس، 1960، ص79). إنّ ظهور القصيدة الشّعرية الشّعبية الحداثّية يقودنا إلى القول بأنّ مفهوم الشّعرية يتغيّر من زمان لآخر مع تغير مفهوم الشّعر فالقصيدة الشّعبية الحداثيّة استمدّت جمالياتها من خلال استغلال طاقات عديدة منها طاقة السّرد وتفجيرها بطريقة ذكيّة، علما أنّ "الحبكة الشّعرية أكثر تجريدًا من حبكة النّثر، كما أنّ تنوع التّجربة الإنسانيّة الضّخم لا يُمثّل مباشرة في الحبكة الشّعرية ولكن عبر اختزالها إلى واحد من النّماذج الصّغيرة المحدّدة ثقافيًّا وتاريخيّا"[15] وهذا يستدعي الكثير من المهارة، ناهيك عن ربط الحالات الوجدانيّة والفكريّة مع المحكي الرّاهن واليوميّ الذي يولّد الجمال "فالفنّ تفكير بالصّور، ولولا هذا التّفكير ما تكوّنت الصّورة الشّعرية، ولولاه ما تولّد الجمال"[16](مجاهد عبد المنعم مجاهد، 1997، ص117). يجب أن نسلّم في الأوّل أنّ طبيعة السّرد تقتضي صيغة الإخبار، لأنّها في مقام تبليغ السّامع بأحداث القصّة[17](مداس أحمد، 2012، ص41)، فهذا ما يدفع الأحداث نحو الأمام، ويضفي على طاقة الشّعر الجمال بالإيقاع والاشتغال اللّغوي الشعريّ، وإذا ما تضافرت هاتان الطاقتان –طاقة الشّعر وطاقة السّرد– تجعلان الشّعر يتجسّد بأرقى تمثّلاته من ناحية النّسيج الشّعري وتشكيل النّص كاملا، كما تتضاءل الغنائيّة في النّص الشّعري كلما أخذت الطّاقة التّعبيرية تتحرّر، فهي تقرّبنا من العالم وصراعاته وتحكي لنا ما لا تستطيع الأنا/ الذات حكيهُ أو التّعبير عنه، كما يتضاءل السّرد أيضا حين تسافر الذّات في رحلة إلى داخلها لتستنطق المشاعر والأحاسيس، فيشحن النّص الشّعري بالانزياحات والمجازات لتسيطر عليه الشّعرية، وكمثال على تزاوج الشّعري والسّردي اخترنا القصيدة المعنونة "توحشتك" تقول الشّاعرة السّاردة:

توحشتك
توحشتك
توحشتك
توحشتك
توحشتك
توحشتك
توحشتك
توحشتك
توحشتك
توحشتك

الإيقاع الشّعري:
تكرار الكلمة نفسها
في عشرة أسطر

عشر أشواق وقلبي واحد
عشر أشواق وحبي واحد
عشر أشواق وعشقي واحد
عشر أشواق وأسمايا واحد
عشر أشواق وبحري واحد
عشر أشواق وأنتايا واحد

الإيقاع الشّعري:
تكرار عبارة عشر أشواق+
صيغة (الواو+ الإسم+ لفظة واحد)

مثل السبحة فيها شاهد
مثل النخلة وعراجين
مثل النخلة حين تحين
وقت تمرها كيما توجد
مثل الما يخرج من طين

الإيقاع الشّعري:
تكرار حرف التشبيه+
(اسم معرّف بالألف واللّام)

وأنا وأنتايا لثنين بصح معدودين فواحد[18] (فاتن خلوات، 2020، ص17، 18).

عرف هذا المقطع الشعري تكريرًا ملحوظا ففي الأسطر الأولى تكرّرت لفظة "توحشتك" عشرة مرات، وفي الأسطر التي تليها تكرّرت عبارة عشر شواق + صيغة (حرف العطف+ الاسم+ لفظة "واحد")، وفي الأسطر الأخيرة تكررت لفظة (مثل + زائد اسم معترف بالألف واللام).

فالتّكرار هنا "يحقق توازنا موسيقيا، فيصبح النّغم أكثر قدرة على استثارة المتلقي، والتّأثير على نفسه"[19](**عدنان حسين قاسم، 2000، ص219**)، كما يخلق نوعا من الموسيقى الدّاخلية التي تخالف تلك المعمول بها في القصائد المنظومة (الملحون)، فالموسيقى أوسع من أن تكون محصورة في عروض الخليل، "فالعروض ليس سوى قطرة صغيرة في المحيط الأكبر، الذي هو الموسيقى"[20] (**نزار قباني، 2000، ص166**)، فالقصيدة الشعبية الحداثية اشتغلت على تجريب مجموع من المكونات لخلق نوع من الإيقاع الدّاخلي، ويجب أن نشير هنا إلى أنّ الإيقاع يكون نسقًا للخطاب والبنية الدلالية بحيث يتجسّد في الخطاب ككل[21](**مشري بن خليفة، 2006، ص200**)، وقد يختلف نمط هذا الإيقاع من قصيدة لأخرى حسب اختلاف التجارب الشعرية.

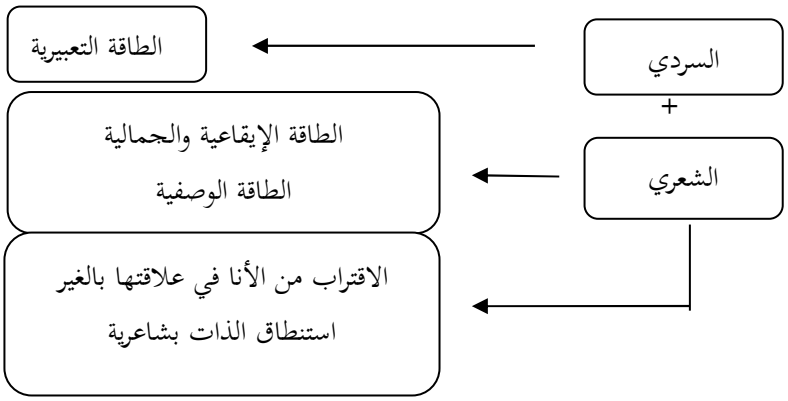
تقول الشاعرة الساردة في مقاطع أخرى من قصيدة "توحشتك":

"قبلك أنت كنت نشيب
ما نعرفش الشوق ونكذب
ولّى شعري منك شايب
وصحاباتي عندي لعبه
كي يصبو للدّمعة سبّه
وبكاهم بالشوق يرهب... وأنا نلعب...
حتى جيت نتايا سبّه
توحشتك
توحشتك ما نتغذى ما نتعشى
يبغي يشوفك وين تتجمّع
كيفاه تهدر كيفاه تدهش
ولا غير أنا نتوحشك وأنت ساكن فيا لبدا"[22] (فاتن خلوات، 2020، ص20، 21).

تضافر السردي والشعري:
السّرد + الإيقاع الدّاخلي

تشاطر كلّ من السّرد والشّعر حضورهما في هذين المقطعين الشّعريين، ففي بداية المقطع الأوّل بدأت الشاعرة السّاردة بسرد وصف حالتها قبل الوقوع في الحب لتقييم

نوعا من المقارنة بينها وبين صديقاتها اللائي يتعذبن نتيجة تجربتهن الغرامية ليتواصل السرد وتحكي الشاعرة الساردة عن حالتها بعد التعرّف على أحدهم وتقع في حبّه. أين يأخذ المقطع الشّعري مسارًا معاكسًا لما جاء في المقطع الأوّل فتبدأ الذّات (الأنا) باستنطاق دواخلها ليغلب الشّعري على السّردي، ولكي نوضّح هذه العملية وجب علينا وضع ترسيمة تسهّل عملية الفهم:



تعمّدت الشاعرة الساردة أن تجمع داخل النسيج النصي بين حكاية الأحداث والشعر، مستندة في ذلك إلى غواية السّرد، فحكاية الأحداث تحرّكها الأفعال، ورواية السّرد تحقّقها الشّعرية المتأتية من التكثيف، والاشتغال اللغوي الحذق، وكلتا العمليتين قد تتحققان معا، وقد تتناوبان حسب اختلاف النّصوص، وكمثال على الحكي المكثف نذكر المقطع الذي تقول فيه الشاعرة الساردة:

"توحشتك ها هم عشرة
خاوة يوسف كانوا عشرة
كي دخلوا للبير وغرقوا
وخرج منهم سوا يوسف
وذاك لكبير بخوتو يرجف
كف النسوة حين أتقطع
زوليخة دمعتها توجع
والدّمعة للخد ويوسف"[23] (فاتن خلوات، 2020، ص 19).

سعت الشاعرة السّاردة في هذا المقطع إلى حكي قصّة سيّدنا يوسف عليه السلام في أسطر معدودة معتمدة في ذلك على التكثيف الدلالي، لتختار أهم الأحداث والشخصيات المعملية في تلك القصّة لتكون نسيجا متكاملا ومكثفًا، لتعبّر من خلالها –القصة–عن مدى حب وإصرار زوليخة للظفر بيوسف ولو بعد عمر طويل، وكأنها وظّفتها لتستدلّ بها أو لتعبّر عن مشروعية الحب حتى وإن كان من طرف واحد وهي (الأنثى)، هذا ما قد يجعلنا نتحدّث عن شعرية جديدة للشعر الشعبي ألا وهي التداخل الأجناسي بين الشّعر والقصّة، والتفاعل بين الشعر والسّرد.

4. خاتمة : خلصنا في نهاية مقالنا إلى مجموعة من النتائج يمكن حصرها فيما يأتي :

– تشظي الأنا الغنائية داخل القصائد الشعرية الشعبية للشاعرة فاتن خلوات – التي كانت مركزية الشعر الشعبي القديم/ الملحون –وتحولها إلى المتعدد نتيجة تغير مفهوم الشعر الشعبي وأدواته.

– تحقق الدراما الشعرية داخل القصائد الشعبية الحداثية نظرا لتوفر عناصرها كالحدث والحبكة والشخصيات في حركة درامية.

– تظافر السِّرد مع الشعر في قصائد الشاعرة الساردة، حيث طاقة السرد تدفع الأحداث إلى الأمام، وطاقة الشعر تضفي الجمال والإيقاع ما جعلنا نلمس علاقة الذات (الأنا) في علاقتها مع الآخر في أرقى تمثلاتها.

– غياب الوزن والقافية في قصائد الشاعرة الساردة عوضته بالموسيقى الداخلية الناتجة عن التكرارات بأنواعها.

– حققت القصائد تنوعا أسلوبيا بين الشعرية والسردية في كمياء أخذت الأسلوب الشعري الشعبي إلى ممكنات تجريبة جديدة.

– تضمين قصة سيدنا يوسف عليه السلام داخل القصيدة الشعبية يجعلنا نفتح المجال للحديث عن التداخل الأجناسيّ في الشعر.

5. قائمة المراجع:

إبراهيم علي نجيب، جماليات الرواية، دراسة في الرواية الواقعية السورية المعاصرة، (دار الينابيع للطباعة والنشر، دمشق، 1994)، ص322.

أدونيس، في قصيدة النثر، مجلة شعر، ع14، دار مجلة الشعر، بيروت، 1960، ص 79.

إسماعيل عز الدّين، الشعر العربي المعاصر قضاياه وظواهره الفنية والمعنوية، (دار الفكر العربي، القاهرة، ط3، 1978)، ص284.

تزيفطان تودروف، مقولات السرد الأدبي، تر: الحسين سحبان وفؤاد صفا، (اتحاد الكتاب المغاربة، الرباط، دط، دس)، ص 64.

جميل حمداوي: نظرية الأجناس الأدبية، نحو تصور جديد للتجنيس الأدبي، (المغرب، ط1، 2011)، ص 14.

سعيد الوكيل، تحليل النص السردي، معارج ابن عربي أنموذجا، (الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، دط، 1991)، ص 59.

عبد الفتاح كيليطو، قواعد اللعبة السردية، ضمن كتاب محمد برادة، ومحمود أمين العالم وآخرون، (الرّواية العربية واقع وأفاق، ابن رشد، ط1، 1981)، ص 245 وما بعدها.

عدنان حسين قاسم، الاتجاه الأسلوبي البنيوي في نقد الشعر العربي، (الدار العربية للنشر والتوزيع، مصر، دط، 2000)، ص 219.

فاتن خلوات، مختارات من الشعر الشعبي، قصيدة توحشتك، (دار خيال، الجزائر، ط1، 2020)، ص 17، 18.

مجاهد عبد المنعم مجاهد، جماليات الشعر العربي المعاصر، (دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 1997)، ص 117.

مداس أحمد، الفعل السردي في الخطاب الشعري، قراءة في مطولة لبيد العددان العاشر والحادي عشر، مجلة كلية الآداب واللغات، بسكرة، الجزائر، جانفي وجوان، 2018، ص 41.

مرسل فاتح العجمي، الواقع والتخييل، أبحاث في السرد تنظيرا وتطبيقا، العدد 06، مجلة نوافذ المعرفة، دب، 2014، ص 36.

مشري بن خليفة، القصيدة الحديثة في النقد العربي المعاصر، (منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2006)، ص 199، 200.

نجاة وسواس، السارد في السّرديات الحديثة، مجلة المخبر، ع08، جامعة خيضر بسكرة، الجزائر، 2012، ص 105.

نزار قباني، لعبت باتقان، وماهي مفاتيحي، (منشورات نزار قباني، ط1، 2000)، ص 166.

يوري لوتمان، تحليل النص الشعري، تر: محمد مذفتوح أحمد، (دار المعارف، القاهرة، دط، 1995)، ص 92.

6. هوامش[§]:

[1] – جميل حمداوي: نظرية الأجناس الأدبية، (نحو تصور جديد للتجنيس الأدبي)، المغرب، ط1، 2011، ص 14.

[2] – ينظر: سعيد الوكيل، تحليل النص السردي، معارج ابن عربي أنموذجا، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، دط، 1991، ص 59.

[3] – تريفطان تودروف، مقولات السرد الأدبي، تر: الحسين سحبان وفؤاد صفا، اتحاد الكتاب المغاربة، الرباط، دط، دس، ص 64.

[4] – فاتن خلوات، قصيدة يما، القاطنة بتيزي وزو، مسجلة في LONDA تحت رقم 127، وتم تسجيلها في لقاء يوم 2020/09/18، على الساعة 10 صباحا.

[5] – المصدر نفسه.

[6] – ينظر: عبد الفتاح كيليطو، قواعد اللعبة السردية، ضمن كتاب محمد برادة، ومحمود أمين العالم وآخرون، الرّواية العربية واقع وأفاق، ابن رشد، ط1، 1981، ص 245 وما بعدها.

[7] – (فاتن خلوات، قصيدة يما 2020).

[8] – ينظر: نجاة وسواس، السارد في السّرديات الحديثة، مجلة المخبر، ع08، جامعة خيضر بسكرة، الجزائر، 2012، ص 105.

[9] – مرسل فاتح العجمي، الواقع والتخييل، أبحاث في السرد تنظيرا وتطبيقا، العدد 06، مجلة نوافذ المعرفة، دب، 2014، ص 36.

[10] – (فاتن خلوات، قصيدة يما 2020).

[11] – ينظر: إبراهيم علي نجيب، جماليات الرواية، دراسة في الرواية الواقعية السورية المعاصرة، دار الينابيع للطباعة والنشر، دمشق، 1994، ص322.

[12] – إسماعيل عز الدّين، الشعر العربي المعاصر قضاياه وظواهره الفنية والمعنوية، دار الفكر العربي، القاهرة، ط3، 1978، ص284.

[13] – (فاتن خلوات، قصيدة يما 2020).

[14] – أدونيس في قصيدة النثر، مجلة شعر، ع14، دار مجلة الشعر، بيروت، 1960، ص 79.

[15] – يوري لوتمان، تحليل النص الشعري، تر: محمد مذفتوح أحمد، دار المعارف،القاهرة، دط، 1995، ص 92.

[16] – مجاهد عبد المنعم مجاهد، جماليات الشعر العربي المعاصر، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 1997، ص 117.

[17] – مداس أحمد: الفعل السردي في الخطاب الشعري، قراءة في مطولة لبيد العددان العاشر والحادي عشر، مجلة كلية الآداب واللغات، بسكرة، الجزائر، جانفي وجوان، 2018، ص 41.

[18] – فاتن خلوات، مختارات من الشعر الشعبي، (قصيدة توحشتك)، دار خيال، الجزائر، ط1، 2020، ص 17، 18.

[19] – عدنان حسين قاسم، الاتجاه الأسلوبي البنيوي في نقد الشعر العربي، الدار العربية للنشر والتوزيع، مصر، دط، 2000، ص 219.

[20] – نزار قباني، لعبت بإتقان، وهاهي مفاتيحي، منشورات نزار قباني، ط1، 2000، ص 166.

[21] – ينظر: مشري بن خليفة، القصيدة الحديثة في النقد العربي المعاصر، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2006، ص 199، 200.

[22] – فاتن خلوات، مختارات من الشعر الشعبي، (قصيدة توحشتك)، ص 20، 21.

[23] – المصدر نفسه، ص 19.

توجيه القراءات الشّاذّة عند ابن جنِّي
دراسة وصفِيّة تطبيقِيّة سورتا الفاتحة وفاطر أنموذجا
aberrant reading at Ibn Jenni Language approach of the Descriptive and applied study sourat Alfatiha and fatir exemple

د. عبد الوهاب بافلح*

تاريخ الاستلام:2020/05/25 تاريخ القبــول:2021/06/10

ملخّص: يهدف هذا المقالُ إلى تقديم دراسة وصفِيّة تطبيقِيّة لتوجيهات ابن جنِّي للقراءات القرآنيّة الشّاذّة. وينطلِقُ مِن مدخَلِ مفهوم الشّذوذِ وكيفَ أجراهُ ابنُ جنِّي، وبيانِ موضع القراءات الشّاذّة ضِمنَ النّصوصِ اللّغوِيّة العربِيّة ومفهوم التّوجيهِ ووظيفته في معالجةِ القراءات القرآنِيّة، ثمّ إظهار تأثير تغيير القراءة في المعنى وما القواعِد المتّبعة في ذلِك والقضايا التي تثيرها. وجمع المقالُ عدّة نماذِجَ تطبِيقِيّة، وصنّفها وَفق المستويات اللُّغوِيّة (الصّوت، والصّرف والتّركيب: النّحو والبلاغة).

توصّل المقال إلى عدّة نتائجَ منها: تحقيق مفهوم الشذوذ عند ابن جني الذي يقابل الشّيوع، ويقصرُ مفهوم اللّغة في المسموع والمنتشر بين العربِ، ووظّف ابن جنِّي قواعد لغوِيّة باختلاف مستويات التّحليل (الصّوت والصّرف والنّحو والبلاغَة) لتوجيهِ القراءاتِ.

كلمات مفتاحيّة: الشذوذ؛ التوجيه؛ لغة؛ تركيب.

Abstract: This article gives a descriptive and applied study at Ibn Jenni's linguistic approach of Qur'anic aberrant reading. In face the article gives a definition of "aberrant reading" and determinate "approach" term and his function, then appear

* مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربيّة، الجزائر، a.baflah@crstdla.dz (مؤلّف مرسل)

influent of changing reading in meaning. The article Collected members examples and classified it According to the linguistic levels (The phones, morph, and syntax: grammar and rhetoric).

The article made it possible to draw several conclusions: clarify the concept of "aberrant reading" at Ibn Jinni. Ibn Jinni use term argument "Alhijaj" to means guidance of reading .Ibn Jinni compare between Qur'anic reading without touching his sacred and divine source.

Keywords: aberrant reading; guidance; language; syntax.

. مقدّمة: يقِرُّ السّيوطِي، وهو مِن المتأخّرين، بأنّهُ "قد أطبقَ النّاسُ على الاحتجاج بالقراءات الشاذة في العربية إذا لم تخالف قياسا معلوما، بل ولو خالفته يحتجُّ بها في مثل ذلك الحرف بعينه، وإن لم يجز القياس عليهِ كما يحتج بالمجمع على وروده ومخالفته القياس في ذلك الوارد بعينهِ، ولا يقاس عليهِ، نحو: استحوذ ويأبى"1. ويقول أيضا: "وما ذكرتُهُ من الاحتجاج بالقراءة الشاذة لا أعلم فيه خلافا بين النُّحاةِ" (السيوطي، 2006 ص39). فالوصف القادِحُ في هذا الصّنف من القراءات لا يجعلها خارِج إطار المعالجة العلمِيّة، وإنّما اشتغل بها كثير من اللّغوِيِّين والنّحاةِ منهم أبو الفتح عثمان بن جنِّي (ت: 392هـ). ونحا ابن جنِّي طريقا في معالجةِ التّصرّفات اللّغوِيّة التي لم تصِل إلى درجة الصّحة واصطلِح عليها بِالشّاذةِ منحى لغوِيّا، فأنزلها منزلة الكلامِ المنطوقِ المسموعِ عن العرَبِ مقارِبا بذلِكَ الاختلافات المرتكبةِ فيها، ومقارنًا مع القراءات الصّحيحةِ مبتغيا معرِفةَ ما أضافتْهُ مِنْ مَعانٍ أو ما نَقُصَ منها، وهذا يمثّلُ الاعترافَ بعربِيّة القرآنِ وموافقتهِ للسانِ القَومِ الذينَ أُنزِلَ عليهِمْ مِن جهةٍ، ومن جهةٍ أخرى اختلافُ مستويات الأداءِ اللُّغوِيّ، ولخّصه في مجموعة أحكامٍ تفضيلِيّة بينَ القراءاتِ دون المساسِ بأصلِها، فكلّها بحسبِهِ تعودُ إلى النّبِيّ– صلى الله عليه وسلّم– وإن اختلفت درجةُ ثبوتِها، إلّا ما كان منها بيّن الفسادِ ومجانِبا لقواعِدِ التّركيبِ العربِيّ.

2.تعريف الشّذوذ لغة واصطلاحا:

1.2 الشّذوذ لغةً: يرجع مصطلح الشّذوذ لغة إلى مادّة (شذّ) و"يدلُّ على الانفراد والمفارَقة". ويظهر هذا المعنى في مشتقّاته المتعدّدة فشُذَّاذُ الناس: الذين يكونون في القوم وليسوا من قبائلهم ولا مَنَازِلهم وشذّان الحصى: المتفرّق منه" (ابن فارس، 2002، (شذ)).

2.2 الشّذوذ اصطلاحا: توصَف القراءةُ بالشّذوذِ إذا صحَّ سندُها وخالفت رسمَ المصحَف، ولم تنقل متواترة أو مستفيضة متلقّاة بالقبولِ، أو هِي التي لم يصِحّ سندُها، وافقتْ المصْحَف أو خالفتهُ (المسؤول، 2007، ص271). ويقدّم التّعريفُ توجيها مهمّا نستند في تحقيقه إلى نصوصِ ابنِ جِنِّي في كتابهِ المحتَسَب، فابنُ جنِّي يقول عن حكمِ الشّذوذِ: "إن قصُر شيءٌ منهُ عن بلوغِهِ إلى رسول الله – صلى الله عليه وسلّم– فلن يقصُر عن وجهٍ من **الإعرابِ** داعٍ إلى **الفسحةِ والإسهابِ**، إلّا أنّنا وإن **لم نقرَأْ** في التّلاوةِ بهِ مخافة **الانتشارِ** فيهِ، ونتابِعْ من يتبع في القراءةِ كلّ جائز رواية ودراية، فإنّنا نعتقِدُ **قوّة** هذا المسمّى شاذّا". (ابن جنِّي، 1994، 33/1) فالشّاذّ تصرّفٌ لغوِيّ يرقى في درجة القوّة لكنّه يُقصرُ على المسموعِ، لا يتجاوزه إلى غيرِهِ فلا يكون قاعدة مطّرِدة، ولا يمكِنُ القياسُ عليهِ، فنقصُ ضابِطِ الرّواية جعله ينزِلُ درجةً عن المتواترِ، وهذا شرطُ الرّوايَة المأخوذِ بها، لكن حافظَ سماعهُ وتلقِّيهِ على عربِيّتِه وأحقّيته في الاعتبارِ. واستعملَ ابن جنِّي عبارة "نعتقِدُ" وأردفها بأوصافٍ "التّقبّل" "العمل به" "حبيب إلى الله" "مرضِيّ" ليظهِرَ موقِفَه بضرورة الاعتناءِ بالقراءة الشّاذّة ولا ينظَرَ إلى ضعفِ روايتِها؛ فإنّ في القراءاتِ الصّحيحة ما يقلُّ عنها درجة في الإعرابِ ويؤخذُ بها رغمَ ذلِكَ. ومن هذا المبدأ ألّفَ كتابهَ المحتسَب لبلورةِ هذا الرّأيِ وتقويتهِ بالأدلّة والأمثلة المسهبة.

ويحدّ ابن جنِّي استعمال الشّاذّ فيما أسماه فسحة وإسهابا؛ ويقْصِدُ بها الأوجه اللّغوِيّة الممكِنة دون أن يقرأها في تلاوة التّعبُّد فتؤخذ عنهُ ويتوسّع فيها فتنالُ أكثر من حقِّها في الانتِشارِ، فإنّما هِي مقيسةٌ بدرجة استعمالِ وجهِها وتداوله بين أهل العربِيّة. فإنّما القراءة اتّباع ما شاعَ، وما شذّ لا يقرأ بهِ مخافةَ الانتِشار والتّوَسُّع فيهِ.

ويقابِلُ الشّذوذ عند ابن جنِّي مصطلح الشّيوع، فيقول في أوجُهٍ من القراءة الصّحيحة التي تنزِلُ درجة في الإعرابِ: "ولعمري إنّ القارِئَ بهِ مَن **شاعتْ** قراءَته **واعتيد** الأخذُ

عنهُ فأمّا أن نتوقّف عن الأَخذ به لأنّ غيرَه أقوى إعرابا مِنْهُ فلَا". فيثبِتُ القراءة الصّحيحةَ على أحقيّتها في التّقديم، ويحصُرُ عمل كتابِهِ في مفهوم التّوجيه الذي نفصّله في المبحث التّالِي.

3.تعريف التّوجيه:

1.3 التّوجيه لغة: يشتقُّ مصطلح التّوجيه من مادّة (وجه) وهو "أصلٌ واحد يدلُّ على مقابلةٍ لشيء" ومن المعاني الحسّيّة للتّوجيهِ: "أن تَحفِر تحت القِثَّاءَة أو البِطِّيخة ثم تُضجِعَها (ابن فارس، 2002، (وجه)). فهذا يتطلّبُ تحسّس المكان المناسِب لحماية الثّمرة بالتّقليبِ والحثّ. ومِن هذه الحركات أخذ المعنى الاصطلاحي.

2.3 التوجيه اصطلاحا: يعرِّفُ الإمام الزّركشي التّوجيه بقولِهِ: "فنّ جليل، وبه تعرف جلالة المعاني وجزالتها" (الزركشي 452/1) فغاية التّوجيه تحريرُ المعنى وحولهُ يدور، ومن تعاريفِهِ أيضا: "تبيين وَجْه قراءة ما والإفصاح عنه، باعتمادِ الأدلّة الإجماليّة للعربيّة مِن نقلٍ وإجماعٍ وقياسٍ واستصحابِ حالٍ"(المسؤول، 2007 ص157). ويبدو أنّ ابن جنّي في كتابِهِ يطبّقُ هذا التّعريف بحذافيرِهِ إضافةً إلى اهتمامِه بنقلِ القراءةِ ونسبتِها إلى ناقلِها، ويستعمِلُ لذلكَ مصطلح "الحجاج"، فهو يقول متحدِّثا عن القسم الشّاذّ من القِراءات: "وكان مَن مَضى مِن أصحابِنا لم يضعوا **للحِجاجِ** كتابا فيه، ولا أولَوْهُ طرفا مِن القَولِ عليهِ، وإنّما ذكروهُ مرويّا مسلّما مجموعا أو متفرِّقا، وربّما اعتزموا الحرفَ منهُ فقالوا القولَ المقنِع فيه" (ابن جنّي، 1994 33/1). وأوضَح هدفهُ من هذا العملِ العلميّ بتوجيه الأنظارِ إليهِ فإنّ فيه مذهبا في طريقِ الصّنعة الصّريحةِ يظهِرُه ويبسِّطُهُ لِأهلِ القراءاتِ ليدركوهُ ويفهموهُ. وأردفه بمصطلَحي "التّبيين" و"الإيضاح" اللذان أدرجهما في عنوانِ كتابِهِ، ليعطي ملامِح حول طبيعةِ معالجتِهِ للقراءات الشّاذّة. وقد يكون لأبي علِيّ الفارسي تأثيرٌ في استعمال مصطلح "الاحتِجاج"، فقد أشار ابنُ جنّي أنّه لم يقِف على مَن عالَج القراءات الشّاذّة كما سيفعلُ هو، وأبو علِيّ قد سبقَهُ في مؤلَّفِهِ "الحجة للقراء السبعة أئمة الأمصار" واختصّ بالقراءات الصّحيحة، وربّما أراد ابنُ جنّي أن يمكِلَ عملهُ فاعتنى بالقراءات الشّاذّة والتّصالُ بينهما معلوم؛ إذْ كان الفارِسيّ أستاذه الذي أخذ عنهُ ولازمهُ مدّة من الزّمن(الحموي، 1993 1589/4).

4. التّوجيهات اللّغويّة عند ابن جنّي: تتبّع ابنُ جنّي التّغييرات في القراءات بالتّوضيحِ، وحاولَ الاستدلالِ لها بِاللّغة والنّحوِ، وقارَنَ بينها وبين المشهورِ المتواتِر؛ فكانَ يتفحّصُ التّغييرَ ويعالِجُهُ بما يحتاجُ مِن علوم اللّغة باختلافِ مستوياتِها.

1.4 التّوجيهُ الصّوتِيّ: يأخُذُ الجانِبُ الصّوتِيّ في القراءات الحظَّ الأوفَرَ من التّغييراتِ، ولا ترى ذلك التّغيِير يمسُّ المستوى الدّلالِي للمفردات أو التّركيب، وبذلِك يحقِّق التّيسير بين أهل اللّسان الواحِد في أداءِ الألفاظِ اللّغويّةِ. لكنّ هذه التّغيِيرات لا تحدُثُ إلّا وَفق قانون اللّغة وتصرّفات أهلها، فلا يُحدَثُ في القرآن إلّا ما هو معروفٌ ومنتشِرٌ وجرتْ به العادةُ، وإلى هذه النّتيجةِ وَصَلَ ابنُ جنّي في تحليلاتِهِ.

ونلاحظهُ أيضا في هذا المستوى يُقدّمُ التّحليل في خلاصةٍ تحملها المصطلحات المستعملة، كمصطلح المحذوف، ويعني به الكلمة التي حُذِف منها مدّ ك(سيْغ، ومَلِحٌ) وما يلي ذلِكَ مِن التّحليلِ يتعلّقُ بِالآلِيّة الصّوتِيّة لهذا الإجراءِ فينطلِقُ مِن مصدرِ الكلمةِ لِيصِلَ إلى المشتقِّ الذي ظهرَ فيهِ الاختلافُ ليظهرَ الفَرْقُ بينه وبين الاستعمالِ في القراءةِ. وتقدّم النّصوص التّالية نماذِج من هذه التّحليلات وتظهِر المرتكزاتِ التي يقفُ عليها في تحليلِهِ.

قَرأَ أهل البادِية: "الحمدُ لُله" (سورة الفاتحة: 1) وقُرِئتْ أيضا: "الحمدِ لِله" وكلتا القراءتينِ مخالفتان للقياس والاستعمالِ. قال ابن جنّي: "إنّ هذا اللّفظَ **كثُر** في كلامهم، **وشاعَ** في استعمالهم، وهم لِما كَثُر في استعمالهم أشَدُّ تغيِيرا، كما جاء عنهم لذلِك: لم يَكُ، ولا أدْرِ، ولمْ أُبَلْ، وأَيْشٍ تقولُ: وجا يجي، وسا يسو بحذف همزتيهما. فلمّا **اطّرَدَ** هذا ونحوه **لكثرةِ** استعمالِهِ **أتبعوا** أحد الصّوتين الآخَر **وشبّهوهُما** بالجزءِ الواحدِ وإن كانتْ جملةً مِنْ مبتدأ وخبرٍ، فصارتْ (الحمد ُلُلّه) كعُنُق وطُنُب، و(الحمدِ لِلّه) كإبِل واطِل" (ابن جنّي 1994، 37/1). يؤكّد ابن جنّي على طبيعة اللّغة التي تتبدّل بين قومٍ وآخرينَ، وعلى تصرّفهم فيها وَفقَ أغراضِهم واتّفاقهم، وهذا التّصرّف لا يكونُ إلّا لِوجْهِ التّواصُل فإن انتفى لم يكن هناك تصرّفٌ خاصٌّ، وعبّر عنهُ بِـ "لِما كثُر في استعمالِهِم" فالكثرة علّة التّغيِيرِ والتّصرّف، وسمّى التّصرّف في هذه القراءة بالإتْباعِ وهو تصرّف صوتِيّ صرفٌ لا يؤثّرُ في الدّلالة، وأتبعَ الكثرةَ بعلّةِ التّشبيه بالجزءِ الواحِدِ لشدّة

الاتّصالِ بين المبتدأ وخبرِهِ فاعتبروهما جزءا واحِدا، وأضاف علّة أخرى منطقِيّة بأنْ يكونَ الأولى أن يتبعَ الثّاني الأوّلَ لسبقِهِ لا العكسُ، وأن يتبعَ البناءُ الإعرابَ لا العكسُ فتكونُ قراءة الضّمّ **أسهل**[2] من قراءة الكسرِ[3].

إنَّ القرآنَ لا يحتمِلُ أيَّ تغييرٍ صوتِيّ غيرِ مطّردٍ في كلامِ العربِ، هذه قاعدة يفعّلها ابن جنّي في توجيهِ القراءات الشّاذّة كما في قولِهِ عن القراءةِ "إيّاك نعبد وإيّاك نستعين" (سورة الفاتحة: 5) بالتّخفيفِ قال: "وينبغي أن يكون عمرو بن فايد إنّما قرأ "إيَاك" بالتّخفيفِ؛ لأنّه كرهَ اجتماع التّضعيف مع ثقلِ الياءين والهمزة والكسرة، ولا ينبغي أن يحمل "إيَاكَ" بالتّخفيف على أنّها **لغة**؛ وذلكَ أنّا لم نرَ لذلكَ أثرا في اللّغة ولا رسْما ولا مَرّ بنا في نثْرٍ ولا نظمٍ...وإذا جازَ أن تخفّفَ الحروف الثّقالُ مع كونها صِحاحا وخفافا، فتخفيفُ الضّعيف الثّقيلِ أحرى وأولى...والشّيْءُ مِن هذا ونحوه أوسع، لكن كلّ واحدٍ مِن هذه الحروفِ وغيرها قد **سمع وشاع**، فأمّا "إيَاكَ" بالتّخفيفِ فلم يُسمَع إلّا مِن هذه الجِهة، وينبغي للقرآن أن يُختار له، ولا يختار عليهِ. (ابن جنّي، 1994، 41/1) برغمِ أنّ القراءة شاذّةٌ إلّا أنّ توجِيهَها منضبِطٌ بالقواعِد اللّغوِيّة العلمِيّة؛ فالسّماع والانتِشارُ معياران لا يمكِن إقرارُ تصرُّفٍ لغوِيّ دون الاحتكامِ إليهما، وَالحكمُ حين اجتماع حَرفِ العلّةِ المشدّدِ بالهمزةِ المكسورةِ إحداثُ الثّقل ثمّ تخفيفهُ، لكن قاعدة السّماعِ تنفي أن يكونَ قدْ ورَدَ تخفيفها في كلِمةِ "إيَّاكَ" ولم ينتشِرْ، فليس الثِّقلُ مسوِّغا وداعيا إلى لتّصرُّفِ في القرآنِ ليطاوِع اللِّسانَ. أمّا لفظُ "لغة" فيردُ استعمالهُ في نصٍّ آخَرَ ليظهِر المفهوم الذي حمّلهُ فيه ابنُ جِنّي. وفي نفسِ الآية أوردَ ابنُ جنّي قراءة "وأيّاك نستعين" بالفتحِ، لكنّهُ عَقّب عليهِ بتفصِيلٍ صرفِيّ يتعلّقُ باشتقاق لَفظة "أيّاك"، نقضهُ في الأخيرِ بِقولِه: "فأمّا على قولِ الكافّة فاشتقاقه فاسِدٌ؛ لأنّ "إيّاك" اسم مضمَر والأسماء المضمرة لا اشتقاقَ في شيْءٍ منها" (ابن جنّي، 1994، 40/1)، فربّما كانَ يبحث عن الوجهِ اللّغوِيّ الموافِقِ لهذا التّصرّفِ، لكنّهُ كان تصرُّفا صوتِيّا ولم يبلُغ التّغييرَ في بنية الكلِمةِ.

وقال أيضا: "قرأها الفضل الرّقاشِي: "وأيّاكَ" بفتحِ الهمْزَةِ...فأمّا فتح الهمْزةِ **فلغة** فيها: إياك وأياك وهِيّاك وهَياك، والهاءُ بدل مِن الهمزة" (ابن جنّي، 1994 39/1). ويهمّنا في النّصّ استعمال مصطلح "لغة" ثمّ ما مثّل بهِ مِن تصرّف الإبدال بين الهمزة والهاءِ

الذي ماثلَهُ بالفتْحِ، ونضمّ هذا إلى النّصِّ السّابِق ليتّضِحَ مفهومُ اللّغةِ بالمسموعِ عن العربِ، المشهورِ عنهم، حتّى غدا لغة مستعملةً في الكلامِ والمكتوبِ؛ لقولِه في تفصِيلِه: "لم نرَ لذلِك أثرا في اللّغة ولا رسْما ولا مرّ بنا في نثْرٍ ولا نظْمٍ".

وفي نَصٍّ آخَرَ يتعلّقُ بقراءةِ: "ولا الضّألّين" (سورة الفاتحة: 07) قال: "فإن قلت: فقد حكى أيضا جمعه بئزان بالهمز، فصارت لذلك كَرَأْل ورِئلان، فما أنكرت أن يكون ذلك **لغة** في الباز لا على البدل الذي رُمته؟ قيل هذا وجه يُذهب إلى مثله، لكنّا لم نسمع الهمزَ في هذا الحرْفِ أصلا إلّا في هذه الحِكاية، والواو فيه هي الشّائعة المستفيضة" (ابن جنّي، 1994، 48/1). فكأنّ الحالات التي يعالِجها لا ترقى إلى اللّغة بل هِي تصرُّفٌ وَفق قاعِدة ينبغي التّأكّد مِن صحّتها بمطابقتِها مع ما سُمِع عن العربِ وهي اللّغة، فالإبدال هنا قياس، واللغة سماع عن العربِ وأصلٌ فلا يبحث عن علّتِهِ بل يرجَعُ إليهِ، وهو الأصلُ الذي يقاس عليهِ ويؤخَذ منهُ. وفي تعانُقِ المستوى الصّوتي مع المستوى الصّرفي يوجِّهُ ابنُ جنّي القراءة الأخيرة "ولا الضّألّين" (سورة الفاتحة: 7) بالهمزِ. قال: "واعلم أنّ أصلَ هذهِ ونحوه: الضّالِّين وهو "الفاعلون" مِن ضلّ يضلّ، فكَرِهَ اجتماع حرفين متحرّكين مِن جِنسٍ واحدٍ على غيرِ الصُّور المحتملة في ذلك، فأسكنت اللّام الأولى وأُدغِمت في الآخرة، فالتقى ساكنان: الألف واللّام الأولى المدغمة فزيد في مَدّةِ الألف، واعتُمدت وَطْأة المَدِّ، فكان ذلك نحوًا مِنْ **تحريكِ الألف**؛ وذلك أنَّ الحرفَ يزيد صوتًا بحركاته كما يزيدُ صوتُ الألفِ بإشباع مَدّتِهِ" (ابن جنّي، 1994 46/1). لم يكن ابن جنّي بحاجةٍ إلى مصدرِ الكلمةِ إلّا ليفكّ الإدغامَ ويطابِقَهُ مع الميزان الصَّرفِيّ وبالتّالي يظهَرُ الحرفُ المكرّر الذي يحدثُ الثِّقل، وبالتّالي تظهر الآلِيّة اللّغوِيّة التي تزيلُ هذا الثِّقلَ. واجتماع الحرفين المتحرّكينِ مِن جنس واحدٍ يدعو إلى إدغامهما إلّا في الإلحاقياتِ والأوزان التي تلتبِسُ بالإدغام؛ فالفعلانِ جلْبَبَ وشمْلَل مثلا ملحقان بدحرج، يتصرّفان بتصرّفِهِ، فلو أدغِم المتماثلانِ بطَل الإلحاقُ وانتفى الغرَضُ منهُ بأن يعامل الملحقُ معامَلَةَ الملحَق بهِ. والاسم صكَك يدلّ على عيب في رجل الفرَس وطَلَل وهو ما بقِي مِن آثارِ الدّارِ لو أدغِما لالْتبَسا بِصَكَّ، وطلّ المختلفان عنهما في الدّلالة[4]، ومن هذين النّوعين قصَد ابن جنّي بقولِهِ: "على غيرِ الصُّور

المحتملة" وليس من هذه الصّوَرِ الفعل "ضلّ". وجعل ابنُ جنّي تحريكَ ألِف "ضال" بِتحويلِها إلى همْزةٍ بدلا مِن إطالة مدّها للتخلُّصِ مِن ثِقلِ التقاءِ السّاكنينِ واستخلَصَ من ذلكَ قاعدة "أنّ الحرف يزيد صوتا بحركاتِهِ كما يزيدُ صوت الألِفِ بإشباعِ مدّتهِ" والخلاصة أنّ مدّ الألِف أو إبداله همزة تخلّص مِن التقاء السّاكنينِ في الكلمة.

2.4 التّوْجيهُ الصّرفِيّ: يقدّم علم الصّرفِ أدواتٍ لغوِيّةً لمعالجةِ الكلماتِ من حيث بناؤها، وهذا يفسِّرُ ما يمكِنُ أن يحدُث فيهِ مِن تَغْيِيراتٍ صوتيّة قد تغيِّبُ أصلها الاشتِقاقِي وتبعده عن دلالتهِ المقصودة. لكنّ هذه المعالجة قد تبقى حبيسةَ الصّناعة دون أن تتجاوزَها إلى تغيِيراتٍ دلالِيّة محسوسة، فغايَةُ الصّرفِيّ تعليل التّغيِيرات الحادِثة حسب القوانين المقعّدة، وأصلُ هذِهِ التّغْيِيراتِ هي تصرّفات صوتِيّة تتفاعلُ داخل الكلمة فتختلف مِن قومٍ لآخرينَ حسبَ عاداتهم النّطقِيّة، وقد توَظَّف لغاية التّفْرِيقِ بينَ ما يشتبِهُ مِن هذهِ البناءاتِ. وتقدّم الأمثلة التّالية نماذِج من المعالجات التي قام بها ابن جنّي.

قال ابنُ جنّي عن قراءة عيسى الثّقفِيّ: "سَيْغٌ شرابُهُ" (سورة فاطر: 12): "هو محذوفٌ مِن "سَيِّغٍ": فَيعِلٍ، بمنزلة ميْتٍ مِن ميّتٍ، وهيْنٍ مِن هيِّنٍ. وعينهُ واو، وأصلُهُ سَيْوِغ، كمَيْوِت في الأصل. يدلّ على كون عينه واوا قولهم: هذا أسْوغ من هذا، وقولهم: هي أُخته سَوْغَة، وسَوْغَتُه، أي يسوغ لها وتسوغ له، أي يقبلها طبعه، ويقبلهُ طبعها" (ابن جنّي، 1994، 199/2). لقد أخّر ابن جنّي الدّلالة اللّغوِيّة للكلمة إلى آخِرِ النّصّ بعد المعالجة الصّرفِيّة المستنِدة إلى مصدرِ الكلمة وكذا ميزانها الصّرفِيّ، ولتعميم الفائدة بعد بيان التّصرّف الصّوتِي وهو الحذف أظهرَ الإعلال الحادِث فيها بين الياءِ والواو وقدّم الدّليلَ على ذلِكَ، وكلّ هذا خارِجٌ عن الإطار الأصلِي للنّصّ فالغايَة منهُ تقديم مادّة علمِيّة تفيد القارِئَ وتغنيهِ في هذا المستوى المهمّ من الدّراسة اللّغوِيّة.

وقالَ عنْ قِراءة علِيّ عليه السّلامُ، والسّلَمي: "فيها لَغوبٌ" (سورة فاطر: 35): "إن شِئتَ حملتَهُ على ما جاء مِن المصادِرِ على الفَعول، نحو: الوَضوء والوَلوغ، والوَقود" (ابن جنّي، 1994، 200/2). وفي هذا التّوجيه استِنجادٌ بهذا المصدرِ القليلِ الوقوعِ لتعلِيل فتحِ أوّلِهِ ف" ليس في الكلام مصدر من هذا الوزن بفتح الفاء سوى الولوع بالعين

المهملة وسبعة ألفاظ أخر يجوز فيها الفتح مع الضم" (الكوكباني، 1994 ص76) وليسَ فيها مصدر "لغوب".

3.4 التّوجيه النّحويّ: يُعنى النّحوُ بدراسة التّراكيب اللّغويّة، وضبطِ تعالُق الكلِمات بعضِها ببعضٍ، وتمييز صحيح الكلامِ مِن سقيمِهِ، وبالتّالي التّحكّم في إنتاج المعنى المراد، فإنّ أيّ تغيير في هذا المستوى يمسّ مباشرةً دلالة التّركيبِ، ويشترِك النّحو مع البلاغة في هذا الضّبطِ بمراعاةِ كلّ المؤثّراتِ السّياقيّة والمقاليّة، فهي التي تتحكّم في تركيبِ الكلامِ وأداءِ المعنى. والقراءات القرآنيّة غنيّةٌ بهذهِ الأوجُه مِن التّغييرات، ووجدت الورقة أنَّ ابنَ جنِّي قد اعتنى بذلِكَ موجّها وضابِطا، وتُقدّم النُّصوص التّالية نماذِج مِن ذلِكَ: قرأ الحسنُ رضي الله عنه: "اهدنا صراطا مستقيما" (سورة الفاتحة: 6) قال ابن جنِّي: "ينبغي أن يكون أراد والله أعلم التّذلّل لله سبحانه، وإظهارَ الطّاعة له؛ أي قد رضينا منكَ يا ربّنا بما يقالُ لهُ: صراط مستقيم ولسنا نريدُ **المبالغة** في قولِ مَن قرأ: الصّراط المستقيم؛ أي الصّراط الذي قد شاعَت استقامته وتُعولمت في ذلِكَ حاله وطريقته" (ابن جنِّي، 1994، 41/1). نلحظُ في النّصّ تطوّرا عمّا سبقه من النّصوصِ فلم يهتمّ ابنُ جنِّي بالبحثِ في السَّماعِ وطرُق انتقال النّصّ وإنّما كانَ المعنى المتحصَّل مِن التّرْكيبِ هو الموَجِّهُ لهذه القراءَة، والمقارَنة بينها وما شهُر من غيرِها من القراءاتِ، لتحصيلِ الفارِق. والحاصِلُ في سبَبِ تغييرِ دَرَجَةِ أَداءِ المَعْنى تَنْكيرُ اللّفظَيْنِ "صراط ومستقيم"، واعتبارُ مقامِ التّذلّل والدّعاء لله تعالى. وأضافَ ابن جنِّي بعد ذلِكَ مستخلِصا وَجهَ التّغييرِ: "وذلك أنّ مفادَ نكِرَةِ الجِنسِ مفادُ معرفتِهِ من حيثُ كان في كلِّ جزءٍ منهُ معنى ما في جُملتِهِ" (ابن جنِّي، 1994، 43/1). ويريد ابنُ جنِّي بنكرة الجِنس اسم الجنس، ويعرّفه الزّمخشريّ بقولِهِ: "ما علق على شيء وعلى كلِّ مَنْ أشبَهَهُ. وينقسم إلى اسم عين، واسم معنى" (ابن يعيش 2001، 91/1) و"الصّراطُ" اسم ذاتٍ، و"المستقيم" اسم معنى (صفة)، فيشمَلُ كلّ مَا يصدُقُ فيه ماهِية "الصّراط المستقيم" معرفة أو نكرة. ويقصِد ابن جنِّي ألّا فرق بينَ اسم الجنسِ نكرة أو معرفة ما دام يدخلُ فيهِ كلّ ما كان في معناهُ، وعبّر عن المعنى الفارِقِ بين النكرة والمعرفة بِوصفِ "التّجريد" (ابن جنِّي، 1994 41/1)، أي إنّ النّكرة جعلت الدّاعي لا يطلُبُ شيئا مخصّصا

بذاتِهِ، بلْ يكفيهِ ما يصدُقُ فيهِ جنس المطلوبِ مهما يكُنْ، وهذا بحسبِهِ غايةٌ في التّذلّلِ والتّضرّعِ إلى الله تعالى. وقد وَقفَ ابنُ جنّي على قضيّةِ التّعريف والتّنكيرِ في نصٍّ آخَر من قراءة ابن مسعودٍ: "ومكرًا سيّئا" (سورة فاطِر: 43). قال أبو الفتحِ: "يشهد لتنكيرِهِ تنكير ما قبله من قول الله سبحانه: "استكبارا في الأرض" وقراءة العامّة **أقوى معنى**؛ وذلك أنّ "المكرَ" فيها معرِفة لإضافته إلى المعرِفة، أعني "السّيّء"، فكأنّه قال: والمكرَ السّيّء الذي هو عالٍ مستكرَه مستنكَرٌ في النّفوسِ. وعليْهِ قال مِن بعدُ: "ولا يحيق المكرُ السَّيِّءُ إلّا بأهلهِ". وأبدل "استكبارا" وما بعدهُ من النّكرة قبلهُ وهي هو من قولِهِ: "ما زادهم إلّا نفورا" (سورة فاطِر: 42) **وحسُن** تنكير "الاستكبار" لأنّه **أدنى** (أقرب) إلى "نفور" ممّا بعدهُ. وقد يحسُن مع القربِ فيه ما لا يحسُن مع البعدِ، واعتُمد ذلك (البعد والتّعريفُ) **لِقوّة معناه** بتعريفِهِ، والإخبار عنه بأنّ مثلَه لا يخفى لِعِظمِهِ وشَناعَتِهِ" (ابن جنّي، 1994، 202/2). يوافِق التّنكيرُ الإبهامَ والغموضَ وعدمَ التّعيينِ، وهذا ما رأيناهُ في النّصّ السّابقِ، وليس هذا عكس قوّة المعنى التي جعلها ابن جنّي نتيجة ملازِمة للتعريف، وإنّما لِمعيارِ ترتيبِ الكلماتِ في التّركيبِ واتّصالها بما قبلها تأثيرٌ في ذلِكَ، فهو الذي أعطى للتّعريف هذه الدّرجة من إجراءِ المعنى، وإلّا فقد وَصف تنكيرَ "استكبار" بالحسنِ بسببِ قربِهِ مِن مبدلِهِ "نفور"، وفي مقابلهِ جاء "مكرا" معرّفا لبعدِهِ عنهُ. وعبارة "يشهد" ليست إلّا لإقرارِ إمكانِ التّنكيرِ في التّركيبِ دونَ النّظرِ إلى نزولِ درجتهِ في أداءِ المعنى. وفي مستوى تعالُق الكلِماتِ وتقديرِ المحذوفاتِ أرْدَفَ ابنُ جنّي على توجيه قراءةِ عَلِيّ عليه السّلامُ، والسّلَمي السّابقِ ذكرها: "فيها لَغوبٌ" (سورة فاطر: 35) توْجيهًا آخَرَ على التّوجيهِ الصّرفِيّ قالَ: "وإن شئت حملته على أنه صفة لمصدر محذوف، أي: لا يمسُّنا فيها لُغُوبٌ لَغُوبٌ، على قولهم: هذا شِعْرٌ شَاعِرٌ وموتٌ مائِتٌ، كأنّهُ يصفُ "اللُّغوب" بأنّه قد لَغَبَ، أي أعيا وتعب، وهذا ضرب مِن المبالغة" (ابن جنّي 1994 200/2). فمعنى المبالغة لا يمكِن تحصيله في التّوجيه الأوّل، وهذا المخرجُ يقدّمهُ التّركيبُ لإمكانِيّة الحذفِ الذي يقعُ كثيرا في الجملة العربِيّة. والأمثلة التي قدّمها ابنُ جنّي قد أشارَ إليها في قراءة أخرى مِن سورة المؤمنون (ابن جنّي، 1994، 93/2)

وسورة الأحزاب (ابن جنّي، 1994 185/2). كما أسهَبَ في تقديمِ الشّواهِد على هذا الأسلوبِ الذي يحيلنا على مستوى آخَر من التّحليل اللّغوِيّ هو المستوى البلاغِيّ.

وفي قراءة: "لا يُقضى عليهم فيموتون" (سورة فاطر: 36): نموذجٌ آخَرُ على تقدير المحذوفات وتعالقها مع معاني المفردات، قال ابن جنّي: "يموتون عطف على "يُقضى" أي: لا يُقضى عليهم، ولا يموتون. والمفعول محذوفٌ؛ أي: لا يُقضى عليهم الموتُ. وحَسُن حذفه هنا لأنّه لو قيلَ: لا يقضى عليهم الموتُ فيموتون– كان **تكريرا** يغنِي من جميعِهِ بعضُهُ، ولا **توكيد** أيضا فيه فيحتملَ لفظه... وقراءة العامة في هذا **أوضَح وأشرح**؛ وذلك أنّ فيها نفيَ سبب الموتِ وهو القضاء عليهم. وإذا حُذف السّببُ فالمسبّب أشدّ انتفاء، ومِن هذا قولُهُم: لم يقمْ زيدٌ أمسِ؛ فنُفِي الماضي بلَفْظِ المستقبل؛ وذلكَ أنّ المستقْبَلَ أسبق رتبةً في النّفسِ مِن الماضي، فإذا نفِيَ الأصلُ كان الفرعُ أشدّ انتفاء، ونظائره كثيرةٌ فتأمّلْهُ" (ابن جنّي، 1994 202/2). إنّ هذا التّحليلَ يرتكِزُ على مدلولِ القضاءِ في الآية وهو الحكم، فبم يقضى على الكفّار؟ الجوابُ محذوفٌ دلّ عليهِ قولُهُ: "فيموتون". وعبّر ابن جنّي عن المحذوفِ بِالمفعول لأنّه يقعُ عليه الفعل وإن كان يصلُهُ بواسِطة. فنفي الحكمِ بالموتِ انتفى بهِ موتهُم، واستحسَنَ ابن جنّي هذا الحذف لِما ينتفي عن التّركيبِ مِن المعاني الحَسَنة إذا ذُكِر المحذوفُ، فلا نجد فيه توكيدا ويوقع أيضا في التّكرارِ المذْمومِ وفي هذا النموذج أيضا تقاطعٌ بينَ النّحو والبلاغة فقال عن هذا الحذف "أنّه لا يصدر إلّا عن فصاحةٍ عذبة" (ابن جنّي 1994، 202/2). ونلحظُ في القراءَةِ أيضا حَذْفَ أداةِ النّفيِ "لا"، ولم يُعِرْ ابن جنّي ذَلكَ اهتماما رغم أنّه قد ذَكَرَ تقديرَه وهذا الحذف هو الفرقُ بينها وبين القراءة المشهورة: "فيموتوا" يقول الزّمخشري: "فَيَمُوتُوا جواب النفي، ونصبه بإضمار أن. وقرئ: فيموتون عطفا على يقضى، وإدخالا له في حكم النفي، أى: لا يقضى عليهم الموت فلا يموتون" (الزمخشري، 1407، 615/3). ولم يجاوِز الزّمخشرِيّ تحليلَ ابن جنّي إلّا مِن حيثُ إجراءُ التّركيبِ؛ فالجوابُ "فيموتوا" منفِيٌّ بفعلِهِ "لا يقضى" وهو حاضر في كلا القراءتينِ، ولا فرقَ بينهما مِن هذه الجهة.

4.4 التّوجيه البلاغي: تعنى البلاغةُ بتقييمِ مستويات تأدِية المعانِي؛ فتختارُ ما كانَ أوجهَ في إيصال المعنى إلى المتلقِّي بحسَب التّركيبِ وسياق الحالِ، فما ناسبَ منه السِّياقَ كان الأبلغَ، ويقلّ عنهُ درَجَةً كُلّما تباعدَا. والبلاغة والنّحوُ كلاهما يضبِطان التّركيبَ اللّغوِيّ والحدُّ بينهما دقيقٌ كما أنّ حضورهما معا يعطي التّحليلَ قوّةً ويوجّه نتائجه إلى الأصوَبِ، فلا عَجبَ ما تراهُ عندَ ابنِ جنِّي مِن استِحضارِ آليات الفنّينِ معا في تعامله مع القراءات، وتقدّم فيما سبقَ مِن النّماذجِ أوْجُهٌ مِن هذهِ التّوجيهاتِ، ويظهِرُ النّموذج التّالي وَجهًا خالِصا مِن التّوْجيهِ البلاغِيّ:

قرأ الضّحّاك: "الحمدُ لله فَطَرَ السّماوات والْأَرْضَ" (سورة فاطِر: 1) قال أبو الفتحِ: "هذا على **الثّناء** على اللهِ سبحانَه، وذكرِ النّعمة التي استحقَّ بها الحمدَ، **وأفرد** ذلكَ في الجملةِ التي هي "جعلَ"[5] بما فيها من الضّميرِ، فكان **أذهب** في معنى الثّناء؛ لأنّه جملة بعد جملةٍ، وكلّما زادَ **الإسهابُ** في الثّناء أو الذّمّ كان **أبلَغ** فيهما" (ابن جنِّي 1994، 198/2). ومِن المقرَّر أنّ أسلوبَ القرآن كلِّهِ في أعلى درجات البلاغة فكيفَ يكون بعضُهُ أبلَغ مِن بعضٍ، وكيف يتفاوتُ ومنزِّلُهُ واحِدٌ. إنّ طبيعة البحثِ اللّغوِيّ تقرُّ بأن يعامَل النّصُّ ولَوْ كان مقدّسا بنفسِ قوانينِ اللّغة العادِيّةِ المتداولة بين النّاسِ، فإنّما بها نزَلَ وإليها يحتكَمُ لفهمِ محتواهُ وتقريرِهِ[6]. وفي القراءة المشهورةِ يكون التّركيبُ "فاطِرِ السّماوات والأرض" متعلّقا بالجملة الأولى الأصلِيّة (يكون تابِعا على وظِيفةِ النّعتِيّة) وفِي قراءةِ الضّحّاك استقلّت الجملة الفعلِيّة بنفسِها بعمدتيها الفعل والفاعِلِ، لكنّها بقِيَت متعلّقة بالجملة الأولى بنفسِ الوظِيفةِ، فرغم أنّ اللّفظين "فاطِر" و"فَطَرَ" يحيلان على نفسِ الْحَدَثِ ويقومان بنفس الوظيفةِ نحوِيّا، لكنّ الاختلافَ البسِيطَ بينهما جعلَ ابنَ جنِّي يطابِقهُ بالقاعِدة البلاغِيّةِ ويفاضِلُ بين الاستعمالَينِ. والقاعِدة تستنِدُ إلى منطِقٍ عقلِيّ فالثّناءُ يقوى بِتعدادِ ما يثنى بهِ كما أيضا الذّمُّ بتفصيلِ ما بهِ يذمُّ. ومثّل للقاعِدةِ مِن الشّعرِ، وهو الكلامُ البشرِيّ؛ ليؤكّد الطّبيعة اللّغوِيّة للقرآنِ واحتِكامَها إلى قوانينِها المعروفةِ. والبديع في تحليل ابن جنِّي توظيفه لمصطلحاتٍ نبتتْ في حِضن البلاغةِ كـ"أبلَغ" ومرادفه "أذهب" فكأنّ غرضَ الكلامِ ليسَ نقطةً معيّنة يمكن بلوغها، ولكن يلامِسها الكلام ويقترِبُ منها كلّما استعملَ أدواتٍ موفّقة لذلِكَ فيخيّلُ بأنّ هناك سباقا

بينَ الكلامِ وغرضِهِ كلّما لحقه الأوّل ابتعد عنهُ قليلا ممتنِعًا. ومصطلَحُ الإسهاب مرادِفٌ للإطنابِ، ويؤكِّد هذه النّظرة؛ فليسَ يقِفُ عند حدٍّ معيّنٍ.

5. المفاضلة بين القراءات: يقِرّ ابن جنِّي بتخلّف القراءة الشّاذّة عن الصّحيحة رتبةً بسببِ درجةِ الاتّصالِ إلى النّبِيّ ﷺ، لَكِنّهُ يحتَكِمُ إلى ميزانِ موافقَةِ العربِيّة وأداء المعنى فيستعمِل ألفاظا توحي بالمفاضلةِ بينَ قراءةٍ وغيرِها؛ هي أحكامٌ في صحّة ومتانة التّركيب اللُّغوِيّ مِن حيثُ السّلامة وأداء المعنى، فقد يردّ القراءةَ وهِي أصْلا شاذّة لافتقادِها إلى موافقةِ التّركيبِ العربِيّ الصّحيحِ، وما سُمِع عنهم وانتشَرَ بينهم. ويترُكُ أمرَ الإسْنادِ إلى القرّاءِ مقرّا أنّ "للقُرّاءِ الرّواية، وإذا عَضَدها قياسٌ فحسبك بهِ مِنْ إينَاسٍ" (ابن جنِّي، 1994، 200/2). وظهَرتْ المفاضلةُ بين القراءات في توجيهاتِ ابنِ جنِّي للقراءات الشّاذّة لاتّصالها بِطبيعة النّصّ القرآنِيّ المقدّسِ، وقد أشارت الورقة إلى منطِقِ هذه المفاضلةِ المستنِدِ إلى المطابقةِ بين أسلوبِ القرآنِ وسنن العربِ في كلامهم فكلام العربِ لا يكونُ في درجةٍ واحِدةٍ مِن أداءِ المعاني وتوصيلها، ولا يخرج القرآن عن هذه الطّبيعةِ، وتمثّلت بقوّةٍ ووضوحٍ في اختلافِ قراءاتِهِ، وأظهر ابنُ جنِّي ما تعلّقَ منها في القراءات الشّاذّة. ومِن حيثُ الأداء الصّوتِي فقد حكَمَ ابن جنِّي في مناسبةٍ واحِدةٍ على قراءةٍ بأنّها "أسهل" مِن أخرى ويقصِدُ الأداء الصّوتِي أو ما يعبّر عنهُ بالكلفة العضلِيّة المُستهلكة لأجلِ إخراجِ ذلك النّطق، وذلِكَ في قولِهِ تعالى: "الحمدُ لُله" و"الحمدِ للهِ" (سورة الفاتحة: 1) وفسّرَ هذِه السّهولةَ تركِيبِيّا بِأنّ اللّاحِق (كسر اللّام) يتبع السّابِق (ضمّ الدّال) وليس العَكس، وأنّ البناءَ (كسر اللّام) يتبع الإعراب (ضمّ الدّال) وليس العكس.

وغلب على المقارناتِ الأخرى الأحكامُ الدّلالِيّة مستنِدا إلى علمي البلاغة والنّحو، فيشيرُ ابن جنِّي إلى تفوُّقِ قراءةٍ على أخرى بألفاظ الوصف والمفاضلة (أحسن، حُسْن، أقوى...) ومن بدائعها لفظا "أشرح وأوضح" فيوحِيانِ بِمقارنةٍ تستنِد إلى وقع المعنى في النّفسِ وحسن تلقِّيهِ.

6-خاتمة: جمع المقال نصوصا متعدّدة من كتاب المحتسب تتعلّقُ بالقراءات الشّاذّة في سورتي الفاتحة وفاطِر وقام بتصنيفها حسب المستويات اللّغوِيّة (الصّوت والصّرف،

والنّحو، والبلاغة) واستخرج منها القواعِد التي يوجّه بها ابن جنّي التّصرّفات الحادِثة فيها، ومن النّتائج والتوصيات المتوصّل إليها:

يقتصِرُ حكمُ الشّذوذ عند ابنِ جنّي على درجةِ اتّصالِ القراءة بالنّبِيّ – صلى الله عليه وسلّم– فلا تصحّ القراءة بها في التّلاوة مخافة الانتِشارِ، ولكنّهُ حكمٌ لا يتعلّقُ بالإعرابِ، فهو يعتقِد قوّتها مِن هذا الجانِبِ.

اتّخذ ابن جنّي القراءات القرآنِيّةَ الشّاذّة مدوّنةً لغوِيّة مهمّةً مِن أجل تفعيل القواعِد اللّغوِيّة المستنبطة من كلام العربِ وسننهم. فلم يضعفها تخلّفها من حيثُ الرّواية بأن تُضمّنَ داخل التّركيبِ العربِيّ.

فعّل ابن جنّي مجموعة من القواعِد في توجيهاتِهِ اختلفت بين القواعد الصّوتِيّة والصّرفِيّة والنّحوِيّة والبلاغِيّة، ويختلف استحضار القاعدةِ بحسب الحاجةِ، والغرَضُ منها مجتمِعةً وَضْعُ القراءة في ميزان التّركيب اللّغوِيّ، وتحديدِ مدى مطابقتهِ لقواعدهِ ونُظُمِهِ.

قدّمَ ابن جنّي معيارَ أداءِ المعنى حسبَ المقامِ والمقالِ في مفاضلاتِهِ بين القراءاتِ، ولخّص تلك المفاضلاتِ في أحكامِه القيمِيّة كَأحسن وأقوى معنى وأسهل.

العودة إلى كتاب المحتسب وغيرهِ مِن الكتب التّراثِيّة ضرورِيّة لإدراك المنطق الذي يشتغلُ به علماء اللغة القدماء، ولتصحيحِ الأحكامِ الخاطِئة التي يمكِن أن يتبنّاها الباحثون المحدثون دون تبيُّن.

7–قائمة المراجع:

أبو الفتح عثمان بن جنّي، المحتسب في تبيين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها، تح: علي النجدي ناصف، وعبد الحليم النجار، (القاهرة، وزارة الأوقاف مصر، 1994)، 33/1، 37، 39، 41، 40، 43 48، 46. 93/2، 185، 198، 199، 200، 202.

أحمد بن فارس، مقاييس اللغة، تح: عبد السلام محمد هارون، (اتحاد الكتاب العرب، 2002) (شذ، وجه).

أحمد ديكنقوز، شرحان على مراح الأرواح في علم الصرف، (القاهرة: مصطفى البابي الحلبي، 1959) ص84.

بدر الدين الزركشي، البرهان في علوم القرآن، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم (القاهرة: مكتبة دار التراث بلا تاريخ)، 452/1.

ابن يعيش، شرح المفصل للزمخشري، تح: إميل بديع يعقوب، (بيروت، لبنان: دار الكتب العلمية، 2001) 91/1.

جار الله الزمخشري، الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل، (بيروت: دار الكتاب العربي1407)، 615/3.

جلال الدين السيوطي، الاقتراح في أصول النحو، تح: عبد الحكيم عطيّة (دمشق، سوريا: دار البيروتي 2006)، ص39.

عبد العلي المسؤول، معجم مصطلحات علم القراءات القرآنية وما يتعلّق به. (القاهرة: دار السلام، 2007) ص157، 271.

عبد القادر بن أحمد الكوكباني، فلك القاموس، تح: إبراهيم السامرائي، (بيروت: دار الجيل، 1994) ص76.

ياقوت بن عبد الله الحموي، معجم الأدباء، تح: إحسان عباس، (بيروت، دار الغرب الإسلامي، ط1، 1414 هـ - 1993م)، 1589/4.

بافلح، عبد الوهاب، عربية القرآن مدخل من مداخل الإعجاز، الندوة الدولية عربية القرآن الكريم، 2020 الكلية المتعددة التخصصات، الناظور، المملكة المغربية.

توميات، عبد الحليم، (2010)، أصول النحو العربي (4) الاحتجاج بالقراءة الشّاذّة -http://www.nebrasselhaq.com/2010-06-14-20-23-50/item/324

8-هوامِش:

[1] استحوذ قياسه أن يقال فيه: استحاذ؛ لأنّ الحرف الصّحيح (الحاء) أولى بالحركةِ من المعتلّ (الواو)، مثل: استقام واستقالَ. ولكنّه جاء عن العربِ وفي أفصَح الكلامِ (استحوذ) فينطق بهِ على نحو ما جاء. والفعل يأبى ماضيه أبى، وليس في اللغة (فعَل يفعَل) مفتوح العين إلّا إذا كانت عينه أو لامهُ حرف من حروف الحلقِ، والفعل يأبى ليس كذلِك، فيحفظ ولا يقاسُ عليهِ. عبد الحليم تومِيات، 2010، أصول النحو العربي (4) الاحتجاج بالقراءة الشّاذّة. www.nebrasselhaq.com

[2] ستعودُ الورقةُ إلى هذا الحكم لاحقا في المفاضلة بين القراءات.

[3] ينظر أيضا الصّفحات التّالية: 37 و38.

[4] ينظر لأكثر تفصيل: (ديكنقوز، 1959، ص84).

[5] يقصد قوله تعالى: "جاعل الملائكة رسلا". (سورة فاطِر: 1)

[6] ينظر: بافلح، عبد الوهاب (2020). عربية القرآن مدخل من مداخل الإعجاز. الندوة الدولية عربية القرآن الكريم، الكلية المتعددة التخصصات، الناظور المملكة المغربية.

مجلّة اللّغة العربية المجلّد: 24 العدد: 3 السّنة: الثّلاثيّ الثالث 2022 ص :402-421

توصيف الصّرف العربيّ؛ عرض حال وتقييم مسار

Descriptivity of arabic morphologie, View the status and route evaluation

د. جميلة غريّب*

تاريخ الاستلام: 2020/01/23 تاريخ القبول: 2021/06/10

الملخص: إنّ المعالجة الآليّة للصّرف العربيّ، مطلب أساسيّ لإنتاج مختلف التّطبيقات اللّسانيّة الّتي تعتمد على النّظم الآليّة. ولا يمكن تحقيق مسار المعالجة الآليّة للغة، دون العروج بمرحلة توصيف المدوّنة اللسانيّة توصيفا لسانيّا دقيقا، يتم فيه قولبة العلائق اللسانيّة، في صيغ صوريّة رياضيّة اختزاليّة.

وتعدّ جهود اللّسانيين العرب الحاسوبيّة لخدمة الدّراسات الصّرفيّة رائدة، بموجب ما يعرض على الشّابكة من أعمال أكاديميّة وبحثيّة موثّقة؛ لكن دون تفصيل لما ورد فيها، وتحديد لكيفيّة توصيفها، بما يستدعي إعادة النّظر فيما تمّ توصيفه بالفعل، وما تمّ نشره كاملا على الشّابكة. لأنّه بات من الضّروريّ تجميع أعمال الباحثين في هذا الميدان حتّى لا تضيع الجهود، ودعم المنجز منها بالفعل، والتّنسيق بين اللسانيّين التّطبيقيّين والحاسوبيّين، لإنتاج تطبيقات لسانيّة حاسوبيّة، صحيحة لسانيّا وذات جودة تقنيّا.

*جامعة باجي مختار، عنابة، البريد الإلكتروني:
Ghriebdjamila.2015@gmail.com، (مؤلّف مرسل)

وعليه؛ فإنّ دراستنا تضطلع بعرض ما تمّ جمعه، وتنظيمه، وترتيبه، وتصنيفه من أعمال، وتقييم المنجز منها وردّ الاعتبار لأهميّة العمل الجماعيّ المتكامل، والدّعوة للتّنسيق بين اللسانيّين التّطبيقيّين والحاسوبيّين بناءً على الإطار التّأسيسيّ للعلم (اللسانيات الحاسوبية)، الذي يعدّ حجر الزّاوية للمتّخصّصين.

الكلمات المفتاحيّة: الصرف العربيّ –اللسانيّات الحاسوبيّة – التوصيف.

Abstract : Automated treatment of Arab morphology is a prerequisite for the production of various linguistic applications that rely on automated systems. It is not possible to achieve the process of automatic processing the language, without interfering with the precise descriptivity of the Corpus linguistics, in which the linguistic relationships are molded, in mathematical and morphological formulas.

The computer Arabic linguists' efforts to serve morphological studies are considered pioneering, according to the documented academic and research works presented to the network, but without detailing what was mentioned in them, and specifying how they are descriptivity, which requires reconsidering what has already been descriptivity, and what has been fully published on the network. Because it has become necessary to pool the work of researchers in this field in order not to waste efforts, support the already accomplished ones, and coordinate between applied and computer linguists, to produce computational linguistic applications that are linguistically correct and technically quality.

Accordingly, our study undertakes to present what has been collected, organized, arranged and classified from works, assessing the accomplished ones, restoring consideration to the

importance of integrated collective work, and calling for coordination between applied and computer linguists based on the foundational framework of science (computational linguistics), which is considered to be the cornerstone .

Key words : Arab morphology - computational linguistics - descriptivity–

1- **التقديم:** الصرف العربي من علوم العربية، بل ومن أهمها؛ ذلك أنه أساس الخاصية الإبداعية اللغوية العربية وحلقة الربط بين مستوياتها. به يميز نبر الأصوات، وعليه المعوّل في نسج الكلام، وتركيب الجمل، وهو المتكؤ لضبط مباني الكلمات إذ تتسلل بين معان مختلفة. يقول تمام حسان:" ليس للنّحو من المباني إلاّ ما يقدّمه له الصّرف"(1) .

وفي ظل المستحدثات التكنولوجية، والمعالِجات الآلية؛ غدًا الصرف العربي قطب الرحى لاستجماع مكامن الدقة، والتناهي في وصف اللغة، وصفا مضاعفا يعطي للعربية القدرة على التفاعل مع العقل الالكتروني، وإمكانية معالجتها آليا، لإنتاج مختلف التطبيقات الحاسوبية باللغة العربية.

2- **توصيف الصّرف العربيّ:** بما أن الصرف العربي حلقة العقد بين مستويات اللغة العربية؛ فقد غداً مقررا توصيف مختلف مداخله والوقوف على جميع قواعده، وضبط الشاذ من حالاته، كي لا تكون حجر عثرة في مساق معالجته آليا.

وإن الناظر المتمعن في مسار العمل التوصيفي اللساني للغة العربية–بشكل عام– والصرف العربي – على وجه الخصوص–يجد مسعًى وجهدا ومغامرة في بعض الأحيان، سيقف على فجوات لسانية عند إدراج المدونة اللسانية في التطبيق الحاسوبي، مفاده أن هذا العمل المركب لم ينجز بجهود مركبة، لم يتحد في إنجازه طرفا المقود لضبط المسار، ودحض العثرات، التي من الممكن تجاوزها إذا لملمت الكفاءات

تصوراتها واستجمعت الاجتهادات أهدافها، ووقف كل متخصص عند تخصصه، ثم نسقت الأعمال تنسيقا يسوق النتاج التطبيقي الحاسوبي إلى نجاح متكامل.

3- **نماذج من توصيف الصّرف العربيّ (عرض حال):** حضيت حوسبة الصرف العربي باهتمام العديد من اللسانيين العرب، والتي نقسمها إلى ما يلي (باعتبار الأقدم فالأحدث)[2] :

3-1 تأليف الكتب: كتاب "معالجة اللّغة العربيّة الطبيعيّة آليًّا" لـ: نادية حجازي وآخرين، الصادر عن معهد الكويت للأبحاث العلمية، سنة 1985. يرى الشرقاوي وحجازي؛ أنّه من المناسب الجمع بين هذين الصّرفيين والصّوتيّين في تحليل اللّغة العربيّة، وتوصّلا إلى تصميم هيكل صرفيّ أسمياه (CAMH). كما صمّم الباحثان محلّلا معجميّا بربطه بين قواعد الصّرف والهيكل الصّرفيّ ليغطيّ مفردات اللّغة ويحتوي المعجم على الأوزان الصّرفيّة وجذور الكلمات فقط، ويقوم هذا المحلّل بتصحيح الأخطاء المجانيّة، كما وضع الباحثان استراتيجيّة للمعلّم الآليّ لقواعد الصّرف العربيّ؛ حيث يقُوم بالتّحليل المعجميّ للنّصوص وإيجاد الوزن الصّرفيّ واكتشاف وتصحيح الأخطاء.[3]

- وسنة1988؛ كتاب" اللّغة العربيّة والحاسوب، دراسة بحثيّة " الّذي صدر عن تعريب للدكتور نبيل عليّ. ويعدّ هذا الكتاب أوّل إصدار يتناول موضوع المعالجة الآلية للّغة العربيّة بجميع مستوياتها. وقد أولى المستوى الصّرفيّ للّغة العربيّة أهميّة خاصّة. حيث يؤكّد الدكتور نبيل علي في هذا الكتاب أن ميكنة الصّرف العربيّ (أو المعالجة الآلية للصرف العربي- حوسبة الصرف العربي-) مدخلا أساسيًّا وقاسما مشتركا لمعظم نظم العربيّة آليّا.

كما يشير إلى أنّ مدى نجاحها في تقريب نظم المعلومات، والمعارف يتوقّف بالدّرجة الأولى على ما نستطيع أن نحقّقه على " جبهة الصّرف". أمّا على الصّعيد

التّقني؛ فتعدّ معالجة الصّرف العربيّ آليًّا؛ مطلبا أساسيًّا لا غنى عنه لمكينة عمليات تحليل النّصوص المكتوبة والمنطوقة وفهمها وتوليدها ذاتيًا، علاوة على كونه أساسًا لا غنى عنه لمكينة المعاجم واسترجاع المعلومات وتحليل مضمون النّصوص.

– وسنة 1996؛ صدر كتاب لعبد ذياب العجيلي" الحاسوب واللّغة العربيّة"– منشورات جامعة اليرموك، عمادة البحث العلمي. و يعدّ هذا الكتاب محاولة لمعالجة اللّغة العربيّة بوساطة الحاسوب باستخدام ذكائه الاصطناعيّ، ويتعرّض الكتاب في فصوله المختلفة إلى نماذج متعدّدة من اللّغة العربيّة حيث يسعى المؤلّف إلى وضع الأسس الرّئيسيّة لجعل التّخاطب بين الإنسان والآلة ممكنا. يتألّف الكتاب من سبعة فصول. تطرّق الكاتب في الفصل الثّالث إلى أساليب التّحليل الصّرفيّ وتحليل النّصوص ويتضمّن الفصل السّابع من الكتاب؛ مجموعة من الأمثلة التّطبيقيّة الّتي توفرّ للقارئ القاعدة الأساسيّة في فهم وإدراك الطّرق المستخدمة في معالجة اللّغة العربيّة.

– وسنة 2000 نشر نهاد الموسى كتابه" العربيّة نحو توصّيف جديد في ضوء اللّسانيّات الحاسوبيّة "

وهو أوّل كتاب حاسوبيّ يصدر عن متخصّص في اللّغة العربيّة. وقد اشتمل الكتاب على عدّة فصول؛ تحدّث المؤلّف في الفصل الرّابع من الكتاب على أبنية الكلمة في اللّغة العربيّة حيث يقول: "تتّصف أبنية الكلم في العربيّة باطّراد لافت؛ إذ إنّ جلّها يجري على وفق قوالب محدّدة. فمثلا يأتي الفعل الماضي على صيغ ثلاث (فَعَل، فَعِل فَعُل)، ويأتي اسم الفاعل من الثلاثي على فاعل غالبًا، ويأتي اسم المفعول على وزن مفعول...الخ"–[4]

–وفي2007 صدر كتاب " الحاسوب ومكينة اللّغة العربيّة " لرأفت الكمار[5]، بدار الكتب العلميّة للنشر والتوزيع، في طبعته الأولى. وقد تعرض المؤلف للّغة العربيّة وكيفيّة معالجتها حاسوبيّا، وذلك من خلال محاولته التّوصّل إلى منظومة

رئيسة وعامَة لها من أجل ميكنتها. حيث أسهم الكتاب في فصله الرابع–بشكل ما– في استخراج شكل معماري لمنظومة الصّرف العربيّ الآلي، وهي من أهم مكونات المنظومة العربيّة.

–سنة 2009؛ صدر كتاب" المعالجة الآليّة للّغة العربيّة: المشاكل والحلول–" لسلوى حمادة[6]. وهو أوّل كتاب باحثة عربيّة في مجال اللّسانيّات الحاسوبيّة، وقد أشارت المؤلّفة أنّ الكتاب خطوة على طريق البحوث الرّامية إلى إنجاز محلّل صرفيّ مفتوح المصدر للّغة العربيّة، يمتاز بدقّته وسهولة تطويره وإمكانيّة دمجه في مستويات أخرى من معالجة اللّغة العربيّة وتطبيقاتها المختلفة التي منها تحليل النّصوص والتّرجمة الآليّة من اللّغات الأجنبيّة إلى اللّغة العربيّة والعكس، حتّى تأخذ هذه اللّغة حقّها وتصبح لغة عالميّة عبر الانترنت. حيث تركّز المؤلفة في الباب الثّاني على مشكلات حوسبة الصّرف العربيّ والاشتقاق، وتبحث في توليد العديد من الكلمات من خلال أوزان ومشتقّات مختلفة.

–أما مؤخرا سنة 2019؛ صدر كتاب مقاربة لتعليمية الأبنية الصرفية باستثمار الحاسوب، لصاحبته جميلة غريّب (وهو في أصله أطروحة دكتوراه، بإشراف البروفيسور خليفة صحراوي، والتي نوقشت سنة 2017، بقسم اللغة العربية وآدابها، جامعة باجي مختار– عنابة–) وقد أخذ توصيف أربعة مداخل صرفية حيزا واسعا من الكتاب. [7]

والجدول الموالي: يرصد من خلاله قاعدة بيانات للمؤلّفات ذات العلاقة بالدّراسات الصّرفيّة المحوسبة.[8]

المؤلّف	الكتاب	النّاشر	مكان النّشر	تاريخ النّشر

نادية حجازي وآخرون	معالجة اللّغة العربيّة آليًّا	معهد الكويت للأبحاث العلميّة	الكويت	1985
نبيل عليّ	اللّغة العربيّة والحاسوب–دراسة بحثيّة–	مؤسّسة تعريب	القاهرة	1988
عبد ذياب العجيلي	الحاسوب واللّغة العربيّة	منشورات جامعة اليرموك	الأردن	1996
نهاد الموسى	العربيّة نحو توصيف جديد في ضوء اللّسانيّات الحاسوبيّة	المؤسسة الوطنيّة للدّراسات والنشر	الأردن	2000
سلوى حمادة	المعالجة الآليّة للّغة العربيّة: المشاكل والحلول	دار غريب للطباعة والنّشر	القاهرة	2009
جميلة غريّب	مقاربة لتعليميّة الأبنية الصرفية العربية باستثمار الحاسوب.	المكتب العربي للمعارف	مصر الجديدة	2019

3-2 رسائل ماجستير، ودكتوراه: تنوعت الأعمال الأكاديمية في التوصيف اللساني الحاسوبي، والمعالجة الآلية للصرف العربي بين رسائل ماجستير، وأطروحات دكتوراه، نورد ما تيسر منها فيما يلي(9):

"نظام تصريف الفعل الثّلاثيّ في اللّغة العربيّة" إعداد : عبد العزيز عبد الله المهيوبي إشراف : محمد الحنّاش سنة 2002، ماجستير وقد سعى الباحث لتحقيق الأهداف التّالية:

-السّعي نحو تطوير اللّسانيّات الحاسوبيّة العربيّة، لتكون أكثر فهما لخصائص اللّغة العربيّة عمليًّا وتقنيًّا؛

-الإسهام في مهمّة ترشيد تعلّم الصّرف لدى متعلّمي اللّغة العربيّة؛

-تيسير تصريف الأفعال العربيّة دون قواعد لغويّة أو قوانين صوتيّة لغير المتخصّصين من الطّلّاب والعلماء، ليكون التّصريف العربيّ معهم أطوع والصّواب إليهم أقرب، دون حاجة لمتخصّص خبير، ودون تيه بين كتب اللّغة والمعاجم.

-النّظام الصّرفيّ للعربيّة في ضوء اللّسانيّات الحاسوبيّة" إعداد : هدى سالم آل طه إشراف: نهاد الموسى الجامعة الأردنيّة، 2005.

-توصيف لغويّ صرفيّ لشعر بدر شاكر السيّاب في ضوء اللّسانيّات الحاسوبيّة، إعداد : عزّت جهاد العجوري إشراف: يس عودة برهومة، الجامعة الهاشميّة، 2009.

-برمجة المصادر في العربيّة حاسوبيّا، رسالة دكتوراه لأحمد الخلوف، إشراف سمير استيتية جامعة اليرموك 2010م.

قاعدة بيانات لمشتقّات الجذور الثّلاثيّة من حرف (أ) حتّى حرف (ذ) معالجة صرفيّة حاسوبيّة إعداد: صالح بن فهد العصيمي، وإشراف: محمد الحنّاش.

–نظام توليد الأسماء الجامدة في اللغة العربيّة (أسماء الذّوات) معالجة الجذور الثّلاثيّة والرّباعيّة من حرف (ص) إلى حرف (ي) إعداد : محمد بن سلطان السلطان، وإشراف : محمّد الحنّاش.

–قاعدة بيانات المصادر في اللّغة العربيّة "معالجة تطبيقيّة على الجذور الثّلاثيّة والرّباعيّة من حرف (أ) إلى حرف (ذ)"، إعداد : أحمد بن سليمان الشيبان، وإشراف محمّد الحنّاش.

–قاعدة بيانات مشتقّات الجذور الثّلاثيّة في اللّغة العربيّة من حرف (الفاء) إلى حرف (الياء) إعداد : أحمد بن عبد الله الهويريني، وإشراف : محمّد الحنّاش.

–قاعدة بيانات مشتقّات الجذور الثّلاثيّة من حرف (الرّاء) حتّى حرف (العين)، إعداد: أحمد سليمان المطرودي، وإشراف: محمّد الحنّاش.

–نظام توليد الأسماء الجامدة في اللّغة العربيّة أسماء الذّوات (معالجة الجذور الثّلاثيّة والرّباعيّة من الهمزة إلى الصاد)، إعداد: عبد العزيز بن عمر العبد اللّطيف، وإشراف: محمّد الحنّاش.

قاعدة بيانات المصادر في اللّغة العربيّة "معالجة تطبيقيّة على الجذور الثّلاثيّة والرّباعيّة (من حرف الرّاء إلى حرف الياء) إعداد: عبد العزيز إبراهيم العسكر، وإشراف: محمّد الحنّاش .

–برمجة أسماء الفاعلين والمفعولين، رسالة دكتوراه، صفاء التشريدة، إشراف سمير إستيتية، جامعة اليرموك الأردن، 2010.

–برمجة الاسم المنسوب بياء النّسب في العربيّة حاسوبيّا، رسالة دكتوراه، مسفر الكبيري الدوسري، إشراف سمير إستيتية، جامعة اليرموك، الأردن، 2010؛

– جزء ليس باليسير من أطروحة دكتوراه في توصيف أربعة مداخل صرفية، من إعداد جميلة غريّب وإشراف البروفيسور خليفة صحراوي، سنة 2017م.

والجدول الموالي؛ يمثّل قاعدة بيانات للرّسائل التي تناولت موضوع المعالجة الآليّة للصّرف العربيّ:

اسم الباحث	عنوان الرسالة: ماجستير/ دكتوراه	المشرف	السّنة
عبد العزيز عبد الله المهيوبي	نظام تصريف الفعل الثلاثي في اللغة العربية	محمّد الحنّاش	2002
هدى سالم آل طه	النّظام الصّرفي للعربيّة في ضوء اللّسانيّات الحاسوبيّة	نهاد الموسى	2005
عزّت جهاد العجوري	توصيف لغوي صرفي لشعر بدر شاكر السّياب في ضوء اللّسانيّات الحاسوبيّة	عيسى عودة برهومة	2009
أحمد الخلوف	برمجة المصادر في العربيّة حاسوبيًّا	سمير استيتية	2010
صالح بن فهد العصيمي	قاعدة بيانات لمشتقّات الجذور الثّلاثيّة من حرف (أ) حتّى حرف (ذ) معالجة صرفيّة حاسوبيّة	محمد الحنّاش	2010
محمد بن سلطان السلطان	نظام توليد الأسماء الجامدة في اللغة العربيّة (أسماء الذّوات) معالجة	محمّد الحنّاش	2010

	الجذور الثّلاثيّة والرّباعيّة من حرف (ص) إلى حرف (ي)		
أحمد بن سليمان الشيبان	–قاعدة بيانات المصادر في اللّغة العربيّة "معالجة تطبيقيّة على الجذور الثّلاثيّة والرّباعيّة من حرف (أ) إلى حرف (ذ)"	محمّد الحنّاش	د.ت
أحمد بن عبد الله الهويريني	قاعدة بيانات مشتقّات الجذور الثّلاثيّة في اللّغة العربيّة من حرف (الفاء) إلى حرف (الياء)	محمّد الحنّاش	د.ت
عبد العزيز بن عمر العبد اللّطيف	نظام توليد الأسماء الجامدة في اللّغة العربيّة أسماء الذّوات(معالجة الجذور الثّلاثيّة والرّباعيّة من الهمزة إلى الصاد)	محمّد الحنّاش	
	قاعدة بيانات المصادر في اللّغة العربيّة "معالجة		

عبد العزيز إبراهيم العسكر صفاء التشريدة	تطبيقيّة على الجذور الثّلاثيّة والرّباعيّة (من حرف الرّاء إلى حرف الياء) برمجة أسماء الفاعلين والمفعولين، رسالة دكتوراه، صفاء التشريدة	محمّد الحنّاش سمير إستيتية	
مسفر الكبيري الدوسري	برمجة الاسم المنسوب بياء النّسب في العربيّة حاسوبيًّا	سمير استيتية	2010
جميلة غريّب	مقاربة لتعليمية الأبنية الصرفية العربية باستثمار الحاسوب–بالمرحلة المتوسطة–	خليفة صحراوي	2017

ملحوظة: لم يتم الإشارة في الجدول إلى تاريخ بعض الرسائل لعدم ظهورها بالدراسات الأصلية، وتحريا – طبعا–للأمانة العلمية.

3–3 الدّراسات والمقالات ذات العلاقة بحوسبة الصّرف العربيّ: تعدّ الدّراسات[10] الّتي قام بها إبراهيم أنيس، وكتبها في آخر حياته، من أوائل الأعمال الّتي استثمرت الحاسوب لخدمة الدّرس اللّغوي، وهذه سابقة عمليّة في الميدان اللّغوي تحسب لصالح إبراهيم أنيس (رحمه الله). ولعلّ (دليل الباحث إلى اللّسانيّات الحاسوبيّة العربيّة)[11] الّذي قام به وليد العناتي، وخالد الجبر ييسّر السّبل لسبر دراسات ومقالات ذات العلاقة بحوسبة الصّرف العربيّ الّتي يذكر منها :

–بحث بعنوان " سبل تطوير محلّل الصّرف الآليّ المستخدم في حوسبة الموسوعات العربيّة " إعداد : حسن مظفر الرزّو، دراسة نقديّة لغويّة لعدد من المحلّلات الصّرفيّة، مروان البواب عضو مجمع اللّغة العربيّة بدمشق؛

"–تطوير وتصميم، وإنتاج محرّك بحث اشتقاقيّ خاصّ بالنّص القرآني" إعداد محمد رفعت علي الحفنيّ أعمال ندوة القرآن الكريم والتّقنيّات المعاصرة، وزارة الشّؤون الإسلاميّة، والأوقاف والدّعوة، والإرشاد؛

–بحث بعنوان " توظيف قواعد النحّو والصّرف في بناء محلّل صرفي للّغة العربيّة"– إعداد : مجدي صوالحة وإيرك أتول، جامعة ليدز، المملكة المتّحدة. بحث مقدّم لاجتماع خبراء المحلّلات الحاسوبيّة الصّرفيّة للّغة العربيّة، دمشق، 2009؛

–المحلّلات الصّرفيّة للّغة العربيّة، إعداد : سلوى السّيّد حمادة، بحث مقدّم لاجتماع خبراء المحلّلات الحاسوبيّة الصّرفيّة للّغة العربيّة، دمشق، 2009؛

–بناء أنطولوجيا لأوزان اللغة العربية، إعداد: زواوي سامية، ورزاق خالد، مخبر المعلوماتية الذكية، جامعة محمد خيضر، بسكرة. بحث مقدم للمجلس الأعلى للغة العربية–الجزائر –مشارك به في فعاليات أعمال ندوة وطنية، بالمكتبة الوطنية الجزائرية، الحامة، أيام: 23–25 سبتمبر 2018.

4– تقييم مسار توصيف الصرف العربي:

شكّل توصيف الصرف العربي محطة بحث خصبة للعديد من الأفراد والجماعات البحثية، التي تنوعت أعمالهم بين الكتب، والأعمال الأكاديمية، والأوراق البحثية.

فكتاب «اللغة العربية والحاسوب " لنبيل عليّ؛ يؤسّس للسانيّات حاسوبيّة عربيّة، على أساس نظريّ وتطبيقيّ في آن واحد. وخبرته الحاسوبية الطويلة؛ أهلته لخوض

غمار الدراسات اللسانية من منظور حاسوبي حديث، نقل العربية إلى ضفة المعالجة الآلية، والتقانة من بابها الواسع.

ونبيل علي ولد سنة 1938، بالقاهرة–مصر–حصل على البكالوريوس في هندسة الطيران سنة 1960 ثمّ سنة 1971 نال درجة الدكتوراه في نفس التخصص. عمل في الفترة بين 1961–1972 ضابطا مهندسًا بالقوات الجوية المصرية. وابتداءً من 1972؛ شغل منصب مدير الحاسب الآلي بشركة مصر للطيران وبحلول 1983 عمل في مشروع صخر للكمبيوتر بالكويت، ثمّ عين نائب رئيس مجلس إدارة شركة صخر للبحوث والتطوير. [12] وبناء على الفكر الهندسي الحاسوبي لنبيل علي؛ فقد أعطى تصورا هندسيا للغة العربية، يحمل نظرة رياضية معلوماتية أكثر منها لسانية توصيفية، وتعكس المعرفة اللسانية العربية لنبيل علي، كما أنه أشار لأهمية الصرف العربي وهندسته.

–نهاد الموسى؛ أستاذ في قسم اللّغة العربيّة وآدابها بكلية الآداب من الجامعة الأردنية. من مواليد العباسية في 1942/5/9م. من مؤلفاته: في تاريخ العربيّة (1976)، ونظريّة في النحّو العربيّ (1980) وقضية التحوّل إلى الفصحى (1987)، والعربيّة نحو توصيف جديد في ضوء اللّسانيّات الحاسوبيّة (2000)، وقيم الثبوت وقوى التحوّل (2007).[13] وقد عرض الأستاذ بالكتاب نماذج توضيحية توصيفية لمداخل صرفية متعددة.

استهل الدراسة البحثية بالكتاب بإبراز الفرق بين الوصف والتوصيف، فالوصف يتوجه بكل ما ينتظمه من عرض النظام اللغوي إلى الإنسان بما ركب في عقله من قابلية لاستدخال هذا النظام بقواعده ومعطياته وآليات عمله في معالجة ذلك وبرمجته،

أما في التوصيف فإن النظام اللغوي كأنما يعرض على صفحة بيضاء ويحاول التوصيف لذلك أن يعوض الحدس الذي يتمتع به العقل الإنساني. ويقدم مثالا توضيحيا عن الوصف و التوصيف اللساني فيقول؛ (بالهامش ص 69–70) يسمع العربيُّ جملة: دخل موسى المستشفى، فيحللها إلى عناصرها ويعرف علائقها، فإذا سمع جملة: دخل المستشفى موسى، أدرك أن موسى هو الفاعل مع تأخره ولم يحتج إلى بيان أن المستشفى لا يصح في الفهم أن يكون فاعلاً داخلاً في هذا التركيب.

أما الحاسوب فإنه يحتاج إلى قائمة من البيانات المعجمية حول كل كلمة تحدد سلوكها في الجملة حتى يدرك أن المستشفى لا يدخل موسى.

وإذا سمع المتعلم جملتي:

_رأى الحصان السوط.

_سمع الحصان الصوت.

أدرك أن المنطوق في الأول السوط، غير المنطوق في الثانية الصوت على الرغم من أنهما متماهيان في السمع، ولم يكن بحاجة إلى بيان مهما يكن لإدراك الفرق، أما الحاسوب فإنه محتاج إلى دليل مستقصى من الدوال لإقامة الفرق وإدراك المراد في كلتا الجملتين، وهي دوالّ معجمية في المقام الأول تفضي إلى إيضاح العلائق الممكنة بين الكلم، وإذا كان في البيان عن الحصان أنه حي يسمع ويرى، فإنه ينبغي أن يفضي البيان عن سمع ورأى والسوط والصوت، أن الصوت لا يُرى وأنه يُسْمَع.

والأمثلة عن توصيفه كثيرة ومتعددة، كتوصيف دور الفعل ومؤثراته بالصفحة(117)،

وتوصيف النظم والبنية بالصفحات (119إلى 120)

توصيف نماذج من أعيرة الكلم (الاسم، والفعل، والحرف) بالصفحات (137 إلى 140).

توصيف الروابط بالصفحات (142إلى 143).

توصيف المقولات (الأصول وفروعها) بالصفحات (192 إلى 195).

والذي ميز هذه التوصيفات؛ أنها توصيفات لسانية بحتة، لا يوجد بها تحليل توصيفي للمدونة اللسانية قد يشرك فيه الحاسوبي لقراءته وإعادة تنسيقه ومعالجته آليا.

–سلوى السيّد حمادة؛ باحثة بمعهد بحوث الإلكترونيات، وحاملة لشهادة دكتوراه في الهندسة بعنوان"–نظام ذكي لتفهم اللّغات الطبيعيّة"–من كلية الهندسة الحاسب، جامعة عين شمس، 1998.

عنوان الكتاب كاملا: سلوى السيّد عمادة، المعالجة الآليّة للّغة العربيّة: المشاكل والحلول، دار غريب للطباعة والنشر، ط1، 2009. ففي الباب الثاني من الكتاب تركيز على مشكلات حوسبة الصرف والاشتقاق وإتمامًا للعمل المعجمي يبحث الباب في توليد العديد من الكلمات من خلال أوزان ومشتقات مختلفة، حيث يذكر الباب الأول أهميتها كحقل من الحقول المعجمية. فالكتاب به اجتهاد واضح من سلوى حمادة في توصيف الصرف العربي تصيفا لسانيا بخبرة حاسوبية. مما يجعله حجز الزاوية في الدراسات اللسانية الحاسوبية، التي تجمع على الخبرة اللسانية والحاسوبية.

وردت بالبحث رسائل ماجستير ودكتوراه من خارج الجامعة الجزائرية ماعدا أطروحة واحدة (غريّب جميلة على ما تيسر)؛ لشحّ مثل هذه الرسائل ذات العلاقة باللّسانيّات الحاسوبية من أقسام اللّغة العربيّة فقمنا بعملية البحث في مكاتب الجامعات الرقمية بالجامعات الجزائرية عبر شبكة (SNDL)، فلم نعثر على رسالة واحدة لها علاقة بالمعالج الآلي للصّرف العربي www.smdl.cerist.dz

جميلة غريب، أطروحة دكتوراه، بإشراف البروفيسور خليفة صحراوي، والتي تم إعدادها سنة 2016 بجامعة باجي مختار –عنابة – بقسم اللغة العربية وآدابها،

تخصص اللسانيات وتطبيقاتها. وقد تم بحمد الله نشرها في كتاب، برعاية المكتب العربي للمعارف، القاهرة، دولة مصر العربية، بالطبعة الأولى سنة 2020.

وفي نهاية هذا العرض؛ لا يسعنا إلا الإشادة والإشارة بقوة، لمختلف الاجتهادات التي أسهم فيها، ونظمها وأعدها الدكتور طه زروقي، هذا الباحث الجزائري، الذي أعطى الكثير وجاد بالعديد من التطبيقات اللسانية الحاسوبية العربية مفتوحة المصدر، والتي نالت رضا قاعدة واسعة من الباحثين، والمشتغلين على المعالجة الآلية للغة العربية، نحو: مشروع قطرب لتصريف أفعال اللغة العربية، وغيره من التطبيقات. لكن بنظرة لسانية تطبيقية؛ فلا نجد للمشروع متخصصًا لسانيًا تطبيقيًا، ينسق العمل ويقومه، بما يجعله دقيقا لسانيا وذا جودة حاسوبيا. دون أن ننسى منجزات العديد من الأساتذة المجتهدين في حقل اللسانيات الحاسوبية والمعالجة الآلية للغة العربية؛ نحو: الدكتور الباحث الصديق بسو وغيره. ولا يسعنا أن نقول؛ إلا أنه يحسب لهذه الدّراسات أنّها انتقلت باللّسانيّات الحاسوبيّة من التّنظير إلى التّطبيق، وهذا بعد هندستها، وهي خطوة جريئة، وضروريّة لإدماج اللّغة العربيّة حيزّ اللّغات الأكثر تفاعلا وفاعليّة على الشّبكة العالميّة.

الخاتمة: ولملمة لما عرض ونسق من أعمال واجتهادات؛ نأتي لعرض نتائجها.

فبناء على ما عرضناه ورتبناه من أعمال في توصيف الصرف العربي، والتي تنوعت بين كتب، ودراسات أكاديمية (ماجيستير –دكتوراه) ومقالات وأعمال في ملتقيات علمية؛ يمكن تقييم المنجز من التوصيف اللساني للصرف العربي على النحو التالي:

– أول الجهود في توصيف الصرف العربي لسانيا، كانت من قِبل أفراد بتدعيم من معاهد بحثية، أو جامعات حكومية، أو إصدارات حرة دون دعم من جهة أكاديمية معينة؛

– التوصيف اللساني اجتهاد يضطلع به متخصص لساني تطبيقي؛ لكن البعض من المنجز تكفل به متخصصون في المعلوماتية الذكية، وأنجزوا على إثره تطبيقات لسانية حاسوبية معتبرة؛

– باعتبار الصرف العربي حلقة العقد بين مستويات اللغة العربية؛ فقد استثمر في تعليميتها باعتماد مقاربات تعليمية متعددة؛

– المنجز من التوصيفات الصرفية، التي تم عرضها بعناوينها، وأسماء باحثيها والأساتذة المشرفين على العمل؛ لم نجد منها سوى العناوين والأسماء، لكن الإنجاز بالفعل فلم نجد له أثرا لا ورقيا ولا على مستوى الشابكة؛

ورد بالأعمال المنجزة اسم مغاربي (محمد الحناش) في العديد من الأعمال الأكاديمية المغاربية. وهذا فضل للأستاذ الحناش ودفع قوي لتجاوز الحدود الجغرافية والإقليمية، والإيمان بعالمية البحث العلمي وإنسانيته.

– وتيرة البحث اللساني الحاسوبي بدأت بدفع قوي، إلا أنه تقلص من حيث الاجتهادات اللسانية التطبيقية، التي تعطي الدقة اللسانية للمنجز من الأعمال والتطبيقات اللسانية الحاسوبية العربية؛

– وعليه؛ فعلى الباحث مراعاة الهدف من التوصيف، كي يضبط حدود العمل، وكيفيته، وسبل استثماره للمعالجة الآلية.

– أكّد البحث[14] أنّ الحصول على مدوّنة كاملة لتوصيف مباحث اللّغة العربيّة يحتاج إلى تضافر جهود كافّة المنشغلين بالقضيّة اللّغويّة العربيّة، وبات من الضّروريّ تجميع أعمال الباحثين في هذا الميدان حتّى لا تضيع الجهود، كما لا يخفى ما للحصول على هذه الأعمال العلميّة من صعوبات، ولعلّ أخطرها عدم نشرها، ليتسنّى للجميع التّعرّف على المنجز منها، والانطلاق إلى آفاق بحثيّة حاسوبيّة وتطبيقيّة.

الهوامش:

---

1 – تمام حسان، اللّغة العربية معناها ومبناها، عالم الكتب الحديث، ط3، 1998، ص43.

2– ينظر: جميلة غريّب، مقاربة لتعليمية الأبنية الصرفية العربية باستثمار الحاسوب، المكتب العربي للمعارف، ط1، 2020.

[3] –ينظر : نادية حجازي وآخرون، معالجة اللغة العربيّة الطبيعية آليا، معهد الكويت للأبحاث العلميّة، 1985، ص ص 59–78.

[4]– نهاد الموسى، العربية نحو توصيف جديد في ضوء اللسانيات الحاسوبية، المؤسسة العربية للدراسات والنشر عمان، 2000م، ص197.

[5] –ينظر: رأفت الكمار، الحاسوب ومكينة اللّغة العربيّة، دار الكتب العلميّة للنشر والتوزيع، ط1، 2007.

[6] – سلوى السيّد حمادة؛ باحثة بمعهد بحوث الإلكترونيات، وحاملة لشهادة دكتوراه في الهندسة بعنوان"– نظام ذكي لتفهم اللّغات الطبيعيّة"– من كلية الهندسة الحاسب، جامعة عين شمس، 1998.

[7] – ينظر: جميلة غريّب، مقاربة لتعليمية الأبنية الصرفية العربية باستثمار الحاسوب.

[8] – ينظر: جميلة غريّب، المرجع نفسه، ص75.

[9]– عبد العزيز بن عبد الله المهيوبي، جهود اللغويين العرب الحاسوبية لخدمة الدراسات العربية، المحلات الصرفية أنماط منتدى اللسانيات العربية، نوفمبر 2012 على الموقع: www.lissaniat.net

10– ينظر: توظيف اللّسانيّات الحاسوبيّة في خدمة الدراسات اللّغوية العربيّة– جهود ونتائج– بحث مقدم من قبل : عبد الرحمن بن سحن العارف (جامعة أم القرى)، لمؤتمر (حضارة الأمّة وتحدي المعلوماتية) المنعقد في كليّة الآداب بجامعة الزرقاء الأهلية (الأردن) في الفترة 18–20 مايو 2004م، ونشر في مجلة مجمع اللّغة العربيّة الأردن، العدد73، 2007، ص ص 47–96.

[11]– ينظر: وليد العناتي، وخالد الجبر، دليل الباحث إلى اللّسانيّات الحاسوبيّة العربيّة، دار جرير للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 2007.

[12]– ينظر: نبيل علي، اللّغة العربيّة والحاسوب (دراسة بحثية) تعريب–القاهرة– دط، 1988.

[13]– ينظر: وزارة الثّقافة، المملكة الأردنيّة الهاشميّة، culture.gov.jo

[14] – ينظر، جميلة غريّب، المرجع السابق، ص الخاتمة.

قائمة المراجع:

1– تمام حسان، اللّغة العربية معناها ومبناها، عالم الكتب الحديث، ط3، 1998.

2- جميلة غريّب، مقاربة لتعليمية الأبنية الصرفية العربية باستثمار الحاسوب، المكتب العربي للمعارف، ط1، 2020.
3- رأفت الكمار، الحاسوب ومكينة اللّغة العربيّة، دار الكتب العلميّة للنشر والتوزيع، ط1، 2007.
4- عبد العزيز بن عبد الله المهيوبي، جهود اللغويين العرب الحاسوبية لخدمة الدراسات العربية، المحلات الصرفية أنماط منتدى اللسانيات العربية، نوفمبر 2012 على الموقع: www.lissaniat.net
5- نادية حجازي وآخرون، معالجة اللغة العربيّة الطبيعية آليا، معهد الكويت للأبحاث العلميّة، 1985.
6- نبيل علي، اللّغة العربيّة والحاسوب(دراسة بحثية) تعريب-القاهرة- دط، 1988.
7- نهاد الموسى، العربية نحو توصيف جديد في ضوء اللسانيات الحاسوبية، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، عمان، 2000م.
8- وليد العناتي، وخالد الجبر، دليل الباحث إلى اللّسانيّات الحاسوبيّة العربيّة، دار جرير للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 2007.
9- مجلة مجمع اللّغة العربيّة الأردن، عدد73، 2007.

مجلّة اللّغة العربية المجلّد: 24 العدد: 3 السّنة: الثّلاثيّ الثالث 2022 ص :422-449

جماليات اللغة الحوارية ودلالتها في المنجز المسرحي الجزائري
– مسرحية الشروق لصالح لمباركيّة أنموذجا–

The Aesthetics of the Dialogical Language and Its Semantics in the Algerian Theatrical Achievement
The Play of Sunrise El Shorouk for LOMBARKIA SALAH as a model

أ. أحمد رية‡

تاريخ الاستلام: 2021/01/09 تاريخ القبول: 2021/05/01

ملخص: نُحاول من خلال هذه الورقة البحثية أن نكشف عن الأبعاد الجمالية للغة الحوارية في مسرحية (الشروق) لصالح لمباركية من خلال استعراض طبيعة اللغة الحوارية ومدى استجابتها لموضوع المسرحية، وقدرتها على استمالة المتلقي وأشكال هذه اللغة ووظيفتها على مستوى النص المسرحي، وأهم الدلالات الرمزية التي تحملها وأبرز المميزات التي تتميز بها.

كما تهدف هذه الدراسة إلى سبر أغوار البنية الدرامية، والبحث عن استراتيجية المؤلف في التعاطي مع القضايا القومية والإسلامية، وأهم الجوانب التاريخية التي اشتغل عليها وطبيعة الحجج والبراهين التي اعتمد عليها للتأسيس لموقفه النابع من اعتقاده الخاص بعدالة القضية وقدسية الأراضي المباركة والدعوة إلى نشر الوعي التحرري في أوساط الشباب العربي.

الكلمات المفتاحية: اللّغة – الحوار– الشروق– الجمالية– الدلالات – الرمز.

Abstract: This research paper attempts to reveal the aesthetic dimensions of the dialogical language in the play named Sunrise

‡ جامعة باتنة1–الحاج لخضر، **البريد الإلكتروني:** ahmed.raia@univ–batna.dz
(مؤلّف مرسل)

El Shorouk for LOMBARKIA SALAH by reviewing the nature of the dialogical language and its responsiveness to the play subject as well as its ability to attract the recipient, its forms in addition to its function at the theatrical level .

This study also aims at exploring the dramatic environment and search for the author's strategy in dealing with national and Islamic issues in addition to the most significant historical aspects he worked on and the nature of the arguments and proofs that he relied on to establish his position stemming from his belief in the issue fairness and the sanctity of the blessed lands as well as the call to spread liberal awareness among Arab youth.

Keywords: Language - Dialogue - El Shorouk - Aesthetic - Semantics – Symbol.

مقدمة: إنّ المستقرئ لمسرحية (الشروق) لصالح لمباركية يجدها تزخر بالعديد من الخصائص والمميزات، ولعلّ من أبرزها لغتها الحوارية التي اعتمد عليها المؤلف في نقل أفكاره إلى المتلقي بهدف التفاعل معه وإبداء ملاحظاته حول موضوع المسرحية؛ فالمنجز المسرحي يتناول قضية فلسطين التي كانت ولا تزال تستلهم قلوب الكتاب والمؤلفين الجزائريين(*)كونها قضية ذات بعد ديني عقدي وقومي تؤصل لصراع تاريخي بين المسلمين واليهود حول الأراضي المقدسة، ومحاولة اليهود البحث عن أحقية تاريخية لتبرير وجودهم في فلسطين.

الإشكاليّة: يُمكن تحديد إشكالية المقال في البحث عن دور اللّغة الحوارية في تشكيل النص المسرحي الجزائري، وكذلك عن أشكال ووظائف الحوار، وما يحمله من دلالات رمزية بوصفه خزّانًا معرفيًا يستعرض من خلاله المؤلف آراءه وتصوراته ومواقفه من القضايا المختلفة، كما نستعرض في هذا البحث الأبعاد الجمالية التي يُمكن أن نجدها في المنجز المسرحي وتمظهراتها في مشاهد المسرحية.

الفرضيات: تقوم دراستنا هذه على ثلاث فرضيات وهي:

1- رغبة المؤلف في طرح القضية الفلسطينية من خلال رؤيته الخاصة وانطلاقا من قراءته النقدية وتقييمه للأوضاع السياسية التي تعيشها المنطقة، ومن ثمة الإسهام بقلمه في إماطة اللّثام عن حقيقة الصراع في الأراضي المحتلة.

2- استعان المؤلف باللّغة الحوارية في تشكيل البنية الدرامية، وجعلها جزءًا لا يتجزء منها بوصفها استراتيجية موجهة من المؤلف إلى المتلقي تهدف في مجملها إلى نقل الأحداث ونسج الحبكة (Plot) وتقديم الحلول الملائمة.

3- تعد الجمالية مطلبا يسعى خلفه كل كاتب مسرحي ويطمح أن يجده في نتاجه المسرحي انطلاقا من معايير محددة سلفا تضبطه اللغة الحوارية، ويتمفصل في أجزاء البناء المسرحي وتظهره اللّغة الحوارية ويكتشفه المتلقي على شكل مميزات وخصائص ينفرد بها المؤلف.

4- **المنهج:** للإجابة عن هذه الإشكالات، وبهدف تحقيق هذه الفرضيات استأنس البحث بمجموعة من المناهج والأدوات الإجرائية منها؛ المنهج الوصفي لوصف طبيعة اللغة الحوارية والمنهج النفسي لرصد أثر اللغة الحوارية في إبراز المكنونات النفسيّة والمنهج الاجتماعي لإبراز دور اللغة الحواريّة في الكشف عن البيئة الاجتماعيّة للنص، وتجدر الإشارة أنّ اختيار الشواهد المسرحية والنماذج لم يكن اعتباطا بل هو تخطيط مسبق ركزّنا فيه عن أهم المقاطع التي تُجسّد المعنى وتقربه في ذهن المتلقي ثم قمنا بعد ذلك التعليق عليها وتحليلها انطلاقا من وجهة نظرنا الخاصة للموضوع.

الهدف: ويهدف البحث إلى تحقيق مجموعة من الأهداف نوجزها في مايلي:

-الكشف عن البعد القومي والإسلامي في كتابات المسرحيين الجزائريين، والمؤلف يُعد أحد هؤلاء الكتّاب، حيث خصص حيزا من كتاباته للدفاع عن القضايا العادلة وبخاصة عندما يتعلق الأمر بمسألة الهُوية والمعتقدات التي تحتاج إلى كتابات نوعية تقوم على الحجة والبرهان لرفع الهمم وإيقاظ الضمائر وتنوير الرأي العام العالمي؛

-سبر أغوار النص المسرحي الجزائري والبحث عن مكمن الجمالية فيه، ومن ثمة التأكيد على أنّ المنجز الجزائري يحمل في طياته أنساقًا جمالية تجعله يُصنف ضمن النّصوص العالميّة الرائدة موضوعا وشكلاً؛

-إبراز أهمية اللّغة الحوارية وقدرتها في تشكيل الوحدات النسقية للمشاهد المسرحيّة فضلا عن دورها في تقريب وجهات النّظر المختلفة وتصحيح المفاهيم التاريخيّة

والأطروحات السياسيّة. ومحاولة منا لتحقيق هذه الأهداف ارتأينا أن نقسّم الورقة البحثية إلى ثلاثة عناصر وهي:

1-تعريف الحوار لـغة واصـطلاحا.

2-أشكال اللغة الحـوارية ووظائفـها.

3-الدلالات الرمزية للغة الحوارية ومميزاتها.

1-تعريف الحوار لغة واصطلاحا:

1-1-لغة: أوردت المعاجم اللغوية والمتخصصة العديد من التعريفات حول المصطلح، وسنحاول -قدر الإمكان-إبراز بعض هذه التعريفات مع توضيح الفوارق المختلفة بينهما بدءًا باللّغة ثم الاصطلاح:

1-1-1-لـغة: جاء في (معجم المصطلحات العربية في اللّغة والأدب) في مادة الحوار (Dialogue) قوله: "تبادُل الحديث بين الشخصيات في قصة أو مسرحية **(المهندس، 1984م)** [1]، فالحوار هو تبادل للحديث بين الشخصيات داخل العمل المسرحي سواء أكانت هذه الشخصيات رئيسة أم ثانوية، كما أشار هذا التعريف إلى شكلين من الأشكال الأدبية القصة والمسرحية، فعلى الرغم من التشابه الموجود بينهما في قضية البناء الفني بيد أنّ المسرحية يغلب عليها الحوار مقارنة بالقصة، كما أورد المعجم مصطلحا آخر وهو الحِوارُ الثَّنائِيّ، وعرفه بقوله:"1-حديث بين شخصيتين في المسرحية الإنكليزية 2-مسرحية قائمة على حديث بين شخصيتين" **(المهندس، 1984م)** [2] ، من الواضح أنّ هذا التعريف أضاف مصطلحًا (ثنائيًا)، ولعلّ هذا المصطلح يحدد الحوار بين شخصيتين فقط كما خص المسرح(**Theatre**) الإنكليزي بالذكر دون الإشارة إلى مسارح دول العالم، أما في الشق الثاني من التعريف فربط المؤلف بين الحوار والمسرحية هذه الأخيرة التي تقوم على المحادثة(**)التي تجري بين الشخصيات. وإذا انتقلنا إلى (المعجم المسرحي) نجده وضع مجموعة من التعريفات حول الحوار الذي يُعد عنده: "شكل من أشكال التواصُل يَتمّ فيه تبادُل الكَلام بين طرفين أو أكثر. وكلمة (dialogue) مَنحوتة من اليونانيّة (dia) التي تعني اثنين، (logos) التي تعني الكلام. والحِوار من أشكال الخِطاب في المسرح يُشبه المُحادثة في الحَياة

العاديّة لكنّه يَختلِف عنها جَوهريًّا، فهو اقتصاديّ ودَلاليّ دائمًا ولامَجال للاعتباطيّة فيه ووظيفته الحقيقيّة هي وظيفة إبلاغيّة تَقوم على توصيل المَعلومات إلى المُتفرِّج عبر الشخصيّات." (قصاب، 1997م) [3]، من الواضح أن (المعجم المسرحي) قدّم تعريفات عديدة لمصطلح الحوار، ولعلّ هذا راجع إلى محاولة المعجم الإلمام بكلّ الجوانب اللغوية والاصطلاحية؛ ففي البداية وجدناه يُعطى للحوار بعدا تواصليا؛ إذ جعله جزءًا لا يتجزأ من المنظومة الاتصالية التي تتم بين الشخصيات المسرحية أين تتبادل الكلام والتفاعل في ما بينها هذا من جهة، ومن جهة أخرى تحريك الحدث المسرحي بما يتمشى وقصدية المؤلف.

والملاحظ أن المعجم سبر أغوار المصطلح وبحث لنا في التراث اليوناني عن جذر كلمة الحوار، ولعلّ هذا يحيلنا إلى مصدر المصطلح وجذوره التاريخية المرتبطة بالمسرح اليوناني، كما أن المصطلح مُشكل من مقطعين أساسيين عند اتخاذاهما يُضفيان البُعد الخطابي للحوار، فضلا على أن المعجم قدّم تعريفا آخرا للحوار وجعله شكلا من أشكال الخطاب يشبه المُحادثة اليومية التي تتم بين الشخصيات في الواقع بيد أن مكمن الاختلاف بين الحوار والمحادثة هو أن الحوار يتسم بمميزات ترتبط أساسا بالدقة والإيجاز والاقتصاد اللغوي والابتعاد عن التكلف والاعتباطية مع ضرورة المحافظة على الوظيفة الإبلاغيّة بوصفها الوظيفة الرئيسة في الخطاب المسرحي (Theatralical discourse)؛ لأنّ الشخصيات داخل العمل المسرحي تحمل أفكارا ورؤى تُحاول توصيلها إلى المتلقي عن طريق الحوار الذي يدور بينها.

وأورد (معجم المسرح) تعريفا للحوار بقوله:"هو حديث بين شخصيتين أو أكثر. الحوار المسرحي هو إجمالاً تبادل كلامي بين الشخصيات" **(Pavis، 2015م)** [4] لقد اكتفى المعجم بمعنيين، وهما: المحادثة والتبادل الكلامي؛ فالحوار حديث يدور بين الشخصيات المسرحية، كما أنّه تبادل كلامي يستلزم وجود طرفين فأكثر، ومن ثم يحدث التفاعل بين عناصر العملية الحوارية.

1-1-2-اصطلاحا: أورد المهتمون بالدّرس المسرحي مجموعة من التعريفات لمصطلح المسرح، من بينها تعريف **شكري عبد الوهاب** الذي يرى بأنّ المسرح: "وسيلة

اتصال بين الممثلين، كما هو في ذات الوقت، وسيلتهم في الاتصال بالجماهير. والحوار يتركب من كلمات ومقاطع وعبارات، يضعها المؤلف، ويُحملها أفكاره، وأراءه، وكل ما يريد توصيله لجماهيره" **(شكري، (د.ت))** [5]، لقد أشار هذا التعريف إلى نص العرض وحصر الحوار في الركح المسرحي الذي تتبادل فيه الشخصيات الحديث وتتصل في ما بينها من جهة، وبين الشخصيات والمتلقي من جهة أخرى، فضلا على أن المؤلف أشار إلى اللغة الحوارية وعدّها السمة البارزة التي بفضلها تستطيع الذات المؤلفة في نقل أفكارها ورؤيتها الخاصة إلى القضايا المطروحة في المسرحية.

كما عرّف عز الدين جلاوجي الحوار بقوله: " هو عمليّة تواصل بين طرفين أي شخصيتين فأكثر في المسرحية مقروءة أو ممثلة، إلا أن هذا التواصل يأخذ نطاقا أوسع حيث يتشظى ليصل إلى الجمع بين الكاتب ومتلقيه الذين يتعددون ابتداء من القارئ إلى المشاهد" **(جلاوجي، 2012م)** [6]، ميز هذا التعريف بين الحوار في النص المسرحي والحوار في العرض المسرحي؛ فازدواجية الخطاب المسرحي جعلت المؤلف يفصل بين الحوار في النص المسرحي الذي تسهم في إنتاجه الذوات الفاعلة بينما في العرض المسرحي قد تكون الشخصيات مرئية أو شخصيات غير مرئية كما هي الحال بالنسبة للمؤثرات الصوتية التي يُمكن أن تصدر أصواتًا تُسهم إلى حد كبير في تحريك الفعل المسرحي ودفع مسار الأحداث، ومن ثمة يغدو دورها دورا إيجابيا في تحقيق التواصل**(Communication)** والتفاعل بين الشخصيات المسرحية مما يُحقق الفرجة لدى المتلقي. وقدّم **عقا امهاوش** تعريفا للحوار مبرزا دوره في تحديد ملامح الشخصيات، يقول في ذلك: "يقصد بالحوار ذلك الحديث الذي يدور بين شخصيتين أو أكثر قصد الدفع بالحدث المسرحي إلى الأمام ويهدف هذا الحوار إلى إبراز صفات ومميزات الشخصيات وتوضيح ملامحها من الناحية النفسية والاجتماعية وكذا طبيعتها الفيزيولوجية" **(امهاوش، 2013م)** [7]، يبدو لنا أنّ الحوار لا يكمن دوره في تحقيق التواصل بين الشخصيات فحسب بل يسعى أيضا إلى تحديد مكونات الشخصيات وأبعادها المختلفة وبخاصة البعد النفسي والاجتماعي والجسدي(=الفزيولوجي) فالشخصيات المسرحية تنتابها حالات نفسية مختلفة وقد تكون متناقضة أحيانا لا يمكن

معرفة هذه الحالات إلا بالاستعانة بالحوار الذي يخرجها للمتلقي ليتعرف عليها ومن ثمة يتفاعل معها ولعلّ هذا ما جعل أبو الحسن عبد الحميد سلام يشبه الحوار بوعاء المشاعر، يقول في ذلك: "كما أنه وعاء مشاعر كل الشخصيات وحاوي وعيها ومجمع علاقات الشخصيات ودافعها" **(سلام، 1993م)** [8] ، إنّ تشبيه الحوار بالوعاء لم يكن – في نظرنا– اعتباطيا بل له دلالة ترتبط أساسا بطبيعة الإنجاز النفسي الذي يُحققه الحوار، لهذا يُمكن أن نصفه بأنّه خزّان نفسي لخلجات نفس الشخصيات التي يكشف مكنوناتها للمتلقي.

2–أشكال اللّغة الحوارية ووظائفها: تعد اللغة الحوارية وعاء يحتضن أفكارًا وتصورات الكاتب المسرحي وخلجات نفسه، ويقدمها للمتلقي بأسلوب منمق يكتشف من خلاله الهدف والمغزى من النص المسرحي، والمتأمل لبنية اللغة الحوارية يجدها ترد في أشكال معينة وتؤدي وظائف عديدة وفق استراتيجية معينة يضعها المؤلف، وسنحاول أن نستعرض هذين العنصرين مع التمثيل:

2–1–أشكال اللغة الحوارية: إنّ المتأمل لشكل اللغة الحوارية في مسرحية (الشروق) يجدها جاءت على شكليين؛ حوار خارجي وآخر داخلي:

2–1–1–اللغة الحوارية الخارجية: إنّ الدّارس لطبيعة الحوار الخارجي في مسرحية (الشروق) يجده – في الغالب – يرتبط بعمق القضية[***]الفلسطينية أين حاول المؤلف أن يجعل لغة الحوار تتناسب مع طبيعة الموضوع، وهذا على الرغم من تفاوتها من حيث الطول والقصر، ومن الأمثلة التي نسوقها في هذا السياق نجد هذا المقطع المسرحي الذي دار بين رئيس الحرس والثائر:

"**رئيس الحرس: من فضلك حدد، ولا تجعل كل الرؤوس على مستوى واحد..الثائر: كلكم(يهرع الجميع نحو السفير ويبقى الرئيس3 والراوي في مكانيهما)...نعم كلكم...إن قضيتي قضيتكم، قضية الجميع حتى سفيركم المحترم...(يفضي من حوله رجال الأمن ويصعد إلى الخشبة) لماذا لا تنظرون إلى الأوضاع بشيء من الجدية، الواقعية...(إلى الجمهور) أيعتقدون أننا لا نعي ما يقومون به، لقد سئمنا من الانتظار والتمني...يرجون الاتحاد والتآخي بالقول ويسعون إلى التطاحن والمناوشات بالفعل**

يشغلونهم بقضايا مفتعلة مولدة من العدم لتكبر المأساة، إنهم واعون لكل شيء ولكنهم منشغلون بقضايا جزئية منبثقة أساسا من القضية الرئيسية ، يتحازبون ويتشيعون ويتمذهبون ويتجابهون ويتفرقون على مرور الزمن يبتعدون ويتلاشون وينتهون(صمت) معذرة إذا قاطعت عليكم جلستكم.. معذرة (ينطلق ناحية اللوحة)" **(لمباركية، 2006م)** [9]، يبدو لنا أن خطاب (الثائر) جاء طويلا نوعا ما، ولعلّ هذا راجع إلى طبيعة الشخصية (**Character**) المنتجة من جهة وإلى طبيعة الموضوع من جهة أخرى، فقضية فلسطين قضية تهم الجميع متعلقة بوجدان الشعوب العربية والإسلامية لهذا نجد المؤلف خصص جزءًا من كتاباته للحديث عن هذه القضية بهدف توعية القارئ ورفع الهمم والكشف عن بعض الحقائق المسكوت عنها، والملاحظ أن اللّغة الحوارية – في هذا المقطع– تُشير إلى سياسة المماطلة التي تنتهجها بعض الهيئات الدولية والإقليمية في إبراز حقوق الفلسطينيين والكشف عن الظلم الذي يتعرضون له، وهذا في ظل الانقسام والتشرذم الذي تعيش فيه الأمة العربية وانشغالها بأوضاعها الداخلية مما أثر سلبا على تصويب الرؤى وتوحيد الجهود للدفاع عن قضية فلسطين. والمستقرئ لمسرحية الشروق يجد اللغة الحوارية اتسمت في بعض المقاطع بالقصر كما يظهر في الحوار الذي دار بين (الجندي) و(الشخص):

"**الجندي: أمك رحلت من زمان...أين رخصة المرور؟**

الشخص: معي.

الجندي: أرني إياها...هيا قبل أن أنزع رأسك.

الشخص(يخرج ورقة) ها هي.

الجندي:(يفتحها) ماهذه الورقة؟

الشخص: بطاقتي." **(لمباركية، 2006م)** [10]، يروي المقطع المسرحي قصة مواطن فلسطيني يدخل في حوار مع أحد الجنود الإسرائيليين، وذلك عند نقطة المراقبة والتفتيش داخل الأراضي المحتلة، وموضوع الحوار هو طلب بطاقة الهُوية التي يجب أن يُقدمها الفلسطيني ليمر من ضفة إلى أخرى، والملاحظ أنّ اللغة الحوارية في هذا المقطع جاءت قصيرة تتناسب مع طبيعة الشخصيات يتخللها عنف لغوي وتهديد يصدر

من شخصية الجندي تحمل دلالات عديدة لعلّ من أبرزها الإجراءات الردعية والممارسات السلبية التي تمارس ضد الشعب الفلسطيني.

2-1-2-اللغة الحوارية الداخلية (*Monologue*): جاء في (المعجم المسرحي) قوله:"كلمة مونولوغ تعني كلام الشخص الواحد وهي منحوتة من **الكلمتين اليونانيّتين** (*Mono*)= واحد، ((*Logos*= الكلام، وذلك قِياسًا على (*Dia-Logos*) التي تعني الكلام بين شَخصيّتين، أي الحِوار. وتوجَد في مُصطلحات المسرح كلمة أخرى تَقترب بمعناها من المونولوغ هي كلمة مُخاطَبة *الذات* (*Soliloque*)، وهي مأخوذة من اللاّتينية (*Soliloquium*) ، وأصلها من (*solis*)=وحيد، و(*Loqui*) =يَتكلّم. في الرّواية يُطلق على المونولوج اسْم المونولوغ الداخليّ لأنّه تعبير بصيغة أنا المُتكلِّم عمّا تعيشه الشخصيّة من أحداث وما تشعُر به من أحاسيس. تُستخدم كلمة مونولوغ في اللغة العربيّة بلفظها الأجنبيّ، وأحياناً تُترجَم إلى المُناجاة أو النّجوى." **(حسن، 1997م)** [(11)] ، لقد حاول (المعجم المسرحي) أن يُوصل لمصطلح المونولوج من الناحية اللغوية وأدرجه ضمن كلام الشخص الواحد دون وجود طرف آخر، ولعلّ هذا يُعد- في نظرنا- انزياحا عن المفهوم المتعارف عليه، والذي يفترض وجود طرف آخر أو أكثر في العملية الحوارية، كما أشار المعجم إلى المعاني الأخرى الخفية التي يطرحها المونولوج والمتعلقة أساسا بالبعد النفسي المشكل للشخصية؛ بمعنى أن الذات الفاعلة داخل العمل المسرحي تختلجها العواطف والأحاسيس مثلها مثل الشخصيات في عالم الواقع، هذا الجانب الخفي الذي لايمكن للمتلقي أن يتعرف عليه إلا إذا استخدمت الشخصية هذا الشكل من الحوار، لهذا يعُد بمثابة استراتيجية يستخدمها المؤلف لإبراز الجوانب الخفية للشخصية. وإذا انتقلنا إلى (قاموس المسرح) نجد الحوار الداخلي هو" خطاب يوجهه الممثل إلى ذاته. وهناك أيضًا تعبير مناجاة النفس. ويتميّز المونولوج عن الحوار بغياب تبادل الكلام وبطول الخطبة المسهبة والممكن فصلها عن البيئة الصدامية والحوارية. وتبقى البيئة نفسها من البداية إلى النهاية، وتغيرات وجهة اللغة (الخاصة بالحوار) وقواعدها، وهي محدّدة بطريقة تؤمّن وحدة موضوع عرض البيان الملفوظ " **(Pavis، 2015م)** [(12)] من الواضح أن هذا التعريف عرّف المونولوج بأنّه ذلك الخطاب الذي

يوجهه الممثل(**Actor / Performer**) إلى ذاته في نص العرض المسرحي، كما أشار إلى قضية نسبية تتعلق بطول الخطاب في المونولوج مقارنة بالحوار الخارجي؛ ولعلّ هذا راجع إلى أن المونولوج هو بمثابة فسحة نفسية تناجي فيها الشخصية نفسها.

والمستقرئ لمسرحية (الشروق) يجد أن الحوار الداخلي ورد على لسان (الراوي) (Narrator) [****] في قوله:"**لا شك أن المجتمعين قد أشرفوا على نهاية الاجتماع إنهم يحررون اللوائح والتوصيات(صمت) لا ننتظر منهم الشيء الكثير، الحمد لله تعودنا على القرارات الخفيفة، قرارات تتمشى وطاقات عقولنا التي يقولون عنها أنها بسيطة لا تتحمل الكلمات القوية، لذلك فلا تعتقدوا مثلا...أنهم وصلوا إلى الحل النهائي، إن ذلك في اعتقادهم يذهب عقولنا، فهذا الاجتماع مثل الاجتماعات الأخرى لقاء الأحبة والأصدقاء، وحفلات شاي وقهقهات ينتقل صداها عبر الردهات والكواليس**" **(لمباركية، 2006م)** [13] ، يبدو لنا في هذا الجزء من المقطع المسرحي كيف حاول (الراوي) أن يُصور لنا جانبًا من الاجتماعات المتعلقة بالقضية الفلسطينية والمتأمل لطبيعة هذه الاجتماعات يجدها –في الغالب– لا تستجيب لطموحات الشعب الفلسطيني الذي يتطلع لبناء دولته انطلاقا من القرارات الدولية، كما أنّ هذه الاجتماعات ما هي إلا جزء لا يتجزأ من اجتماعات سابقة في أماكن مختلفة وفي النهاية لا تتوصل إلى إيجاد حلول جديّة ونهائية تؤسس لمرحلة الأمن والاستقرار في ربوع الشرق الأوسط؛ حيث مَثّلها المؤلف باجتماع الحفلات ولقاء الأحبة والأصدقاء .

2-2-وظائف اللغة الحوارية: من أبرز الوظائف التي أدتها اللغة الحوارية في مسرحية (الشروق) مايلي:

2-2-1-تحديد موضوع المسرحية: لقد أسهمت لغة الحوار بكل أشكالها في تحديد موضوع المسرحية والكشف عن بعض الحقائق التاريخية للمتلقي؛ فيمكن إدراج مسرحية (الشروق) ضمن المسرح الدعوي[*****] الذي يهدف إلى إيقاظ الهمم وتبصير الرأي العام العربي والعالمي بخطورة القضية وانعكاساتها السلبية على المستوى الإقليمي، فضلا عن نشر الوعي السياسي التحرري الذي يدعو إلى رص الصف وتوحيد الخطابات لكسب رهانات القضية والذّود عن المقدسات الإسلامية التي هي مسؤولية

الجميع، ومن الأمثلة التي نسوقها في هذا السياق قول(الرئيس3): " **فلسطين قضية المصير، الأرض المغتصبة عليكم بتوحيد الشمل والخلاف، بتوحيد الجبهة، عليكم بالاتحاد والتعاون لاسترجاع أراضيكم والقضاء على الأسطورة الخرافية، إنها مأساة المصير**" **(لمباركية، 2006م)** [14] ، يلفت هذا المقطع المسرحي انتباهنا إلى ضرورة توحيد الشمل، وتجاوز كل الخلافات لنصرة القضية ودحض الأسطورة الخرافية والمزاعم الصهيونية التي تُؤسس لوجودهم في أرض فلسطين.

2-2-2-الكشف عن ملامح الشخصيات: يسعى كتّاب النصوص المسرحية إلى اختيار اللغة الحوارية التي تتناسب مع طبيعة الشخصية؛ فلكلّ شخصية خطابها الخاص بها يُصور أبعادها المختلفة، وفي هذا الصدد يقول شكري عبد الوهاب: "يحرص المؤلف، على أن يأتي حواره معبرا عن الشخصية، والتي يجسدها، وأن يكشف حواره عن أبعاد هذه الشخصية الأربعة، المادية أو الجسمانية، الاجتماعية، والنفسية والأخلاقية. إنّ المؤلف الذكى المتمكن، هو الذي يستطيع انتقاء ما يناسب شخصياته من عبارات وألفاظ، حتى يأتي ما تنطق به، متفقًا مع طبيعتها، وثقافتها، وبالطبع يتطلب ذلك تعمقًا في دراسة الشخصية" **(شكري، (د.ط))** [15]، من الواضح أن اللغة الحوارية تُسهم إلى حد كبير في تشكيل طبيعة الشخصية وتقديمها إلى المتلقي، وتهدف في مجملها إلى تصوير الأبعاد المختلفة التي تشكلها، وعند استقرائنا لمسرحية (الشروق) وجدنا اللغة الحوارية تتلاءم إلى حد ما مع طبيعة الشخصيات، ومن الأمثلة قول(الثائر)":**قلت...إلى حيث لا أنتظر (يهدأ) إني مللت الانتظار، مللت الجلوس أطرافي سكنت، إني أكاد أتجمد... متى...إلى متى**" **(لمباركية، 2006م)**[16] ، نُلاحظ هنا كيف قدّمت لنا اللغة الحوارية وصفا جزئيا لحالة الشخصية، وهي تصف حالتها النفسية وما أصابها من ارتباك تمظهر على شكل ملامح فيزيولوجية، والمتأمل لطبيعة اللغة الحوارية المستخدمة في هذا المقطع يجدها تتناسب مع طبيعة الموقف إلى حد كبير، ولعلّ هذا ما يكسوها حلة وجمالا ويجعل المتلقى يتفاعل معها.

ويُمكن كذلك للغة الحوارية أن تكشف للمتلقي بعض الجوانب النفسية التي تعيشها الشخصية المسرحية سواء على مستوى النّص المسرحي أو على مستوى العرض

المسرحي، بيد أنّنا يُمكن تسجيل بعض الفوارق في طريقة عرض هذا الجانب الخفي ففي النص المسرحي يعتمد المؤلف على اللغة في تقديم الملامح النفسية أما بالنسبة للعرض يُمكن أن تُسهم أفعال المسرحية التي يقوم بها الممثل أو قد تحل المؤثرات الصوتية محل الممثل في حد ذاته من خلال التسجيل الصوتي مثلا.

و يتبدى لنا البعد النفسي في المسرحية في تلك المقاطع التي تُشير إلى الحالة النفسية التي تنتاب الشخصيات إزاء تعرضها لموقف مُعين، فنقرأ مثلا قول (السائح):" **(غاضبا) لا...لا...(إلى أحد المهندسين) لا يمكن أن ابقي هنا لم أنم طوال الأسبوع أنا سعيد هناك في وطني، ارحموني من هذا العذاب، ارحموني" (لمباركية، 2006م)** [17]، يتراءى لنا أنّ الحالة النفسية السيئة التي كانت عليها الذات الفاعلة كانت سببا في إنتاج خطاب الغضب، فـ(السائح) رفض العرض الذي قدمه له أحد المهندسين بخصوص البقاء في موطن النزاع بسبب تلك المشاهد المرعبة والحزينة التي عايشها والتي تعكس في الوقت نفسه تلك الممارسات التي يقوم بها الجنود على أرض فلسطين.

و يزداد جمال اللغة الحوارية عندما تستعرض الأبعاد الاجتماعية، وتحاول أن تقدمها إلى المتلقي الذي قد يتفاعل معها ويتأثر بها ، وبخاصة عندما تُصور مظاهر حياته وعلاقاته بالآخرين، كما يظهر في هذا المقطع من قول(الراوي):" **فهذا الاجتماع مثل الاجتماعات الأخرى، لقاء بين الأحبة والأصدقاء، وحفلات شاي وقهقهات ينتقل صداها عبر الردهات والكواليس" (لمباركية، 2006م)**[18] ، نُلاحظ هنا كيف استطاعت اللغة الحوارية أن تنقل لنا الجو الاجتماعي الذي تعيشه الشخصيات داخل المنجز المسرحي، والذي يتشابه إلى حد كبير مع الواقع الحقيقي الذي نعيشه في مجتمعنا، ومن ثمة فمسرحية (الشروق) تتشكل من أنساق جمالية واجتماعية. **(الطلبة، 2008م)** [19] .

2-2-3-تحديد الزمان والمكان: عند تحليلنا لمسرحية (الشروق) وجدنا أن اللغة الحوارية أسهمت إلى حد كبير في الكشف عن الإطارين الزماني والمكاني الذي يحمل في طياته دلالات رمزية؛ فالزمان عنصر مهم في العمل المسرحي يتعرف من خلاله المتلقي على الفترة الزمانية التي وقعت فيها الأحداث، فيتحقق بذلك مبدأ مطابقة الزمان

لأحداث المسرحية أما المكان له أهمية بالغة في تحديد الحيز الجغرافي الذي يساعدنا على فهم طبيعة الموضوع، وسنوضح ذلك بالتفصيل:

المكان: إنّ المكان بوصفه إطارا عاما للنص المسرحي يكتسي بعدا جماليا عندما يتلاءم مع سياق الأحداث، والمتأمل لطبيعة الأماكن في مسرحية (الشروق) يُلاحظ أن المؤلف اشتغل على مجموعة من الأماكن بشقيها المفتوحة والمغلقة، وحاول أن يجعل اللغة الحوارية أحد المرتكزات التي يعتمد عليها المتلقي في تحديد البنية المكانية للعمل المسرحي، ومن الأمثلة التي نسوقها في هذا السياق نجد ذكر فلسطين في قول (الثائر) عندما سُئل عن وجهته فأجاب " **إلى فلسطين**" **(لمباركية، 2006م)** [20] يرتبط المكان هنا بالموضوع الرئيس الذي انبنى عليه موضوع المسرحية في دلالة رمزية إلى أرض الملاحم والبطولات التي كانت ولا تزال في قلوب العرب والمسلمين، كما ذُكرت بعض الأماكن التي دارت حولها الأحداث مثل : (مراكز المراقبة) وذكرت مدينة (نابلس) بوصفها علامة نتعرف من خلالها على طبيعة المكان، يقول في ذلك المؤلف" **تجري أحداث الفصل الثاني في ساحة أو نقطة من نقاط الحراسة داخل الأراضي المحتلة**" **(لمباركية، 2006م)** [21]، يُحيلنا هذا المقطع إلى مجموعة من الأماكن تُشير كلّها إلى موضوع المسرحية؛ فـ(الأراضي المحتلة) توحي بفلسطين المحتلة من قبل الاحتلال الإسرائيلي الذي اغتصب أرض فلسطين واستعبد شعبها وهجّر أهلها انطلاقا من استراتيجية محكمة تهدف في مجملها إلى طمس المعالم الإسلامية من القدس الشريف كما ذكر مكان آخر هو (مركز المراقبة)، وهو مكان أوجده الاحتلال الإسرائيلي لمراقبة تنقلات وحركة الفلسطينيين فضلا أنّه قد يكون حاجزا يفصل بين الضفة الشرقية والضفة الغربية، وهذا المكان يحمل دلالة رمزية سلبية فهو رمز لتلك الممارسات التي يُمارسها جنود الاحتلال للتضيق على الشعب الفلسطيني وكسر شوكتهم واتحادهم لكي لا تقوم لهم قائمة بعد ذلك. وفي مقطع آخر نقرأ قول **(الراوي)**:" **يجب علينا...يجب علينا...أن نهجر ديارنا لنشرح قضيتنا، لنذيعها بين بني البشر السعداء، يجب علينا أن نقف على عتبات مساكنهم نطلب العون، نمد أيدينا مستنجدين، المكاتب مفتوحة في أنحاء العالم من يريد الذهاب إليها إنها في الأحياء الفقيرة والأزقة الضيقة...يريدنا أن**

نتيه في الأرض، يريد أن يعلمنا التشرد والغربة على نطاق أوسع (يعود على السفير) على كل شكرا" (لمباركية، 2006م) [22]، يكتسي المكان بعدا جماليا عندما ينتج خطابات تتمشى مع طبيعة الموقف؛ فالأماكن الواردة في هذا المقطع (ديارنا– مساكنهم– المكاتب المفتوحة– الأحياء الفقيرة– الأزقة الضيقة) تحيلنا مباشرة إلى حجم المعاناة التي يعيشها الشعب الفلسطيني، وبخاصة الذين يمثلونهم في الخارج للبحث عمّن يسمع أصواتهم.

الزمان: إنّ المتأمل لطبيعة البنية الزمانية الواردة في مسرحية (الشروق) يجد أنّ المؤلف اشتغل على مجموعة من المؤشرات الزمانية التي تحيلنا إلى زمن الأحداث من جهة، ومن جهة أخرى تحمل هذه البنية دلالات عديدة، فنقرأ مثلا قول(السائح): "**الليل الموحش المخيف" (لمباركية، 2006م)** [23]، يبدو لنا أنّ الليل هنا يُشير إلى ليل الاحتلال والاستعمار. وفي مقطع آخر نقرأ قول (المقرر):" **معذرة...معذرة دقيقتان وأكون معكم (يعود إلى السفير ويقرأ من الورقة) قلت: نتيجة الخلافات وتوتر الأعصاب، ونتيجة تلك الرياح العاتية والأمواج الصاخبة رأت اللجنة الإدارية إصدار قرار يقضي بإيقاف الاجتماع نهائيا، ثم كونت لجنة أنيط لها النظر في القضية ودراستها قبل انقضاء السنة (يعود إلى الراوي) أنا معكم سلوا أجيبكم" (لمباركية، 2006)** [24]، يحمل هذا المقطع مؤشرات يُمكن أن نتكئ عليها لتحديد البنية الزمانية؛ يتعلق المؤشر الأول بلفظة (دقيقتان) التي توحي بالمدة الزمانية القصيرة، وتنم عن فاصل زمني أما اللفظة الثانية هي (السنة) وهي المدة الزمانية الممنوحة للجنة لإبداء رأيها في القضية والملاحظ أن البنية الزمانية لا يقتصر دورها في رصد الحركة الزمنية للأحداث فقد تُسهم إلى حد كبير في بناء العقدة وتحديد الصراع **(Conflict)** في النص المسرحي.

3–الدلالات الرمزية للغة الحوارية ومميزاتها:

3–1–الدلالات الرمزية للغة الحوارية: تضم مسرحية (الشروق) دلالات كثيرة éتحيلنا إلى حقيقية المعنى والبحث عن قصدية المؤلف من خلال الكشف عن المسكوت عنه من المعاني وسبر أغوار البنية التركيبية للغة الحوارية، ومن ثم التساؤل عن جدوى

وجود مثل هذه المعاني في المنجز المسرحي، وسنحاول رصد بعض هذه المعاني ودلالتها وتبيان مدى مطابقتها لموضوع المسرحية:

3-1-1-الشروق: الشروق هو عنوان المسرحية ولا يخفى على المتلقي مدى أهمية العنوان **(Title)** ودوره في جلب واستقطاب الجمهور **(Public)**، وبخاصة عندما يكون العنوان جذّابا مشوقا يحمل في طياته دلالات تستحق منا الوقوف أمامه لمدة أطول لنتساءل عن وظيفته؛ لأن "الجواب الذي نحصل عليه يعد شرطا ضروريّا وكافيا لشرح الموضوع نفسه ويكشف عن خصوصيّته" **(بورايو، 2008م)** [25]، وعند بحثنا لمصطلح (الشروق) في المعاجم اللغوية نجده في مادة(شرق)" شَرَقَت الشمسُ تَشْرُق شُروقاً وشَرْقاً طلعت واسم الموضع المَشْرِق(...) يقال شَرَقَت الشمسُ إذا طلعت وأشْرَقَت إذا أضاءت" **(منظور، (د.ت))** [26]، عند تحليلنا لهذا التعريف يتراءى لنا كيف ارتبط المصطلح بالمكون الزماني بوصفه مدة زمنية تنسجم مع مطلع الشمس التي تنير كوكب الأرض بأشعتها، وتعلن بذلك عن بداية فترة زمنية جديدة، ولقد وردت كلمة الشروق في المسرحية على لسان **(الراوي)** يقول في ذلك:"**هذا شروق، أضنه شروقا مارأيكم؟ ها هي أشعة الشمس، إنه شروق يوم جديد، علينا أن ننتظر لنتأكد من ذلك لنفرح(...)أما إذا كان غروبا فسيكون غروبا أبديا**" **(لمباركية، 2006م)**[27]، يبدو لنا أن الشروق في هذا المقطع يحمل دلالة رمزية تتعلق بالتفاؤل وقرب فجر الحرية وذهاب ليل الاستعمار والاحتلال إلى غير رجعة والتطلع لبناء غد أفضل، وعند ربط العنوان بالموضوع الرئيس الذي اشتغل عليه المؤلف نجد أن الشروق هنا يرمز إلى ذلك البصيص من الأمل الذي يرجوه (الراوي) ويريده أن يتحقق على أرض فلسطين، ومن هنا يمكن القول أنّ الشروق باعتباره ملفوظا لغويّا يحيط بمضمون النصّ المسرحي ويتجاوزه إلى عوالم أخرى يتطلع إليها المؤلف ويسير دوما على مستوى واحد مع المغزى والهدف من الكتابة المسرحية. **(بورايو، 2008م)**[28]

3-1-2-الهُوية : تُعد الهوُية الإطار المنهجي والمكون المعرفي الذي يشتغل عليه جلّ الكتّاب المسرحيين، وبخاصة عندما يتعلق الأمر بالقضايا الوطنية والقومية كما هي الحال في مسرحية (الشروق) التي نرى أنّها تُمثل شكلا من أشكال الصراع

بين الهُويات المختلفة والمتناقضة، والتي تستجيب لأطر التعايش في مابينها ورغبة الآخر في طمس معالم وهُوية الذات بالتحجج تارة بأطروحات تاريخية وبالقمع والاضطهاد تارة أخرى، وفي ظل هذا وذاك تبقى الذات الفلسطينية تكافح وتناضل لإثبات وجودها والتموقع في مكان يسمح لها بالتأثير(Effect)، ودحض كلّ الشبهات واستمالة أكبر عدد ممكن من الجماهير التي تتطلع إلى نصرة القضايا العادلة ورفض الاستعمار والاحتلال بكلّ أشكاله، ولعلّ هذا ما يطمح أن يجده كتّاب المسرح في نصوصهم المسرحية، وفي هذا الصدد يقول **جورج لوكاتش (Georg Lukács)(1885م-1971م)**:"تهدف الدراما إلى التأثير في الكُتل الجماهيرية والانتصار على الأحوال والظروف، بغية الوصول إلى مصطلح (التأثير الجمعي) (Lukács، 2016م)"[29]، يبدو لنا أنّ مسرحية (الشروق) تسير في هذا الاتجاه بتناولها للقضية الفلسطينية التي هي قضية هُوية الذات والسعي لحشد أكبر عدد ممكن من الجماهير بهدف الانتصار لها والذّود عن سيادتها وحماية مقدساتها من الانتهاك وهُويتها من الطمس. وعند استقرائنا لمسرحية(الشروق) لمسنا حضور مصطلح الهُوية على لسان الشخصية الفلسطينية في حوارها مع الجندي الإسرائيلي:

"**الشخص: (يخرج ورقة) ها هي.**

الجندي: (يفتحها) ما هذه الورقة؟

الشخص: بطاقتي.

الجندي: إنّها رسالة.

الشخص: هويتي.

الجندي: (ينادي أحد رفاقه) يوم...يوم...تعال، تعال جاءتك رسالة (يدخل يوم).

يوم: رسالة ممن؟

الجندي: من إيطاليا...من أمك جاء بها هذا العربي.

يوم:من أمي...آه (يقبل الرسالة).

الجندي: اقراها يا يوم...اقرأ.

يوم: (يقرأ الرسالة) فلسطين وطني ...فلسطين أمي... (إلى الجندي) ما هذا؟

الجندي: أكمل.

يوم: (يكمل) فلسطين أمي...سأعود عندما تشرق الشمس، سأعود وفي يدي زهرة ومعولا وخنجرا، أمي...غدا حين أكبر سأعود وأبني بيتا من الطين واغرس من حوله حديقة (يرمي الورقة) محاولة إنشائية كتبها أحد التلاميذ." **(لمباركية، 2006م)** [30] لقد حاولت الذات الفلسطينية أن تُبيّن للجنديين الإسرائيليين مدى تعلّق الفلسطيني بوطنه رغم الظروف والأحوال، ولعلّ هذا ما تُعبر عنه الرسالة التي قرأها الجندي الإسرائيلي (يوم) على زميله والتي تحمل في طياتها دلالات رمزية لعلّ من أهمها التأكيد على ضرورة التمسك بالوطن والهُوية في كلّ مكان وزمان وغرس هذه القيم في صدور النشء الجديد بهدف المحافظة على الذات وصونها من الطمس والاضمحلال.

والمتأمل لطبيعة المشهد يجده يحمل صرخة الذات الفلسطينية من اضطهاد وطغيان الآخر (=الإسرائيلي) الذي يحمل خطابه شعارات الإبادة وطمس الهوية الوطنية الفلسطينية **(البشتاوي، 2011م)** [31]، وذلك بالتركيز على المقومات العربية والإسلامية واستبدالها بمقومات أخرى مختلفة تماما عقيدة ولغة.

3-1-3-اللغة الثورية: عرّف (قاموس المصطلحات التاريخية) الثورة بأنّها "1-تغيير سياسي بعيد النطاق، على وجه الخصوص نشاط يعمل على الإطاحة بحكم أو حاكم أو نظام واستبداله من قِبَل المحكوم بحكم أو حاكم أو نظام آخر.

2-تغيير عنيف من نظام إنتاج معيّن في مجتمع ما إلى نظام آخر، مثلاً من الإقطاعية إلى الرأسمالية ومن الرأسمالية إلى الشيوعية، مثل هذا التغيير أمر منتظر وفقًا للنظرية الماركسية." **(زناتي، 2007م)**[32]، فالتعريف الأول منح للثورة مفهوما سياسيا وربطها بنظام الحكم وركّز على ضرورة العمل على تغييره واستبداله بنظام آخر يتفق عليه الجميع، أما التعريف الثاني أعطى للثورة بُعدا إيديولوجيا فلسفيا يتعلق بنظامين سياسيين يتعلق الأول بالنظام الرأسمالي الذي يقوم على المصلحة الخاصة والثاني النظام الاشتراكي الذي يستند على مبدأ الملكية الجماعية لوسائل الإنتاج انطلاقا من الفلسفة الشيوعية التي جاء بها أبرز منظّر لها الفيلسوف الألماني **كارل ماركس**

(***Karl Marx***)(**1818م-1883م**)، وعند البحث عن تمفصلات البعد الثوري في مسرحية (الشروق) يتراءى لنا أن الثورة تتبدى لنا في شكلين:

الشكل الأوّل: نضال سياسي تقوده الأحزاب السياسية والدوائر الحكومية في الدولة الفلسطينية تسعى جاهدة إلى نقل القضية الفلسطينية إلى المحافل والمنظمات الدولية بغية الحصول على تأييد دولي، ومن الأمثلة التي تجسّد هذا الشكل ما ورد ذكره في مسرحية (الشروق) بخصوص الاجتماع حول القضية الفلسطينية، فنقرأ مثلا هذا الحوار الذي دار بين (السفير) و(المقرر):

"**السفير: كيف حال الجماعة؟**

المقرر: بخير...أخيرا أنهينا الاجتماع، كم تمنيت حضورك لإنهاء الخلافات.

السفير:تعني الاجتماع.

المقرر: شيء فضيع...كم كان بودي أن أتدخل، ولكن مع الأسف فأنا كمقرر من واجبي حضور الاجتماع لتسجيل الجلسة فقط. دون أي رأي أو وجهة نظر، وكم من موقف أرى فيه رأيا ولكن..." **(لمباركية، 2006م)** [33]، يُشير هذا المقطع إلى جانب من جوانب الاجتماعات التي كانت تُعقد للنظر في القضية الفلسطينية ومحاولة الأطراف المختلفة إيجاد حلول جذرية، وتقريب وجهات النظر المتباينة والسعي لإنهاء حالة الصراع بين المتنازعين، فعلى الرغم من كثرة الاجتماعات المنعقدة في أنحاء العالم بيد أن القضية لم تحرز تقدما إيجابيا.

الشكل الثاني: يقوم هذا الشكل على العمل المسلح والثورة واستخدام القوة بهدف استرداد الحق المغصوب انطلاقا من المعادلة الثورية ما أخذ بالقوة لا يستردّ إلا بالقوة، وفي هذا الصدد لمسنا في المسرحية وعيا تحرريا، ومن الأمثلة التي تسير في هذا الاتجاه قول (رئيس الحرس):" **سينفجر المكان**" **(لمباركية، 2006م)** [34] **وكذلك قول (الرئيس1):**" **إنّها صرخة كل حر، إنه تطلُّع الملايين**" **(لمباركية، 2006م)** [35] فلفظة(سنفجر) هي لفظة جزيلة تحمل دلالة ثورية اقترنت بـ(السين) لتدل على التحقق وقرب وقوع الفعل فضلا على أن التفجير من أدوات الثورة ، كما نلمس حضور لفظة الحرية التي تدل على وجود استعمار واقترن ذكرها بلفظة أخرى هي (الصرخة) التي

تدل على الرغبة في حصول الفعل؛ فالحرية قيمة إنسانية تتطلع إليها كلّ شعوب العالم ، وبخاصة الشعوب المُسْتَعْمَرَة. وفي مقطع آخر وردت لفظة (السلاح) على لسان (**السفير**):" **تريدون السلاح لإشعال نار الحرب**" (**لمباركية، 2006م**) [36]، فالسلاح هو أحد الوسائل المستعملة في المعركة لتحقيق النصر، ومن ثمة يُمكن إدراج لفظة (السلاح) ضمن القاموس الثوري.

3-2-مميزات اللغة الحوارية: من الواضح أن مسرحية (الشروق) تتميز بمجموعة من الخصائص والمميزات تجعلها تختلف نوعا ما عن النصوص المسرحية الأخرى نذكر أهمها بشيء من الاختصار:

3-2-1-جمالية الصورة الخيالية: تُعد الصورة الخيالية من العناصر التي يعتمد عليها الكاتب المسرحي في بناء مسرحيته ويخرجها في حلة جميلة يستقطب من خلالها ذوق المتلقي، و"بخاصة إذا كان الخيال يتلاءم مع طبيعة السياق الذي ورد فيه مما يجعل المتلقي يتأثر به ويتفاعل معه" (**رية، 2020م**) [37]، وفي مسرحية (الشروق) نلاحظ كيف قرّب الخيال بين المحسوس والملموس كما يظهر في قول (الراوي): **الظلام يحاصرنا بأسواره العالية**" (**لمباركية، 2006م**) [38] ، نُلاحظ هنا كيف شُبه الظلام وهو شيء معنوي بالمادي وحذف هذا الأخير وترك شيْئًا من لوازمه، فالظلام يحمل دلالات كثيرة لعلّ من أهمها ظلام الاستعمار، وما يحمله هذا المصطلح من آثار سلبية على البلدان المُسْتَعْمَرة. وفي مقطع مسرحي آخر نقرأ قول (الراوي):" **نفس الأخبار وكأن الزمن توقف**" (**لمباركية، 2006م**) [39]، نُلاحظ في هذه الصورة البيانية كيف وظف المؤلف التشبيه ليعلّق على طبيعة الأخبار المتعلقة بالقضية الفلسطينية، والتي لم تحرز تقدّما إيجابيا، ولعلّ هذا ما يجعل المؤلف يُشبهها بالزمن المتوقف.

فمن خلال ما سبق يُمكن القول أن اللغة الحوارية أسهمت في بناء تخيلات (*Fictions*) واقعية وغرائبية في نفس الوقت (**بحراوي، 1994م**) [40]، ولعلّ الهدف من هذه التخيلات هو تقريب المعنى لدى المتلقي وذلك باستدعاء الخيال وجعله جزءًا لايتجزّأ في بناء المعنى، فيغدو بذلك المنجز المسرحي وعاء يجتمع فيه المعنى الحقيقي بالمعنى المجازي.

3-2-2-اللغة الحجاجية: لكي يؤسس الكاتب المسرحي لرؤيته وموقفه من الموضوع يلجأ إلى استخدام الحجج والبراهين التي قد تختلف من موضوع إلى آخر، وفي مسرحية (الشروق) تعدد الحجج والبراهين منها:

حجة دينية: لمسنا في المسرحية استشهاد المؤلف بالقصص القرآني الذي يزيد المعنى رونقا وجمالا ، ومن الأمثلة التي نستدل بها في هذا المقام قول (الثائر): "**ابدأ من مهبط آدم وحواء، ومقتل هابيل وقابيل، أرو لنا رحلة نوح عليه السلام، كيف أبحر وكيف أرسي...لاتنس...ذكرنا بقصة موسى وفرعون، وعيسى عليه السلام مع الحواريين وكيف صلب ، أرو لنا كيف كانت أرضنا مهد الرسالات وموطن الأنبياء والرسل ومنطلق الحضارات والمعتقدات**"[41] **(لمباركية، 2006م)**، لقد حاول المؤلف أن يحترم الترتيب في خضم سرده للقصص القرآني الذي يحمل عبرًا ودلالات ويستعرض بعض الأحداث الفرعية كحادثة مقتل هابيل وقابيل وذكره لقصة سيدنا نوح- عليه السلام- في البحر وقصة سيدنا عيسى -عليه السلام- مع الحواريين، كما تناول المؤلف قدسية أرض فلسطين بوصفها مهد الرسالات وموطن الأنبياء وهنا إشارة ضمنية إلى القدس الشريف والذي عرج منه رسولنا محمد -صلى الله عليه وسلم- إلى السماء في ليلة الإسراء والمعراج ، وكذلك هنا إشارة إلى المسجد الأقصى أولى القبلتين وثالث الحرمين الشريفين.

حجة تاريخية: يبدو لنا أن المؤلف عندما استدل بحجج تاريخية حاول أن يُذكرنا بتضحيات الآباء والأجداد ، فنقرأ مثلا قول(الثائر):"**ذكرنا بالغارات البطولية التي قام بها آباؤنا وأجدادنا، ابك على أيام كانت لنا ..ابك على خالد وعقبة بن نافع...ابك على غرناطة وقصر الحمراء ، علمنا كيف نبكي وننوح ونرجو عودة صلاح الدين**" **(لمباركية، 2006م)** [42] ، لعلّ الهدف من استحضار الماضي واستدعاء الشخصيات الإسلامية هو ربط الخلف بالسلف بهدف الاقتداء والتّأسي وتحقيق" المشاركة الوجدانية."[43] **(الّدالي، 1999م)**، وبخاصة عندما تكون هذه الشخصيات على شاكلة خالد بن الوليد وعقبة بن نافع وصلاح الدين الأيوبي، فلكل واحد من هؤلاء قصة مع البطولة.

3-2-3-الدقة والوضوح: يبدو لنا أنّ اللغة الحوارية في المسرحية واضحة لا غموض فيها يفهمها الجميع فضلا على أنّها تتسم بدقة، فنجد ألفاظًا قليلة تحمل معاني كثيرة كما يظهر في قول (السفير):" **لا بد من إعادة المياه إلى مجاريها الطبيعية**" **(لمباركية، 2006م)**[44] ، نُلاحظ هنا أن مثل هذا التعبير الدقيق قد يوضح المعنى ويبينه للمتلقي دون اللجوء إلى الإطناب لهذا على الكاتب المسرحي أن يتخير الألفاظ المناسبة واللغة التي " تسمع لتمتع وتقنع فور سماعها."[45] **(سلام، 1993م)**

3-2-4-الوحدة العضوية: تتميز اللغة الحوارية في مسرحية(الشروق) بالوحدة العضوية، حيث استطاع المؤلف أن يجعل أجزاء الحوار مترابطة فيما بينها، فالمسرحية من بدايتها إلى نهايتها تتناول موضوعا واحدًا، والخطابات الحوارية للشخصيات تدور حول مفاهيم محددة على الرغم من التفاوت الملاحظ في طريقة عرض هذه الأفكار والمفاهيم، وفي هذا المنحى نجد **باتريس بافي (Pavis patrice)** حدد لنا بعض المعايير التي نحدد من خلالها ضوابط الوحدة العضوية لأي مسرحية **(Pavis، 2015م)**[46] :

1-يكون موضوعه تقريبًا هو نفسه لكل المتحاورين.

2-يكون الموقف العرضي (مجمل الحقيقة خارج عملية لسانية الشخصيات) هو نفسه للمتكلمين جميعًا.

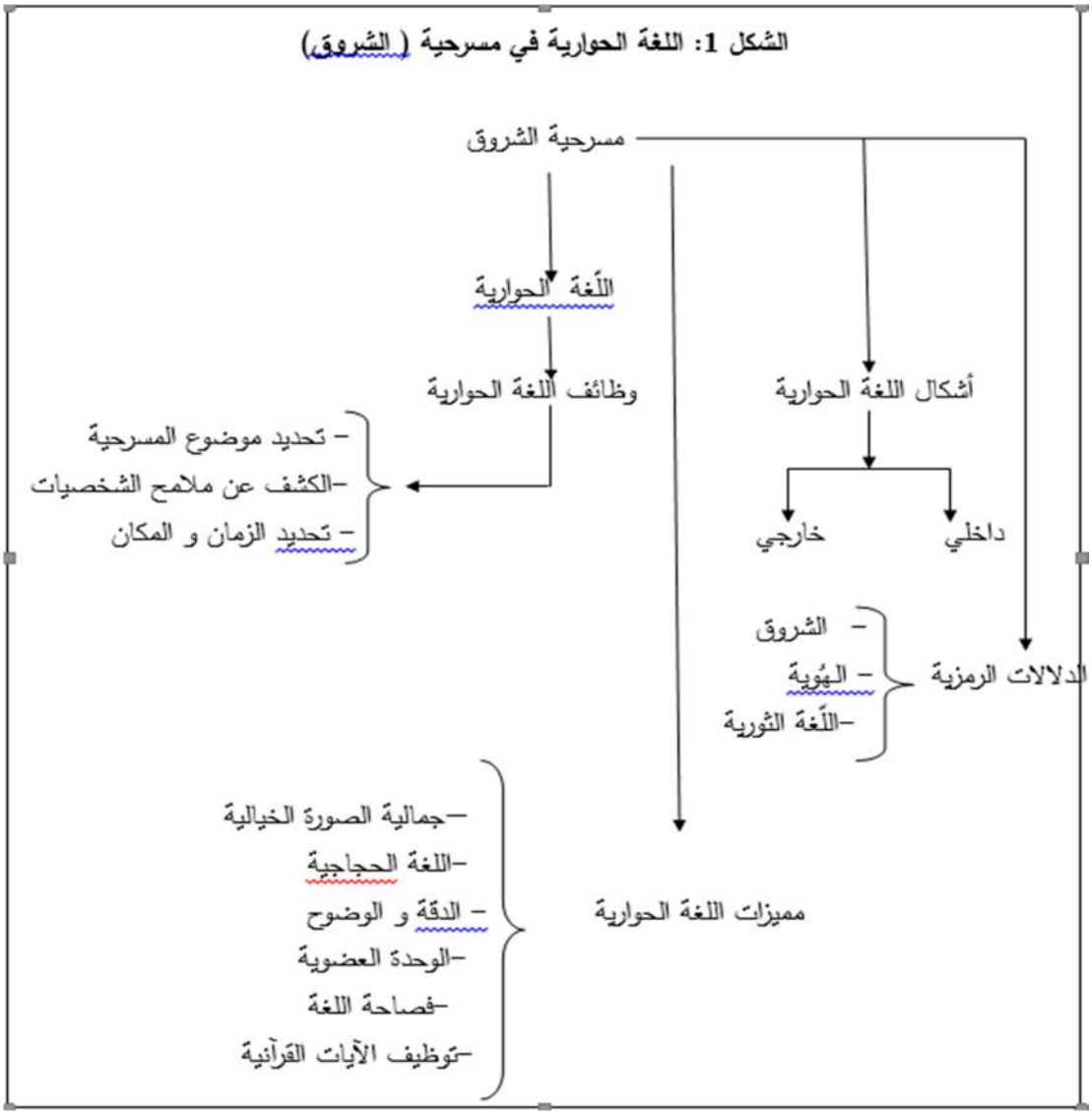
إنّ الإقرار بمبدأ وحدة العضوية في النصوص المسرحية تُجنب المتلقي الوقوع في غيابات الغموض والتيه في البحث عن المعاني الحقيقية التي يُريدها المؤلف، فالمسرحية المفككة ذات البناء المعقد تجعلنا نقوم ببذل جهد فكري لفهمها والبحث عن قصدية الكاتب والمغزى العام.

3-2-5-فصاحة اللغة: إنّ مسرحية **(الشروق)** خالفت مسرحيات جزائرية عديدة التي تُكتب باللغة العامية، ولعلّ هدف المؤلف من ذلك هو الارتقاء بالمتلقي والجمهور المسرحي ومخاطبته بلغة راقية تستجيب للأعراف اللغوية المتعارف عليها هذا من جهة، ومن جهة أخرى فالمؤلف اشتغل في مسرحيته على قضية قومية عربية ذات أبعاد إسلامية لهذا بات لزاما عليه أن يكتب بلغة يفهمها الجميع.

3-2-6-توظيف نصوص قرآنية: لقد أضفت الآيات القرآنية رونقا وجمالا على اللغة الحوارية في مسرحية (الشروق)، ولا أحد فينا يشك في مدى قدرة القرآن الكريم في التأثير في النفوس بلغته المؤثرة على النفوس وبألفاظه التي تهتز لها الأسماع، ومن الأمثلة على ذلك ما ورد على لسان(المقرر):قَالَ تَعَالَى:﴿إِنَّا لِلَّهِ وَإِنَّآ إِلَيْهِ رَٰجِعُونَ ١٥٦﴾ البقرة: 156 "[47][48] **(لمباركية، 2006م)**إنّ هذه الآية الكريمة جاءت على لسان (المقرر) عندما رأى مجزرة أمامه فاندهش لهول ما شاهده.

وفي ختام هذه الدراسة نُقدّم هذا الشكل الذي يُلخص لنا أهم ما جاء في هذه الورقة البحثية:

الشكل 1: اللغة الحوارية في مسرحية (الشروق)



2-جاءت اللغة الحوارية على شكلين؛ الشكل الأول داخلي استعرض فيه المؤلف الجوانب الخفية للشخصيات أما الثاني خارجي يتمثل في الحوار الذي دار بين الشخوص المسرحية، وتجدر الإشارة هنا أن الحوار الخارجي كان هو الغالب على النص المسرحي مقارنة بالحوار الداخلي.

3-تحمل مسرحية (الشروق) دلالات كثيرة أهمها؛ الحرية وتحقيق السيادة والاستقلال الذي هو ليس شعارا تتغنى به الشعوب بل هو مطلب يجب أن يسعى الشعب الفلسطيني إلى تحقيقه على أرض الواقع وانتهاج الطرق المشروعة لتجسيده، كما أشارت المسرحية إلى قضية الهُوية الفلسطينية بأبعادها العربية والإسلامية وضرورة الدفاع عنها.

4-تتميّز اللغة الحوارية في المنجز المسرحي بمجموعة من المميزات لعلّ من أهمها الاستعانة بالصور الخيالية المختلفة بهدف تنميق اللغة وتوضيح المعنى ونقله في حلة جميلة كما امتازت اللغة في المقاطع بالدقة والوضوح والإيجاز.

5-لقد وظف المؤلف الحجج والبراهين التي تهدف في مجملها إلى التأسيس للقضية التي يُدافع عنها؛ فبعضها تاريخي يُشير إلى حقائق تاريخية وبعضها الآخر مستمد من القرآن الكريم كالاستدلال بالآيات القرآنية وقصص الأنبياء والرسل.

ومن بين الاقتراحات والتصورات التي نُقدمها للباحثين والنقاد في المسرح الجزائري هو تقديم دراسات نقدية جديدة ترتكز على نقطتين أساسيتين؛ الأولى تتعلق بالبحث عن شعرية البناء الفني في المنجز المسرحي الجزائري وتبيان مدى استجابة المسرح الجزائري للمناهج النقدية الجديدة، أما النقطة الثانية هي دراسة موضوعات ذات الصلة بالتاريخ الجزائري أو القومي ومحاولة تعريف الأجيال بها.

وفي ختام هذه الورقة البحثية نرجو أننا وفقنا إلى حد ما في الكشف عن بعض الجوانب الجمالية للغة الحوارية في مسرحية (الشروق)، ونسأل الله -عزّ وجلّ-أنّ يوفقنا في مسيرتنا البحثية.

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم برواية حفص.

أولا/-المصادر

1-صالح لمباركية: مسرحية الشروق، شركة باتتيت، باتنة، الجزائر، 2006م، (د.ط).

ثانيا/-المراجع

أ-المراجع بالعربية:

2-أبو الحسن عبد الحميد سلام: حيرة النص المسرحي بين الترجمة الاقتباس والإعداد والتأليف، مركز الاسكندرية للكتاب، الإسكندرية، مصر، ط2، 1414هـ-1993م.

3-أحمد بيوض: المسرح الجزائريّ-نشأته وتطوّره-دار هومة، للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر،(د.ط)، 2011م.

4-بوعلام رمضاني: المسرح الجزائري بين الماضي والحاضر، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر،(د.ط)، (د.ت).

5-حسن بحراوي: المسرح المغربي- بحث في الأصول السوسيوثقافية-، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1994م.

6-شكري عبد الوهاب: النص المسرحي، مؤسسة حورس الدولية، الإسكندرية، مصر، (د.ط)، (د.ت).

7-عبد الحميد بورايو: الكشف عن المعنى في النّص السّردي- السرديات والسيميائيات- دار السبيل للنشر والتوزيع، الجزائر، (د.ط)، 2008م.

8-عز الدين جلاوجي: المسرحية الشعرية في الأدب المغاربي المعاصر، دار التنوير، الجزائر، ط1، 2012م.

9-عقا امهاوش: الفعل المسرحي المغربي والنظريات الغربية الحديثة، النايا للدراسات والنشر والتوزيع ، سورية، محاكاة للدراسات والنشر والتوزيع، دمشق، سورية، الشركة الجزائرية السورية للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2013م.

10-محمد سالم محمد الأمين الطلبة: مستويات اللغة في السرد العربي المعاصر (دراسة نظرية تطبيقية في سيمانطيقا السرد)، مؤسسة الانتشار العربي، بيروت، لبنان، ط1، 2008م.

11-محمد الدّالي: الأدب المسرحيّ المعاصر، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 1419هـ-1999م.

12-يحي البشتاوي: المسرح والقضايا المعاصرة، الأكاديميون للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1432هـ- 2011م.

ب-المراجع المترجمة:

13-جورج لوكاتش: تاريخ تطور الدراما الحديثة، ترجمة: كمال الدين عيد، المركز القومي للترجمة، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة، مصر، ج1، ط1، 2016 م.

ثالثا-المعاجم والقواميس

المعاجم والقواميس بالعربية:

14-ابن منظور: لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، ج10، (د.ط)، (د.ت).

15-أنور محمود زناتي: قاموس المصطلحات التاريخية- انكليزي-عربي-(إسلامي..وسيط..حديث ومعاصر)، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، ط1، 2007م.

16-ماري الياس وحنان قصّاب حسن: المعجم المسرحي، مكتبة لبنان، بيروت، لبنان، ط1، 1997م.

17-مجدي وهبه، كامل المهندس: معجم المصطلحات العربية في اللّغة والأدب، مكتبة لبنان، بيروت، لبنان، ط2، 1984م.

المعاجم المترجمة:

18-باتريس بافي: معجم المسرح: ترجمة: ميشال ف. خطَّار، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان، ط1، 2015م.

رابعا-أطروحات الدكتوراه

19-أحمد رية: التلقي في المسرح الجزائري المعاصر-مسرحيات الأقوال والأجواد واللّثام لعبد القادر علولة أنموذجا-أطروحة دكتوراه علوم جامعة باتنة1-الحاج لخضر، 2020م.

الهوامش:

(*)-إنّ كتّاب المسرحية الجزائرية المكتوبة باللغة الفرنسية هم في غالبيتهم، كتاب متضلعون في اللغة و الأدب يكتبون عن قضايا الوطن و الأمة العربية و الإسلامية و انتماؤهم واضح من خلال كتاباتهم المتميزة عن الجزائر و لبنان و فلسطين و الدليل على ذلك كتابات آسيا جبار و كاتب ياسين ونور الدين عبة عن فلسطين و استشهاد أحدهم وهو بودية مرسلي في سبيل القضية الفلسطينية على يد الموساد التي اغتالته في 28 جوان 1973م بباريس لانتمائه

ودفاعه المستميت عن القضية الفلسطينية.(للتفصيل يُنظر :أحمد بيوض: المسرح الجزائريّ– نشأته وتطوّره–دار هومة، للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر،(د.ط)، 2011م، ص:171.).

(1)– مجدي وهبه، كامل المهندس: معجم المصطلحات العربية في اللّغة والأدب، مكتبة لبنان، بيروت، لبنان، ط2، 1984م، ص:154.

(2)- مجدي وهبه، كامل المهندس: معجم المصطلحات العربية في اللّغة و الأدب، ص:154.

(**)– **المحادثة:** قد يختلف كلام الممثل بعض الشيء عن كلام البشر العاديين في المجتمع، إذ أن المؤلف المسرحي يتلقى الألفاظ و العبارات من الواقع ويضعها على لسان ممثليه، وكل ذلك بهدف خدمة أفكاره التى طرحها في النص. (يُنظر: شكري عبد الوهاب: النص المسرحي، مؤسسة حورس الدولية، الإسكندرية، مصر، (د.ط)، (د.ت)، ص:96.).

(3)– ماري الياس وحنان قصّاب حسن: المعجم المسرحي، مكتبة لبنان، بيروت، لبنان، ط1، 1997م، ص:175.

(4)– باتريس بافي: معجم المسرح: ترجمة: ميشال ف. خطَّار، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان، ط1، 2015م، ص:170.

(5)–يُنظر: شكري عبد الوهاب: النص المسرحي، ص:96.

(6)– عز الدين جلاوجي: المسرحية الشعرية في الأدب المغاربي المعاصر، دار التنوير، الجزائر، ط1، 2012م، ص:284.

(7)– عقا امهاوش: الفعل المسرحي المغربي و النظريات الغربية الحديثة، النايا للدراسات والنشر والتوزيع ، سورية، محاكاة للدراسات والنشر والتوزيع، دمشق، سورية، الشركة الجزائرية السورية للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2013م، ص:262.

(8)- أبو الحسن عبد الحميد سلام: حيرة النص المسرحي بين الترجمة الاقتباس والإعداد والتأليف، مركز الاسكندرية للكتاب، الإسكندرية، مصر، ط2، 1414هـ-1993م، ص:145.

(***)– **القضية:** هي الحكم والمسألة يتنازع فيها وتعرض على القاضي للبحث والفصل. (للتفصيل يُنظر:أنور محمود زناتي قاموس المصطلحات التاريخية- إنكليزي عربي(إسلامي..وسيط..حديث ومعاصر)، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، ط1، 2007م ص:73.).

(9)– صالح لمباركية: مسرحية الشروق، شركة باتتيت، باتنة، الجزائر، 2006، (د.ط)، ص:32-33.

(10)– المصدر نفسه، ص:41.

(11)- ماري الياس وحنان قصّاب حسن: المعجم المسرحي، ص:494.

(12)– باتريس بافي: معجم المسرح، ترجمة:ميشال ف. خطَّار، ص:343.

(****)– **الراوي**:تظهر شخصية الراوي في بعض الأشكال المسرحية، وبخاصة في المسرح الملحمي (Epic theatre)، وبعض التقاليد الشعبية، والراوي وسيط بين الشخصيات والجمهور.(للتفصيل يُنظر: باتريس بافي: معجم المسرح، ترجمة:ميشال ف. خطَّار، ص:359.

(13)– صالح لمباركية: مسرحية الشروق، ص:33.

(*****)– تنقسم المسرحية من حيث الغائية إلى ثلاثة أقسام، وهي: 1–**مسرحية المشكلة:** وهي التي تتعرض لمشكلة ما دون أن تنتهي المسرحية بنهاية محددة (مسرحية ذات نهاية مفتوحة).2–**مسرحية الرسالة:** وهي التي تتعرض لمشكلة ما توضع لها نهاية محددة، بحيث لاتترك لخيال المشاهد او فهمه نهاية مغايرة.3–**مسرحية الدعاية:** وهي التي تتعرض لقضايا سياسية أو فلسفية أو تاريخية أو دينية. لأنّ المسرحية عندئذ تدعو لمغزي ديني أو فلسفي أو لكسب التأييد لموقف سياسي أو هي تجدد الدعوة لمظهر من المظاهر التاريخية. (يُنظر: أبو الحسن عبد الحميد سلام: حيرة النص المسرحي بين الترجمة الاقتباس والإعداد والتأليف مركز الاسكندرية للكتاب، الإسكندرية، مصر، ط2، 1414هـ–1993م، ص:113–114.

(14)– صالح لمباركية: مسرحية الشروق، ص: 5.

(15)– شكري عبد الوهاب: النص المسرحي، ص:98.

(16)– صالح لمباركية: مسرحية الشروق، ص: 17.

(17)– المصدر نفسه، ص:38.

(18)-المصدر نفسه، ص:5.

(19)-يُنظر : محمد سالم محمد الأمين الطلبة : مستويات اللغة في السرد العربي المعاصر (دراسة نظرية تطبيقية في سيمانطيقا السرد)، مؤسسة الانتشار العربي، بيروت، لبنان، ط1، 2008م، ص:61 .

(20)– صالح لمباركية: مسرحية الشروق، ص:33.

(21)– المصدر نفسه، ص:38.

(22)– المصدر نفسه، ص:8.

(23)– المصدر نفسه، ص:45.

(24)– المصدر نفسه، ص:13.

(25)– عبد الحميد بورايو: الكشف عن المعنى في النّص السّردي–السرديات و السيميائيات– دار السبيل للنشر والتوزيع، الجزائر، (د.ط)، 2008م، ص:247.

(26)– ابن منظور: لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، ج10، (د.ط)، (د.ت)، ص:173.

(29)- جورج لوكاتش: تاريخ تطور الدراما الحديثة، ترجمة: كمال الدين عيد، المركز القومي للترجمة، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة، مصر، ج1، ط1 ،2016م، ص:26.

(30)– صالح لمباركية: مسرحية الشروق، ص:41–42.

(34)– المصدر نفسه، ص:58.

(35)– المصدر نفسه، ص:35.

(36)– المصدر نفسه، ص:8.

(37)– أحمد رية: التلقي في المسرح الجزائري المعاصر–مسرحيات الأقوال والأجواد واللّثام لعبد القادر علولة أنموذجا–أطروحة دكتوراه علوم جامعة باتنة1–الحاج لخضر، 2020م، ص:346.

(38)– صالح لمباركية: مسرحية الشروق، ص:4.

(39)– المصدر نفسه، ص:5.

(40)– يُنظر: حسن بحراوي: المسرح المغربي–بحث في الأصول السوسيوثقافية–، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1994م، ص:14.

(41)– صالح لمباركية: مسرحية الشروق، ص:34–35.

(42)– المصدر نفسه، ص:35.

(43)– محمد الّدالي: الأدب المسرحيّ المعاصر، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 1419هـ/1999م، ص:274.

(44)– صالح لمباركية: مسرحية الشروق، ص:26.

(45)– أبو الحسن عبد الحميد سلام: حيرة النص المسرحي بين الترجمة الاقتباس والإعداد والتأليف، ص:102.

(46)– يُنظر: باتريس بافي: معجم المسرح:ترجمة: ميشال ف. خطَّار، ص:170 .

(47)– الآية رقم:156 من سورة البقرة(مدنية)، ترتيبها في المصحف الشريف 2 عدد آياتها286.

(48)– صالح لمباركية: مسرحية الشروق، ص63.

مجلّة اللّغة العربية المجلّد: 24 العدد: 3 السّنة: الثّالث 2022 ص : 450-477

جماليات المكان القومي ودلالاته في شعر مفدي زكرياء

Aesthetics of the national space and its connotations in Moufdi's poetry

أ. عبد اللطيف حجاب‡

تاريخ الاستلام: 2021/03/17 تاريخ القبــول: 2021/05/03

ملخّص: انتهل مفدي زكريا من الفكر القومي واتّخذ منه ثوبًا ألبسه جملة من شعره، فظهرت ملامح القومية وحبّ المكان العربي جليًّا في إنتاجه الشّعري، وشغفه الأكبر كان بالمكان المغاربي لذا لقّب بشاعر (المغرب العربي). وقد ركّز في شعره القومي على جماليات المكان العربي والرموز المتعلقة به، خاصة وأنّه عايش فترة الاستعمار الأوروبي للبلاد العربيّة ممّا زاده حماسًا وإيمانا بضرورة الوحدة العربية. كما شكّلت القدس وفلسطين قضية محورية في شعره، وهذا انطلاقًا من فكره الدّيني والقومي المتشبّع بهما، هذا ما تناوله المقال محاولة إبراز الرّوح القوميّة عند الشاعر وجماليات المكان العربي كجزء من التيار القومي.

كلمات مفتاحيّة: الفكر القومي؛ المكان الشعري؛ جماليات المكان؛ الانتماء؛ التناص.

Abstract: Moufdi zakaria is fill in the view nationalistic and to have a style in the more poetry. Will he to appear the notice of nationality and the love Arabic space in this poetic. The big love it of a maghribian space. Is concentrate in nationalist's poetry of a beautiful space's Arabic in part's?

‡جامعة محمد بوضياف – المسيلة، البريد الإلكتروني:abdelatif.hadjab@univ-msila.dz (مؤلّف مرسل)

Keywords : national thought; poetic space; aesthetics of place;Affiliation; intertextuality.

1. **مقدّمة:** للأمة مقومات تربط أبناء الأمة الواحدة بعضهم ببعض، كالاعتقاد بوحدة الأصل والنشأة والاشتراك في اللّغة والتاريخ والرقعة الجغرافية، والتشابه في العادات والعواطف والدين والإحساس المشترك بذكريات الماضي ونزعات الحاضر، وآمال المستقبل، ولكن أقواها وأشدها فعالية هي وحدة اللّغة ووحدة التاريخ والدين إذا اتحدا مع اللّغة، فهذه العناصر تشكل معنى الانتماء القومي للأمة والوطن «والقومية مبدأ إيديولوجي وسياسي ينعكس في أفكار وتصورات تجعل من حب الوطن القيمة الاجتماعية الأساسية، وتعمل على زيادة ولاء الفرد للوطن، وتنطوي القومية على الشعور بالمصير والأهداف والمسؤوليات المشتركة لجميع المواطنين»[1]. «ولا يكفي أن يكون للأمة حياة وروح، بل إنّ للأمم شعوراً كما للأفراد، إنّه الشعور القومي الّذي يتمثل بتاريخ الأمة وثقافتها، فالأمة التي تحافظ على لغتها وتنسى تاريخها وتهمل ثقافتها، تكون قد حافظت على نبض الحياة إنّما فقدت شعورها فيكون شأنها كشأن مريض في حالة غيبوبة.ولا تستعيد شعورها إلا إذا توفرت لها عوامل بعث تاريخها وإحياء آدابها وثقافتها ولذا فإنّ كلّ حركة بعث، ويقظة قوميه تبدأ بإحياء التاريخ القومي للأمة المعنية والنهوض بآدابها وثقافتها»[2].

ويرى بعض الباحثين أن جذور القومية العربية ممتدة إلى ما قبل الإسلام، في حين يذهب البعض إلى أن بذور القومية زرعتها النوادي الأدبية في بداية النهضة العربية الحديثة ثمّ نمت وتطورت من حركة مثالية عند النخبة إلى حركة تحررية بين أفراد المجتمعات العربية.

2. **مكونات الفكر القومي في شخصية الشاعر:** لقد تغذى مفدي زكريا بالفكر القومي، واتخذ منه ثوبا ألبسه جملة من شعره. فظهرت بذلك ملامح القومية وحب المكان العربي في الكثير من إنتاجه، ولعلّ شغفه الأكبر كان بالمكان المغاربي عموما، لذا لقبه البعض بشاعر (المغرب العربي) «فأهمية شعره في هذا الاتجاه تكمن في تميزه الواضح عن غيره من الشعراء الّذين عالجوا قضية المغرب العربي

الكبير، فقد نجد هذه القضية مطروحة عند هذا الشاعر أو ذاك، لكن لا تعدو كونها خواطر سريعة وتلميحات، أما عند مفدي زكريا فتغدو عقيدة راسخة تمتد جذورها في أعماق أعماله الشعرية، ومبدأ سياسي ناضل من أجل تحقيقه»[3].

وفي هذه الحالة يصبح المكان جزءا من ثقافة الشاعر وجزءا من شخصيته القومية يقول ياسين النصير: « على الأديب ألا يختار أمكنته وأشياءه إلا بعد الخبرة بها أو التجربة على أرضيتها»[4]. وبهذه المرجعية تكون الأمكنة شاهدة على صدق الأديب وخادمة لرؤاه فيوظفها توظيفا واعيا، لأن في ذلك وعيا لذاته وبحثا في كيانه، فالوعي بالمكان جغرافيا وتاريخيا هو وعي بموقع الذات في علاقتها بالآخر، فالحوار مع الآخر يبدأ من الحوار مع المكان للتعرف على ملامح الهوية.

إنّ إعادة استخدام المكان تجعل منه أمكنة متجددة، متعددة التصورات، حاملة لهوية عالمية، «ففاعلية الوعي بالمكان جزء من فاعلية الوعي بالمواطنة، رغم أننا لا نغلق نتاجاتنا على محلية جامدة أو محدودية التصور، بقدر ما نحاول أن نجعل من محلة ما متغيرة أو أمكنة متجددة حاملة لهوية عالمية»[5].لذا فعملية تشكيل المكان القومي عند الشاعر العربي المعاصر، قد يخرجه من طابع المحلية المحدودة إلى العالمية الواسعة. إنّ فاعلية النّص المكاني المرتبط بالمفهوم القومي، شكل محورا واسعا عند مفدي زكريا، فتداعت أنماط الأمكنة العربية المختلفة في شعره فشكلت مادة شعرية غنية في متخيله وهذا لغناها بالمدن والأمكنة العربية.

وقد تكشف لنا الكثير من النّصوص عن علاقة الشاعر القومية بهذه الأمكنة حيث تصبح الذات المبدعة مقيمة في اللغة وداخل جغرافيات المدن العربية، «فالقصيدة تحرض الخيال وتدفعه لاكتشاف سيرة المدن والأمكنة بغبطة التذكر التي تسهم في ترسيخ مدن الإقامة أو أماكن الزيارة في وجدان النفس والقلب»[6].

إنّ الدافع القومي كان وراء الشاعر مفدي زكريا، لتناول الكثير من المواقع أو الأماكن العربية، وفق ظروف أو مناسبات مختلفة، ولأثرها القوي وقوة فاعليتها على ذات الشاعر، كان لها نصيب من ذاكرة ومخيال الشاعر، فطرحها في صور ونماذج متعددة.

فالمكان القومي هنا«يمتلك فاعلية جوهرية في تشكيل الشعر، وبقدر ما تتكاثر عناصر المغايرة والجدة في هذا المكان تزداد ملامح الخصوصية والتميز داخل القصيدة، ولا يتحدد المكان الشعري في الحيز الهندسي الموضوعي بل في كونه حاملا لهوية ثقافية جماعية»[7].

فقد عشق شعراؤنا المدن العربية، فوصفوا بهاءها وألفتها، وأشادوا بجمالها الطبيعي وعمرانها وآثارها الحضارية، واشتاقوا إلى مرابعها وأهلها كما تعلقوا بأيامها وذكرياتها، وتغنوا بها في صدق وإخلاص[8].

لذا تعددت الأماكن العربية في شعر مفدي زكريا، مشرقا ومغربا، بين التي زارها ومكث فيها والتي تعرف عليها بواسطة مخياله الشعري من خلال ما ذكرت ووصفت به، ولا يحدوه في ذلك الانجذاب والتواصل مع هذه الأمكنة إلا الانتماء القومي والحس العربي نحوها ويقول في ذلك:

يا أمة العرب الكرام، كرامة لك في الجزائر حرمة وذمام
في كلّ أرض للعروبة عندنا رحم تشابك، عندها الأرحام
إنّ صاح في أرض الجزائر صائح لبته مصر، وأدركته شام
في المغرب العربي، عرق نابض يذكيه في حرب الخلاص ضرام
عز العروبة في حمى استقلالنـا أيطير مقصوص الجناح حمام[9]؟

إنّه يثبت من خلال الأبيات على قوة اللحمة التي تربط الأمة العربية ببعضها وصورها بالجسد الواحد الّذي تتكامل أعضاؤه، وتضطرب باضطراب أحدها، بل هي كالطائر الّذي لا يطير إلا بسلامة جناحيه، والأمة العربية بأجزائها هي رمز لجناحي هذا الطائر.

علما أن توظيف صورة الطائر في الشعر العربي قديمه وحديثه كانت دائما تعبر عن الحرية والطلاقة والسمو، مثلما عبر (أبو فراس الحمداني) عن ذلك وهو في أسره، أو عبر (أبو القاسم الشابي) في قصيدته التي تحدث فيها عن الأمة العربية وشبهَها (بالنسر) الّذي يختار قمم الجبال في قوله:

سأعيش رغم الداء والأعداء كالنسر فوق القمة الشماء
أرنو إلى الشمس المضيئة...هازئا بالسحب والأمطار والأنواء. (10)

ولتوكيد هذا التلاحم والترابط الّذي يجمع الأمة العربية ويجعلها كالجسد الواحد أيضا يقول مفدي زكريا:

لم نزل في الهوى، وإن شطّت الدار على العهد في الهوى إخوانا
كلما أن بالجزائر عان أسمعت مصر صوته لبنانا
كبد تلك، في العروبة حريّ أكسبها هذي الجراحات شانا(11)

هي الآلام والآمال المشتركة التي جمعت هذه الدول على التوحد زيادة على ذلك نفس الانتماء القائم على وحدة الجنس ووحدة اللسان، فكونت بذلك الجسد الواحد الّذي يحمل نفس الإحساس في الانكسارات أو الانتصارات.

وتزداد الصورة وضوحا لتكامل وتوحد الأمة العربية في قوله:

نسب، بدنيا العرب زكى غرسه ألم، فأورق دوحه وتفرعا
...إما تنهد بالجزائر موجع آسى الشام جراحه وتوجعا
واهتز في أرض الكنانة خافق وأقض في أرض العراق
وارتج في الخضراء شعب ماجد لم تثنه أرزاؤه أن يفزعا
وهوت مراكش حوله، وتألمت لبـ نان واستعدى جديس وتتبعا!
تلك العروبة إنّ تثر أعصابها وهن الزمان حبالها
الضاد في الأجيال، خلد مجدها والجرح وحد في هواها

3. المكان القومي وتحولات الدلالة:

1.3 **جماليات المكان المشرقي:** تلك هي الأماكن المكونة لرموز العروبة والجنس العربي، فرأى الشاعر أن يعددها بأسمائها (الجزائر– الشام– أرض الكنانة– العراق– الخضراء– مراكش) وهي دلالات على المشرق العربي ومغربه، بل زاد على ذلك باستحضاره الرموز التاريخية وأصول الأمة العربية عندما ذكر (جديس وتبع) وهي أقدم القبائل العربية، وذكر (الضاد) وهو الحرف الّذي تعرف وتسمى

به (اللّغة العربية) «فالعودة إلى التراث تمثل نوعا من التمسك بالماضي، لا لمجرد أنّه ماض بل لأنه الشيء المنتهى المحدد المعروف، أنّه الشيء الّذي يمكن الإمساك به، لأنه الشيء المؤكد، وفي اللواذ بالتراث ما يبعث الراحة والسكينة، حيث يتأكد للإنسان أنّه له جذورا عميقة ضاربة في باطن التاريخ»[13]. علما أن المكان هنا ارتبط بحركات التحرر التي سادت العالم العربي في مواجهة الاستعمار الغربي الّذي سيطر على البلاد العربية ردهة من الزمن في العصر الحديث، والشاعر إذ يمزج بين رموز التراث والثورة، فهو يسعى لإحياء وبعث المد القومي بين الشعوب العربية في العصر الحديث«وكذلك نجد من يرى في الثورة وسيلة لإزاحة الركام الّذي غطى من الزمن على العناصر الجوهرية الأصلية والفعالة في هذا التراث، وأن الثورة بذلك إنّما تعيدنا إلى استئناف مسيرتنا التاريخية، والمضي في سبيل تحقيق رسالتنا الإنسانية»[14]. فالوطن العربي ابتداء عضوي واحد في جغرافيته ولغته وآماله وآلامه، فهو يشكل منطقة حضارية متكاملة لا تؤثر فيه عناصر الاختلاف القطري مهما تعددت وتكاثرت. لذا فالشاعر مفدي زكريا في متنه الشعري الحديث، قد استحضر معظم الأماكن العربية المعروفة، إيمانا منه بوحدة الأمة العربية من جهة وبمكانتها الحضارية من جهة أخرى يقول متحدثا عن (مصر):

ولمصر دار للعروبة، حرة ... تأوي الكرام، وتسند المتطلعا
سحرت روائعها المدائن عندما ... ألقى عصاه، بها الكليم فروَعا
وتحدث الهرم الرهيب مباهيا ... بجلالها الدنيا، فأنطق يوشعا
والله سطر لوحها بيمينه ... وبنهرها، سكب الجمال، فأبدعا
النيل فتح للغريب ذراعه ... والشعب فتح للشقيق الأضلعا
الطور أبكى من تعود أن يرى ... في (حائط المبكى) يسيل الأدمعا
والسد سد على اللئام منافـذا ... وأزاح عن وجه الذئاب البرقعا[15]

فالشاعر ينطلق من فكرة (مصر) أرض الكنانة، وحامية العروبة لما قدمته من دعم للثورات العربية وشعوبها، وراح يسرد جماليات ومآثر المكان من خلال تعداد رموزه الكبرى والتي تعد دلالة اعتزاز وعظمة لهذا المكان منها (الهرم–النيل– جبل الطور– السد العالي)، كما استدعى الشاعر الدلالات التراثية التي مر بها المكان (فالكليم) هي إشارة إلى قصّة سيدنا موسى عليه السلام مع فرعون مصر في حادثة (إلقاء العصا) مع سحرة مصر والتي ورد ذكرها في القرآن الكريم فهي تشكل بذلك شكلا من التناص الديني إذ أنّها تتقاطع مع نص الآية الكريمة[16]فيقوله تعالى: **﴿قَالَ الْمَلأُ مِن قَوْمِ فِرْعَوْنَ إِنَّ هَذَا لَسَاحِرٌ عَلِيمٌ (109) يُرِيدُ أَن يُخْرِجَكُم مِّنْ أَرْضِكُمْ فَمَاذَا تَأْمُرُونَ (110)قَالُواْ أَرْجِهْ وَأَخَاهُ وَأَرْسِلْ فِي المدائن حَاشِرِينَ(111)﴾.[الأعراف: 109–111]**

كما يشير إلى (يوشع) النبي الّذي صاحبه موسى عليه السلام كما أشارت الرّوايات التاريخية، كما أن الشاعر أشار بعبارة(أنطق) إلى الراوية التي تقول بأنّ النبي(يوشع) دعا الله ،فأوقف له الشمس قبل الغروب، ليكمل معركته فكان له ذلك[17] .ثم يحيلنا الشاعر إلى دلالة أخرى في قوله (والله سطر لوحها بيمينه) هي إشارة لذكر (مصر) عدة مرات في القرآن الكريم، ومن المعالم المكانية الأخرى ذكره (جبل الطور) وهي إشارة أيضا لمعظم الصراعات التاريخية التي شهدتها المنطقة مع (اليهود)، وهذا منذ (زمن موسى عليه السلام) إلى يومنا هذا. وذكره (السد العالي) الإنجاز الكبير الّذي تم في عهد الرئيس الراحل (جمال عبد الناصر) والذي يعد انتصارا لمصر في مواجهة القوى الاستعمارية الكبرى وعلى رأسها الانكّليز.

لذا «يجب أن ندرك أن أكثر المبدعين أصالة من كان تركيبه الفني ذا طبيعة تراكمية، على معنى أن الروافد السابقة قد وجدت فيه مصبا صالحا لاستقبالها، ومن الحقائق التي يجب أن نعترف بها أنّه لا وجود لمبدع يخلص لنفسه، إنّما هو مكون في جانبه الأكبر من خراج ذاته بوعي أو بغير وعي، ولتحقيق عملية التعرف عليه

يجب أن نرصد الخطوط الداخلة عليه من هنا أو هناك وهنا تتجلى أصالته الحقيقية»[18].

فقد تجلت في النّص كلّ الدلالات العميقة المرتبطة بالمكان سواء العريقة منها أم الحديثة، وهذا لإثبات البعد التاريخي للمكان من جهة والبعد القومي من جهة أخرى (فمصر) كمكان بزخمه التاريخي أهّله إنسانيا وعربيا لاحتلال مكانة كبرى قديما وحديثا.

ويستحضر الشاعر مكانا عربيا آخر لا يقل أهمية عن السابق إذ طالما تغنى به الشعراء كلهم، وهو (لبنان) حيث يقول مفدي زكريا في قصيدته (معجزة الصانع)[19]:

لبنان ... يا معجزة الصانع ... يا لوحة من ريشة البارع
يا بصمة الرب على أرضه ... وخاتما من خطه الناصع
وهمت(في زحلة)رغم النهى ... بظبيك المستنفر الفازع
ذكرت (قباني) و(فستانه) ... والنهد في شاطئك الرائع
أشهدت(صنين) على توبتي ... أكرم به(صنين) من شافع
يا أرز لبنان...عبرت المدى ... في كبرياء المارد الفارع
إرو لنا يا أرز...ما عشته ... من مجد هذا الوطن الطالع
بيروت ..ما أنت ..؟ أفي محشر ... شادت مبانيك، يد الصانع؟
هم بشر أهلوك ؟؟ أم جِنّة ... تصخب في جمهورك الهارع
محترم الهندام في زيه ... يشبه المتبوع بالتابع
في كلّ فج زارع أرضها ... اشتبه المزروع بالزارع
ويسخر (الكورنيش) في عزّة ... بإرم في صرحها الذائع
و(الروشة) الرعناء في ثغره ... تهزأ بالمستسلم القانع
يا مهبط الأديان في قدسها ... ينسجم الراهب بالراكع
يا معرض الآراء من أخضـر ... أو أحمر أو أصفر فاقـع

من أبرز المعالم المكانية في الوطن العربي، التي التفت إليها الشعراء العرب في العصر الحديث (لبنان) و(فلسطين)، ومن النادر أن لا نجد شاعرا عربيا لم يلتفت إلى هذين الموقعين لما لهما من خصوصيات ودلالات في الفضاء العربي والذاكرة العربية. والشاعر مفدي زكريا أحدهم فقد زار (لبنان) وانبهر بالمكان أيَما انبهار، فكان له أن عنون قصيدته التي تخص (لبنان) (بمعجزة الصانع) والإيحاء ظاهر في هذه العبارة والتي توحي بعظمة وإبداع الخالق والصانع لهذا المكان سبحانه وتعالى، بل هو لوحة جميلة رسمها البارع، حيث يسمو التعظيم والتجليل بصانع المكان، وحيث البصمة والخاتم، كمعلمين بارزين على وجه المكان، وهذا من باب الإيحاء والتأويل لإثبات جمالية وروعة (لبنان) (فقد خلق الله تعالى الجمال في تصميم الكون، فهو مقصود كالكمال، فهو الجمال الّذي يملك الإنسان أن يعيشه ويتملاه، ولكن لا يجد له وصفا فيما يملك من ألفاظ وعبارات)[20]. وهذا ينطبق على الحالة التي عايشها مفدي زكريا أمام هذا المكان، حيث وقف مشدوها ومنبهرا فاندفع إلى تعظيم خالقه وصانعه.

ولا غرابة أن يجعل الشاعر من المكان شبيها بجنة (آدم) الضائعة في عملية انزياح للنّص القرآني الّذي يذكر قصّة خروج (آدم وحواء) من الجنة بحثا عن الخلد الدائم.

ثمّ يكشف عن طبيعة التعايش في هذا المكان الشبيه بالجنة حيث سيطر التسامح الديني بين أطياف الديانات المتعددة وكأن الشاعر يجمع هنا بين ثنائية الخوف والضياع التي عاشها (آدم) والسلم والطمأنينة التي يعيشها الشعب اللبناني بتياراته المسيحية والإسلامية.

ثمّ ينتقل إلى مظاهر الحرية الممارسة في هذا المكان وبالذات في منطقة (زحلة) ويستشهد بأشعار (نزار قباني) الغرامية كدليل على انفتاح المكان وحرّيته لمختلف الأفكار والآراء المصنفة كطابوهات في البلاد العربية آنذاك.

ليردف على جبل(صنين) كدلالة على الرهبة والخشوع والتصوف، بوصفه مكانا صالحا للتوبة، ثمّ ينتقل إلى ذكر بقية العلامات المكانية المعروفة في لبنان ومنها

(الأرز–الكورنيش – البيروتي – منطقة الروشة...) مبرزا من خلالها الدلالات الجمالية، فالأرز علامة بارزة في لبنان، والجنون البيروتي[21] معروف عند معظم الفنانين والأدباء ولطالما تحدثت عنه (غادة السمان) في جل أعمالها الأدبية، أما (الروشة) و(الكورنيش) فهما من أجمل المناطق البيروتية لدرجة أن الشاعر قارنهما (بإرم) التي ذكرها القرآن الكريم وهي موطن (عاد وثمود) ومازاد من أهمية المكان أنّه قريب من مهبط الأديان السماوية وذلك بمجاورته للقدس الشريف، وانعكاس للتسامح الديني، إنّما ينعكس أيضا على التعدد الطائفي والسياسي الّذي رمز إليه الشاعر بتعدد الألوان السياسية[22] ، وهذا يتطابق مع رأي سعيد الغانمي في كتابه (اللّغة والخطاب الأدبي) وقوله «إنّ البنية الدلالية شيء ينجزه القارئ بعملية فرز من خلال دلالات الإيحاء الواردة في كلمات النّص وعباراته، بحثا عن النماذج وليس مما يتطلب جهدا كبيرا أن نرى القصيدة تعطينا ثلاثة ألوان، الأقحواني والأصفر والأبيض وإن اللون الأبيض من بين الثلاثة هو المهيمن، ويرتبط الأبيض بسلسلة من الأفكار والقيم وهو ما يعرف بالكناية»[23].

ويحظى النّص بمجموع التقاطبات التي تشكل طبيعة المكان ومرجعياته المختلفة وبتفكيك الرموز الدالة عليه، نتمكن من معرفة خصوصيات وعمق المكان، وهذا ما تؤكد عليه سيزا قاسم، عند ما تلاحظ أن التجسيد المكاني ينطبق على العديد من «المنظومات الاجتماعية والدينية والسياسية والأخلاقية والزمنية، بل إنّ هذا التبادل بين الصور الذهنية والمكانية امتد إلى التصاق معان أخلاقية بالإحداثيات المكانية نابعة من حضارة المجتمع وثقافته»[24].

هذه الرؤيا تنعكس تماما على هذا المكان (فبيروت المطلق) كما يوصف، حيث تتقاطع كلّ المتناقضات وكل التقاطبات لتشكل بذلك فسيفساء جميلة تعبر عن هوية هذا المكان المميز. فلبنان هو المكان الّذي تجسدت فيه ثنائية الحركة الجنوبية المطلقة والسكون الصوفي الدائم، إنّه (معجزة الصانع) كما قال عنه الشاعر، سواء في طبيعته الجغرافية أوفي طوائفه الدينية أو في أنساقه الاجتماعية والثقافية.

وفي ذات الإطار القومي والإحساس بالمكان العربي والاحتفاء به، استدعى الشاعر مكانا عربيا آخر ارتبط اسمه بحركة التضامن العربي مع الثورة الجزائرية يتحدث مفدي زكريا عن (دمشق)[25] أو المكان الدمشقي قائلا:

سل العروبة...هل ضجت لشكوانا؟ وسل أمية...هل رجت لبلوانا؟
ويا ذرى الشام ... هل هاجت مواجدنا فبارك الشعر في ناديك لقيانا؟
ويا دمشق..هل ابتلت جوانحنا بعد الثنائي، الّذي كان أضنانا؟
وهل درى السجن: أني بعد وحشته ألقي بجلق أصحابا وخلانا؟
آمنت بالله –يا فيحاء– كم مهج خلدن في حرم الفيحاء، ذكرانا
وفي الجزائر..كم يا شعب من رحم تهفو (لجلق) أشواقا وتحنانا
ومن ضمائر تأبى الذّل ..فاتخذت يا دار–مغناك– دون الأرض أوطانا
وخانها الصحب في الجلى..وما عدمت في الشام،عونا على الجلّى، وإخوانا
وكم ليالي بالأسمار حالمة يصغى لها بردى العربيد نشوانا
والغوطتان..رأيت الله عندهما وما تعبدت– دون الله– أوثانا
لولا التقى.. لحسبت الخلد دونهما حسنا وسميت(قاسيون) رضوانا

يربط الشاعر في هذا النّص مباشرة بين المكان والعروبة من خلال الرمز التاريخي (أمية) وهي إشارة واضحة لعاصمة الأمويين، والإحساس جد قوي بلهفة الشاعر لهذا المكان، فلم يجد إلا التقاطع والأخذ بقول الشاعر الأندلسي الشهير (ابن زيدون):

أضحى التنائي بديلا من تدانينا وناب عن طيب لقيانا تجافينا[26]

وهي كلها ملامح وأجواء المكان الأموي العريق.كما أن حفاوة المكان الدمشقي أنست الشاعر الآم السجن التي عاشها مع الاستعمار، وهنا إثبات لمدى التلاحم القومي بين الشعوب العربية أثناء مراحل الاستعمار الأجنبي لها،ثمّ ينتقل إلى ذكر مجموع المواقع التي يتشكل منها المكان العام أو الكلي ومنها"(جلق–الفيحاء–الشام–بردى –الغوطتان–قاسيون). ولا مناص للشاعر من العودة للتاريخ، للكشف عن

العلاقة التي ربطت الشعب الجزائري بهذا المكان الشرقي، فقد أشار إلى الهجرات الجزائرية نحو الشام، وهذا عندما وطئت أقدام الاستعمار أرض الجزائر، حيث كانت مساندة الشوام للمقاومة الجزائرية في مراحلها الأولى أي مقاومة الأمير عبد القادر ونجله الأمير خالد للاستعمار[27]. وإذا كانت بلاد الشام مرتبطة في الكثير من الفترات بالثورة والمقاومة، فهذا لا يعيقها من كونها مكانًا جميلا يفوح بعبق التاريخ وجمال الطبيعة وجودة العمران–فأمكنته تكاد تنطق لتعبر عن مخزونها ودلالاتها «من يسكن إلى دمشق يرتقي بنسبه إلى المكان بثالوث ذهبي مقدس، تتألف أضلاعه من بردى وقاسيون والغوطة، بردى ذلك الوريد الّذي يسير من حصن عزتا مقر الآلهة أيا وجوبيتر، وقاسيون الشامخ الذي احتضن أول لقاء لآدم وحواء على الأرض، والغوطة الروح التي أجمع من زارها على أنّها جنة الله في الأرض»[28].

كما يقول أيضا عن مكان الدمشقي عموما «إنّها مدينة الفل والياسمين وجه الخلود وشاهدة الزمان، لم تعبر التاريخ سيرا عبر الأيام والسنين، بل اجتازته بمواكبة الإمبراطوريات تصعد مع إحداها لتزدهر، ثمّ تهبط أكثر صعودا مع الأخرى، مدينة ولدت كجدار بعد الطوفان لتحقق نبوءات المعتقدات وستبقى ليوم تنشق السماء كوردة من الدهان، مدينة عامرة بسيمياء حضاراتها، الشام أو دمشق هي رمز وطن استضافت راغبة وراهبة كلّ من عبر أبوابها، كان منهم من أحبها فأعمر بها ومنهم من صعب عليه اقتناص جمالها فهدم منها، وظلت حاضرة مهما جار عليها الزمن»[29]. وهكذا كان المكان الدمشقي في تناول الشاعر، وفي ممارسته النّصية، حيث يتخطى بعده المكاني والفضائي إلى بعده الجمالي والتاريخي.

وفي هذه الممارسة النّصية يصبح المكان كائنا شعريا يبوح بأسراره، ومأوى عميق لخيال الشاعر، ينحت من متخيله سحر الأمكنة، فتحول الكتابة الشعرية المكان إلى لحظة استنطاق، فالقصيدة تكشف عن صورة المكان وذاكرة عمقه الحضاري والثقافي والجمالي أيضا. فالتوحد مع المكان والاحتفاء به دفعت الشاعر لاتخاذه مكانا شعريا وحلميا، حيث يتقمصه بكل أبعاده وتجلياته فيصوره بصورة (جنة الخلد) وحارسها

الملك رضوان وهذا وفق المعتقد الديني الّذي يستعين به الشاعر في الكثير من الحالات.

2.3 **المكان العُمّاني وتفاعل الذّات:** ومن الأماكن العربية التي تعلق بها قلب الشاعر، وتفاعل معها إلى حد بعيد (سلطنة عمان) وللوهلة الأولى تبدو الدلالات من ذلك، فهي دون شك تعود إلى التقارب المذهبي والديني بين (عمان) ومنطقة (ميزاب) التي ينتمي إليها الشاعر، ففي مطولة، يشيد فيها برموز المنطقة، نجد قوله:

جَدَّ الهوى بعد ما كان الهوى لعبا واهتزت الروح من بعد العنا طربا
خذ الكواكب أكوابا وصب بها من السلاف على طبق السما ذهبا
وعانق الكون حبا والجمال وضع في ثغره من قبيلات الرضى ضربا
وامتد عطفا على يمنى الطبيعة في جنات(مسقط)وارشف ثغرها عجبا
والموج يبدو بأثواب مفضضة في مسرح الرقص مذ لا يشتكي تعبا
والشمس صفراء في مرفأ الوداع بدت والروح في شعرها الفتان قد لعبا
هناك حيث الدجى يبدو على بعد كأنّه الفاتح الجبار قد جلبا
تبدو والسما والثريا فوق مفرقها كتاج ملك على (إمامنا) انتصابا
قوم بنوا للعلا بيتا تخر له شهب السما على هاماتها أدبا
«فلو تلوت على ميت مناقبهم رد الإله له الروح الّذي سلبا»
«أرض مع الله عين الشمس فإنّ تغب أرسل الباري لها الشهبا(30)

بروح غزلية ونبرات صوفية تحمل في طياتها ملامح العشق والتعلق بهذا المكان ومدى قداسته وتجليه في نفسية الشاعر، إنّه يثني على السلاف، فتتحول الكواكب إلى أكواب والسماء إلى طبق من ذهب في حضرتهم، وتتجلى النظرة الدينية، إذ يتحقق (الرضى) بتعانق الحب والجمال في هذا الكون، فالعلاقة الوجدانية تبدو بصورة مطلقة بين الشاعر وأهل المكان. فهذه المقدمة تحيلنا إلى علاقة غزلية صوفية تكشف عنها طيات النّص الشعري، وهي تشكل بذلك ضربا من التناص الشعري لنوعية المقدمات الشعرية القديمة، وشكلا من أشكال الانزياح، بخروجها

عن المألوف حيث تصير العلاقة بين الشاعر والمكان، علاقة عشق وارتباط تصل إلى حد الطرب والنشوة والتكامل، «فالارتداد إلى الماضي واستحضاره من أكثر الظواهر فعالية في عملية الإبداع، حيث يحدث تماس يؤدي إلى تشكيلات تداخلية، قد تمثل إلى التماثل أو التخالف، وفي ذلك يكون للنّص الجديد موقف محدد إزاء هذا التماس»[31]. ثمّ يلتفت الشاعر إلى جنبات المكان بروح شاعرة جمالية مميزة، فتكشف علاقة الذات بإرثها الثقافي والحضاري، حيث تتجلى جماليات (مسقط) المكان المتعددة والمتلونة بألوان الطبيعة منها (الجنات– الموج السافر – صورة المرفأ عند المغيب)، إنّه يعرض لوحة فنية رائعة تجسد المكان، حيث (ينقلب السمع بصرا) على حد قول (ابن رشيق) في الوصف البديع للأشياء ويعرض أيضا صورة الليل ودجاه فوق سماء (مسقط) وفي تصوره كأنّ السماء بنجومها تشكل تاجا على رأس (الإمام) وهي إشارة واضحة للارتباط الديني بين الشاعر والمكان، إذ يمنحه شيئا من القداسة والتبجيل، باعثا من خلاله دلالات الروابط التراثية والدينية في شكلها الجمالي والحضاري الّذي تميزت به المنطقة. ولكشف هذه الميزة الدينية للمكان، يمدح أهلها بأرقى المراتب وأقدسها «بيت تخر له شهب السما على هاماتها»، فلهم من الكرامات والمناقب ما تضاهي مكانة الأنبياء والأولياء الصالحين، إنّه يعرضها في أشكال تناصية مميزة، يستعيد من خلالها الدلالات والرموز الدينية ذات الصلة بالتراث الديني الإسلامي على وجه العموم، «وإذا كانت ظواهر التناص تتصل بالنص الأدبي على وجه العموم، فإنّ اتصالها بالنص الشعري له خصوصيته، إذ من خلالها تصبح الإنتاجية الشعرية تمثلا واستعادة لمجموعة النّصوص القديمة في شكل خفي أحيانا، وجلي أحيانا أخرى، ذلك أن المبدع لا يتم له النضج الحق إلا باستيعاب ما سبقه في مجالات الإبداع المختلفة»[32].

وهذا ما نلمسه عند الشاعر في عملية الاستمداد التي استعان بها من خلال توظيفه للتراث، إذ وظف بيتين (للشاب الظريف) في قوله[33]:

ولو تلوت على ميت مناقبـه ردّ الإله له الروح التي سلبا

وقوله أيضا:

أرض مع الله عين الشمس فإنّ تغب حرستها أعين الشهب

وهي عملية تقاطع نصية في شكل (اقتباس) أو (استمداد) مع اختلاف المقام لتتيح له أن يحدث انزياحا في خطابه الشعري يتناسب مع مقتضى الحال وطبيعة السياق إذ ما دام قد دخل التناص دائرة النّصوص التراثية، فإنّه من الضروري تخليص النّص الغائب من سياقه الأصلي ليصبح جزءا في البنية الحاضرة.

إلا أنّه من الملاحظ أن عملية التقارب بين النصين الغائب والحاضر، إنّما تمثل من خلال الاشتراك في التصورات الدينية التي يحملها كلّ شاعر، والتي يسعى لبثها في خطابه الشعري وهذه الحقيقة لقيت اهتماما كبيرا في النقد الحديث، باعتباره أن النّص الّذي لا يقبل هذه الظواهر، نص عقيم على حد قول (بارت) «إنّه نص بلا ظل، لأن النّص الحقيقي في حاجة إلى ظله بشكل لازم»[34].

« ونصوص مفدي زكريا عموما تدخل دائرة التناص الاقتباسي بشكل موسع، إذ نلاحظ تداخل النّصوص الشعرية من التراث العربي، وكذا النّصوص الدينية من قرآن وحديث، حتّى السياق العام لنصوصه الشعرية قريب من بعض النّصوص القديمة، إذ تكاد تسيطر عليه سيطرة كاملة، وهذا يعود ربما لتمسكه بالتراث وميله إليه ميلا شديدا وما من شك في أن بنية الشاعر وطبيعة تكوينه التربوي والديني لها دخل كبير وتأثير مباشر في تكوين لغته الشعرية، فإنّ البيئة لا تؤثر في الموقف أو الرؤية وحدهما بل تتجاوز إلى التأثير في الصياغة الشعرية إلى حد كبير»[35].

إنّ هذا المكان بالذات، أي المكان (العماني) قد دفع الشاعر إلى استدعاء واستحضار التراث بأشكاله وأنواعه المتعددة، وهذا كما أسلفت قد يعود للتقارب المذهبي دون شك بين المنطقة الأصلية للشاعر (ميزاب) والمكان المعروف بـ (سلطنة عمان)، لذا فهو لم يتوان في رصد المعاني والتصورات الدينية التي تلقي بظلالها على المكان العماني، وتصل في بعض الأحيان إلى أعلى مستويات القداسة والتعظيم، استنادا إلى المرجعيات ذات الصلة بها، فقد صاغ المكان هنا وفق رؤية شعرية مميزة يتجاوز به المساحة الجغرافية المجردة إلى كونه تشكيلا روحيا ووجدانيا يزخر بمعاني السمو والقداسة.

وإذا كان التناص هنا منوطا بمنطلق الاقتباس، فإنّه كان فاعلا في استمداد عناصر الروحانية والقداسة، هذا ما اعتقد أن الشاعر قد توجه إليه بوعي كامل.

4. البعد الدّلالي للمكان المغاربي:

a) **جماليات المكان المغاربي:** ولا تقل أهمية المكان(المغاربي) في شعره، إذ يكاد يأخذ حيزا كبيرا في إنتاجه الشعري وهذا يعود للتقارب والتلازم الّذي صاحب الشاعر في حبه وإخلاصه لهذا المكان، وعمق الارتباط الّذي جمعه به، يقول محمد ناصر: « لا نحسب أن إطلاق لقب شاعر المغرب العربي على مفدي زكريا، هو من قبيل التسميات والألقاب جزافا، أو هو من المحاولات المفتعلة لتصنيف الشعراء بإضفاء بعض العلامات المميزة لهم أو ادعاء، فإنّ هذه التسمية في حقيقة أمرها، تعريف بالشاعر أكثر من كونها تشريفا له»[36]. كما يرى أيضا أن ارتباطه بالمغرب العربي الكبير، هو شبيه بارتباط الجسد بالروح، إذ لا يمكن فصلهما وإلا كانت نهاية وجودهما معا. «وإذا جاز أن يختلف النقاد حول التشريف إن كان تقييما لشاعرية مفدي زكريا، فلا أحسبهم يختلفون حول أحقيته بهذا التعريف الّذي ينبثق من خلال أعماله الشعرية ليدل على صاحبه، كما تدل القسمات والملامح الجسدية، والنفسية والعقلية على نسبة الوثيقة الموجودة بين الابن وأبيه»[37]. لذا قد برز المكان (المغاربي) بصورة جلية ومتنوعة في شعره، يكاد يلمس به جل الأمكنة، كاشفا عن دلالاتها وعمقها الحضاري والتاريخي. فقد تناول (تونس) كمكان، وهو الّذي قضى فيها فترة معتبرة من عمره، مما سمح له باستحضار واستنطاق علاماتها المكانية وفق تجربته الذاتية مع هذا المكان فيقول:

عَلَمًا: لُحْ بأرض تونس واسطع ... بسماها تحفك الأعلام
وتنزّل مكرما وعزيزا ... في بلاد يعتز فيها الكرام
وتفيأ ظلالها فهي خضرا ... ء ففي قدسها يطيب المقام
والربى من (أبي سعيد) قلوب ... خافقات يفور منها الغرام
والعيون الزرقاء منها استمدت ... فتنة السحر مذ عراها السقام
والنسيم العليل أنفاس عذرا ... ها ونجوى حسانها الأنغام [38]

فإشارة البداية تخص الشيخ البشير الإبراهيمي الّذي نزل ضيفا على تونس في حفل تكريم أقيم له سنة 1961م من طرف مجموعة من العلماء، حيث أشار لهم الشاعر بالأعلام، ثمّ انتقل إلى الإشادة بالمكان ومظاهره الجمالية، وقيمه الاجتماعية النبيلة منها الكرم والاعتزاز بالبلد، في التفاتة منه إلى مواقع الجمال التي تزين هذا المكان كوصفها الشائع والمتداول بـ(الخضراء). وهذا للاخضرار الدائم الّذي يغشاها، وذكر حيزا رائعا تعتز به تونس وهو منطقة (سيدي بوسعيد) الساحلية حيث الزرقة الدائمة والوجه الحسن، مما أهلها أن تكون موقعا سياحيا بامتياز تعتز به تونس ودلالات ذلك تظهر من خلال العلامات المذكورة في مقطوعته منها (الربى–الغرام–العيون الزرقاء–فتنة السحر–النسيم العليل–الأنغام). وهذه الكلمات التي تميز بها هذا المكان (سيدي بوسعيد) كلها تدور في فلك جماليات المكان، وقوة الحركة الفاعلة فيه، لما يحويه من الحيوية السياحية، وروح الحياة الدائبة فيه فالمكان الطبيعي هو المكان الّذي اجتمعت فيه كلّ معاني الجمال وأوجهه، فهو مكان له جمالياته المتعلقة بالمنفعة، وهو المكان الّذي اتصف بجمالياته المادية، ومنها استلهم الشاعر معاني الجمال المذكورة في أبياته. «إنّ للترددات طبيعة ظاهراتية بسيطة في مجال الخيال الشعري، ذلك لأنها تحدث يقظة حقيقية للإبداع الشعري حتّى في روح القارئ، خلال ترجيح صورة شعرية واحدة، من خلال طزاجتها، تدفع الصورة الشعرية آلية اللغة بكليتها إلى الحركة، إنّ الصورة الشعرية تضعنا على باب مصدر الوجود الناطق»[39]. وهو ما يؤكد قوة ما يفعله المكان في متخيل الإبداع الشعري عموما، وفي روح الشاعر أساسا، إنّ الشاعر هنا يتقمص جسد المكان بكل أبعاده، لتصبح قصيدته امتدادا شعريا لأماكنها المختلفة، ففي تونس يرى القلب قبل أن ترى العين، تستجيب كلّ الحواس في نقل صورة المكان بلغة تكشف عن سلطته وجمالياته.

فتعامل الشاعر مع المكان التونسي جاء بمظهرين، مرة بصورة موضوعية، حيث يركز على الجوانب الحضارية والجمالية للمكان، ومرة بصورة حميمية، تكشف عن مدى ارتباط الشاعر بهذا المكان، واللحظات التي قضاها وعاشها فيه، وبالتالي فالعلاقة جد متينة بينهما حسب ما ورد في السيرة الذاتية للشاعر أو الأشعار الدالة

على ذلك. ولم يكتف بذكر المظاهر الجمالية للمكان التونسي، بل أشار أيضا للمواقع التي ارتبطت بالثورة والكفاح ضد المستعمر كقوله:

وأغضب غضبة ليث القنال وأذكر بنزرت والساقية [40]

وبنزرت هي من المدن الساحلية بتونس، وبها أكبر ميناء تونسي، وأثناء الاحتلال الفرنسي لها، أقام بها المستعمر قواعد عسكرية، أما (الساقية) فهي ساقية (سيدي يوسف) على الحدود الجزائرية التونسية، حيث شهدت اعتداءات الطائرات الفرنسية عليها عام 1958، وسقط فيها مجموع من الشهداء الجزائريين والتونسيين، وما زالت تحي ذكراها إلى يومنا هذا. إنّها جزء من الهم الكبير الّذي كان يحمله الشاعر في نفسه لمنطقة المغرب العربي الكبير (فالوطن في مفهوم زكرياء لا يحد بحدود قطرية وإنّما هو المغرب العربي الكبير من أدناه إلى أقصاه، فهو حي في حنايا نفسه وفي أعماق قلبه)[41]. «وشاءت الأقدار أن تكون رحلته الأخيرة وهو يودع الحياة الدنيا نموذجا لهذه الرحلة الطويلة التي قضاها داعية إلى توحيد المغرب الكبير، فغادر الدار البيضاء على نية العودة ليلفظ أنفاسه على ثرى تونس التي طالما أوته واحتضنته»[42].

ولإثبات ذلك قوله:

جزائر والخضراء أختان في الهوى وفي خالد الأجيال قد كانتا رتقا
لنا في حمى الخضراء أهل وجيرة كرام زكت أفضالهم، وسمت خلقا
شمائل كالتوحيد نبلا ورفعة وكالروح لطفا والنسيم إذا رقـا[43]

وبما أن همه كان المغرب العربي الكبير، وإن زياراته قد تعددت لكل من المغرب وتونس، فإنّه أولى أهمية مماثلة للمكان(المغربي)، واصفا إياه في انتصاراته وانكساراته، وفي أفراحه وأتراحه، فقد عايشه في سكناته وحركاته كلها، إذ نجد معظم الأحداث التي مر بها المكان (المغربي) في العصر الحديث مجسدة في مدونة الشاعر، وخارج هذا الإطار فإننا نكتشف أيضا افتتان الشاعر بجماليات المكان المغربي بدلالالة التراثية والتاريخية، حسب الحقب والأزمنة التي مر بها ومنها قوله في مدينة (فاس)[44]

هذه فاس كالآتي وقد ما جت تلاقي مليكها المغوارا
والمباني البيضاء تغرق في النو ر وقد زانها اللواء شعارا
والتقي عقبة هنا وابن زيا د وموسى يصممون الجدارا
(قصر فرعون) ضمه قصر(طه) مثلما أكرم الهلال النصارى
وحمت فاس (فوليبوليس) لما قالت(الأم) فيه آنست نارا
واقتدى الأطلس المقدس بالطو ر فكان الكلام فيه جهارا
و(بوادي النجاة) ألقى عصاه حسن فارتمى يشق الغبارا
فاس..لي فيك ذكريات عذاب ليتها لم تهج بي الأدكار!
أو ننسى يا فاس– والعمر فجـر– كم خلعنا يا فاس فيك العـذارا؟

بذكره للمكان (فاس) لا بد وأن يكون مصحوبا بالرموز الملازمة له، إذ ارتبط الذكر هنا، بزيارة الملك (الحسن الثاني) للمدينة وهذا في إحدى المناسبات التاريخية فكانت وفود المدينة في استقبال ملكها، ومما يلفت الانتباه بعض علامات المكان المغربي عموما منها (المباني البيضاء– اللواء الشعار) وهي إحدى المكونات الأساسية التي يحتفي بها المكان المغربي، فمعظم الأبنية يميزها اللون الأبيض، وأما الشعار فهو إحدى ثوابت المملكة والمتكون من عبارة (الله– الملك– الوطن) والذي ينتشر ويعلق في كلّ مواقع المملكة المغربية ومنها (فاس) المكان.

وبما أن الشاعر مولع بالتراث والتاريخ، كان لزاما عليه أن يستدعي النّصوص والشواهد التاريخية ذات الصلة بالمكان، ومنها دلالات الفتح الإسلامي الّذي مس (فاس) والمتمثلة في الفاتحين المسلمين (عقبة بن نافع وطارق بن زياد وموسى بن نصير) وبعبارة (يصممون الجدار) هي الدلالة الكبرى على إرساء قواعد الفتح الإسلامي في المنطقة لتكون بوابة لفتوحات أخرى ما وراء البحر وأما (قصر فرعون) فهو إشارة للمنزل الّذي اختاره إدريس الأول في المغرب، قصر (طه) كناية عن ضريح مولاي إدريس الثاني بفاس.

وأما الإشارة في قوله (فوليوبوليس) فهو الاسم الروماني للقرية التي يتواجد بها القصر، وقوله (الأم) هي والدة إدريس الثاني التي نزلت مع زوجها لتخطيط مدينة فاس، وكانت حاملا به فوضعت هناك[45].

والتناص واضح في هذا المقطع (آنست نارا) فهو مقتبس من النّص القرآني في قوله تعالى : ﴿**فَلَمَّا قَضَى مُوسَى الْأَجَلَ وَسَارَ بِأَهْلِهِ آنَسَ مِن جَانِبِ الطُّورِ نَارًا قَالَ لِأَهْلِهِ امْكُثُوا إِنِّي آنَسْتُ نَارًا لَّعَلِّي آتِيكُم مِّنْهَا بِخَبَرٍ أَوْ جَذْوَةٍ مِنَ النَّارِ لَعَلَّكُمْ تَصْطَلُونَ {29} فَلَمَّا أَتَاهَا نُودِيَ مِن شَاطِئِ الْوَادِي الْأَيْمَنِ فِي الْبُقْعَةِ الْمُبَارَكَةِ مِنَ الشَّجَرَةِ أَن يَا مُوسَى إِنِّي أَنَا اللَّهُ رَبُّ الْعَالَمِينَ {30} وَأَنْ أَلْقِ عَصَاكَ فَلَمَّا رَآهَا تَهْتَزُّ كَأَنَّهَا جَانٌّ وَلَّى مُدْبِرًا وَلَمْ يُعَقِّبْ يَا مُوسَى أَقْبِلْ وَلَا تَخَفْ إِنَّكَ مِنَ الْآمِنِينَ {31}**﴾[46].

2.4 **المكان والتّقاطبات النصّية:** فالملاحظ أن الشاعر باستحضاره النّصوص التاريخية والدينية، إنّما أراد أن يكشف عن الحقب الزمنية التي مرت على المكان والمتمثلة في الفترة الرومانية، ثمّ فترة الفتح الإسلامي التي مست كلّ الشمال الأفريقي، وعليه فمنطقة (فاس) تشع بالدلالات التاريخية العميقة التي تثبت عراقة وأصالة المكان، وكذا الدلالات الإسلامية، إذ منذ مرحلة الفتح و(فاس) تصنف كمركز إشْعاع حضاري ديني بكل مقوماته العلمية والصوفية والتي مازالت إلى الآن.

كما أن التقاطبات النّصية التي استحضرها الشاعر من القرآن نجد أنّها تنبع من مصدر واحد وهو قصّة النبي (موسى عليه السلام) فقد شبه (الأطلس)[47]بجبل الطور وشبه (وادي النجاة)[48]بالواد المقدس طوى، والقصد من ذلك هو تبيان أوجه الصراع التي مر بها المكان في محاربة الغزاة وذلك لإرساء قواعد الحق، وتشكيل المكان وفق الرؤية الحضارية التي تليق به، ذات المرجعية الإسلامية الحقة، فالشاعر أراد أن يضفي على المكان معاني السمو والقداسة فربطه بالنصوص الدينية في تشكيل فني عميق «فليس المكان الفنّي أبعادا هندسية وحسية خارجية، إنّما صورة جمالية تبدعها الذات وتفضي عليها من ذاكرتها الحضارية التاريخية أبعادا لا نهائية، وقد لا نعثر على شعرية المدينة سوى لدى الشعراء الّذين يتخذون المكان

تجربة كيانية شاملة، ويحولون موضوعه إلى قضية كلية، ويشكلون منه صورة ورمزا وإيقاعا، أي بنية تجسد رؤية عميقة إلى العالم وموقفا صميما من التاريخ»[49].

وهذا ما دفع الكاتب المغربي محمد بنيس أن يقول عن مدينة (فاس) : «تتحول فاس في الخطابات الحديثة إلى منجم الغرابة، أورحم التاريخ، هنا التاريخ متراص كتلة عصر يلاحق عصرا، فاس حالة لها سر المتاه، هذا الطريق الّذي يختاره للسفر، من قبل كان مركز المدينة يؤالف بين الديني والعلمي والتجاري، تلك كانت حقيقتها، فضريح باني مدينة فاس إدريس الثاني، حامي المدينة ووليها قريب من جامع القرويين، حصن العلوم، حولهما يتوزع نثار الأسواق التجارية الملتحمة بينها عبر ممرات تتقن فن المتاه، لهذا المركز كانت القراءات تتوجه وفيه تتوحد. وقراءة المتاه يبعثها خط الرغبة، يمازج بين الأزمنة وخطاباتها، يسافر من الواقع إلى الرمز، إلى الخيالي، يصادق الماء والحجر، ينصت لهتاف الأشياء، إنّها قراءة خطابات متعددة الأصوات، تغويك بالدخول إلى متاه ميزته هي نفي الحقيقة الممتلئة»[50].

ومن الأماكن المغربية التي تحضر في ديوان الشاعر، مدينة (مراكش) وكانت المناسبة خاصة بتأبين (محمد الخامس) في ساحة (المشور) بمراكش، ومما جاء فيها قوله[51]:

أللمقادير، ثارات بمغربنا أم للأعاصير، غارات بوادينا؟
وأي خطب دهى(الحمراء) فانتكست تلك المغاني التي كانت تناغينا؟
وجئت أنثر دمعا في مرابعها وطالما نظمت شعرى تلاحينا!
فكم لهونا نشاوى في مراتعها نغزو الظباء التي لم تأل تغزونا!
وكم صبونا بواديها نطارحه صرف الغرام، فيندى من تصابينا
وكم أقمنا سهارى في محاربها نتلو التسابيح يشدوها مغنينا
...وكم (بمشورها) غنّت بلابلنا فردد المغرب الأقصى أغانينا!
بالأمس كانت توافيكم مدائحنا واليوم جاءت تواسيكم تعازينا!

بنبرة حزينة يخاطب الشاعر المكان، مازجا بين ماضيه وحاضره، ومستعيدا الذكريات التي جمعته به، وبذكره للمكان المراكشي، فهو يستجمع أيضا أهم المواقع المشكلة له منها (الحمراء–وادي الجواهر–المشور)[52].

والملاحظ في هذا الخطاب الشعري، أنّه تعامل مع المكان في شكل ثنائية (الماضي≠ الحاضر) أو في شكل تقاطب (الفرح ≠ الحزن) إذ أنّه يجمع بين الحدث الآني وعملية الاسترجاع في الماضي.فبقدر ما كانت المتعة في الماضي مع هذا المكان بقدر ما تحولت إلى ألم بتحول الحدث.

ومن السمات التي تميز بها أيضا المكان المراكشي، جمعه بين المقدس والمدنس، فمواقع فيه تصلح للهو والغرام، ومواقع تصلح للعبادة والتسبيح فالأبيات تكشف بصورة واقعية عن طبيعة المكان بمميزاته الطبيعية والعمرانية والروحية– وهكذا تتخذ الكتابة عن المكان المدينة في قصيدة مفدي زكريا قوة متخيل شعري يعتمد على الذاكرة الاسترجاعية في تذكر حرارة اللقاء مع المكان، إنّها قراءة المدينة باللغة والشعر معا بوصفها مكانا له سلطته الرمزية يتحدد في ذاكرة وروح الشاعر باستمرار «وعندما نستعيد الاحساس بالمكان فإنّ تفاصيل المدن تبقى ساكنة في متخيل الشعراء، يلعب المكان دورا هاما وحاسما منذ القدم في تكوين حياة البشر، وترسيخ كيانهم، وتثبيت هويتهم وتأطير طبائعهم، وطبعها بطابعه الخاص وبالتالي تحديد تصرفاتهم وتوجهاتها، وإدراكهم للأشياء، وهذا لكونه أشد التصاقا بحياتهم»[53].

وبالتالي فقد استطاع الشاعر من خلال مخياله الشعري، وعملية الاسترجاع أن يكشف ملامح المكان المراكشي، بأبعاده الطبيعية الجمالية، وملامحه الجغرافية والعمرانية، والتي من خلالها تتضح هوية هذا المكان الّذي يجمع بين بعض التقاطبات الضدية قد تدفعنا إلى تحديد الصورة المتكاملة لطبيعة المجتمع المغربي من خلال (مراكش) المكان، وهذا يتطابق ورأي يوري لوتمان، حيث يربط بين التقاطبات المكانية وقيم الحياة السياسية والإيديولوجية والأخلاقية، وبذلك نجد أن المكان هو «الإحداثية التي تدرك من خلال الحواس وعلى رأسها البصر ينظم العلاقات البشرية»[54].

ويقف الحاضر والماضي هنا كقطبين متقابلين يحكمان المكان، فالأول يمثل الألم والحزن، والثاني يمثل السعادة واللذة، فالأحداث والذكريات هي التي تتحكم في تشكيل صورة المكان، وتدفع بالكشف عن كلّ التقاطبات المكانية وانعكاسها على نفسية الشاعر بالمقدار الّذي يربطه مع هذا المكان.

«إنّ المكان الفيزيقي يكتسب من خلال إدخاله في إطار الثقافة بعدا سيميوطيقيا ذا سلم من القيم الدلالية، قد تكون في نفس الآن قيما أخلاقية أو عاطفية، فالأشياء المادية تصبح علامات سيموطيقية من خلال هذه الآلية، غير أن العالم المادي لا يدرك بوصفه خبرات مادية حسية ولكنه يدرك من خلال الوعي اللغوي، فلا يمكن بأي شكل من الأشكال فصل الخبرات الحسية التي يحياها النّاس من المعرفة اللغوية بالعالم الحسي، فالخبرة الحسية محدودة بلحظة معينة ولكن المعرفة اللغوية تجاوز هذه اللحظة...

وفي تأملاتنا عن البعد السيموطيقي للمكان في حياة البشر رأينا أن الخبرة المكانية منسوجة في كياننا وفي جميع مظاهر حياتنا الفردية والاجتماعية، فإننا لا يمكن أن نتصور تجليات للحياة الإنسانية خارج البعد المكاني»[55].

وهكذا كان تجاوب الشاعر مع المكان المراكشي، مستنطقا جميع الجوانب المتصلة به، على أساس أنّه حي لا سالبا أو صامتا كما يعتقد ولكنه «يحمل دلالة تتخلل جميع الأبعاد والإحداثيات والأركان والظواهر الطبيعية والأشياء التي تحيط بنا»[56].

5. **الخاتمة:** في الأخير، نصل إلى أن شعر المكان قد أخذ حيّزًا هامًّا في المدوّنة الشّعرية العربية الحديثة، إلاّ أنّ هناك تفاوتًا في طبيعة الأمكنة من حيث الحضور، إذ نجد بعض المواقع حاضرة بقوة عند معظم الشّعراء العرب، كلبنان المتميز بطابعه السياحي والجمالي، وكذا فلسطين، بحكم الانتماء القومي والأهمية الدينية، والمصير السّياسي المشترك، إضافة إلى المكان الوطني والمحلي عند كل شاعر. أمّا الشّاعر الجزائري، فقد شغله المكان الجزائري بتنوّعه الطّبيعي والجغرافي، فكل شاعر غطّى معظم الأمكنة الجزائرية حسب طريقته، ومنهجه الشّعري، بين ما

هو كلاسيكي أو رومانسي أو واقعي، فالهدف الوحيد من كل هذا هو حبّ الوطن والتّغنّي به، لأن الظّروف هي التي أملت عليه ذلك.

أمّا بالنسبة للمكان والتّراث، فقد اتّبع الشّاعر شكلاً من الحفريات التّاريخية والتّراثيّة للمكان، من خلاله أعاد بعث التّراث المحلي ممّا يكشف عن مدى اطّلاعه على تاريخ الجزائر، قديمًا وحديثًا، فالمكان التراثي ورد كعلامة مرجعية في النّص مفتوحة على كل العوالم الممكنة للتاريخ الثقافي والحضاري، وهي أبعاد لا تستثير الذّاكرة من أجل استرجاع أو حضور البعد المعرفي لذاكرة المكان، فحسب، وإنما هي محطات وعلامات ترتبط بالوجود الفردي والجماعي، فيصبح المكان من أهمّ عناصر الهويّة ومركز الانتماء لدرجة أنّه يعتبر أحد موجّهات الصّورة الشّعرية ووسطًا محمّلاً بالقيم التّراثيّة. نجد أنّ الشّاعر قد تغذّى بالفكر القوميّ، واتّخذ منه ثوبًا ألبسه جملةً من شعره، وشغفه بالمكان المغاربي كان أكثر، إذ وظّفه توظيفًا واعيًّا، لأنّه يؤمن بالوحدة المغاربية، إضافة إلى توظيفه لأماكن عربية من خلال دافعين؛ إيديولوجي سياسي، بحت، وآخر، إعجابه بالمكان العربي.

6. مصادر البحث ومراجعه:

1. إبراهيم رماني: المدينة في الشعر العربي الجزائري، نموذجا، 1925-1962، الهيئة العامة للكتاب، القاهرة، ط1، 1997.
2. أحمد الدمناتي. المدينة كمكان شعري، مجلة علامات، السعودية، المجلد 8/ العدد 70.
3. رولان بارت: لذة النّص، ترجمة: فؤاد صفا، دار توبقال، المغرب، ط1، 1977.
4. سعد الغانمي: اللّغة والخطاب الأدبي، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 1993.
5. سيزا قاسم: بناء الرّواية، منشورات مكتبة الأسرة، القاهرة، ط1، 2004،
6. سيزا قاسم: القارئ والنص، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، 2002.
7. الشاب الظريف: الديوان، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، ط1، 1993.

8. شوقي ضيف: ابن زيدون، نوابغ الفكر العربي، منشورات دار المعارف، مصر، ط9، 1990.
9. عبد الله الغذامي: عبد النبي اصطيف نقد ثقافي أم نقد أدبي، دار الفكر المعاصر، بيروت، ط3، 2005.
10. عبد اللطيف شرارة: الشابي، دار بيروت للطباعة والنشر، ط1، 1982.
11. عز الدين إسماعيل: الشعر في إطار العصر الثوري، دار القلم، بيروت، ط1، 1974.
12. غاستون باشلار: جماليات المكان، ترجمة: غالب هلسا، المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع، دمشق، ط5، 2000.
13. ابن كثير: البداية والنهاية، ج1، مكتبة الإيمان، مصر /(د.ط)/(د.ت).
14. محمد بنيس: مقال حول (فاس) مجلة فكر وفن الألمانية، العدد 44، سنة 1986.
15. محمد قطب: منهج الفن الإسلامي، دار الشروق، مصر 1995/ ط1.
16. محمد المطلب: قراءات أسلوبية في الشعر الحديث، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، ط1، 1995.
17. محمد ناصر: مفدي زكريا، شاعر النضال والثورة، جمعية التراث، غرداية، ط1، 1984.
18. محمد يسار عابدين: مجلة فكر، العدد 108، سنة 2010.
19. ياسين النصير: إشكالية المكان في النّص الأدبي، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد. ط1/1986.
20. يوري لوتمان وآخرون: جماليات المكان، دار عيون المقالات، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 1988.

7. هوامش:

---

(1) عبد الله الغذامي و عبد النبي اصطيف: نقد ثقافي أم نقد أدبي. دار الفكر المعاصر. بيروت. 2005،ط3. ص 56.

(2) بجاجة عبد الكريم،" الجزائر..من الأول من نوفمبر" ضمن مجلة سيرتا، معهد العلوم الاجتماعية. جامعة قسنطينة. العدد 02 نوفمبر، 1979. ص 56.

(3) محمد ناصـــر: مفدي زكريا. شـــاعر النضـــال والثورة. جمعية التراث. غرداية. ط1. 1984. ص 82.

(4) ياسين النصير: إشكالية المكان في النّص الأدبي. دار الشؤون الثقافية العامة. بغداد. ط1/1986. ص 23.

(5)ياسين النصير: المرجع نفسه. ص 8.

(6) أحمد الدمناتي. المدينة كمكان شـــعري. مجلة علامات. الســـعودية. المجلد 8/ العدد 70. ص 303.

(7)إبراهيم رماني: المدينة في الشـــعر العربي الجزائري، نموذجا، 1925–1962، الهيئة العامة للكتاب، القاهرة، ط1، 1997، ص 264.

(8)إبراهيم رماني:المرجع نفسه. ص 266.

(9)مفدي زكريا: اللهب المقدس، موفم للنشر والتوزيع، الجزائر، ط4، 2000، ص 51.

(10) عبد اللطيف شرارة: الشابي. دار بيروت للطباعة والنشر. 1982/ط1.ص 178.

(11)مفدي زكريا: اللهب المقدس، ص 176.

(12) مفدي زكريا: اللهب المقدس، ص 60.

(13) عز الدين إســـماعيل: الشـــعر في إطار العصـــر الثوري. دار القلم. بيروت. ط1. 1974. ص 108.

(14)عزّ الدين إسماعيل: المرجع نفسه. ص 104.

(15) مفدي زكريا: اللهب المقدس. ص 63.

(16) سورة الأعراف من الآية 109 إلى الآية 111.

(17) ابن كثير. البداية والنهاية. ج1. مكتبة الايمان. مصر /د.ت.ط. ص 353.

(18)محمد المطلب: قراءات أســـلوبية في الشـــعر الحديث. الهيئة المصـــرية العامة للكتاب.مصر. 1995. ط1.ص 162.

(19) مفدي زكريا: اللهب المقدس. ص 334.

(20) محمد قطب: منهج الفن الإسلامي. دار الشروق. مصر 1995/ ط1. ص 26.

(21) غادة السمان: الجنون االبروتي. عنوان رواية

(22) الأخضر: قومي عربي – أحمر: شيوعي.أصفر: ديني: الديوان. ص 355.

(23) سـعد الغانمي: اللّغة والخطاب الأدبي.المركز الثقافي العربي.بيروت. 1993/ ط1. ص 111.

(24)سيزا قاسم: بناء الرّواية، منشورات مكتبة الأسرة، القاهرة، ط1، 2004، ص 101.

(25) مفدي زكريا: اللهب المقدس. ص 287.

(26) شـوقي ضـيف: ابن زيدون. نوابغ الفكر العربي، منشـورات دار المعارف. مصـر/ ط9. ص 38.

(27)على هامش الديوان. ص 289.

(28) محمد يسار عابدين: مجلة فكر العدد 108. سنة 2010.ص 12.

(29)محمد يسار عابدين: المرجع نفسه. ص 12.

(30) مفدي زكريا: أمجادنا تتكلم وقصائد أخرى، تح: مصطفى حمّودة، مؤسسة مفدي زكريا، الجزائر، ط1، 2003. ص 66.

(31) محمد عبد المطلب: مرجع سابق. ص 163.

(32)محمد عبد المطلب: المرجع نفسه. ص 163.

(33)الشاب الظريف. الديوان. المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية. الجزائر. 1993/ ط1. ص 97.

(34) رولان بارت: لذة النّص. ترجمة: فؤاد صـــفا.دار توبقال.المغرب. 1977/ط1. ص 37.

(35) محمد ناصر: مرجع سابق. ص 106.

(36) محمد ناصر: المرجع نفسه. ص 82.

(37)محمد ناصر: المرجع نفسه. ص 82.

(38)مفدي زكريا: اللهب المقدس، ص 243.

[39]غاستون باشلار: جماليات المكان.ترجمة: غالب هلسا. المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع. دمشق. 2000. ط5. ص 22.

[40]مفدي زكريا: اللهب المقدس، ص 347.

[41] محمد ناصر: مرجع سابق. ص 97.

[42] محمد ناصر: المرجع نفسه. ص 103.

[43]مفدي زكريا: اللهب المقدس، ص 204.

[44] مفدي زكريا: اللهب المقدس ص 236.

[45]على هامش الديوان. ص 236.

[46]سورة القصص: الآيات 29.30.31.

[47] إشارة إلى الخطاب التاريخي الّذي ألقاه(الحسن الثاني) من أعالي جبال الأطلس بقرية (مرموشة) معقل المقاومين الأولين.

[48] وادي النجاة: اسم نهر على مدخل مدينة فاس على طريق الرباط. أنظر: هامش الديوان. ص 236.

[49] إبراهيم رماني: مرجع سابق. ص 5.

[50] محمد بنيس: مقال حول (فاس) مجلة فكر وفن الألمانية. العدد 44. سنة 1986. ص 62.

[51] مفدي زكريا: اللهب المقدس. ص 220-221.

[52] الحمراء: وهي مراكش. الوادي: واد الجواهر بمراكش. المشور: ساحة القصر الملكي.والاصطلاح موجود من عهد (بني مرين) وهو مشتق من الشورى. راجع هامش الديوان. ص 221.

[53] أحمد الدمناتي: مرجع سابق. ص 299.

[54] يوري لوتمان: جماليات المكان. ص 69.

[55]سيزا قاسم: القارئ والنص. ص 51.

[56] سيزا قاسم: المرجع نفسه. ص 50.

مجلّة اللّغة العربية المجلّد: 24 العدد:3 السّنة: الثّلاثيّ الثالث 2022 ص : 478-497

حوارية الأصوات السياسية في رواية «سبعة أيام في التحرير» لهشام الخشن.

Dialogism of political voices in The Novel of Seven Days in Tahrir by Hisham El-Kheshen.

أ. أسماء العايب ‡

أ.د. حياة أم السعد

تاريخ الاستلام: 2020/10/17 تاريخ القبـول: 14/11/ 2020

ملخّص: تعد هذه المقاربة غوصا في كنه رواية مصرية رصدت أحداث ثورة الياسمين في أيامها الأكثر توترا وحسما، فهي عرض لأصوات سياسية حول التغيير وفكرة الثورة والتحرر يعرضها "هشام الخشن" في صفحات قليلة، قاربناها وفق مقولات النقد الحواري الذي أسس له الروسي ميخائيل باختين، وتوصلنا إلى أن رواية" سبعة أيام في التحرير" هي رواية ديموقراطية منحت لكل شخصية حرية التعبير وحرية الفكر، وهذا ما برز في مضامين الحوارات المدرجة في المتن الروائي، وفق تقنيات سردية جعلت من هذه الرواية صورة لخطاب الثورة والتحرر في مصر وتعبيرا عن أصوات المصريين الذين رفعوا شعارات الرفض ضد الديكتاتورية.

كلمات مفتاحيّة: أيديولوجيا؛ تحرّر؛ حوارية؛ نظام سياسي، سبعة أيام في التّحرير، هشام الخشن.

Abstract: This approach is an immersion in the essence of the Egyptian novel, which followed the events of the Jasmine Revolution to its most tense and decisive days, as it is a presentation of political voices on change and the idea of revolution and liberation presented by Hisham El-Kheshen in a few pages. We approach it from the concepts of dialogue criticism founded by the

‡مخبر الترجمة والمصطلح، جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله، البريد الإلكتروني: asmalaib18@gmail، (مؤلّف مرسل)

Russian Mikhail Bakhtin, until we finally come to the point that The Novel of Seven Days in Tahrir is a democratic novel that granted every character the freedom to expression and freedom of thought, and this was evident in the content of the dialogues included in the narrative text. All of this was aimed at presenting what happened in Tahrir Square so that those voices form a picture of the face of Egypt and the Egyptians who raised slogans of rejection against Dictatorship.

Keywords: Ideology; liberation RevolutionDialogism; Political system; SevenDays Tahrir; Hisham El-Kheshe.

1. مقدّمة: واكبت رواية "**سبعة أيام في التحرير**" أحداث ميدان التحرير والانتفاضة المصرية المعاصرة، اختار لها **هشام الخشن** سبعة أيام بكل مجرياتها في سرد مكثف سلس، يغوص في عمق الشخصيات ويرصد حواراتها بدقة وما تخفيه من أيديولوجيات ومنظورات متنوعة تتعلق بهذا الحدث المتميز في تاريخ السياسة المصرية المعاصرة؛ جعلتنا نطرح التساؤلات التالية:

-كيف رصدت رواية" **سبعة أيام في التحرير**" التغيرات في مصر الثورة؟

-ما هي أهم التقنيات التي توسلها الكاتب لعرض أحداث الرواية والمضمون السياسي؟

-ما أهم الموضوعات السياسية التي ضمتها رواية سبعة أيام في التحرير؟ هل كان لبنية الرواية وتقنيات السرد دور في عرض الرؤى السياسية لموضوع الثورة والتغيير؟

وللإجابة عن هذه الأسئلة توسلنا جملةً من آليات تحليل الخطاب أولها مقولات الحوارية للناقد الروسي ميخائيل باختين؛ من أجل رصد الأصوات الأيديولوجية، ووجهات النظر حول ما حدث في جسد الرواية، وإن كنا يقينا ندرك التباين المفاهيمي الذي تمر به مصطلحات باختين خاصة مفهوم الحوارية والتعدد الصوتي، إلا أننا آثرنا توظيفهما باعتبارهما حاضرين بقوة في الرواية، كما ارتكازنا على بعض مقولات التحليل البنيوي الدلالي لجيرار جنيت، وفيليب هامون وكذا إجراء التأويل كفعل يغوص بنا لاستكناه الدلالات البعيدة، واستقصاء البنية العميقة للنص الروائي من أجل الغوص في عمقها واستجلاء الخطابات السياسية التي تتداخل في الرواية موضوع البحث ومدى تفاعل هذين

الأخيرين في رسم السياق السياسي المصري المعاصر إضافة إلى الاستعانة بالوصف والتحليل كإجراءين ملازمين لكل المناهج النقدية.

2. الرواية كجنس حواري من منظور ميخائيل باختين: رسم **باختين** خطا مخالفا عمّن سبقوه في رؤيته لجنس الرواية إذ «قدّم قراءة جديدة لتاريخ الرواية وأصولها ولأبعادها وجماليتها، إنه عقل ناقد استطاع بترسانته العلمية الغائرة في علوم اللغة والفلسفة التحليلية أن يجد مسارا جديدا ينظر به إلى الرواية الغربية» [1]، كما أسّس رؤيا جديدة لتحليل الخطاب الروائي، فرفض أن يكون الأدب جمالية محضة، كما رفض المفهوم الذي يختزل النص الأدبي في الوظيفة الأيديولوجية فقط كما لو كان "وثيقة "محسنة الصياغة فالرواية عند باختين أصوات متعددة تتحاور وفق نظام خاص، لتصل بنا إلى مقاصد الكاتب.

فباختين بمقولاته حول حوارية النص الروائي انطلق من كون «الصوت الواحد المفرد يستطيع أن يجعل نفسه مسموعا فقط حين يمتزج بالجوقة المعقدة للأصوات الأخرى التي وجدت في المكان من قبل وهذا عندما يتعلق الأمر بالأدب، بل فيما يخص كل خطاب»[2] ينعكس ذلك –لا محالة– على النص المكتوب أو المقروء بما أن الرواية شكل تأليفي مرتبط هو نفسه ارتباطا وثيقا بحوار اللغات المتردد في التراكيب الهجينة، وفي الخلفية المشيعة للحوارية في الرواية، ولهذا فالحوار في الرواية حوار من نوع خاص. فهو قبل كل شيء، لا يمكن أن يستنفذ في حوارات الشخوص العملية المتصلة بالموضوع (sujet) بل إنه يزخر بتنوع لا متناهٍ من المواجهات الحوارية العملية المتصلة بالموضوع التي لا تنتهي بهذا الحوار، ولا يمكن أن تنتهي إلى حل والتي تبدو وكأنها توضح فقط (بوصفها إحدى المواجهات الكثيرة المحتملة والممكنة) هذا الحوار الضمني الذي لا مخرج منه بين اللغات والذي تحكمه الصيرورة الاجتماعية، الأيديولوجية للغات والمجتمع [3] فالرواية نص مشابه للواقع مترابطة معه، بل صورة لغوية عنه مشكلة من ملفوظات. تتحددهذه الملفوظات من سياقات وخصائص ومظاهر ومن «أهم مظاهر التلفظ، أو على الأقل المظهر الأكثر إهمالا، هو حواريته (dialogism) أو ذلك البعد التناصي (intertextual) مع الخطابات السابقة له، الخطابات التي تشترك معه في الموضوع نفسه، كما يقيم أيضا حوارات مع الخطابات التي ستأتي، والتي يتنبأ بها ويحدس ردود فعلها»[4] فالرواية بأي حال من الأحول لا تخلو في لغتها وفي الملفوظات المشكلة لها

من تعالقات مع خطابات أخرى تراكمت بشكل لا إرادي داخل لاشعور الكاتب أو الروائي بالذات؛ لأنها تتوالد بشكل مستمر غير مستقر على هيئة أو شكل خاص.

هذا فيما يخص النص الأدبي وقد يتجاوزه لغيره فلا وجود لنص أدبي نقي على الإطلاق لأنه وببساطة، لا يمكن عزل الأدب عن الخطابات الأخرى المتداولة في أي مجتمع فنجد الأدبي خارج الأدب كما نجد اللاَّ أدبي داخله، وهذا نتيجة حتمية لتفاعل الجنس الروائي بطريقة أو بأخرى مع باقي الخطابات المنتجة في سياقات تاريخية وسياسية مضمرة كانت أو معلنة بين ثنايا الرواية «بالنسبة إلى باختين من المستحيل تمثيل العالم الأيديولوجي للآخر بطريقة صحيحة من دون أن نسمع كلامه هو ...فما يهم الرواية ويميزها ليس صورة الإنسان ولكن صورة لغته». [5]

فتفاعل الرواية وانفتاحها على الخطابات المختلفة وتعالقها معها يجعل منها فسيفساء خلاقة تبعث على طرح الأسئلة والإجابة عنها، وتضع القارئ في رهان البحث عن المعنى دون هاجس البحث عن الحقيقة التي تصير في خضم كل تلك التفاعلات أمرا غير محتمل؛ لأن الدلالات تتعدد بتعدد الأصوات والخطابات فالرواية بذلك تضجّ «بخطابات الآخرين المحورة والمنقولة في أساليب متنوعة ...متعددة أسلوبيا وصوتيا»[6].

هذا وفق ما يقره باختين بكون «كل تلفظ حتى في شكله المكتوب الثابت إنما هو جواب على شيء مَبنٍ بوصفه كذلك، إنه ليس سوى حلقة في سلسلة أفعال الكلام كل ملفوظ إنما يمدد الملفوظات التي سبقته، ويستثير سجالا معها، ويتوقع ردّات فعل نشطة للفهم»[7] فاللغة في الرواية حسب باختين؛ كائن حي يولد في كل مرة بشكل مختلف عن الذي سبقه وكل النصوص سواء كانت شفهية أم مكتوبة، فهي ذات علاقات سابقة ولاحقة بغيرها من الملفوظات، وهي إجابة عن سؤال ما يولد سؤالا آخر. لأن العلاقات كلها تتوالد في كل مرة وتلتحم بأشكال الملفوظات وأصنافها داخل رواية واحدة، لتتجسد أو تتضح من خلال الشخصيات أو الأحداث، أو الأيديولوجيات لأن الكل يجتمع في بنية لسانية واحدة هي الرواية، مهما كان شكل بنائها الفني أو الترتيب المختار لتقديم عناصرها جميعا. وما ذلك إلا لأنه «في اللغة لا وجود لكلمة أو شكل يمكن أن يكونا محايدين أو لا ينتسبان إلى أحد: إن كل ما في اللغة ينتهي إلى أن يصبح مبعثرا متفرقا مخترقا ومتخللا بالنّيات لأن اللغة بالنسبة للوعي الذي يسكنها ليست نظاما مجردا من الأشكال

والصور المعيارية، بل هي رأي ملموس عن العالم، كل كلمة تفوح برائحة السياق والسياقات التي عاشت فيها حياتها الاجتماعية بحدة وكثافة؛ إن الكلمات والأشكال جميعا مسكونة بالنّيات في الكلمة لا نستطيع تجنب التوافقات السياقية للنوع، والاتجاه والفرد»[8]؛ فالرواية بلغتها تحمل أنساقا عديدة متأثرة هي الأخرى بغيرها من السياقات التي تمنحها معانٍ مختلفة لا محالة وترتبط بعلائق متضاربة وقد تكون متوافقة مع ما نقرؤه داخل الرواية لأن اللغة ليست بريئة، ولا خالية ولا فارغة بل هي محملة ومشحونة فالمبدأ «الحواري بوضوح هو ظاهرة مشخصة لكل خطاب وهو الغاية الطبيعية لكل خطاب حيّ يفاجئ الخطاب خطاب الآخر بكل الطرق التي تقود إلى غايته ولا يستطيع شيئا سوى الدخول معه في تفاعل حاد وحيّ»[9]. إن الحوارية بهذا المفهوم ليست أمرا اختياريا يريده الكاتب ويختاره وفقا لمجموعة رغبات نفسية أو تقنية، بل هي مبدأ كل خطاب على العموم والروائي على وجه الخصوص، لأّنها «تغوص في الطابع الاجتماعي للغة لأنها تستعمل الأشكال الأكثر تنوعا وفعالية لنقل كلام الآخرين، والتي تتشكل داخل الحياة الاجتماعية والعلاقات الأيديولوجية»[10] وهذا القول يؤكد لنا ما ذهب إليه **باختين** من كون الحوارية خاصية ثابتة في اللغة لا تنفكّ تنفصل عنها لأنها الوسيلة لنقل ما يقوله غيرنا وبتعبير آخر ما تقوله الشخصيات داخل الرواية، وبالتالي فالحوارية وإن كانت «في الأشكال غير الأدبية، لا تكتسب بعدا قصديا وجماليا فهي في الرواية تغدو خاصية جوهرية تدخل ضمن الوعي الإستيطيقي والأيديولوجي لهذا النوع الأدبي»[11]، حيث تتحاور داخل الرواية شخصيات متعددة التوجهات الأيديولوجية، والنفسية وكذا الانتماء الطبقي في غالب الأحيان، لا تخلو رواية من هذا الجانب الجمالي للحوار الذي يأخذ القارئ إلى مقاصد عدة ويجعل المعنى يبدو أعمق، لكن بشرط أن يكون الروائي قادرا على سماع الأصوات المحيطة به، لنقلها باختلافاتها في جسد الرواية فتصبح كلا منسجما له معنى. ولأن كلّ شخصية وكل حدث يصنعان تفاعلات جمالية داخل الرواية ويبنيانها بطريقة مختلفة فالحوار في الرواية هو مَبنٍ وفق فلسفة الكاتب الذي يجسدها بحرية في شخوصه وعبر أقوالها ووجهات نظرها. لا يعني هذا بالضرورة أن تكون الشخصية «ناطقا باسم المؤلف إنها تتمتع بدرجة استثنائية من الاستقلال في بنية العمل، كما أنها تعبر عن آرائها بحريّة جنبا إلى جنب مع خطاب المؤلف وتدخل في تركيب خاص مع صوت

المؤلف والأصوات الأخرى المؤهلة للشخصيات الأخرى»[12] هذا ما يعني أن الرواية من منظور **باختين** هي تفاعل لصوت الكاتب مع البقية دون أن يغيّب صوتا على حساب آخر؛ لأنها «تخدم في آن متكلمين، وتعبر عن قصدين مختلفين: القصد المباشر للمؤلف، في كلمة كهذه صوتان معنيان، وتعبيران إلا أن هذين الصوتين مترابطان حواريا فكأنهما يعرفان أحدهما الآخر، كما يعرف الردان، السؤال والجواب، في الحوار أحدهما الآخر ويبنيان على أساس معرفتهما أحدهما الآخر»[13]. ومما سبق يمكن القول؛ إن الرواية المعاصرة وفق مفاهيم باختين التي– طورها انطلاقا من اشتغاله على نصوص دوستويفسكي وغيره من الأدباء الذين ركز عليهم باختين في دراساته– حول الحوارية تتداخل وتتجانس فيها الخطابات والأصوات والرؤى، لتكون لقاء للأدب وبقية الخطابات التي يعد الخطاب السياسي – محور بحثنا– واحدا منها، فالحوارية مفهوم يقوض بقية المفاهيم التي تنظر إلى الرواية على أنّها ذات صوت أحادي، ووجهة نظر واحدة، ولغة واحدة وأسلوب واحد لتغدو الحوارية مفهوما ملازما للخطاب الروائي، وتجعله مفارقا لغيره من الأجناس الأدبية.

3. تقديم الرواية وسياقها العام: رواية "**سبعة أيام في التحرير**"للكاتب المصري **هشام الخشن*** هي رواية واقعية، كتبت بعاطفة وحسّ رومانسي ينظر للثورة بكل أمل وتفاؤل وينقل لنا أحداث انتفاضة لبت شعور شعب متعطش للتغيير، قدمت لنا الرواية ما يحصل في ميدان التحرير انطلاقا من اليوم 2011/01/24 لتعرض أيام الانتفاضة المصرية وتقدم أحداث أسبوع كامل، كل يوم مختلف عن الذي قبله وعن اليوم الذي يليه، ويؤرخ صاحبها بواسطة الزمان مشيرا إلى المكان ومجموعة من الشخصيات التي تتفاعل في فضاءات مختلفة أبرزها ميدان التحرير الذي هو رمز للحرية وللتغيير والثورة المصرية المعاصرة. هذه الرواية التي جعلها صاحبها لا كتابا «عن أحداث الثورة ولا عمّن قادوها بل كتابا عن عواطف الثورة ومن وقفوا في التحرير وكيف وصلوا إلى الميدان في أوقات مختلفة، ولكنّهم في آخر الأمر توحدوا على حب بلادهم » [14]، فقد صور **الخشن** جانبا من الحياة المصرية وما حققه ميدان التحرير من تحرير حقيقي للتناقضات التي كانت تملأ نفوس الثوار، من خلال شخصيات الرواية مختلفي المشارب من قبطي ورجل أعمال، وعضو الحزب الوطني، وطالب كلية الشرطة...إلخ ليجمعهم حلم وطن جديد يسوده

السلام والحب، فالكاتب في هذه الرواية «مشغول بقضية تحرير الإنسان من الضغوط التي تحول دون تحقق إرادته الحرة، وهو واحد من الأدباء الذين يصارعون على كل المستويات بغية إبداع فن ذو هوية خاصة» [15]. استمدت رواية "**سبعة أيام في التحرير**" واقعيتها المتخيلة من صور الثورة في بلد عانى من جبروت الحاكم المستبد بالسلطة، لترصد الأيام الأخيرة للنظام الذي جثم على صدور المصريين لمدّة تربو عن أربعين سنة، ومن كمّ الآلام الهائلة تولدت وثيقة أدبية تسائل أشكال السلطة، وتحاور النسق الاستبدادي، وتقدم رؤية للواقع المصري الذي تتهاوى فيه المركزيات بعد أن رفع الشعب شعارات التغيير والرفض والغضب.

تجسد الرواية الصراعات الحاصلة بين السلطة السياسية والمواطن «إذ لم يكن من سبيل أمام المثقف العربي إلا أن يلجأ إلى فنون السرد يحكي من خلالها أوجاعه وآلامه»[16]هذه الهموم التي كثيرا ما كانت السياسة هي الباعث الأول والمادة التي تغذّيها بل وأساسها القويم، ويمكن تصنيف رواية "**سبعة أيام في التحرير**" ضمن ما ندعوه بالرواية السياسية التي يتوجب على كاتبها تصوير الحركة الدينامية لطبقات المجتمع «بشكل يعكس طموحاتها جميعا، وآلامها جميعا، ولا بدّ للشخصيات التي تمارس السياسة في هذا النوع من الروايات أن تكون مؤهلة لذلك اجتماعيا وفكريا – داخل بناء الرواية – حتى تصبح قادرة على الإقناع الفنّي بما تقول وتفعل في إطار أحداث الرواية وينبغي عليه أن يكون مدركا للفارق بين وظيفة الدعاية والتحريض عند رجل يمارس العمل السياسي وبين وظيفة الفن الإنسانية والجمالية عند أديب ملتزم»[17].

إذن؛ يمكن للروائي أن يكتب رواية فنية يطرح فيها قضايا السياسة، لكنه وأثناء ذلك مطالب بعدم الانحياز لطبقة دون أخرى ولفئة اجتماعية معينة، لأن ذلك يربك القارئ الذي لا يقف إلى جانب الفكرة التي يطرحها الكاتب، وهذا ما حاول **هشام الخشن** تقديمه في رواية لا يتجاوز عدد صفحاتها مئة وواحد وخمسين صفحة، في سرد مكثف يحمل شحنات عاطفية وأفكارا متضاربة حول قضايا كبرى تشغل الرأي العام العربي والعالمي كقضية صراع الأجيال، الإسلاموفوبيا، حوار الأديان وصدام الحضارات.

4. الشخصيات الروائية وإيديولوجيا التغيير السياسي : ركز **هشام الخشن** في روايته على عنصر الشخصية التي لعبت الدور الأكبر في بناء الأحداث ورسم الخطاب السياسي

العربي عامة والمصري خاصة؛ لأن تواريخ المحن الحاصلة جاءت متتابعة وسياقاتها متشابهة. والشخصية في الرواية هي «كل مشارك في أحداث الحكاية، سلبا أو إيجابا، أما من لا يشارك في الحدث فلا ينتمي إلى الشخصيات، بل يكون جزءا من الوصف فالشخصية عنصر مصنوع مخترع ككل عناصر الحكاية، فهي تتكون من مجموع الكلام الذي يصفها ويصور أفعالها، وينقل أفكارها وأقوالها»[18] فكل مشارك في الحدث الروائي أو الأحداث عامة هو شخصية. حظيت الشخصيات المحورية والثانوية في رواية "**سبعة أيام في التحرير**"بالوصف الدقيق لدواخلها ومحيطها وإيديولوجياتها هذه الرواية التي تعدّ من أوائل ما كتب عن ثورة يناير في مصر ودور أبرز الشخصيات التي شاركت فيها وخلفياتها الاجتماعية في قالب روائي مشوّق لتضعك في قلب الحدث لأنّ الكاتب وقف أمام بعض النماذج الإنسانية التي شاركت في الثورة، وهم من منطقة واحدة: شارع حسين حجازي، بالقصر العيني القريب من ميدان التحرير، كما ركّز الكاتب على عنصر الشخصية ليتجلى من خلاله وبوضوح حوار الأيديولوجيات وتعارضات السياسة فكانت تشكيلة هذه الشخصيات؛ عبارة عن فسيفساء تعبر عن المجتمع المصري بكل أطيافه وتنويعاته فليس «للرواية السياسية* أن تتجاهل طبقة من طبقات المجتمع، وأن تركز بذلك على اهتمامات ومشاغل طبقة واحدة دون البقية، فالفن هو لسان كل الطبقات، ولا ينبغي أن يكون الأدب تجسيدا لفكر الطبقة الحاكمة فحسب فكل طبقة لا تعيش منعزلة عن غيرها، وإنما تربطها بمعظم تلك الطبقات شبكة من العلاقات، وعلى هذا فحصر الرواية في شخصيات من الطبقة الحاكمة أو في شخصيات من طبقة أخرى، لا يقدم للمتلقي أدبا واقعيا، يصور المجتمع بصدق وقد اشترط **جوزيف بلونتير** لإشراك الشخصيات التي تنتسب إلى الطبقة العاملة في عمل روائي ضرورة أن تضطلع تلك الشخصيات بأدوار سياسية أو تتحرك في وسط سياسي»[19]. يستنطق الكاتب في هذه الرواية «لاشعور الشخصيات بكل مظاهرها العميقة المثيرة للمشاكل لدرجة أنها تلاحظ في تصرفاتهم وهذه الشخصيات نفسها دائما واعية بانتماء أو تماثل أيديولوجي سياسي متناغم، وأغلب الأفكار التي تقدمها تصهر في حركتها وتتخلل عواطفها وفي هذه الحركة تظهر العلاقة بين الأيديولوجيا، والعواطف والعلاقات وبذلك تخصب الرواية السياسية إحساسنا بالتجربة الإنسانية»[20].

قسم فليب هامون الشخصية الروائية إلى أنواع: «شخصيات مرجعية، وشخصيات إشارية و شخصيات استذكارية»[21]وتبدو شخصيات رواية "**سبعة أيام في التحرير**" من صنف الشخصيات التي تحيل على عوالم مألوفة عوالم محددة ضمن نصوص الثقافة ومنتجات التاريخ (الشخصي أو الجماعي) إنها تعيش في الذاكرة، كما هي كل شخصيات التاريخ أو شخصيات الوقائع الاجتماعية كما أن الشخصيات الروائية في"**سبعة أيام في التحرير**" ذات وقع كبير وواضح على المعمار الروائي وكذا المضامين السياسية، وترتبط هذه الشخصيات فيما بينها بعلاقات عديدة ومتنوعة كما تشابهت واختلفت وتداخلت في عديد المواضع داخل الرواية. إذ أنّها بدت في صورة شخصيات حقيقية يمكن إسقاط صفاتها وتسمياتها ببساطة على شخصيات أخرى واقعية، فقد تباينت انتماءاتها الاجتماعية والأيديولوجية والدينية والسياسية، لكنها جميعا تنتمي إلى واقع مصري معاصر، يمتد عبر صفحات الرواية كواقع ورقي يحاكي ما عاشته الشخصية المصرية المنتفضة إبّان أيام ثورة 25 يناير 2011 وما بعدها، لتتضافر فيما بينها راسمة أدق تفاصيل ما حدث «فعملية رسم الشخصية من خلال وصفها وتسميتها وإطلاق الأحكام عليها وتصوريها من الداخل والخارج (تصوير فردي واجتماعي) ...إلخ يكون فعلا سرديا مباشرا يتولاه الراوي أو غيره يتكون تدريجيا مما توضحه الحوارات وصورة الأماكن التي تعيش فيها الشخصية أو تتردد إليها وطبيعة الأفراد الذين ترتبط بهم فضلا عن وظيفتها وسلوكها وأفعالها وأفكارها»[22] فتصوير الشخصية لا يكون بإلقائها كمجهول على قارعة الأحداث وإنما بوصفها من كل الجوانب وربطها بأفعالها المختلفة. تشكلت صورة الشخصيات في رواية "**سبعة أيام في التحرير**" عن طريق التحديدات والأوصاف النفسية والوصف الأيديولوجي لكل منها فهي جميعا تسكن في حي واحد هو شارع حسين حجازي، تجمعهم الأمكنة والتواريخ المشتركة لأنهم رغم الاختلاف مجموعة عوائل مصرية تسكن بجوار بعضها البعض لمدّة طويلة تختلف من ناحية الدين، ومن ناحية التوجهات السياسية لأفرادها حتى داخل العائلة الواحدة، لتشكّل بذلك الأثر البالغ في نسيج الرواية، وتوضح ملامح الخطاب السياسي هذه الشخصيات التي انقسمت في موقفها اتجاه الثورة في مصر إلى معارضة ومؤيدة إلى فاعلة ومعرقلة لفعل الثورة، انحازت كل منها إلى أحد القطبين السلبي والإيجابي من خلال أفعالها أيام الثورة وأقوالها «فبخصوص استجابة الشخصيات

للحدث نستطيع أن نقسمها إلى شخصيات إيجابية وأخرى سلبية»[23] هذه الشخصيات التي صنعت المفارقة بتحولها من فكر معارض للثورة إلى فعل مساند لها، فكانت كالآتي:

أ–شخصيات ذات فعل سياسي ثوري: يرتبط هذا النوع من الفعل بنوع الشّخوص الإيجابيين و«هم الذين يصنعون الأحداث وينتهزون الفرص» [24] من أبرز هذه الشخصيات نذكر: باسم وحبيبته شيرين وهما طالبان في طور البكالوريوس، ورامز طالب في كلية الحقوق وهو مسيحي قبطي الديانة، ووالدة خالد وهي امرأة كبيرة طالما كانت مؤمنة بفكرة الخلاص الجماعي ورافقها الحلم إلى أن ثارت رفقة شباب مصر، إضافة إلى شخصية كارول وهي زوجة إبنها خالد أمريكية تسكن في مصر رفقة زوجها وأطفالها وساندت والدة زوجها في قضية التغيير، إضافة إلى شخصية عبد الله الشاب المصري الذي ينتمي إلى صفوف الإخوان[25]. بدت هذه الشخصيات منذ البداية أصواتا ثائرة تدعو للتغيير وتناهض كل أشكال الاستبداد والظلم الذي طال أمده في مص، وكلّها شخصيات ذات تكوين أكاديمي ومستوى علمي يمكّنها من فهم ومجابهة ما قد تتعرض له من مقاومة من قبل أجهزة الدولة الأمنية.

ب –شخصيات ذات فعل سياسي رافض للثورة: لم يركز السارد حضوره على الشخصيات المساندة للثورة بل نوّع واختار شخصيات أخرى لم تؤمن بالفعل الثوري، وهي ما تسمى «بالشخوص السلبية فهم يقفون جامدين يتلقون الأحداث كما تجيئهم»[26] وأغلبها ترفض التغيير والثورة، وتساند السلطة الحاكمة ولكل حجته في ذلك فشخصية أسطة عزيز تمثّلٌ لطبقة العمال الكادحين الذين يعانون من الفقر والحرمان، ولا يملكون توجها سياسيا واضحا وإنّما إيمانهم الأعظم بلقمة العيش والرزق الحلال، مؤمن حتى النخاع بفكرة الولاء للحاكم. تمثل شخصية الدكتور أحمد والد باسم الشاب الثائر، وعبد الحميد رجل أعمال وعضو في الحزب الوطني، وعادل ضابط أمن الدولة شقيق شريف فئة الأشخاص الذين يحتلون مراكز حساسة في الدولة، فواجبهم الأوّل هو مساندة حكم الرئيس حسني مبارك وأمثاله خوفا على مصالحهم الشخصية وحماية لأركان الدولة العميقة التي يؤمنون بها إضافة إلى والدي رامز السيدة نادية وزوجها سامي المحامي وهما صوت للأقباط المتدينين في مصر، والذين رفضوا فكرة الثورة انصياعا لخطاب البابا الذي أمرهم بعدم المشاركة في الوقفات الاحتجاجية في ميدان التحرير إضافة إلى

شخصية عادل طالب كلية الشرطة، وخالد رجل الأعمال. وما نلحظه على أغلب الشخصيات المناهضة لفعل الثورة والرغبة في التحرر أنّها سارت في منحنى مناقض لما ظهرت عليه في بداية الرواية، إذ أن أغلب من كانوا ذوي توجه مناهض للثورة سرعان ما تخلو عن ولائهم القديم للسلطة، ونزحوا جميعا نحو ميدان التحرير ومن أبرزهم شخصية خالد رجل الأعمال الذي بدا في بداية الرواية كصورة للشاب المصري الذي يؤمن بلا جدوى الانتفاضة، ولا يريد من مصر سوى المال والأعمال فهو رجل ينشد السلام مهما كانت نتيجته ويرفض الثورة وهذا ما لخصته محادثاته وحواراته مع والدته يقول خالد في حوار له مع والدته : أرجو أن يعيدوا الهدوء سريعا. أرجو أن يكون خطاب الرئيس قد أراح البلطجية والمخربين الذين يتظاهرون لكن خطابه هذا سرعان ما يتحول إلى خطاب مناقض في مقابلة صحفية داخل ميدان التحرير بعد ما سأله أحد الصحفيين فيقول: أنا هنا من أجل حق أولادي في أن يقولوا رأيهم ويجيبه الصحفي: وإلى متى تنوي الوقوف؟ يجب خالد، إلى حين رحيل الرئيس بنظامه. [27] هذا التحول في الرؤيا السياسية لرجل الأعمال خالد جاء من قناعة بلا جدوى التورط أكثر في كنف نظام دكتاتوري يسير نحو التجذر والتغلغل فخوفه على مستقبل أبنائه جعله يغير وجهة نظره ويحيد عن هدفه الأول إلى هدف أسمى وأرقى شاركه هذا التحول شخصية أخرى وهي شخصية الضابط شريف وشقيقه عادل طالب كلية الشرطة الذي كان يتحدث في البداية بصوت السلطة الحاكمة: «– عادل : لاوقت لديهم لعصابة حمادة وتوتو وشلة هيثم وتمورة التي تكافح على الفيسبوك، غالبا ما سيرسلون لهم قوات خاصة، سلاحهم الأساسي هراوات من النايلون حتى لا تفسد تسريحات شعرهم»[28] عادل وشقيقه شريف اللذان سرعان ما تغيرت وجهات نظرهما ليلتحقا أخيرا بصفوف المناضلين إيمانا منهم بضرورة التغيير والتجديد والنهوض بمصر جديدة يقول شريف بعد إيمان عميق بدولة مبارك في حوار له مع باسم «لم يكن أحد لينخدع مرة أخرى بعد خيانة آخر خطاب»[29] إضافة إلى شخصية إلهام زوجة عبد الحميد، خالد رجل الأعمال، والد رامز الشاب القبطي المسيحي الأستاذ سامي، هذه الشخصيات الثلاث كانت في البداية ومن خلال حواراتها مع شخصيات أخرى تحاول إثبات وجهة نظر مناهضة لكل تغيير أو محاولة ثورة على النظام المصري. فإلهام كانت متزوجة زواجا عرفيا من السياسي ورجل الأعمال عبد الحميد والذي كانت تشعر رفقته

بالطمأنينة وتعيش الرفاهية المغشوشة لأنه كان يخفيها عن الأنظار لتجابه بعد بداية الثورة وجع التخلي لأن عبد الحميد لم يكن سياسيا مؤمنا بفكرة الخلاص الجماعي لكنه كان صورة عن مبارك وشخصية متماهية في الغطرسة والكبر همّها الوحيد إرضاء غرورها وتغذية عقدها النرجسية، هذا الإحساس الموجع بالترك والتخلي عند شخصية إلهام جعلها تنتفض وتسير نجو ميدان التحرير حيث وجدت أناسا يؤمنون بضمير " النحن" بعيدا عن عشق "الأنا". كما دفع الأستاذ سامي والد رامز وزوجته شعورهما بالاضطهاد و اضطرارهم الدائم إلى السفر نحو أوروبا نظرا لعدم وجود الأمان ومعاناتهم من التهميش كأقلية دينية، فرامز هو الأول على دفعته يجدّ ويجتهد ليعاني في الأخير من التعسف وعدم أخذ مكانته الحقيقية ومركزه المهني المستحق لسبب واحد وهو كونه مسيحيا قبطيا وليس شابا مسلما هذا الخوف الذي انتاب عائلة رامز جعل كلاً من والده ووالدته يتوجهان إلى خطاب آخر؛ خطاب يؤمن بالإنسان كإنسان إنسان يعيش على حافة الثقافات ويقيم حيث الإنسانية دون النظر إلى دينه أو عرقه أو انتمائه الأيديولوجي «لتتبعثر كل الأصول فتتحل وفق طريقة تقويضية وتشريحية تبين بأنّ الفرع والهامش والمطرود والمكبوت له الأهمية نفسها من الناحية الأنطولوجية مع الأصلي والمركزي».[30]

كما كان الإحساس بالظلم والتعسف ضد الإنسان دافعا لكل من شريف وشقيقه عادل اللذيْن ينتميان بحكم عملهما إلى أجهزة الدولة الأيديولوجية، لكنهما شاهدا أن القيم التي تدعو إليها المؤسسة التي ينتميان إليها هي مجرّد شعارات وأنّ هذه الدولة في خدمة نفسها لا في خدمة شعبها، وهذا ما دفعهما لتغيير الوجهة لتشتعل في قلبيّ كلّ منهما شمعة الأمل بغدٍ أفضل يبزغ فجره مع أصوات الرافضين في ميدان التحرير.

يقول السارد معبرا عن ذلك «كان كل من حولهما مألوفا وكأنهم نسيج واحد، فهذا أخ وهذه أخت ومن لم يشبه قريبا فهو صديق، أو ابن صهر تجمعت قلوب على رفض الظلم فترجمت الألسن هذا الرفض في صورة ملحمة رائعة»[31] فقد التقت الشخصيات جميعها في ميدان التحرير في وقت واحد لكل منها مخاوف وأسباب دفعتها نحو ميدان التحرير لتقول كلمتها وتعبّر عن رغبتها ورأيها.

4. نسق الحوار وتداخلات الأيديولوجيات المتناحرة: يتشكل البناء السردي لكل رواية وفق تقنيات معينة، وعناصر مشاركة تترابط فيما بينها لتحقق الانسجام المطلوب، ومن

الملاحظ على رواية "**سبعة أيام في التحرير**" أن الكاتب استعان بتقنيات سردية على حساب أخرى لم يهملها لكن لم يولها العناية التي أولاها لكل من الوصف والحوار بنوعيه الداخلي والخارجي، هذه العناصر والتقنيات جاءت متلائمة مع طبيعة الرواية التي تعد رواية واقعية سياسية. والملاحظ على الرواية محل الدراسة أن كاتبها قد وظّف هذه التقنيات لتنويع أسلوب السرد، والإحاطة بتفاصيل الأحداث، وزيادة تماسكها وترابطها وتوزيع أجزاء الخطاب السياسي الذي تبنته مختلف الشخصيات المتعايشة في ميدان التحرير، فالرواية جاءت عبر مستويات خطابية عدة تدرّج خلالها السياسي الذي امتزج بالفني الأدبي. ففي **سبعة أيام في التحرير** "«يشتغل الوصف وهو سند "الوثيقة"، داخل المحكي باعتباره كلاً يمتلك إكراهاته وصورته ووظائفه الخاصة، استنادا إلى ذلك يمكن التعامل معه من زاوية كونه "مضخما " معجميا (إنه "شرح" بالمعنى الاشتقاقي، أي كشف عن إبدال معجمي خفي) أو بكونه امتدادا يمتلك وجودا مستقلا نسبيا عن المحكي إنه معادل لتسمية(يمكن استبدال هذا بذاك) ومعادل لاسم إشارة أو هو معادل لاسم علم بل يمكن أن يكون ملفوظا متصلا أو منفصلا يتمتع بوحدة دلالية، ويشتغل من الناحية السردية»[32] فالوصف عادة ما يكون داخل النص بمثابة معرفة وتفصيل لهذه المعرفة المحيطة بعوالم السرد والشخصيات والأحداث والأماكن فهو مؤثر بشكل يجعلنا نفهم ونتخيل ما يقوله الكاتب «فالوصف له تأثير مباشر على وضع شخصيات العمل الأدبي وهو وضع يشمل خصائصهم ووظائفهم السردية. ويفرض الاستخدام المتكرر للوصف على المعنى إخراجا سرديا الغاية منه تبرير "حالات التجزيء"و"الحد" من انتشارها الأهوج؛ وهو ما يحدد تبعا لذلك شكل ظهور الشخصيات التي ستنتشر وتتعالق مع الوصف وسيكون على السرد من جهته تنقيتها استنادا إلى معايير من طبيعة سردية خالصة صعد نزل تكلم، أنار كما يحدد أدوارا»[33] إضافة إلى الوصف نجد أنّ **الحوار**: من أهم العناصر التي كسرت رتابة الأحداث واقتربت من شخوص الرواية. الحوار نوعان الداخلي والخارجي*وفي أغلب الحوارات المدرجة في متن رواية "**سبعة أيام في التحرير** "«تقابل وجهة نظر وجهة نظر أخرى، ونبرة نبرة، وهذا القرن الحواري بين لغتين وأفقين هو الذي يمكن قصد المؤلف من تحقيق ذاته بحيث نشعر به بوضوح في كل لحظة من لحظات العمل الأدبي»[34] فالحوار الذي ينبني داخل هذه الرواية هو تجسيد لوعي معين من

درجات وأنواع الوعي السياسي وعن فئة غير قليلة من فئات المجتمع، خاصة أولئك الذين يتبنون رؤى أيديولوجية معينة إلى مفاهيم الثورة والتحرر وضرورة الثورة، إضافة إلى من يؤمنون بترك الحال على حاله والشعور بالأمان الدائم إضافة إلى تلك الشخصيات التي تبني الخطابات السياسية وتروجها، هذه الشخصيات التي عادة ما تكون من سلّم الموالات ومراكز القوة السياسية. نجد في رواية "**سبعة أيام في التحرير**" حوارا لأصوات متعددة حملت كل منها خطابا معينا يختلف عن الآخر هذه الحوارات؛ هي حوار أيديولوجيات متنوعة منها ما هو ديني، أخلاقي سياسي وكلها جاءت خادمة ومؤطرة ضمن خطاب الأيديولوجيات السياسية، التي توضح كل منها وتشرح وجهات نظر المصريين لفعل الثورة وإرادة التغيير. عرض السارد هذه الحوارات بطريقة متناثرة في صفحات الرواية فهي كثيرة ومتنوعة شكلت نسبة كبيرة من بنية الرواية، بل كانت غالبة عليها واضحة الحضور مختلفة الأهداف والغايات والأنواع منها ما جاء على لسان الشخصيات، دون وساطة السارد فكان الحوار داخليا "مونولوج" وتارة أخرى" ديالوجيا "بين شخصيات الرواية ، في رواية "**سبعة أيام في التحرير**" تنطلق أهمية الحوار من كون «الناثر لا ينقي خطاباته من نواياها ومن نبرات الآخرين؛ ولا يقتل فيها أجنة التعدد اللساني الاجتماعي، ولا يستبعد تلك الوجوه اللسانية وطرائق الكلام وتلك الشخوص الحاكية المضمرة التي تتراءى في شفافية خلف كلمات لغته وأشكالها وإنما يرتب جميع تلك الشخوص – الحاكية المضمرة التي تتراءى في شفافية خلف كلمات لغته وأشكالها وإنما يرتب جميع تلك الخطابات والأشكال على مسافات مختلفة من النواة الدلالية النهائية للعمل الأدبي ولمركز نواياه الشخصية»[35]. فكانت مجموعة الأصوات التي تتحاور داخل الرواية في غالبيتها تنحاز إلى إحدى الرؤى الأيديولوجية التي يعرض لها **هشام الخشن**؛ منظور يعارض الثورة ومنظور مساند لها. كما حضرت الأيديولوجيا الدينية في علاقتها بالسياسة خاصة في قضية الإسلام السياسي «تقول كارول: ألا تخافون أن يحكمكم الإخوان المسلمون. شيرين: وألا تخافون أنتم على الدوام من السود واليهود، بل وحتى المسيحيين المتشددين ألم يكن بوش من أقصى اليمين المسيحي... هذه فزاعة خلقتموها أنتم وطغاتنا...إذا وصلوا للحكم سيضطرون لمخاطبة القبطي والليبيرالي واليساري لأنهم سيصبحون رجال سياسة...طول الوقت تحاضروننا عن عدم التعميم، ثم اخترتم لنا

توصيفا واحدا: مسلم، ومن بعد هذا جعلتم كلمة مسلم مرادفة لإرهابي»[36]، وهذا ما نجده في حضور قضية حوار الأديان والحضارات ومجموعة المقاطع التي جمعت في طياتها هذا الخطاب هي المحادثات التي جرت بين شخصية كارول وشخصية إلهام إضافة إلى الحوارات بين شخصية عبد الله الشاب الإخواني، وشخصية رامز المسيحي القبطي لسان وشخصية كارول. إضافة إلى صوت السارد الذي بدا هو الآخر مناهضا لخطابات السلطة وشعاراتها فحضرت أغلب تعليقاته ناقدة ناقمة كما في أغلب تعليقاته على مواقف الشخصيات الثائرة في الرواية يقول «خطاب الرئيس لم يهز مشاعرها، فقد أحست أنه يلقيه دون مشاعر، وأنه لا يخاطب الشعب كما قال، بل يرسل تحذيرا من الفوضى: لم يهدد وإن كان حذّر ، وإن كان خاليا من المشاعر»[37]. كما أشار الكاتب وحمّل مسؤولية ما يحدث في أغلب الدول العربية للنظام العالمي «حكوماتكم وسياساتها ...لقد اخترتم مصالحكم أن نرزح في الظلم والديكتاتورية؛ لأنه الحل الأسهل والأسلم. هذا في الوقت نفسه الذي تدَّعون فيه الديموقراطية» [38]وهذا الخطاب ليس خطابا بريئا من شخصية إلهام موجها لشخصية كارول الأمريكية وإنما هو خطاب للنظام العالمي الجديد وسياساته التي جنت على أغلب الشعوب العربية، إضافة إلى حوارات ومحادثات جاءت في عدة صفحات من الرواية تدور في غالبيتها حول التغيير وجدوى الثورة وأسئلة ما بعد الثورة، وهل سيحدث فعلا التغيير المنشود أم أن الوجوه ستتغير والنظام باقٍ وشرعه باقٍ؟!

كل تلك الحوارات تراصت داخل الجسد الحكائي للرواية عن طريق اللغة بمستوياتها فجاءت خادمة للمعنى العام للرواية، فهي تستقي من السياسة مصطلحاتها ومن المجتمع..لتكوّن رؤى مختلفة للعالم، للسياسة، الدين، الثورة، النظام، السلطة هذه الحوارات التي حددت مستويات الصراع داخل المجتمع المصري هذا الصراع الذي يبدأ بأصوات متعددة وآراء مختلفة بين مجموع شخصيات الرواية والذي سرعان ما يتحول إلى خطاب أيديولوجي واحد هو خطاب الثورة من طرف شخصيات كانت تنتمي إلى أجهزة الدولة وتؤمن بأسطورة مبارك وتقدس ظلّه.

لتحمل أغلب الحوارات جدلية العلاقة بين السلطة السياسية والمواطنين الذين يقفون على الجهة الأخرى من السلطة، وهم شباب التغيير، وحاملو بذور الثورة في جيناتهم التي لا تقبل الظلم وتحاول قطع دابر الديكتاتورية: فقد كشفت مقاطع حوارية من رواية "**سبعة**

أيام في التحرير" عن هوة شاسعة بين منظور السلطة الحاكمة، والمواطنين إلى فكرة التغيير والتجديد في النظم السياسية الحاكمة والخطابات–حوارات واردة في الصفحة 71، 82، 36–السارية هذا الذي جعل من النظام صوتا قامعا لكل محاولة نحو تجديد سدّة الحكم وتغيير سيدها. منذ المقاطع الحوارية الأولى التي جرت بين مختلف الشخصيات السلطوية والمواطنين بمختلف انتماءاتهم مما يحدث في مصر وحدها، بل في كل بلد يعيش تحت وطأة سيطرة أجهزة الدولة القامعة لكل صوت مخالف، يعود السارد ويطلق سراح شخصياته ليتحدث كل منها بديموقراطية ويعبر عن رأيه دون تدخل من الراوي السارد في وصفه ليوم الاقتراع يقول فعرض لموقف كل واحد من الشخصيات واختلاف وجهات نظرها التي تحاورت جميعا في سياق مخاض عسير، قسم الجمع في ميدان التحرير إلى؛ جمعين ورأيين وصوتين وأيديولجيتين؛ واحدة مساندة لفعل الثورة وأخرى رافضة له كل بطريقته فرغم إجماع الكل على فكرة النهوض والثورة والرغبة الجامحة في التحرر من ربق النظام القديم إلا أن هذه الرغبة وهذا الصوت سرعان ما انخفض أمام صندوق الاقتراع، ليعود كل إلى داخله ويحاور ذاته ويعبر عن أيديولوجيته السياسية عبر فعل الانتخاب يقول السارد: «زخم كبير لانهاية له وجدل سياسي افتقدته مصر، ولم يعرف بوجوده أصلا أجيال لأنهم لم يعطوا الفرصة ليعيشوا ما يماثله، ولكنه كان حوارا صحيا في أغلبه مهذبا. أحداث سريعة، كثير منها مثير للقلق على وحدة الأمة، وبعضها مثير لعلامات استفهام، والآخر جعل البعض يتوق من كلّ قلبه إلى استقرار تعوده.. سرعان ما جاء 19 مارس، ومصر في حالة انقسام صحيّ لعله إثبات أن هناك ثورة أتت بتغيير»[39] فهذه النهاية بداية لنهاية مفتوحة على كل الاحتمالات في مصر بعد خمسة أسابيع من الوقفات الاحتجاجية في ميدان التحرير. ومما سبق يمكننا أن نلاحظ ونستنتج أن الأصوات التي تحاورت عبر أشكال متنوعة هي أصوات في مجملها تلخص صوتين عبر ملفوظات عدة، صوت السلطة وصوت الشعب، صوت التغيير وصوت النظام المستبد والملاحظ أيضا أن نبرة الحوار كانت صادحة بالنسبة لكل من يتكلم باسم السلطة السياسية فهو حامل لهذا الصوت وأصوات أخرى حاملة لصوت التغيير والمعارضة وعدم الخنوع للديكتاتورية الممارسة على كل الأصعدة. فالمواطن المصري الذي نحتمل أن يكون ذا صوت واحد لاحظنا من خلال الحوارات أنه يحمل الكثير من خطاب السياسة

السلطوي الديكتاتوري، فهو نفسه يرفض التغيير ولا يبذل أدنى جهد لمحاولة الكلام والمعارضة، أما صوت الثورة والرغبة في التحرر فجاء تمثيلا لجميع من حاولوا الدفاع عن وجهة نظرهم في التغيير، كانت كلماتهم فيضا من رغبة ممتلئة في التطور والسير قدما بمصر نحو الديموقراطية.

5. خاتمة: تفاعلت رواية "**سبعة أيام في التحرير**" وانفتحت على خطابات الثورة والتحرر وتعالقت معها مما جعل منها فسيفساء خلاقة تبعث على طرح الأسئلة، والإجابة وتضع القارئ في رهان البحث عن المعنى دون هاجس البحث عن الحقيقة التي تصير في خضم كل تلك التفاعلات أمرا غير محتمل لأن الدلالات تتعدد بتعدد الأصوات والخطابات الأيديولوجية والمواقف من ثورة مصر المعاصرة التي انقسمت أصوات الرواية بين مؤيد ومعارض لها. فالفصل بين ما ندعوه سياسة وما ندعوه أدبا وبالذات الرواية هو فصل يكاد يكون مستحيلا؛ وذلك للعلاقة المنطقية بين السياسة والواقع الذي يعجّ بالخطابات الأيديولوجية المتنوعة بل والذي تعد السياسة وآلة السلطة المسير الأول له المتحكم فيه فالأحداث السياسية متسارعة كثيرة وأثرها وتأثيرها لا ينفكّ يجرف الأقلام الروائية العتيدة منها، والجديدة التي لقيت في الرواية متنفسا وأداة تعبير عما حصل ويحصل.

6. الهوامش: §

---

[1] حياة أم السعد: وظائف تمثيل الخطاب الغيري في الرواية وفق المنظور الباختيني، مجلة أنساق، كلية الآداب والعلوم جامعة قطر، م1، ع2، أكتوبر 2017، ص 136.

[2] تزفيطان تودوروف وميخائيل باختين: المبدأ الحواري، تر: فخري صالح المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان، ط2، 1996، ص16.

[3] ينظر: ميخائيل باختين: الكلمة في الرواية، تر: يوسف حلاق، منشورات وزارة الثقافة، دمشق، دط، 1988، ص152-153.

(4) تزفيطان تودوروف وميخائيل باختين: المبدأ الحواري، مرجع سابق، ص16.

(5)حياة أم السعد، وظائف تمثيل الخطاب الغيري في الرواية وفق المنظور الباختيني ص 137.

(6)المرجع نفسه، ص 134.

(7)دومينيك مانغونو: المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب، تر: محمد يحياتن، منشورات الاختلاف، الجزائر العاصمة، الجزائر، ط1، 2008، ص 37.

(8)المرجع نفسه، ص 115.

(9)المرجع السابق، ص 125.

(10)محمد بوعزة: حوارية الخطاب الروائي، التعدد اللغوي والبوليفونية، دار رؤية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1 2016، ص 68.

(11)المرجع نفسه، ص 66.

(12)تزفيطان تودوروف وميخائيل باختين: المبدأ الحواري، مرجع سابق، ص 193.

(13)ميخائيل باختين: الكلمة في الرواية، مرجع سابق، ص 98.

*__هشام الخشن__ مهندس مدني وروائي مصري من مواليد عام 1963. أول أعماله مجموعة قصصية بعنوان "حكايات مصرية جدا" (2010) وتلاها روايتان "ما وراء الأبواب" و"7 أيام في التحرير" (2011). وتم إنتاج الثانية كمسلسل تلفزيوني، كما يجري تحويل الأولى كذلك إلى مسلسل. في عام 2012 صدرت روايته الثالثة "آدم المصري" وفي عام 2013 مجموعة قصصية باسم "دويتو".

(14)هشام الخشن: سبعة أيام في التحرير، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2011، ص 8.

(15)ينظر: طه وادي: الرواية السياسية، الشركة المصرية العالمية للنشر والتوزيع لونجمان، دت، دط، ص 37.

(16)المرجع نفسه، ص 20.

(17)حمدي حسين: الرؤية السياسية في الرواية الواقعية، الرؤية السياسية في الرواية الواقعية، مكتبة الآداب القاهرة، ط1، ص 24.

(18)لطيف زيتوني: معجم مصطلحات نقد الرواية، عربي انجليزي، فرنسي، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت لبنان، ط1، ص 114.

*يقر الدكتور علال سنقوقة في كتابه المتخيل والسلطة، بأن الرواية السياسية تعود في جذورها الأولى في الأدب الأوروبي إلى رواية البيكاريسك، وهي الرواية التي اخترقت القيم البورجوازية واقترحت احتمالات جديدة للتحول الإجتماعي من خلال البطل المحتال أما عن أصل الرواية السياسية في الأدب العربي فيعيدها إلى فن المقامات، أما عن الرواية السياسية في نضجها الفني فهي جديدة في العالم العربي شأنها شأن عدد من الأنواع الأدبية التي لم تتأصل في التراث، ينظر: علال سنقوقة: المتخيل والسلطة. والسلطة في علاقة الرواية الجزائرية بالسلطة السياسية، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2000، ص62.

(19)حمدي حسين: الرؤية السياسية في الرواية الواقعية، مرجع سابق، ص19.

(20)ينظر: طه وادي: الرواية السياسية، مرجع سابق، ص 49-50.

(21)ينظر: فيليب هامون: سميولوجية الشخصيات الروائية، تر: سعيد بنكراد، دار الحوار للطباعة والنشر والتوزيع، سوريا ط1، 2013، ص14.

(22)لطيف زيتوني: معجم مصطلحات نقد الرواية، مرجع سابق، ص55.

(23)صبيحة عودة زغرب: جماليات السرد في الخطاب الروائي، دار مجدلاوي، عمان، الأردن، ط1، 2010، ص 133.

(24)هشام الخشن، سبعة أيام في التحرير، ص 133-134.

(25) ينظر :المرجع نفسه، ص134

(26)ينظر :المرجع السابق، ص134.

(27)ينظر: المرجع سابق، ص 72، 118، 119.

(28) هشام الخشن: سبعة أيام في التحرير، ص 22.

(29)المرجع نفسه، ص 135

(30)وحيد بن بوعزيز: جدل الثقافة، مقالات في الأخرية والكولونيالية والديكولونيالية، دار ميم للنشر، الجزائر، ط1، 2018، ص24.

(31)هشام الخشن: سبعة أيام في التحرير، ص 36.

(32)فيليب هامون: سميولوجية الشخصيات الروائية، مرجع سابق، ص119.

(33)المرجع نفسه، ص120.

*الحوار الخارجي يتطلب أكثر من طرف لإدارة حديث متبادل بينهما يظهر كل واحد موضوعه بجلاء وبلغته الخاصة، وهذا حوار مباشر واضح المعالم أما الحوار الداخلي فهو؛ حوار غير مسموع وغير منطوق تعبر فيه شخصية ما عن أفكارها الحميمية القريبة من اللاوعي إنه خطاب لم يخضع لعمل المنطق فهو في حالة بدائية وجملة مباشرة قليلة، كأنها أفكار لم تتم صياغته بعد. ينظر: لطيف زيتوني معجم مصطلحات نقد الرواية، مرجع سابق، ص123.

(34)ميخائيل باختين: الكلمة في الرواية، مرجع سابق، ص83.

(35)ميخائيل باختين: الخطاب الروائي، الخطاب الروائي، تر محمد برادة، دار الفكر للدراسات والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 1987، ص67.

(36)ينظر: هشام الخشن: سبعة أيام في التحرير، مرجع سابق، ص 137-138-139.

(37)المرجع نفسه، ص74.

(38)هشام الخشن، سبعة أيام في التحرير، ص 144.

(39) المرجع نفسه، ص149.

خطاب العتبات الصوفيّة في الشعر الصوفي الجزائري المعاصر

Soufi paratext discourse in contemporary Algerian poetry

د. سعيد شيبان‡

تاريخ الاستلام: 2020 /08/28 تاريخ القبــول: 2020 /08/29

ملخص: تعد العتبات النصية من أولى المؤشرات التي يتعامل معها المتلقي، بيد أنها تختزل فحوى النص وتشكل دعامتها ونافذتها الاعلامية. فالعتبات النصية أو النصوص الموازية (Le Paratexte)، علامات لغوية تقيم اتصالا نوعيا بين المرسل والمرسل اليه، فهي منبهات ومحرضات نلمس في ثنياها سلطة التأثير على المتلقي، كما تعد مفاتيح أساسية دالة على مرجعية النص وأسواره الدلالية، وأي إهمال لهذه المكونات الخطابية، من شأنه تعطيل التواصل المنشود بين المعطى القبلي والبعدي في النص، مما يوجه القراءة إلى الأعماق، فلا تتوقف عند الانطباع المتولد عن القراءة الأولى. وقد اهتم النقاد العرب المعاصرون بهذا التوجه النقدي نظرا لأهميته الإبستمولوجية ولكون هذه العتبات من أهم الأدوات الاجرائية في تحليل الخطاب. يروم هذا المقال تقصي بعض جوانب العتبات النصية في المتن الشعري الصوفي الجزائري المعاصر، والتي تبدت في بنية الجهاز العناويني لدى كل من عثمان لوصيف، والخطاب المقدماتي عند عبد الله حمادي وياسين بن عبيد.

الكلمات المفتاحيّة: النصوص الموازية، علامات لغوية، المتلقي، تحليل الخطاب، الإبستيمولوجيا.

---

‡قسم اللغة والأدب العربي، كلية الآداب واللغات، جامعة عبد الرحمن ميرة بجاية، البريد الإلكتروني: chibanesaid@yahoo.fr، (مؤلّف مرسل).

Abstract: The textual techniques are one of the first indications that the recipient deals with, but it reduces the content of the text and forms its support and media window. The paratext, or parallel texts are linguistic markers that establish a qualitative connection between the sender and the receiver. They are influent al stimuli and inciters through which the receiver accesses the depths of the text in order to be explored and interpreted.

Contemporary Arab critics have paid attention to this critical approach because of its epistemological importance, and because this paratext are one of the most important procedural tools in discourse analysis.

This article aims to investigate some aspects of the textual thresholds in the contemporary Algerian Soufi poetic text.

Key words: parallel texts, linguistic marks, recipient, discourse analysis, epistemology.

1-مقدمة: تُمثل العتبات النصية منظومة إشارية دالة تشكل حلقة وصل بين المؤلف ومتلقيه، كما قد تحيل إلى ما لا يقوله النص من خلال طاقاتها الدلالية والتأويلية في ثنايا النسيج النصي، ومن ثم عدت نظاما إشاريا لا يقل أهمية عن المتن الذي يحيط به، بالنظر إلى الفاعلية التي تتمتع بها، فهي لا تشتغل إلا في إطار النص، مما يشي إلى علاقة التلاحم البنيوي الطرفين. ويرى الباحث جميل حمداوي أن العتبات النصية بمثابة (مفتاح أساسي يتسلح به المحلل للولوج إلى أغوار النص العميقة قصد استنطاقها وتأويلها)[1](حمداوي، 1997).

وقد اهتم النقد العربي المعاصر بهذه الأنسجة النصية التي تشكلها النصوص الموازية، بيد أنها تؤسس للعبة لغوية جميلة، تسهم في بناء علاقات مع القارئ قراءة وفهما وتأويلا. كما تسعف المؤول على الالمام بمؤشرات النص الداخلية والخارجية، ما دامت تحيل إلى أفكار وممارسات نصية تستجيب لمنطق النص وتحاوره بالنظر إلى الفاعلية التي تستمتع بها. وكان علينا منذ البداية الإجابة على أسئلة طالما طرحت نفسها بإلحاح؛ إلى أي مدى عُدّت هذه المصاحبات النصية موجهات أساسية لسيرورة التلقي؟ كيف يمكن استنبات أسئلة نقدية انطلاقا من هذه المسالك النصية

التي قد تنبئ بانخراط الشاعر الجزائري وتفاعله مع مقتضيات المعرفة الشعرية الحديثة.

2–صوفية الجهاز العناويني في ديوان "جرس لسماوات تحت الماء"، لعثمان لوصيف.

أصدر عثمان لوصيف ديوانه "جرس لسماوات تحت الأرض" في طبعته الأولى عام 2008، عن جمعية البيت للثقافة والفنون (الجزائر). وأول ما يصادف القارئ، وهو يبادر بقراءة وتحليل ديوان "جرس السماوات تحت الماء"، هو هذا التركيب الغريب والمفارق للعنوان في بنيته اللغوية؛ فالشاعر يقدّم للقارئ (لوحة مقلوبة تماماً ينسحب فيها العُلوي؛ أي السماوات إلى الأسفل، ويرتفع فيها السفلي؛ أي الماء إلى الأعلى، فيتحقق نوع من المفارقة الشعرية تجمع بين التناقض الحاد والتضاد معاً في بوتقة واحدة)[2] (سعيدي، 2013).

إنّ قارئ هذا الديوان سرعان ما ينتبه إلى هذه المناورة على مستوى العنونة، فيسعى جاهداً إلى (البحث بين ثنايا النص عن نسيج متقاطع مع العنوان التأطيري العام) ([3])(حليفي، 2004). كما أنّ اختيار الشاعر لظرف المكان "تحت" بدلاً من "فوق"، قد غيّر تماماً من مجرى الدلالة، لأنّ الشاعر يُلمّح إلى عناصر جوهرية تشي بالسمو إلى عالم المعقولات العلوية، وهو يتمثل مجاهدة المُريد في سموّه من العالم السفلي المحسوس إلى العالم العلوي الروحاني، فيستعير لغة صوفية تشوّق القارئ إلى تلك المدائن البكر، المليئة بالكشوف والفيوضات الربّانية. فالجرس في المصطلح الصوفي يدل على (إجمال الخطاب الإلهي الوارد على القلب بضرب من القهر، ولذلك شبّه النبي (ص) الوحي بصلصلة الجرس)[4] (الحفني، 2006).

لقد عمد الشاعر إلى ربط الجرس بالسماوات، ليؤكد ارتباطه بالظواهر العلوية؛ فالعوالم العلوية قد تعني للصوفية الوجود المطلق، بوصفه حقيقة ظاهرة في كل مكان. وبناء على ذلك (لا تكون اللغة كما يرى بعض المتصوفة عقبة أرضية تحول بيننا وبين إدراك العلوّ، بل على العكس من ذلك، إذ تضعنا اللغة في حضرة وجود يدهشنا بقربه وبُعده، بعلوّه ومحايثته، بانكشافه واحتجابه)[5](جودة نصر 1983).

أما الماء فهو يرمز إلى عالم الروح، كما أنه وسيط للرحلة العروجية، بيد أنه في الحقل الصوفي (وضع أصلاً لتميز أعيان السماء والأرض)[6](بلقاسم 2000). كما قد يكون الماء وسيطا لارتياد العوالم العلوية، للارتواء من المعارف الربانية؛ فهو رمز للخصب والحياة، وهو الذي يصل الصوفي بالعلوم الإلهية حين يعتلي سرادق الرفارف الربانية في العالم العلوي؛ ويرمز الماء أيضاً إلى البحر الذي يُعدّ رمزاً عرفانياً ذا دلالات موحية. فقد (استطاع ابن عربي أن يستغل ذلك في بنيانه الفكري فيرد البحر عنده –على الأغلب –في سياق نص عرفاني علمي ليتضمن مفهوم: العلوم والأسرار)[7] (الحكيم، 1981). وهكذا بنى الشاعر عنوان ديوانه على المفارقة التي تصدم أفق المتلقي، ليضع أفقاً عنوانياً ينزاح عن المعهود والمألوف. فحين يضيق الشاعر ذرعاً بالأمكنة الواقعية، نراه يحلم دائماً بأمكنة يوتوبية، ولذلك وجدناه يستعين بركوب البحر لاستشراف العلوم اللّدنيّة فيقول:

(يا بحر روحك حرة وأنا سجين الطين
حوّلني إلى ماء لعلي أبتدي
أو تهتدي روحي إلى معراجي) [8] (لوصيف، 2008)

إلى أن يقول:

(وسرت بجسمي رعشة
فخرجت من طيني ومن أمشاجي
وزلقت روحاً في المياه
يشدني جرس ويسلمني إلى جرس
رأيت البحر في عينين نجلاوين
قلت الله! هذي سدرتي)[9] (لوصيف، 2008).

فالشاعر ينتابه توق أبدي إلى الانفلات من قيد المادة، ليتسامى إلى ما هو روحي وأزلي، ومن ثمّ يترسم على أديم العنوان/ القصيدة هذه (البنية التركيبية التي تقف من ورائها مقاصد المرسل، بينما تتشكل بنية المعنى في المستوى النّصي وفاعلها الرئيسي تأويل المتلقي)[10] (فكري الجزار، 2006). وعلى صعيد آخر حمل

هذا العنوان إحالات سيميولوجية متوشحة بقلق وتوتر دلالي، عبر تشظيه في بنيته اللسانية إلى دلالات ثانوية يكتنفها الغموض والانزياح التركيبي، وكأن الشاعر لا يكتفي بترسيخ أنظمة دلالية منتهية، بل يضع القارئ أمام بنية عنوانية تقوم على التوتر والمباغتة، تحفزه على تأويل هذه الإحالات وما تحتويه من حقول دلالية تشي بتجربة الشاعر الباطنية وبفلسفته في الوجود ونظرته العرفانية إلى العالم والكون. أسس الشاعر عبر هذا النسيج العناويني للعبة لغوية جميلة، تسهم في بناء علاقات متوترة مع القارئ، قراءة وفهماً وتأويلاً. ولطالما أدهشت العناوين الصوفية بلعبتها اللغوية والمعرفية، لأنّ التمظهر الخادع الذي يمارسه العنوان على القارئ، قد ينطوي على حمولة معرفية وفكرية تضعه في مواجهة مستمرة معه. ولأنّ غاية الصوفية هي اصطياد هذه اللحظات الذوقية الخيالية التي تجعلهم يعايشون المطلق، سنفترض أنّ كل ما يكتبونه من نصوص ومن عناوين لهذه النصوص، لا يتم إلاّ عن قصدية تنم عن استشعارهم عوالم المطلق الباطنية فيهم، وما على القارئ حينئذ سوى إتقان لعبة التفكيك وحسن قراءة الحفريات التي تَسِم الأثر الصوفي عنواناً وكتابة، للوصول إلى هذه المعاني المتعددة التي تزخر بالدلالات اللامتناهية في تعبيرها عمّا هو كائن وممكن. إنّ الشاعر عثمان لوصيف الذي أخذ على عاتقه ركوب موجة التجريب، ظل في (صراع دائم ومنقطع النظير مع كل تجاربه السابقة، ومع كل التقاليد الإبداعية المتاحة، فهو شاعر يروم أن يكون كلامه بداية دائمة، وأن يظفر بالرؤى والمعاني الجديدة، بل يجد لرؤاه ومعانيه أشكالاً جديدة تناسب معها، وتنهل في الآن نفسه من خصوصية تجربته، ومن رغبته في الاختلاف والتجدد الدائميْن)[11] (سعيدي، 2013). ولذلك وجدنا في ديوانه "جرس لسماوات تحت الماء" تقاطعاً بين الإلهي والإنساني؛ فبدا هذا الجرس مترجماً لنزعة العلوّ والتجاوز التي تعتري الشاعر في رحلته إلى الجواهر العلوية من خلال تلطيف الكثيف وتكثيف اللطيف. ولا يعدو أن يكون إثراء الشاعر للمركز الإلهي وتساميه عن الواقع في هذا المنجز الشعري، سوى إعلاء لكينونته في رحلته إلى تحصيل المعارف الذوقية من جهة ومن جهة

أخرى أراد الارتقاء بالجانب الإنساني إلى عوالم الروح، ليتماهى معها ويحقق صفة الاكتمال.

3-جمالية الخطاب التقديمي عند عبد الله حمادي وياسين بن عبيد بين الذاكرة الشعرية والحس النقدي. تُعدّ المقدمة من أهم الركائز أو العتبات التي تحيط بالنص أو العمل الأدبي؛ فهي خطاب واصف (من تدبيج الكاتب نفسه، فسمّى مقدمة أو توطئة أو افتتاحية أو تمهيداً أو تصديراً، أو تكون مكتوبة من الآخرين فتُسمى بالتقديم أو التقريظ)[12] (حمداوي، 2014). لقد حظيت هذه العتبة بأهمية بالغة لأنها عُدّت ركيزة العمل الإبداعي، ولاسيما إن كانت المقدمة مرافقة للطبعة الأولى من النص الإبداعي الشعري. فالخطاب التقديمي يقدّم فهماً ورؤية عميقة للنص ويسهم في استكشاف أغوار النص الجمالية من زاويتين أساسيتين، أو لغرضين اثنين(أن يكون الأول شدّاً للانتباه وجلباً للإصغاء، ومواصلة القراءة، ويكون الثاني تمهيداً يعلم عما يأتي بعده. وقد اتفق علماء البلاغة والصناعة أن لهذه التقنية من الشرف والمكانة ما يجعلها محط كل عناية واهتمام)[13] (مونسي، 2000).

فالمقدمة، إذن، تسعف القارئ على كشف بطاقات النص الداخلية والخارجية قصد الإلمام بخيوطه الدلالية، ما دامت تحمل أفكاراً وتصورات تستجيب لمنطق النص وتحاوره، كما تستجيب لسياقات تأويلية حينما تكون خطابات تقديمية مدبجة بقلم نقاد(خطابات مقدماتية غيرية)préfaces allographes يقدّمون فيها إضاءات ورؤى(تسهّل للقارئ الولوج إلى العمل الأدبي بالتركيز على الفلسفة العامة للكاتب أو الشاعر، وربط بعض النصوص بمناسبتها تسهيلاً على القارئ لفهم مضمونها، ومحاولة الإحاطة بكامل مكوّنات النص الشكلية والمضمونية)[14] (العشي، 2005). ويرى جيرار جينات (G. Genette) أن الاستهلال هو (المصطلح الأكثر تداولاً واستعمالاً في اللغة الفرنسية واللغات عموماً، كل ذلك الفضاء من النص الافتتاحي (liminaire)، بدئياً (préliminaire) كان، أو ختمياً (post liminaire)، والذي يعنى بإنتاج خطاب بخصوص النص، لاحقاً به أو سابقاً له، لهذا يكون الاستهلال البعدي أو الخاتمة (post face) مؤكدة لحقيقة

الاستهلال)[15] (بن عابد، 2008). كان الخطاب المقدماتي في الثقافة العربية القديم حاضرا بشكل مكثف في كثير من المؤلفات النقدية، على غرار ما وجدناه في كتاب (طبقات فحول الشعراء) لابن سلام الجمحي، ومقدمة كتاب (الشعر والشعراء) لابن قتيبة، ومقدمة كتاب (شرح ديوان الحماسة) لأبي علي المرزوقي. إنّ الخطاب المقدماتي الشعري يشكّل حلقة اتصال وانفصال مع الخطاب المقدماتي العام؛ فهو من جهة يتواصل مع الأنماط العامة لخطاب التقديم، في توفّره على مرتكزات قرائية يشير إليها المؤلف في مقدمته؛ كالدوافع المحفزة على الكتابة وجنس التأليف والإطار الزمكاني للمؤلف، مع التنويه إلى جدة الموضوع وجديته. ومن جهة أخرى قد ينفصل الخطاب المقدماتي في الشعر الحداثي عن غيره، بما يطرحه من أسئلة منتجة لحس نقدي وانتقادي، خصوصاً إذا تعلّق الأمر بتجسير الطريق بين بعض الأنماط والأشكال الشعرية الجديدة، وحينئذ تضطلع المقدمة بالوظيفة التأويلية للنص، سواء من طرق المؤلف نفسه أو كاتب المقدمة الذي قد يكون ناقداً أو أديباً يقدّم للديوان. إنّ المقاربة المناصية تنظر إلى المقدمة كخطاب مستقل يتفاعل عبر علاقاته النصية والتناصية، لتتحول هذه العتبة مع مرور الوقت إلى بيان نقدي، أو خطاب مستقل ذي أبعاد تركيبية، ودلالية، وتداولية. وقد أسهمت نظريات علم النص، في جعله يتموضع بطريقة مميزة داخل النسيج النصي للخطاب الأدبي (باعتباره نصاً أو خطاباً مستقلاً، يحتوي دلالات النص، ويفسر نشأته، ويستكشف أطروحاته المرجعية، ويستعرض قضاياه التخييلية والحجاجية والواقعية)[16] (حمداوي 2014). ففي ديوان (البرزخ والسكين)، يعنون الشاعر المقدم (عبد الله حمادي) خطابه التقديمي بـ «ماهية الشعر"، ليطرح مجموعة من المساءلات بخصوص كنه العمل الشعري، ليخلص أنه (سحر إيحائي يحتوي الشيء وضده أم هو حساسية جمالية مغايرة للمألوف، ومرادفة للخلق على غير منوال سابق)[17] (حمادي، 2000). فالشعر بهذا المنظور يكتسب توجهاً ديناميا، بيد أن الشاعر يُقيم الصرح لأشكال تعبيرية تعلن نفسها خارج القصيدة، مما يتيح للدلالة أن تتشظى خارج المألوف والمتداول. وعلى صعيد آخر، يعرّج حمادي في هذا الخطاب التقديمي الذاتي

(préface auctoriale) إلى اللغة الصوفية التي تقوم في طبيعتها على التجربة الباطنية أكثر مما تقوم على التجربة الظاهرية، ومن هنا (تظل لامعقولية القصيدة في الشعر الحقيقي أساسية، لكنها ليست مجانية ولا ضبابية [18])(حمادي 2000)، مستشهدا بمقولة النفري المشهورة "إذا اتسعت الفكرة ضاقت العبارة". فطبيعة هذه اللغة التي يومئ إليها الشاعر، تنزاح عن المعيار، لتنتج شروطها الخاصة بها. بيد أنّه يمتاح من المدرك الباطني ليستنسل قيماً تعبيرية جديدة، سمحت له بتأصيل كتابة شعرية تحقق الامتزاج بالحقيقة المطلقة والوصول إلى أقصى الممكنات. إنّ قصور اللغة العادية عن الوفاء بحق التجربة الحداثية (جعل كل من الشعر والتصوف ينفرد بلغة خاصة تقوم على الإشارة لا العبارة، وعلى الرمز لا المباشرة.. ومن الواضح في هذا الخصوص أنّ الإشارة هي نفي ليقين العبارة وتشويش لها يفضي بتعكير مجراها وخلخلة انتظامها، وتعليق بعدها التواصلي)[19] (سلطين 2013). ويختم حمادي تقديمه للبرزخ والسكين بسؤال في غاية الوجاهة (pertinence) حول جدوى الشعر في عصر العولمة، وفي عالم (باتت تخترق أرجاء الأقمار الصناعية، وتتحكم في مصيره شبكة المعلوماتية)[20] (حمادي 2000). ليجيب عن هذا التساؤل بقصيدة شعرية للشاعر الإسباني (ڤوستافو رادولفو بيكر) يلتمس فيها الحياة لروح الكلمة (الشعر)، ما دام هذا الأخير هو الفن القادر على امتثال عوالم الجمال الإنسانية بآليات تعبيرية مميزة، لأنّ الشاعر يؤثر بهواجسه القادرة على حفز الطباع واستنفار كوامن النفس البشرية (فهو خالق كلمات، وليس خالق أفكار، وترجع عبقريته كلها إلى الإبداع اللغوي)[21] (كوهن، 1986). وفي إصداره الشعري الأخير "أنطق عن الهوى"، يطلعنا عبد الله حمادي بمقدمة عنوانها "ألق التجلي"؛ وهي مقدمة مقتضبة (أربع صفحات) إذا ما قيست بسابقتها "البرزخ والسكين" الواقعة في اثنتيْ عشرة صفحة. ففي تقديمه لديوان "أنطق عن الهوى" راح حمادي يتساءل عن كينونة الشعر، فتبدّى له (أنه ضرب من المستحيل، وألق من التجلي الربط بين البدايات والنهايات، والرافض لقانون المد والجزر، لأنه برزخ يمتد بين الذي كان وسيكون، وإن شئت تحديداً أدق هو اللحظة الهاربة من التحديد ومن

التشيؤ)[22] (حمادي، 2011). وقد جرّنا الفضول للتساؤل عن الفرق بين كنه الأسئلة التي طرحها حمادي في مقدمة "البرزخ والسكين"، والموسومة بـ"ماهية الشعر"، وبين حقيقة الشعر مثلما حاول بلورتها في مقدمة ديوانه "أنطقُ عن الهوى" والتي وسمها بـ" ألقُ التجلي". إنّ القراءة المتأنية لهذه المقدمة الأخيرة، تكشف عن وقوف الشاعر في حضرة شعرية جديدة تحت لواعج الشطح والانخطاف، مما جعله يشاهد لحظات التوتر بين الأشياء ومسمياتها فبدت له التجربة لامتناهية، والأشياء من قبيل ما لا يوصف ولا يتحدد. ولذلك يعبّر الشاعر (المقدم) عن هذا المسعى الدؤوب لطي صدع هذا الوجود من الداخل وإدراك الأشياء إدراكاً ذوقياً، بغية التأسيس لعلاقات جديدة مع الأشياء والموجودات فيقول: (يتصبب الشعر معلناً خريطة الأوتار ومسافات الزمن الآتي من وادي عبقر، أو مرقعة القدمين من ابراج السماء من أمثال الحلاج وابن عربي والششتري)[23] (حمادي، 2011). إنّ الحركة الشعرية بهذا المنظور ليست شكلاً ثابتاً يبررها منطق التجربة الثابتة للشاعر مع اللغة، وإنما مسكونة بهواجس الانفتاح على اللانهائي واللامحدود، لأنّ (في النهج الشعري، وكذلك الصوفي توجّه إلى رؤية الأشياء في تعالقها واتصالها الحي. ثمة تجاوب عميق يصل بين موجودات العالم من وراء مظاهر القسمة والانفصال. ومثل هذه الرؤى الشعرية والصوفية تجانب الرؤية الاختزالية التجزيئية التي تقسم الوجود وتفصم وحدته الجوهرية)[24](سلطين، 2013). ويواصل الشاعر المقدّم أسئلته عن أسرار الشعر، ليؤكد على مسار التجريب الذي شقّته الحداثة الشعرية المسكونة بحساسية جمالية مغايرة، لكونها تجربة تخضع لنظام معرفي مفارق؛ وهذا ما حدا به إلى الإقرار بأنّ الشعر (في المبتدأ والمنتهى هو فيض غمامة تُتلى، كثيراً ما أظلت بفيّها الأنبياء، ومن وحيها المزجى تدلّت قناديل السماء؛ فالشعر وحي إلهام يأتي على صهوة غمامة تسكنها الريح وموجّهات النور لتستسلم على راحتي هذا المدى الممتد على خارطة الغواية واللظى)[25](حمادي، 2011). فالشاعرية الصوفية لا تُدرك إلاّ بالتملص من أدران الواقع، ليعبّر الشاعر بلغة تتماهى مع التجربة الغيبية، فيعلن عن لحظات انفصال ذاته عن المحسوس، وذوبانها في الحضرة

الإلهية. وهكذا (تمكّن الوطء بنعال الشعر على أديم الأرض، وإعلان هوية الركض والانتماء) ([26]) (حمادي، 2011). وفي ختام خطابه المقدماتي، يؤكد عبد الله حمادي خاصية التجاوز في اللغة الشعرية الحداثية؛ فهذه اللغة قدّمت نمطاً جديداً من الأنساق التعبيرية المفارقة والمنتفية للمعنى الواحد الوحيد. ولذلك وجدنا (الشعر الحقيقي في هذا المجال كثيراً ما يعاكس النسقية، ويمارس المنافرة البلاغية لتشكيل أنماط جديدة من البدائل والأنساق)[27] (حمادي، 2011). إنّ معاينة الخطاب الشعري الحداثي، سيدفع حتماً بالمتلقي إلى طرح المعاني القبلية الجاهزة، لأنّ شعر الحداثة هو الناقل لهذه الشرارة الثائرة لكل الأشكال القديمة، لأن ديدن الشعر الجديد يقوم على مبدأ الابتكار الذي يتناقض تماماً مع مبدأ النسج على المنوال، كما أن بيانات الحداثة تؤكد(مفهوم انفتاح الشكل في الكتابة، ويعني الانفتاح هنا، خروج الشعر عن هيمنة القصيدة؛ أي من الشكل الواحد المهيمن، وهذا طبعاً لم يكن في تصور أصحاب البيانات، إلاّ بتحقيق ما سمّيناه بالتوالج، المفهوم الذي نقترحه للتعبير عن طبيعة اللقاء أو العناق الذي تحققه الكتابة في أكثر من مستوى)[28] (بوسريف، 2012). وفي ديوانه "غنائية آخر التيه"، يعنون ياسين بن عبيد مقدمته بـ "هذه القصائد...! فحاول التأسيس لرأي نقدي مؤدّاه أن لغة الشعر لغة مشعّة، لا تستقل بذاتها لبناء عالم الشعر، وبالمقابل فإن ما تحتاجه لإسنادها متولّد عنها، فهي المعجم، وهي الذّات، وهي الصورة وهي الإيقاع، مما يجعل الكفاية الشعريّة تتحدد داخل اللغة، متجاوزة المستويات المعجمية الجاهزة، أو ما يعرف بظاهرة الاصطلاح في الشعر وهي أن تصبح المعاني متفقا عليها وجاهزة، مما يوقع الشاعر في الدوران والمعاودة واجترار صورة شعرية بطريقة مبتذلة، ولذلك وجدنا الشاعر/المقدم يدين الآراء النقدية التي تحاكم(التجارب الشعرية انطلاقا من معمارها المعجمي...فعبارة المعمار المعجمي إساءة إلى الإبداع أكبر إساءة، وتحجيم سادي لخصائصها التي تكبرُ – أعني ينبغي أن تكبر – مجرّد الصُّورية اللفظية)[29](بن عبيد، 2007). وعلى صعيد آخر يعرج بنا ياسين بن عبيد إلى قضية اللغة ومستويات التلقي، فتطرق إليها من منطلق الرؤية الحداثية التي وقعت في مهاوي الغلو والإفراط –غالبا–

باستدعائها لغة متعاليةً بعيدة عن متناول القارئ ومجافية لتطلعاته، ولذلك تتبدى لنا رغبة الشاعر/المقدم في تجاوز هذه المعضلة، فيقول: (فإذا ما نظرنا إلى الإنجاز الحداثي بعيدا عن لغته، لا نوشك الظفر بشيء حققه ردح من الصراع غير قصير على أن معيار انكساراتها هو هذه اللغة نفسها التي تفترض المعنى، إذن لا تتصل به، وتتجاوزه فلا تشركه في استدعاء القارئ، وهي الدليل الذي خالف توقعاتها على ألاّ شيء أبغض إلى القارئ من لغة تستعلي عليه)[30](بن عبيد، 2007). لقد جعل الحداثيّون جماليات اللغة في الطرف النقيض من جماليات التشكيل الكلاسيكي في لغة الشعر وقوته السحرية، فضاعت منهم الفاعلية الشعرية، لأنهم أفرغوها من سحرها الخلاّق وجعلوها مجرد هيكل أو معمار أجوف لا إيحاء له ولا تلميح، وأصبح الشعر بذلك لعبا بالكلمات التي تعلي المعمار وتشكل الهيكل، وتعجز عن نفخ الرّوح فيهما، وكان الضائع الأكبر في كلّ ذلك: المعنى في بادئ الأمر، ثم اللغة بعده وأخيرا القارئ. فحين يتناسى الشاعر اللمسة السّحرية للّغة وعطفها الملائكي، تتحول إلى مجرد طنين يضّج منه سمع المتلقي (ومن الطبيعي أن ذلك سيؤدي حتما إلى إضعاف شعرية اللغة، وإرباك صلتها بالحياة وما تشمل عليه من ضراوة. ويؤدي أيضا إلى مظهر شديد الخطورة هو غياب المحسوس وهذا الغياب الحسي، يعني أن مجموعة من عناصر الأداء المحتدم الحار قد تم نفيها خارج الفاعلية الشعرية وأننا أمام غياب كامل لجمر الشعر وغباره الحافل بالدلالة)[31](العلاق، 2003). وفي سياق مماثل يشير بن عبيد إلى قضية مهمّة أخرى، هي من مخلفات الحداثة الشعرية العربية، والتي حاولت أن تحدد للشعر وجهة جديدة (قضية مفهوم الشعر/الشاعر)، أو تجعل الشاعر كائنا آخر غير الذي ألفناه من مبدع لكلمات ستظل طافحة بإمكانات تعبيرية ممتعة لا مقنعة؛ ولذلك وجدناه يدين هذه المحاولات الرامية إلى(زحزحة أدوار الشعر عن طبيعتها، بافتراض خطاب معرفي تُنْحَتُ له لغة لا تصلح إلا للجمال وغناء الروح، وبالإصرار على جوار غير متكافئ الحدود بين نوازع عقلية منشأها الرأي، ومركبها القياس ومفضاها الاستنتاج، وبين مسالك وجدانية خالصة للنفس من دون الجوارح والمزاج)[32](بن عبيد، 2007). وتأسيسا

على ما سبق، حق لنا التساؤل، هل يمكن أن تُحدد للشّعر ضوابط جديدة مستمدة من خارج أسواره، وتلغي الضوابط التي حدّدت أطره ورسمت ملامحه عبر القرون؟ وهل يمثل الفكر والإيديولوجيا ضابطا شعريا يتحدد به وجود الشعر؟ وبمعنى آخر؛ هل يحق لنا أن ننتظر من الشاعر أمرا آخر غير المتعة والتعبير عن الجمال والذّات؟ وهل نحن في حاجة إلى شاعر يُشعر، أم إلى شاعر مفكر وسياسي وداعية...؟ قد يندفع الشعراء محفزين بنوازعهم الذاتية ورهانات عصرهم إلى البحث عن وظائف جديدة للشعر، وطرح مغاير لشعرية اللغة، مادام الشاعر مهوسًا باكتشاف لغة غير معروفة، ويختار المجيء من المستقبل لا من الماضي، ومن هنا أصبحت اللغة في شعر الحداثة (مسكنا مفرغا من مضامينه المألوفة التي تبعث على الطمأنينة والارتياح. لقد ملأ الشاعر المحدث اللغة بالثقوب وتسرب الأضواء وقتل امتدادها الماضي، وتحوّل بها إلى درجة الصفر وأفرغها من ذاكرتها كما أفرغ ذاكرة القارئ ومألوفة...، إذ لم يعد القارئ يجد متكأً يستند إليه)[33](غصن 1997). ويختم بن عبيد بالدعوة إلى خلق لغة داخل اللغة في الأداء الشعري لأن الشعر– على حد تعبيره–لا (يحتاج إلى قطاع غيار من غير صميمه ليصنع كيانه سيِّدا في قالبه وأداته، وليس يحتاج في البقاء على قيد الحياة إلى أكثر من شراع فنان يبحر به)[34](بن عبيد، 2007). وهكذا اتخذ نهج الخطاب المقدماتي عند ياسين بن عبيد طابع البيان النقدي الذي ينم عن رؤى شخصية لماهية الصناعة الشعرية. وقد حرص أن تكون رؤاه متميزة بالقدر الكافي الذي يسمح بإبراز أصالته كشاعر وناقد أكاديمي يؤمن بضرورة (إزالة ما علق بذهن القارئ من أفكار قديمة حول مسائل الشعر واستبدال أفكار أخرى بها، إنها محاولة لبناء طريقة جديدة للقراءة والتلقي قائمة على منطق مغاير لما قامت عليه القراءة القديمة، فالشعر الجديد يحتاج إلى قارئ جديد، فمادامت آليات الكتابة قد تغيرت، فمن الضروري أن تتغير آليات القراءة حتى يتم التواصل، فالجدل إذن يمهد الطريق للقصيدة الجديدة حتى تجد موقعها)[35](العشي، 2005).

الخاتمة: لقد شكلت العناوين ذات الوقع الصوفي أهم العتبات المساعدة على فهم وسبر أغوار النص الشعري الصوفي الجزائري المعاصر، إذ مكنت القارئ من الاتكاء على المخزون التراثي والأدبي قصد تأويلها وتقصي تضاريسها السطحية والعميقة. يتضح لنا أن اهتمام عبدالله حمادي وياسين بن عبيد بالخطاب المقدماتي في شعرهما، لا يمكن فصله عن ذاكرتهما كشاعرين يمتلكان حسا نقديا، فراحا يحفران في رحاب الممارسة النقدية بعيدا عن المهاترات الدعائية والإشهارية. كما نستشعر لدى الشاعرين المقدّمين شغفاً في توجيه رؤاهما، وتقديم بعض المطارحات والمساءلات حول الإشكالات الأدبية والفكرية التي تتصدر الراهن. إنّ هذا النزوع المستمر في متابعة النص لدى الشاعرين، ينم عن رغبتهما في إعطاء النصوص الإبداعية قراءة جديدة ومتجددة، ما دامت الخطابات التقديمية (تحمل كمّاً من الأفكار والمعاني ذات الصلة الوثيقة بالحمولة الدلالية للنص وجمالياته)[36] (درمش، 2007). فالخطاب التقديمي مكن الشعراء النقاد من تشكيل روافد نقدية جديدة في مجال الكتابة الشعرية، فاتسمت مقدماتهم بالإفصاح عن استراتيجيات كتابية ومساءلات جادة، سمحت للمتلقين من الإلمام بدلالات النصوص والوقوف على حفرياتها وجزئياتها. وهكذا جعل عبد الله حمادي وياسين بن عبيد من خطابهما الشعري المتضمن في دواوين "البرزخ والسكين"، و"أنطق عن الهوى"، و"فضاء التيه"، خطاباً ينسجم مع رؤيتهما النقدية التي تبدت في الخطاب التقديمي، ليلتقي الشاعران المقدّمان (الناقدان) في توجيه فعل القراءة وتأطير مسارها من خلال اقتراح نماذج قرائية بديلة، تمهد الطريق للعبور إلى النص قصد استكناه فلسفته الجمالية.

قائمة المراجع:

– باسمة درمش، عتبات النص، مجلة علامات في النقد، العدد 61، النادي الثقافي بجدة، ماي 2007.

– عاطف جودة نصر، الرمز الشعري عند المتصوفة، ط3، دار الأندلس، بيروت لبنان، 1983.

– عبد الحق بن عابد، عتبات (جيرار جينات من النص إلى المناص)، ط1، منشورات الاختلاف، الجزائر، 2008.

– عبد الله العشي، زحام الخطابات، ط1، دار الأمل للطباعة والنشر، تيزي وزو، الجزائر، 2005.

– عبد الله حمادي، البرزخ والسكين، ط1، منشورات جامعة قسنطينة، 2000.

– عبد الله حمادي، أنطق عن الهوى، ط1، دار الألمعية، قسنطينة، الجزائر، 2011.

– عبد المنعم الحنفي، الموسوعة الصوفية، ط5، مكتبة مدبولي، القاهرة، مصر، 2006.

– عثمان لوصيف، جرس السماوات تحت الماء، جمعية البيت للثقافة والفنون، ط1، الجزائر 2008.

– محمد الأمين سعيدي، شعرية المفارقة في القصيدة الجزائرية المعاصرة، ط1، دار فسير للنشر، الجزائر، 2013.

– محمد فكري الجزار، وسيميوطيقا الاتصال الأدبي، ط1، الهيئة العامة للكتاب، القاهرة، مصر، 2006.

– وفيق سلطين، الشعر والتصوف، ط1، دار الحوار، اللاذقية، سوريا، 2013.

– خالد بلقاسم، الكتابة والتصوف عند ابن عربي، ط1، دار توبقال، المغرب، 2000.

– علي جعفر العلاق، في حداثة النص الشعري، ط1، دار الشروق عمان، الأردن، 2003 ص27.

– ياسين بن عبيد، غنائية آخر التيه، ط1، منشورات أرتستيك، الجزائر، 2007، ص12.

– أمينة غصن، هوية أدونيس السرية، مجلة فصول، المجلد السادس عشر، العدد الثاني، الهيئة المصرية العامة للكتاب، خريف 1997، ص199.

– جميل حمداوي، السيميوطيقا والعنونة، مجلة عالم الفكر، المجلد 25، العدد الثالث، المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب، الكويت، مارس 1997.

– جميل حمداوي، شعرية النص الموازي، ط1، دار نشر المعرفة، الرباط، المملكة المغربية، 2014.

– جون كوهن، بنية اللغة الشعرية، ط1، ترجمة: محمد الولي، ومحمد العمري، دار توبقال، المغرب، 1986.

– حبيب مونسي، نظرية الكتابة في النقد العربي القديم، ط1، دار الغرب للنشر، الجزائر 2000.

– سعاد الحكيم، المعجم الصوفي، ط1، دار دندرة للنشر، بيروت، لبنان، 1981.

– شعيب حليفي، هوية العلامات في العتبات وبناء التأويل، ط1، مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء، المغرب، 2005.

– صلاح بوسريف، حداثة الكتابة في الشعر العربي المعاصر، ط1، دار توبقال للنشر المغرب، 2012.

الهوامش:

---

[1] - جميل حمداوي، السيميوطيقا والعنونة، مجلة عالم الفكر، المجلد 25، العدد الثالث، المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب، الكويت، مارس 1997، ص 79، 98.

[2] - محمد الأمين سعيدي، شعرية المفارقة في القصيدة الجزائرية المعاصرة، ط1، دار فسير للنشر، الجزائر، 2013، ص 243.

[3] - شعيب حليفي، هوية العلامات في العتبات وبناء التأويل، ط1، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2005، ص 40.

[4] - عبد المنعم الحنفي، الموسوعة الصوفية، ط5، مكتبة مدبولي، القاهرة، مصر، 2006، ص 892 – 893.

[5] - عاطف جودة نصر، الرمز الشعري عند المتصوفة، ط3، دار الأندلس، بيروت لبنان، 1983، ص 65.

[6] - خالد بلقاسم، الكتابة والتصوف عند ابن عربي، ط1، دار توبقال، المغرب، 2000، ص 42.

[7] - سعاد الحكيم، المعجم الصوفي، ط1، دار دندرة للنشر، بيروت، لبنان، 1981، ص 184.

[8] - عثمان لوصيف، جرس السماوات تحت الماء، جمعية البيت للثقافة والفنون، ط1، الجزائر 2008، ص39.

[9] - المرجع نفسه، ص 39.

[10] - محمد فكري الجزار، وسيميوطيقا الاتصال الأدبي، ط1، الهيئة العامة للكتاب، القاهرة، مصر، 2006، ص 38.

[11] - محمد الأمين سعيدي، شعرية المفارقة في القصيدة الجزائرية المعاصرة، ص 266.

[12] - جميل حمداوي، شعرية النص الموازي، ط1، دار نشر المعرفة، الرباط، المملكة المغربية، 21014، ص 83.

[13] - حبيب مونسي، نظرية الكتابة في النقد العربي القديم، ط1، دار الغرب للنشر، الجزائر 2000، ص 126.

[14] - عبد الله العشي، زحام الخطابات، ط1، دار الأمل للطباعة والنشر، تيزي وزو الجزائر 2005، ص 156.

[15] - عبد الحق بن عابد، عتبات (جيرار جينات من النص إلى المناص)، ط1، منشورات الاختلاف، الجزائر، 2008، ص 112.

[16] - جميل حمداوي، شعرية النص الموازي، ص 204.

[17] - عبد الله حمادي، البرزخ والسكين، ط1، منشورات جامعة قسنطينة، 2000، ص 5.

[18] - المصدر نفسه، ص6.

[19] - وفيق سلطين، الشعر والتصوف، ط1، دار الحوار، اللاذقية، سوريا، 2013، ص 17.

[20] - عبد الله حمادي، البرزخ والسكين، ص 13.

[21] - جون كوهن، بنية اللغة الشعرية، ط1، ترجمة: محمد الولي، ومحمد العمري، دار توبقال، المغرب، 1986، ص 40.

[22] - عبد الله حمادي، أنطق عن الهوى، ط1، دار الألمعية، قسنطينة، الجزائر، 2011، ص 7.

[23] - المصدر نفسه، ص 10.

[24] - وفيق سلطين، الشعر والتصوف، ص 10.

[25] - عبد الله حمادي، أنطق عن الهوى، ص 9.

[26] - المصدر نفسه، ص 10.

[27] - نفسه، ص 11.

[28] - صلاح بوسريف، حداثة الكتابة في الشعر العربي المعاصر، ط1، دار توبقال للنشر، المغرب، 2012، ص 111.

[29] – ياسين بن عبيد، غنائية آخر التيه،ط1،غنائية أخر التيه، منشورات أرتستيك، الجزائر،2007، ص8، 9.

[30] – المصدر نفسه، ص10.

[31] – علي جعفر العلاق، في حداثة النص الشعري، ط1، دار الشروق،عمان،الأردن،2003، ص27.

[32] – ياسين بن عبيد، غنائية آخر التيه، ص12.

[33] – أمينة غصن، هوية أدونيس السرية، مجلة فصول، المجلد السادس عشر، العدد الثاني، الهيئة المصرية العامة للكتاب، خريف 1997، ص199.

[34] – ياسين بن عبيد، غنائية آخر التيه، ص13.

[35] - عبد الله العشي، زحام الخطابات، ص159.

[36] – باسمة درمش، عتبات النص، مجلة علامات في النقد، العدد 61، النادي الثقافي بجدة ماي، 2007، ص 40.

مجلّة اللّغة العربية المجلّد: 24 العدد 3 السّنة: الثّلاثيّ الثالث 2022 ص: 515-531

دلالة المكان المغلق في رواية "الخبز الحافي" لمحمد شكري

ـ البيت أنموذجا ـــ

Alkhubz "The significance of a closed place in the novel by Mohamed Shukri)Alone for bread("Alhafi

د. زوليخة حنطابلي‡

تاريخ الاستلام: 2020 /12/30 تاريخ القبــول: 2021 /05/31

ملخّص: ينبني النّص الروائيّ على مجموعة من العناصر التي لا يمكن بأيّ حال من الأحوال التخلّي عنها، وهي في عمومها لا تخرج عن إطار الشخصيات والزمان والمكان مع الاحتفاظ طبعا بمساحة معيّنة للتغيير والتطوير والتجريب يتحرّك فيها الكاتب في نصّه. ومن هنا يعد المكان أحد أعمدة الإبداع الروائي التي تعطي النص وجودًا ماديًّا مهما كانت عمليّة السرد فيه هلاميّة وفوضويّة.

والمكان يأتي عادةً وفق أنواع وأبعاد وسمات متعدّدة ومختلفة من رواية إلى أخرى، وفي رواية "الخبز الحافي" آثر الكاتب محمد شكري أن يهندس أمكنته وخاصّة المغلق منها والبيت بصفة أخصّ بما يتناسب ورؤية النّص، ما جعلها في الأخير تخترق المألوف والعادي.

كلمات مفتاحيّة: الرواية؛ المكان المغلق؛ البيت؛ محمد شكري؛ الخبز الحافي.

Abstract: The fictional text is based on a group of elements and in general it do not deviate from the framework of characters, time, and space with preserving of course a certain space for development, and experimentation in which the writer moves in his text.

Hence, the place is one of the pillars of novelist creativity that gives the text a physical presence, no matter how fluid and chaotic

‡ جامعة الدكتور يحيى فارس–المدية، البريد الإلكتروني:
zoulikha.hantabli@gmaim.com (المؤلف المرسل)

the narration process is. and the place usually comes according to different types, dimensions, and features from one novel to another. And in "Alkhubz Alhafi" (Alone for bread)the writer Mohamed Shukri opted to engineer his place, especially the closed ones, and the house more specifically to match with how to see the text which made it extraordinary.

Keywords: The novel; the close place; the house; Mohamed Shukri; Alkhubz Alhafi.

1. مقدّمة: يعدّ المكان الروائي سندًا أساسيًّا للعمل السردي بل وهويّة من هويات النص لا يمكن اختزالها أو التنازل عنها، فهو الذي يجعل من أحداث الرواية شيئًا محتمل الوقوع بالنّسبة للقارئ، يوهمه بواقعيّتها ويقرّبه من تصوّر إطارها العام ويمنحه مجالاً أرحب وأسهل لرسم أبعادها وتخيّل وقائعها سواء كانت حقيقيّة أم غير ذلك، "فالرواية لابدّ لها من حدث وهذا الحدث يتطلب بالضرورة زمانًا ومكانًا، إلاّ أنّ المكان الروائيّ هو الذي يستقطب جماع اهتمام الكاتب وذلك لأنّ تعيين المكان في الرواية هو البؤرة الضروريّة التي تدعم الحكي وتنهض به في كل عمل تخييليّ"[1] (حسن بحراوي 1990). وهو لا يعتبر عنصرًا زائدًا في الرواية بل إنّه قد يكون في بعض الأحيان الهدف من وجود العمل كله[2](حسن بحراوي،1990)، ولعلّ العمل الأدبي قد يفقد خصوصيّته وأصالته إذا فقد المكانيّة[3](غاستون باشلار،2006)، خاصّة وأنه يقيم علاقات وثيقة مع العمليّة السرديّة وعناصرها، فيسهم في رسم الشّخصيات والكشف عن مشاعرها وعوالمها الداخليّة، كما يساعد على إدراك الزمن ويضمن التماسك البنوي للنّص ككلّ، ليشكّل ضمن هذه المفاهيم محورا من المحاور الرئيسة التي تدور حولها نظريّة الأدب، حيث إنّ الوعي المتزايد بأهميّته جعله يتجاوز على نحو قاطع كونه مجرّد خلفيّة تقع فيها الأحداث، كما أنّه لم يعد معادلاً مجازيًّا للشّخصية الروائيّة فحسب وإنما أصبح يُنظر إليه على أنّه عنصر شكليّ وتشكيليّ من عناصر العمل الفني، كما أصبح تفاعل العناصر المكانيّة وتضادّها يشكّلان بعدًا جماليًّا في النّص الأدبي[4](مهدي عبيد،2011). حيث إنّه يمكننا اعتبار حضوره في كل نصّ سرديّ أمرًا بديهيًّا، فكما يقول جيرار جينيت لابدّ لكلّ حكاية من نقطة انطلاق في الزمان ونقطة إدماج في

المكان، ومن هنا توقّفت عمليّات البحث والنقد عن مناقشة مسألة حضوره من عدمها لتتقدّم نحو قضايا أخرى فرضها التّطور السريع والمدهش الذي تشهده ساحة الإبداع الروائي، من خلال استثمار عناصر السّرد والتصرّف فيها وفق ما يناسب رؤية الكاتب.

فحين توقف الكُتّاب عن تقديم رواياتهم وفق مسار زمنيّ خطيّ يرسم البداية والنهاية بدقّة ويقدّمها واضحةً جاهزةً للقارئ؛ خرج المكان أيضا من حدود المساحة الماديّة والوصف المرئي والظاهريّ إلى فضاءات أوسع يحضر فيها الخيالي والعجائبي والافتراضي والنفسي... وحتى وإن حافظ الكاتب على حدّ أدنى من طبيعة المكان الواقعيّة والمألوفة – كما في رواية "الخبز الحافي"– رأيناه يخرق ذلك من ناحية أخرى من خلال الاعتماد على تلك العلاقات الخفيّة بين عناصر السّرد وما تمنحه من دلالات ما كانت الرواية الكلاسيكية القديمة أن تصل إليها. وهو ما ارتكز عليه محمد شكري في نصه هذا، إذ سنحاول تتبع الطريقة التي أخرج بها أمكنته – لاسيما المغلق منها – من دلالتها الطبيعية متماشيا بذلك مع ما يفرضه عنصر الشخصيات من تبادل للتّأثير والتأثّر بينه وبين عنصر المكان، من خلال استثمار صفة المرونة التي يمنحها هذا الأخير للروائيّ كمساحة إضافيّة للحركة وللإبداع.

2. في مفهوم ودلالة المكان المغلق: يأتي المكان وفق أنواع وثنائيّات وتقاطبات عديدة فنجد منه المغلق والمفتوح، والمرجعيّ والمتخيّل، وأماكن الإقامة والعبور، والعدائيّ والحميميّ... حيث يعدّ المكان المغلق ـ محور اهتمامنا هنا ـ "مكان العيش والسّكن الذي يؤوي الإنسان ويبقى فيه فترات طويلة من الزّمن سواء بإرادته أو بإرادة الآخرين، لهذا فهو المكان المؤطّر بالحدود الهندسيّة والجغرافيّة"[5](مهدي عبيد، 2011).

فهو إذًا كلّ مكان محدود المساحة والمكوّنات، يعتمده الإنسان للعيش سواء بإرادته كالبيوت وأماكن العمل، أو بإرادة الآخرين كالسّجون والمعتقلات... ليعمل على توليد عدد من المشاعر المتناقضة والمتضاربة في النفس، فيوحي تارة بالراحة والأمان كما قد يثير تارة أخرى مشاعر الضّيق والخوف لاسيما إن كان المكان المغلق هو السّجن أو ما يشابهه. وينهض المكان المغلق كنقيضٍ للمكان المفتوح، يأتي نتيجة لحاجة الإنسان التي تفرض أنواعا من الأماكن عليه فيسكن بعضها ويستخدم بعضها الآخر

في مآرب مختلفة كالمكتب الذي هو مكان للعمل والمستشفى لتلقّي العلاج والمسجد لأداء العبادة... وتبعا لذلك تتغيّر الأشكال الهندسية لكلّ مكان من هذه الأمكنة بما يناسب حاجة ساكنيه، مكتسبا وجوده من خلال أبعاده الهندسية والوظيفية التي يقوم بها[6](الشريف حبيلة،2010). وإنّ مسألة انغلاق الأماكن أو انفتاحها والرّكون إليها أو النّفور منها تبقى مسألة نسبيّة راجعة في المقام الأول إلى من يسكنها أو يمرّ عبرها[7]، فيتحوّل البيت في بعض الحالات من رمز للأمان والسّكينة إلى وكر للاضطهاد والفساد، ويغدو المكان المنفتح في حالات أخرى أشدّ ضيقًا من ذلك المنغلق، كما يشير إلى ذلك باشلار لماّ عالج هذه القضيّة تحت مسمّى الداخل والخارج مستشهدا بقول الشاعر سوبرفيل "الذي يضع جنبًا إلى جنب الخوف من الأماكن المغلقة والأماكن المفتوحة حيث يقول: انفتاح المكان أكثر مماّ يجب يشعرنا بالاختناق أكثر من المكان الأضيق ممّا نحتاج (...) كما يتحدث في موضع آخر عن الاتّساع الداخلي والسّجن من الخارج"[8](غاستون باشلار، 2006). ومن هنا قد يكون الانغلاق ناتجًا عن "طبيعة المكان نفسها، وقد يكون انغلاقًا وهميًّا ناتجًا عماّ تشعر به الشخصية اتجاه هذا المكان أو ذاك، وقد يكون مجسّدا من خلال حركة الشخصيّات ذاتها في المكان"[9](أحمد الناوي بدري،2015). ولعلّ من أكثر الأمكنة المغلقة استحواذًا على اهتمام الروائيين البيوت، لما لها من قدرة خاصّة على الإفصاح عن طبيعة ساكنيها وإضاءة تلك الجوانب المعتمة من شخصياتهم، متحرّرا بذلك البيت من كونه مجرّد كومة من الحجارة إلى ما يمكن أن يضفي عليه بعدًا روحيًّا يفعل في ساكنيه ويتفاعل معهم. فالبيت "ليس مجرّد مكان نحيا أو نسكن فيه وإنّما بالأحرى جزء من وجودنا الإنساني"[10](غادة الإمام،2010) ليمتلك بذلك عددًا من الصّفات الإنسانيّة كالألفة والعداوة والذاكرة... ومن هنا أصبح من "الخطأ النظر إلى البيت كركام من الجدران والأثاث يمكن تطويقه بالوصف الموضوعي والانتهاء من أمره بالتّركيز على مظهره الخارجي وصفاته الملموسة مباشرة، لأنّ هذه الرؤية ستنتهي على الأرجح إلى الإجهاز على الدلالة الكامنة فيه وتفرغه من كل محتوى"[11](حسن بحراوي،1990). وهو في عمومه ذو كيان هندسيّ مرئيّ وملموس إلاّ أنّ مظهره المادي هذا يتغيّر بتغيّر الأشخاص والمناطق والتقاليد المعماريّة والطرق

الحياتيّة، "فلكلّ منطقة نسيجها العمرانيّ الخاصّ الذي يعتبر من خصوصيّاتها بطرائق عديدة، إمّا ملاءمةً لظروف الطقس أو لظروف الحياة"[12](أحمد جاسم الحسين 2009)، ليكتسب بصفته المتغيّرة هذه صفة أخرى ثابتة فيه هي دلالته الواضحة على من يقطنه في جوانبه الماديّة والنفسيّة والعقليّة. "فالبيئات خاصّة ما تعلّق منها بداخل المنزل يمكن أن ينظر إليها على أنّها تعبير مجازيّ يكنّى عن الشّخصية، فبيت الرجل امتدادٌ لذاته إذا وصفته فقد وصفت الرجل"[13](رينيه ويليك، أوستن وارين، 1992). والبيت هو مركز الأماكن المغلقة ونواتها وإن اتّخذ أشكالاً كثيرة وعُبّر عنه بمسمّيات عدّة، فهو المنزل والدّار والمسكن والبيت... ولهذا لا تكاد تخلو رواية من الوقوف عنده أو الإشارة إليه ولو عبر المرور بذكريات الشّخصيات وأحلامهم، وقد اعتبرت المكانيّة في الأدب تلك الصّورة الفنية التي تذكّرنا أو تبعث فينا ذكريّات بيت الطفولة، ومكانيّة الأدب العظيم تدور حول هذا المحور[14](غاستون باشلار،2006).

3. دلالة البيت في رواية "الخبز الحافي": ورواية (الخبز الحافي) ليست إلا لحظات ومشاهد من الذكرى يتوقّف فيها الكاتب محمد شكري ليعود بنفسه وبنا إلى زمن مضى في تماهٍ فنّي بين الرواية والسّيرة ليسرد تفاصيل عاشها وأخرى تخيّلها[15] خلال العشرين سنة الأولى من حياته (1935- 1956)، حيث تعدّ (الخبز الحافي) الحلقة الأولى ضمن ثلاثيّته (الخبز الحافي/ الشّطار/ وجوه) التي صاغ فيها محمد شكري سيرته الذاتية سرديًّا، فهي "رواية عن سيرة الرّاوي يروي فيها أحداث تتابعت وتعلّقت بهذا الشّاب الأمّيّ وبأسرته في مكابدتهم الفقر وانتقالهم بين طنجة ومدن المغرب بحثا عن لقمة الخبز، هي أحداث كشف الراوي من خلالها عن صراعه مع الحياة والظروف (...) التي جعلت خبزه حافيا"[16](سعاد شابي،2017). في هذه الرواية يستحضر الكاتب طفولته وذكرياته ووجوه من عاش معهم أو التقاهم ثم افترق عنهم، تفاصيل كثيرة ضمّنها شكري نصّه هذا مذ كان ولدًا يبكي تارةً جوعًا وتارةً أخرى حزنًا على خاله الميّت.. أين تُفتَتح الرواية بمشهدٍ للبكاء: "أبكي موت خالي والأطفال من حولي. يبكي بعضهم معي. لم أعد أبكي فقط عندما يضربني أحد أو حين أفقد شيئا. أرى النّاس أيضا يبكون. المجاعة في الريف. القحط والحرب"[17](محمد شكري،2000).. لتنتقل بعدها عائلة

الطفل محمد إلى مدينة طنجة بحثا عن حالٍ أفضل كما كانت تردّد دائما أمه: "اُسكت سنهاجر إلى طنجة. هناك خبزٌ كثير. لن تبكي على الخبز عندما نبلغ طنجة. النّاس هناك يأكلون حتى يشبعوا"[18](محمد شكري،2000).

إذًا في حضور الذّكريات لا يمكن للمكان إلاّ أن يحضر أيضًا، فالذّكرى ليست سوى لحظة عابرة من الزمن قد نستحضرها ولكنّنا لن نمسك بها بالضّرورة، إنّ ما يعطي للزّمان وجودًا وإحساسًا وإدراكًا هو المكان ولهذا اعتبر هذا الأخير "القرين الضّروري للزّمان(...) إنّنا لا نستطيع بسهولة تصوّر أيّة لحظة محدّدة من الوجود دون وضعها في سياقها المكاني"[19](إيان واط،1997)، ولهذا اقترنت الأحداث والوقائع والذّكريات في رواية (الخبز الحافي) بعدد كبير من الأماكن، انفتح بعضها في شكل مدن وأزقّة وشوارع وأحياء... وانغلق بعضها الآخر في بيوت وسجون ومقاهي وفنادق وملاهي... جسّدت في مجموعها جوهر النّص وعمقه السّردي.

وهو ما نتج عن عناية واحتفاء خاصّين من الكاتب بالمكان كمكوّن روائيّ ومثير استرجاعيّ يساعد على صنع أبعاد ماديّة لمعنويّة الزمن وهلاميّة الذّكرى.. وهو الذي صرّح قائلاً عن ذلك: "لي ارتباط قويّ بالمكان، أنا أقدّر ما يسمّى بجماليّة المكان في القصّة أو في الرواية رغم أنه مذهب كلاسيكيّ واقعيّ ولكنّني مرتبط جدّا بالأمكنة، وأحيانا لا أعرف كيف أكتب حتى أكون جالسًا في مكان معيّن"[20](عادل فريجات،2000). ولعلّ من أكثر الأمكنة ارتباطا بالذّكريات وبالطّفولة وبعمر الإنسان ككلّ البيت، وفي نصّنا هذا يتذكّر محمد شكري عددا من البيوت التي سكنها ثم انتقل عنها أو هجرها، فبحكم رحيله وانتقاله سواء مع أسرته أو لوحده تعدّدت البيوت التي أقام بها، فمن بيت الريف إلى بيت طنجة إلى بيت تطوان إلى الكوخ الذي شهد آخر أحداث هذه الرواية... ولعلّ هذا ـ وأسباب أخرى ـ هو ما جعل محمد الكاتب والسّارد والبطل يفصح مبكّرا عن فقدانه لذلك الرّباط الوثيق الذي عادة ما يجمع بين البيوت وساكنيها لاسيما بيت الطفولة، "إنّ كثرة التنقّل وعدم الثبات في مكان واحد تغيّر من نفسيّة الإنسان وتجعله يفقد جزءًا من ألفته وفرحه.."[21] (مهدي عبيد،2011).

ولهذا جاء البيت في (الخبز الحافي) مفرغًا من دلالته الحميميّة التي اعتاد أن يوصف بها، فما من مرّة تَذكُر شخصيّة محمد الطفل والمراهق ثم الشاب بيتًا من البيوت التي سكنها سواء بإرادته أو بإرادة الآخرين إلا وأرفقه بسيلٍ من الانطباعات السلبيّة التي تشي بعلاقته الباردة بالبيت الأسريّ وحتى بالبيت كقيمة عامّة للألفة والحماية والطمأنينة، فأوّل بيت تقدّمه الرواية والذي اختاره المؤلّف كمشهدٍ افتتاحيٍّ لها هو بيت الرّيف الواقع بجبال بني شيكر، وهو الذي هجرته الأسرة بسبب الفقر والمجاعة والقحط والحرب، لهذا حتّى وإن التزم شكري الصّمت تجاهه إذ لم يقل شيئًا عنه؛ فإنّ المشاهد التي أحاطت به من موتٍ وبكاءٍ وجوعٍ وهجران قد أسقطت عنه كل دلالة للألفة والأمان وحريّة العيش بل حتىّ القدرة عليه، حيث لم يكن المؤلّف هنا مجبرًا ولا مضطرًّا لتقديم وصفٍ عنه سواء من داخله أم خارجه تاركًا للقارئ أن يجمع شتات ما أحاط به من ضيقٍ وخوفٍ وهرب مكوّنًا بذلك الصّورة المناسبة له. وهو الأمر الذي لم يجِد عنه كثيرا مع البيوت الأخرى أين كان في كل مرّة يعتمد الوصف البسيط في تشخيصها وهو ذلك الوصف "الذي يُعطى من خلال جملة وصفيّة مهيمنة قصيرة لا تحتوي إلاّ على بعض التراكيب الوصفيّة الصّغرى، ويتحقّق ذلك في الغالب حين يتمّ الاستغناء عن الأجزاء والصِّفات"[22](عبد اللطيف محفوظ،2009)، فبعد الرحيل عن الرّيف حطّت أسرة محمد رحالها في مدينة طنجة لتسكن بيتًا سِمته الوحيدة أنّه مكوّن من حجرة واحدة.. "تسكن في حجرة واحدة. أحيانا أنام في نفس المكان الذي أتقرفص فيه"[23] (محمد شكري،2000). ورغم أنّها عبارة وصفيّة وحيدة إلا أنّها قد دلّلت بعمق على هويّة هذا البيت وحقيقته من خلال استعمال المؤلّف لمفردة (حجرة) بدلاً من (غرفة)، ففي الاستعمال العامّ عادة ما توظّف المفردتان (غرفة وحجرة) للدّلالة على المعنى نفسه ولكن ذلك لا يلغي الفروق التي بينهما، فالحجرة في معناها اللّغوي هي حظيرة الإبل وما يأتي في أسفل البيت، وقد سمّيت حجرة لأنها تمنع الإنسان النّائم من الوقوع والسقوط. أمّا الغرفة فهي العليّة وهي السّماء السابعة[24](ابن منظور) وجاءت في القرآن الكريم: ((وَهُمْ فِي الغُرُفَاتِ آمِنُون)). (سورة سبأ/37).

فالغرفة تستدعي ما هو أكثر من مجرّد الإيواء فقط لأنّها تمنح ساكنها راحةً وهدوءًا وسكينة لما تتوفّر عليه من إمكاناتٍ لذلك لعلّ أقلها العلوّ، أمّا الحجرة فلا تعدو كونها مكانًا يحتمي فيه الإنسان من البقاء خارجًا ولهذا جاءت في المعاجم اللّغوية معادلاً لحظيرة الإبل. فهل هذا ما جعل محمد في الرواية يعلن: "سوف أهجر هذا البيت القذر، لن أعود إليه أبدا"[25](محمد شكري،2000). ففي هذا النّص يفقد البيت ـ كما قلنا سابقا ـ وبيت الطفولة تحديدا أهمّ ما فيه، حيث لم يكن السبب الرئيس في ذلك ظروف العيش من فقر واضطهاد واستعمار فقط؛ وإنّما يعود جماع ذلك كلّه إلى تلك الشخصية المسيطرة على المكان ومن فيه وهو والد محمد، ولأنّه لابدّ للمكان أن يحمل سمات ساكنه ويتلوّن بمزاجه بل هو ـ كما ترى سيزا قاسم ـ أشبه بمرآة لطباعه تعكس حقيقته[26](سيزا قاسم،1984)؛ أضحى البيت في نظر محمد مكانا لا يحتمل.

"إنّ أبي وحش. عندما يدخل لا حركة، لا كلمة إلاّ بإذنه كما هو كلّ شيء لا يحدث إلاّ بإذن الله كما سمعت الناس يقولون"[27](محمد شكري،2000).. وقد زادت تلك الكراهية في قلب الطفل محمد إلى أن صارت رغبةً بالقتل بعد أن لوى عنق أخيه الصغير أمامه وأمام أمّه التي لم تستطع شيئا.. "أخي يبكي، يتلوّى ألمًا، يبكي الخبز. يصغرني. أبكي معه. أراه يمشي إليه. الوحش يمشي إليه. الجنون في عينيه... لا أحد يقدر أن يمنعه. أستغيث في خيالي. وحش! مجنون! امنعوه! يلوي اللّعين عنقه بعنف. أخي يتلوّى. الدم يتدفّق من فمه. أهرب خارج بيتنا تاركًا إيّاه يسكت أمي باللّكم والرّفس.."[28](محمد شكري،2000). ومن هنا بدا البيت في هذه الرواية مهملاً بالقياس إلى ما اعتاد أن يحظى به في عُرف العمليّة الروائيّة والنقديّة معا، وهو ما ظهر جليًّا في غياب الوصف الظاهري وتجاوز الكاتب لتلك التفاصيل والجزئيّات التي قد تصنع المكان، الأمر الذي جعل شكري يبدو شحيحًا في تعامله مع هذا الفضاء فهو يتوقّف في وصفه للبيت عند حدود الرؤية الشموليّة التّي تعكس المنظر العام فقط، ذلك الذي يُرى من بعيد دون إظهاره للتفاصيل، لكنّ ذلك لم يمنع الكاتب من ناحية أخرى وهو يتذكّر البيت الذي أقام فيه من إسقاط شيءٍ من إحساسه عليه ليكشف لنا جانبًا من الحياة التي كان يعيشها[29](نعيم بن أحمد،2011). وهو الأمر الذي شمل جميع بيوت

(الخبز الحافي) أين كان الكاتب يكتفي في كلّ مرّة ببضعة أوصاف تضيء المكان دون أن تصفه أو تحدّده، ولهذا جاءت البيوت هنا على اختلافها وتعدّدها حاملةً لنفس الصّورة تقريبا، خاصّة أنّ شكري لم يكن يركز في وصفه لها إلاّ على جانب واحد منها وهو ما تعلّق بمساحتها وعدد الحجرات التي تكوّنها، حيث لم تكن تتجاوز في كلّ بيت الحجرة الواحدة فقط كما في البيت الذي سكنه في مدينة تطوان بعد أن ارتحل مع أسرته عن مدينة طنجة.. "عثرنا في حيّ عين خباز على مسكن بجوار بستان، حجرة واحدة ومرحاض خارج الحجرة"[30](محمد شكري،2000)، ورغم أنّ شكري لم يفصح هنا أيّ البيوت الثلاثة أحسن إلاّ أنّنا نستطيع أن نستشفّ ذلك من خلال عبارته الأخيرة "مرحاض خارج الحجرة"، ممّا يعني أنّه رغم ضيق هذا البيت أيضا إلاّ أنّه امتلك مزيّة جعلته ربما مناسبا أكثر لسكن البشر. والحقيقة أنّ ذلك لم يكن ليعني الطفل محمد كثيرا مادامت سيطرة والده وقسوته تؤثّث المكان وتزيده ضيقًا وإحباطًا وعدائيّة. ولأنّ حياة شكري قد كانت أشبه بالجحيم في منزل والديه صار يغتنم بل يختلق أيّة فرصة للابتعاد عنه وللبقاء وحتى النوم خارجه، "..أحيانًا أنام في المقهى فوق المقاعد، أحيانًا أنام في المخبزة الإسبانيّة المجاورة للمقهى (...) وقد يمضي أحيانًا أكثر من أسبوع ولا أزور خلاله أبويّ. استرحت من خلافاتهما.."[31](محمد شكري،2000)، كلّ هذا إذًا جعل البيت في "الخبز الحافي" يحمل دلالةً مناقضةً لطبيعته بعد أن جاء مرتبطًا بالخوف والضّيق والغربة بدلاً من الأمن والحريّة والانتماء منزاحًا بذلك من فضاءٍ أليفٍ إلى فضاءٍ عدائيّ، ففي بعض الحالات يتحولّ البيت كمكان اختياريّ في عرف الأمكنة وتقاليدها إلى مكان إجباريّ يتّصف بضيق الحركة وعدم الحريّة، وذلك بحكم الحالة والتوتّر الذي تعيشه الشخصية فيه[32] (مهدي عبيد،2011). حيث إنّ ما فرض هذه الحالة في الرواية هو عنف شخصية الأب وقسوته لدرجة صار معها البيت ومن فيه في عُرفه وسيلة لتحصيل المال بعد أن جعل منه لابنه محمد فندقا يستلزم الدفع مقابل البقاء فيه، "إنّ الأكل والنوم في الدّار يكلّفان مالاً، إذا لم تعمل فلا يوجد أكل ولا نوم"[33] (محمد شكري،2000). وهنا صار لزامًا على محمد البحث عن أمكنةٍ أخرى قد تحقّق له الحماية من والده على الأقل، فصار ينام في الاصطبل وفي الدروب أمّا في "فصل

الشتاء تعوّدت أن أنام في ركن مخبزة، أكوّر نفسي كالقنفذ، ألصق ظهري إلى جدار الفرن السّاخن"[34] (محمد شكري،2000). ولأنّه أيقن أن لا شيء في المنزل ينتظره غير "حزام والده العسكري السّميك"[35] (محمد شكري،2000) أقدم أخيرا على خطوة الهرب والانفصال الكليّ عن بيته وأسرته بعد أن عاد لوحده إلى مدينة طنجة التي يبدو أنها المكان الوحيد الذي أعلن له محمد شكري الشخصية والكاتب الولاء سرًّا وجهرًا، "إن حبّ الكاتب لمدينة طنجة وغزله فيها يمثلان رغبة دفينة في الامتلاء بعد الفراغ القاتل الذي كان يلقاه في غيرها من المدن التي جال فيها (...) ففيها يمكنه أن يولّد من أكثر الأيام كآبةً وعوزًا بعض المتعة، فالعزلة فيها حرّة لها مذاق التوت البري، والعزلة في غيرها مفروضة ومرّة بمذاق الحنظل"[36] (عادل فريجات،2000).

رغم أن الحال لم يختلف كثيرا في طنجة بعد أن ازداد الطفل محمد تشرّدًا وعزلةً وانحرافًا، ليتّخذ في هذه المرحلة من المقابر بيتًا له خاصّة لماّ استشعر فيها حريّة الحركة وهو الذي يقول عنها في الرواية: "إنّ المقبرة هي المكان الوحيد الذي يمكن للواحد أن يدخل من بابه من أيّة ساعة يشاء نهارًا أو ليلاً دون أن يطلب من أحد إذنًا بالدّخول"[37] (شكري،2000) مدفوعًا في ذلك بما رآه في الأسرة أولا والمجتمع ككلّ من خيانة وغدر واضطهاد ولهذا صارت المقبرة في نظره فضاءً للألفة والأمن بل "ليس هناك مكان أكثر أمانًا من المقبرة، أعتقد أنّ الناس يحترمون أنفسهم أمواتًا أكثر ممّا يحترمون أنفسهم أحياء"[38] (شكري،2000). والحقيقة أن الكاتب قد خصّ هذا المكان بكثير من الاهتمام في الرواية لاسيما بعد أن اختاره مشهدًا للبداية والنهاية معا، ونحن إن أمكننا اعتبار هذا الوضع عاديًّا ومألوفًا في حالة هذه الشخصية نظرا لما رآه وعاناه في أسرته وبيته ومجتمعه؛ فإنّه يدلّ من ناحية أخرى على مزاج منحرف وغريب خاصّة بعد أن اتّخذ الكاتب محمد شكري من الجلوس في المقابر طقسًا كتابيًّا مصرّحا بذلك عندما قال إنّه قد: كتب جزءه الأول من سيرته الذاتية في المقابر، المقابر اليهوديّة والنصرانيّة والإسلاميّة، وخاصّة المقابر التي يرجع عهدها إلى القرن 19 في طنجة ربما لأنّ المقابر القديمة أكثر إيحاءً، ثم يكرّر ويتساءل في موضع آخر عماّ يحفزه دائما على التجوّل في المقابر: أهو سلامها؟ أم هي عادتي أيام نومي فيها؟[39] (عادل

فريجات،2000). بل هي النّشأة التي حظي بها محمد أيام طفولته ومشاهد الموت التي كانت تتكرّر أمام عينيه من موت خاله إلى حادثة قتل أخيه، وهو ما جعله يتساءل في كل مرة عن الوقت الذي سيحين فيه موته أو عن نوبة الغضب القادمة التي سيقتله فيها والده، ورغم ذلك لم تكن المقبرة لتخيفه بعد أن اعتاد التجوال فيها يسرق منها تارة أغصان الريحان ليؤنس بها قبر أخيه متألّما للقبور المنسيّة "تكسوها نباتات وحشيّة، بعضها منهار. حتى هنا في المقابر عندهم الأغنياء والفقراء"[40] (شكري،2000) ، ويلتقط من حشائشها وبقولها تارة أخرى لقمةً يسدّ بها جوعه، ففي بعض المرّات لم يكن يملك محمد حتى الخبز الحافي ليأكله وهو ما جعله يأكل بشهيّة ما التقطه من أرضها.. "هذي البقول لذيذة. آكل بلذة، أبلع أكثر مما أمضغ"[41] (شكري،2000).

في هذه الرواية تتحرّك الأمكنة وفق معايير مختلفة بل مناقضة لطبيعتها فيصير البيت مكانًا عدائيًّا تنفر منه الشخصية وتغدو الأماكن المهجورة والمظلمة والضّيقة ـ كالمقبرة مثلا ـ مأوًى يمكن أن يُلجأ إليه، وهو ما يندرج ضمن تلك العلاقة الوثيقة التي تجمع بين المكان والشخصية يتبادلان فيها أدوار التّأثير والتأثّر بينهما ليدلّل كل واحد منهما على الثاني. "يشكّل المكان في النص القصصيّ الإطار الحركيّ لأفعال الشخصيات فضلاً عن وظيفته في تفسير صفات الشخصيات وطبائعها عندما يعكس مواقفها وسلوكها ويوضح معالمها الداخلية والخارجية (...) كما لا يمكن للمكان أن يظهر إلاّ من خلال وجهة نظر الإنسان الذي يعيش فيه، فهو الذي يحدّد أبعاده ويرسم طوبوغرافيته ويجعله يحقّق دلالته الخاصّة"[42] (محبوبة محمدي،2011).

فلنا أن نعرف الشخصية من خلال المكان الذي تسكنه (قل لي أين تحيا أقل لك من أنت)، كما لنا أن نعرف أيضا حقيقة المكان من خلال الشخصية التي تقطنه وتحديدًا من خلال العواطف والمشاعر التي تحملها تجاهه، لأنّ المكان عامّة والبيوت تحديدًا ليست مجرّد كيانات معماريّة فقط أو أكواما من حجارة، ولهذا وجدنا غاستون باشلار يصنّف المكان إلى مستويين: الأول معماريّة المكان وهي أبعاده الهندسية والجغرافية، والثاني شاعريّة المكان وهي التي تجسّد المكان الأليف أو البيت الذي يتّسم بقيم الحماية والأمان والاحتواء[43] (غادة الإمام،2010). لهذا سنجد من الطبيعي هنا

أن يضيق البيت بساكنه حتى ليلجأ للهرب خلاصًا منه وتتّسع الدروب والأزقّة وحوافّ القبور كما في رواية (الخبز الحافي) ما دامت قد قدّمت لشخصية محمد ما أراده من حريّة وأمان وطمأنينة من حيث قد حرمه بيت الأسرة منها، "فإسقاط الحالة الفكرية أو النفسيّة للأبطال على المحيط الذي يوجدون فيه يجعل للمكان دلالةً تفوق دوره المألوف كديكور أو كوسط يؤطّر الأحداث، إنّه يتحوّل في هذه الحالة إلى مُحاور حقيقي، ويقتحم عالم السّرد محرّرا نفسه هكذا من أغلال الوصف"[44] (حميد لحمداني،1991).

ففي هذا النص تجاوزت الأوصاف المعنويّة للمكان تلك الحسّية والظاهريّة، لأنّ ما كانت تصبو إليه الشخصية هنا والمؤلّف معها ليس مجرد حدود جغرافية مهما كانت طبيعتها وهندستها يعود إليها كلّ ليلة ليلقى فيها بعد ذلك ما يلقى من ضرب وقسوة وعنف... وإنّما ملاذ ـ مهما كانت طبيعته أيضاـ يشعره في الدرجة الأولى بالأمن والانتماء والدفء العائلي. ولهذا لم نر شكري يعقّب كثيرا في الرواية على أشكال البيوت التي سكنها مع عائلته، وإن كانت في الحقيقة واضحة المعالم بحكم حال أسرته والمجتمع المغربيّ ككلّ آنذاك، إلاّ أنّ ذلك لم يكن ليشكّل لشخصية محمد فارقًا كبيرًا إن كانت ستوفّر له معنى الاحتماء والانتماء فعلا، وإلاّ لم رضي بما هو أسوأ وأدنى منها سكنًا يريح فيه جسده وروحه المتعبة. أمّا آخر البيوت التي سكنها محمد شكري في روايته أو في سيرته فهو الكوخ الذي أوى إليه مع مجموعة من الرّفاق عندما امتهن التهريب، وهو كوخ "يشرف على منحدر شاطئ سيدي بوقنادل له باب يؤدّي إلى ساحة أمراح وباب يؤدي إلى الشّاطئ فكّرت: إنّه حقًّا كوخ مهرّب"[45] (شكري،2000)، ورغم أن بقاءه لم يطل فيه كثيرا إلاّ أنّه قد استطاع أخيرًا أن يكوّن رابطة مع مكان ما ومع سكّانه، بل لعلّه المكان الوحيد الذي شعر تجاهه بالأسى وهو يغادره فلم يستطع حتى النظر خلفه.. "قوّة نفسيّة تمنعني من أن ألتفت إلى الخلف. فكّرت في أن هذه القوّة التي تمنعني من الالتفات والرجوع إلى الكوخ ربما هي نفس القوة التي تبقيها واقفة تتأمّل اختفائي دون أن تستطيع هي أيضا اللّحاق بي لنرجع معا إلى الكوخ أو لنمضي معا إلى مكان مجهول. أودّع الكوخ لآخر مرة. ربما لن أرى أحدا من رفاق الكوخ"[46] (شكري،2000). ولعل ذلك راجع إلى كونه البيت الذي أوى إليه يوم كانت الشرطة

تطارد الشباب المغاربة في ذكرى 30 مارس[47]، فوجد مع رفيقه (الكبداني) وآخرين الأمن والحماية، بل أكثر من ذلك المال والحرية ومختلف الملذّات التي اعتاد شكري أن يجري خلفها من مكان لآخر، وجدها كلها مجتمعة في مكان واحد. ولهذا كان الكوخ هو المكان الوحيد الذي عاد إليه في الرواية باحثا عنه بعد أن خرج من السجن.

5. خاتمة: هذه مجمل البيوت التي أقام بها شكري خلال العشرين سنة الأولى من حياته، جاءت كجزء من بنية مكانيّة اتّسمت بالهيمنة والتعدّد، جسّدها الكاتب وفق إيقاعٍ سريع فلم يقف كثيرًا عند تقديم التّفاصيل ولا وصف الجزئيّات. أوّلا بسبب ما سكنه من غربة في نفسه جعلته يمرّ على أغلب أماكن الإقامة الدّائمة في سيرته مرورًا سريعًا، لا تتوخّى التريّث عند جزئيّاتها الصغيرة إلاّ بالقدر الذي قد يعين القارئ على رسم ملمح عام عنها لفهم هويّة المكان وطبيعة البيئة التي أحاطت به، فالكاتب "لم يكن يقف عندها ليعطينا صورةً واضحةً عنها وإنّما كان يقف ليؤكّد على الوضع المأساوي الذي عاشه فيها إلى جانب أسرته"[48] (نعيم بن أحمد،2011).

أمّا السبب الثاني فراجع إلى أنّ المؤلّف قد استحضر هذه الأماكن من ذاكرته و"المكان السّاكن في الذّاكرة يبقى خفيًّا وسريًّا ولا يمتلك تلك الحقيقة الموضوعيّة المطلقة"[49] (محبوبة محمدي،2011)، وهو ما عبّر عنه باشلار بقوله: "إنّ البيوت الحقيقيّة للذاكرة، البيوت التي نعود إليها في أحلامنا، البيوت الثريّة بأحلام اليقظة لا تمنح نفسها بسهولة للوصف، فوصفها يشبه أن نفرّج الزوّار عليها. قد نستطيع أن نحكي كلّ شيء عن الحاضر ولكن ماذا عن الماضي. بيت أحلام اليقظة يجب أن يحتفظ بظلاله"[50](باشلار،2006).. رغم أنّ بيت محمد شكري في رواية (الخبز الحافي) لم يكن لا للأحلام ولا للألفة ولا للحميميّة، بعد أن اكتسى طابعا مناقضًا جعله ينضح بمعاني الخوف والرّهبة والضّيق والعدائيّة. وهو ما أخرج المكان في كثير من تفاصيله وأنواعه عن طبيعته التي اعتاد أن يأتي وفقها، فرأينا البيت الذي هو في العادة مركز الأمان والانتماء يلبس ثياب الرهبة والخوف والضّيق الذي يؤدّي إلى الهرب، الهرب نحو مساحات أخرى فتحت ذراعيها لشخصية الطفل محمد افتراضيًّا كأوكار الفساد

واصطبلات الحيوان والمقابر... حيث الموتى الذين لا يمكن لهم بأيّ حال من الأحوال أذية أيٍّ كان بعكس الأحياء.

6. قائمة المراجع: §

- محمد شكري: الخبز الحافي، دار الساقي، ط6، بيروت، 2000.
- أحمد جاسم الحسين: الرواية العربية الجديدة وخصوصية المكان ـ قراءة في روايات رجاء عالم، مجلة جامعة دمشق، م25، ع1–2، 2009.
- أحمد الناوي بدري: خصائص الكتابة الروائية، دار الحوار، ط1، اللاذقية، 2015.
- إيان واط: نشوء الرواية، تر: ثائر ديب، دار شرقيات، ط1، القاهرة، 1997.
- حسن بحراوي: بنية الشكل الروائي، المركز الثقافي العربي، ط1، الدار البيضاء، 1990.
- حميد لحمداني: بنية النص السردي، المركز الثقافي العربي، ط1، بيروت، 1991.
- رينيه ويليك، أوستن وارين: نظرية الأدب، تر: عادل سلامة، دار المريخ، الرياض، 1992.
- سيزا قاسم: بناء الرواية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1984.
- الشريف حبيلة: بنية الخطاب الروائي–دراسة في روايات نجيب الكيلاني، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2010.
- عادل فريجات: مرايا الرواية ـ دراسات تطبيقية في الفن الروائي منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 2000.
- عبد اللطيف محفوظ: وظيفة الوصف في الرواية، منشورات الاختلاف، ط1، الجزائر، 2009.
- غاستون باشلار: جماليات المكان (مقدمة المترجم)، تر: غالب هلسا، المؤسسة الجامعية للدراسات، ط6، بيروت، 2006.
- غادة الإمام: غاستون باشلار – جماليات الصورة، دار التنوير، ط1، بيروت، 2010.

- محبوبة محمدي: جماليات المكان في قصص سعيد حورانية، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، 2011، ص90.
- مهدي عبيدي: جماليات المكان في ثلاثية حنا مينا (حكاية بحار، الدقل، المرفأ البعيد)، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، 2011.
- سعاد شابي: جمالية التلقي وتجليات الإبداع في الرواية السير ذاتية ـ الخبز الحافي لمحمد شكري، مجلة الذاكرة، مخبر التراث اللغوي والأدبي في الجنوب الشرقي الجزائري، ع9، جوان 2017.
- نعيم بن أحمد: سوسيو نصية السرد في رواية الخبز الحافي لمحمد شكري، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2011

7. هوامش♥:

---

[1]– حسن بحراوي: بنية الشكل الروائي، المركز الثقافي العربي، ط1، الدار البيضاء، 1990، ص29.

[2]– المرجع نفسه، 35.

[3] – غاستون باشلار: جماليات المكان (مقدمة المترجم)، تر: غالب هلسا، المؤسسة الجامعية للدراسات، ط6، بيروت، 2006، ص5–6.

[4]– مهدي عبيدي: جماليات المكان في ثلاثية حنا مينا (حكاية بحار، الدقل، المرفأ البعيد)، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، 2011، ص36.

[5]– المرجع نفسه، ص44.

[6]– الشريف حبيلة: بنية الخطاب الروائي–دراسة في روايات نجيب الكيلاني، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2010، ص204.

[7]– فمن الأماكن ما هي للإقامة ومنها ما يعدّ أماكن انتقال يأوي إليه الفرد لفترة معينة من الزمن بحسب حاجته، كالفندق والإقامات العلمية...

[8]– غاستون باشلار: جماليات المكان، ص198–199.

[9]– أحمد الناوي بدري: خصائص الكتابة الروائية، دار الحوار، ط1، اللاذقية، 2015، ص215.

[10]– غادة الإمام: غاستون باشلار – جماليات الصورة، دار التنوير، ط1، بيروت، 2010، ص290.

[11]– حسن بحراوي: بنية الشكل الروائي، ص43.

[12]– أحمد جاسم الحسين: الرواية العربية الجديدة وخصوصية المكان ـ قراءة في روايات رجاء عالم، مجلة جامعة دمشق، م25، ع1–2، 2009، ص128.

[13]– رينيه ويليك، أوستن وارين: نظرية الأدب، تر: عادل سلامة، دار المريخ، الرياض، 1992، ص305.

[14]– غاستون باشلار: جماليات المكان (مقدمة المترجم)، ص6.

[15]– كثيرا ما سئل الكاتب محمد شكري عن التصنيف الدقيق لروايته هذه وعن مدى صدق ما جاء فيها خاصة بسبب الجرأة والكشف الفاضح الذي اعتمده فيها، فأجاب عن إشكالية التصنيف بقوله: "أنا لا أقول إنها رواية ولا أقولُ في نفس الوقت إنها سيرة ذاتية مكتوبة بتاريخ مسلسل، فهي سيرة ذاتية مُروّاة، أو سيرة ذاتية بشكل روائي". أما عن صدقه أو كذبه فقال: "هناك من يقول: هل هذا صادق أم كاذب؟ أنا لا يهمني الصدق والكذب. كل ما أفكّر فيه وكل ما أكتبه هو حقيقي حتى ولو لم أعشه".

ينظر: عادل فريجات: مرايا الرواية ـ دراسات تطبيقية في الفن الروائي منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 2000، ص122.

[16]– سعاد شابي: جمالية التلقي وتجليات الإبداع في الرواية السير ذاتية ـ الخبز الحافي لمحمد شكري، مجلة الذاكرة، مخبر التراث اللغوي والأدبي في الجنوب الشرقي الجزائري، ع9، جوان 2017، ص160.

[17]– محمد شكري: الخبز الحافي، دار الساقي، ط6، بيروت، 2000، ص9.

[18]– الرواية، ص9.

[19]– إيان واط: نشوء الرواية، تر: ثائر ديب، دار شرقيات، ط1، القاهرة، 1997، ص26.

[20]– عادل فريجات: مرايا الرواية، 130.

[21]– مهدي عبيد: جمالية المكان في ثلاثية حنا مينا، ص56.

[22]– عبد اللطيف محفوظ: وظيفة الوصف في الرواية، منشورات الاختلاف، ط1، الجزائر، 2009، ص49.

[23]– الرواية، ص12.

[24]– ينظر لسان العرب والمعجم الوسيط، مادة (غ ر ف).

[25]– الرواية، ص25.

[26]– سيزا قاسم: بناء الرواية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1984، ص84.

[27]– الرواية، ص12.

[28]– الرواية، ص12.

[29]– نعيم بن أحمد: سوسيو نصية السرد في رواية الخبز الحافي لمحمد شكري، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2011، ص122–123.

[30]– الرواية، ص29.

[31]– الرواية، ص31– 32.

[32]– مهدي عبيد: جمالية المكان في ثلاثية حنا مينا، ص57.

[33]– الرواية، ص39.

[34]– الرواية، ص72.

[35]– الرواية، ص75.

[36]– عادل فريجات: مرايا الرواية، ص130.

[37]– الرواية، ص108.

[38]– الرواية، ص109.

[39]– عادل فريجات: مرايا الرواية، ص124–125.

[40]– الرواية، ص16.

[41]– الرواية، ص17.

[42]– محبوبة محمدي: جماليات المكان في قصص سعيد حورانية، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، 2011، ص90.

[43]– ينظر: غادة الإمام: غاستون باشلار ـ جماليات الصورة، ص291.

[44]– حميد لحمداني: بنية النص السردي، المركز الثقافي العربي، ط1، بيروت، 1991، ص71.

[45]– الرواية، ص130.

[46]– الرواية، ص164– 165.

[47]– "...عندما سألت في هذا الصباح عن هذه المناسبة الوطنية قال لي: إنه اليوم المشؤوم. ما معنى اليوم المشؤوم؟ 30 مارس 1912 هو اليوم الذي عقدت فيه الحماية الفرنسية مع المغرب في عهد مولاي عبد الحفيظ. اليوم 30 مارس 1952 تمر أربعون سنة على حماية فرنسا للمغرب. لهذا صار يعتبر 30 مارس اليوم المشؤوم. – واليوم ماذا نريد نحن المغاربة من الفرنسيين؟ – نريد منهم أن يخرجوا. اليوم تنتهي عقدة الحماية." الرواية، 117– 118.

[48] – نعيم بن أحمد: سوسيو نصية السرد في رواية الخبز الحافي لمحمد شكري، ص125.

[49]– محبوبة محمدي: جماليات المكان في قصص سعيد حورانية، ص131.

[50]– غاستون باشلار: جماليات المكان، ص42.

مجلّة اللغة العربيّة المجلّد: 24 العدد: 3 السّنة: الثّلاثيّ الثّالث 2022 ص: 532-549

دور التّكنولوجيا في تنمية المهارات اللّغويّة

The role of technology in developing language skills

أ. مريم مغراوي العبادي ‡

تاريخ الاستلام: 05-03-2021 تاريخ القبــول: 23-05-2021

ملخّص: نشهد اليوم إصلاحات عديدة للمؤسّسات التّربويّة الّتي تنشئ الإنسان وتعلّمه اللّغة، وتعزّز هويّته بها وتقوّي مهاراتها. حيث تعلب اللّغة دورا محوريّا في مجال المعلوماتيّة، عبر معالجتها آليّا بواسطة الحاسوب لكونها المنبع الّذي تستقي منها التّكنولوجيا أفكارها وأسس ذكائها الاصطناعي.

وما تعانيه اللّغة من ضعف أداء وكتابة، يحيل إلى التّفكير في تغيير الفلسفة التّربويّة السّائدة والتّركيز على نوعيّة التّعليم أكثر. فكيف نواجه التّعليم اللّغوي في عصر المعلومات؟ وما هي آثار التّكنولوجيا على التّعليم وأهدافه؟

الكلمات المفتاحيّة: اللّغة، المهارات اللّغوية، التّكنولوجيا، التّعليم، المعلوماتيّة.

Abstract: Today, we are witnessing many reforms of educational institutions that create and teach people the language, enhance their identity with them and strengthen their skills. Where language plays a pivotal role in the field of informatics, by processing it automatically with the computer, as she is the source from which technology, bring its ideas and the foundations of its artificial intelligence.

Moreover, what the language suffers from poor performance and writing, refers to thinking about changing the prevailing educational philosophy and focusing more on the quality of education. How do we face language education in the

‡جامعة أبو بكر بلقايد ، تلمسان، الجزائر، البريد الإلكتروني:
meghraoui.Labbadi.meriem@gmail.com (المؤلّف المرسل).

information age? What are the effects of technology on education and its objectives?

Keywords: Language, language skills, technology, education, informatics.

1. المقدّمة: تعدّ اللّغة أساس التّفاهم بين البشر، وأوّل نظام يكتسبه الطّفل لبناء العمليّات التّواصليّة في حياته والتّفاعل مع بيئته وسبيله للتّعبير عن آرائه وأفكاره وارتباطه بركب الحضارة والتّطوّر، فإذا كانت العولمة حتميّة لابدّ منها اليوم الّذي تميّز فيه عصرنا الحديث بتطوّرات كبيرة؛ خاصّة في مجال الاتّصال والمعلومات والحاسوب أصبح من الضّروريّات خدمة لجميع الميادين من بينها العمليّة التّعليميّة كبرامج التّعليم الالكتروني، فعلى أهل اللّغة العربيّة المشاركة الفعّالة لبلورة تعليم وتعلّم اللّغة واكتساب مهاراتها وتوظيفها في مختلف الوسائل السّمعيّة البصريّة لتنمية الفكر وتجديد النّظرة البيداغوجيّة للدّرس اللّغوي في جميع نشاطاته، والبحث عن استراتيجيّات أكثر نجاعة وحيويّة مبنيّة على أصالة الماضي وتقدّم الحاضر للنّهوض باللّغة العربيّة بين الأمم بهويّة بعيدة عن التّقليد الأعمى؛ ذات نظرة مستقبليّة حريصة على النّوعيّة والتّفرّد في تعليمها وتعلّمها للّغة العربيّة لتتمكّن من الإنتاج والإبداع والرّقيّ بأفكارها وعلومها وبالتّالي مكانتها العالميّة.

لذلك تمثّلت الإشكاليّة المطروحة فيما يلي: ما دور التّكنولوجيا في تعليم اللّغة العربيّة؟ وما هي إيجابيّات وسلبيّات التّعليم القائم على استخدام الوسائل التّكنولوجيّة الحديثة؟ وما مدى فاعليّة التّكنولوجيا في النّهوض بالدّرس اللّغويّ العربيّ؟

2. **التّحدّيات والمشكلات الّتي تواجه تعليم اللّغة العربيّة:** توجد فجوة واسعة بين تدريس لغتنا واللّغات الأجنبيّة كالإنكليزية مثلا؛ فتَميّزها واضح بأشرطتها المسجلة والمصوّرة وبلوحاتها التّوضيحيّة الملوّنة وألعاب الفيديو والحاسوب ومواقع الانترنت المتميّزة، حيث تفتقر لغتنا العربية إلى هذه التقنيات فمازالت موضوعات النّحو والصّرف والشّعر والتّعبير والقراءة تُدرس بصورها القديمة.[1] (عبد الرحمن الحطيبان) وهناك أسباب عدّة لتراجع اللّغة العربيّة من بينها:

– التّهميش المتعمّد وغير المتعمّد للّغة العربيّة؛ لقصور البعض عن استخدامها كلغة بحث وعمل وتواصل على مختلف الأصعدة؛

– التّقدّم العلميّ والتّقنيّ وما نتج عنه من ظهور لقنوات معلومات واتّصال ومجتمعات تعلّم تخطّت الحدود الجغرافيّة والثّقافيّة؛

– عدم الاهتمام باستخدامات اللّغة العربية في سياقاتها الوظيفية والمعاصرة في القراءة والكتابة والاستماع والتّحدّث؛

– الاقتصار على أنواع محدّدة من النّصوص والتّعامل معها بطريقة تضييق الخناق عند التّلقّي والتّحليل والنّقد؛

– الفصل بين تدريس اللغة العربية وبين تنمية مهارات التّفكير العليا والتّفكير النّاقد (حلّ المشكلات، التّفريق بين الحقيقة والرّأي أو الاعتقاد والفرضيّة...)؛

– عدم اقتناع الطّلّاب بجدوى تعلّم القواعد النّحويّة وجفاف هذه المادّة، لصعوبتها وابتعادها عن الجوانب الوظيفيّة.[2](عبد الرحمن الحطيبان)؛

– الصّعوبات الفنيّة والتّقنيّة اللّغويّة الّتي يواجهها الطّلّاب عن التّعامل مع تكنولوجيا الاتّصال والمعلومات (الانترنت)؛

– عدم الاهتمام الكافي بتطويع تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات لصالح اللّغة العربيّة نظرا؛ لأنّ هذه التّكنولوجيا تؤثّر على الطّفل العربيّ وتعدّ سلاحا ذا حدّين؛

– عدم الاهتمام الكافي بالتّرجمة والتّعريب كونهما أساسها لوضع المصطلحات العلميّة والتّقنيّة المقابلة لتلك الّتي تغرقنا بها العولمة.[3](عبد الرحمن الحطيبان)؛

– التّركيز على اللّغة المكتوبة وحصر اللّغة الشّفهيّة بتمارين الاستظهار أو القراءة الّتي تكون أحيانا مفروضة على الطّالب فرضا وغير محاكية لذوقه وتطلّعاته؛

– يلعب العامل النّفسي دورا كبيرا في تفشي الضّعف في اللّغة العربيّة، فقد دخل في روعنا أنّ اللّغة العربيّة صعبة، متعدّدة وكثيرة القواعد؛

– شيوع العاميّة؛ حتّى وسائل الإعلام تسهم في الضّعف اللّغوي، إذ لا تهتمّ كثيرا باللّغة العربيّة ولا تضع في أهدافها العمل على السّمو والارتقاء باللّغة الفصيحة السّليمة.[4](ضحى الأسعد)

1.2 دواعي تطوير الدّرس اللّغوي العربيّ: أشير هنا إلى ضرورة الاهتمام بإعادة النّظر في طريقة تقديم درس اللّغة العربيّة وتحديثه؛ حتّى يتمشى مع متطلّبات العصر، وتنمية المهارات اللّغويّة الّتي تشمل جميع عناصر الاتّصال اللّغويّ "وأدواته المتمثّلة في الاستماع، التّحدّث، القراءة الكتابة، وهي ما تُعرف بالمهارات اللّغويّة وهي متداخلة ومتماسكة، وقد عرض لها العالم الأمريكي ديفيد نيومان في مقال له بعنوان تحليل المهارات اللّغويّة... وقد أكّد في كلامه عن تصميم المناهج أن المدخل التّقليدي لها إنّما يهدف إلى وضع مواصفات أو قوائم بالوحدات أو الموضوعات اللّغويّة الّتي يراد إدراجها في بناء متكامل لبرنامج تعليمي... ثمّ يتعيّن أن تنطوي كلّ مهمّة من مهمّات تعليم اللّغة في قاعة الدّرس على أكثر من مهارة لغويّة واحدة، كما هي الحال في واقع الحياة الحقيقيّة."[5] (زين كامل الخويسكي، 2014).

يرى العديد من الباحثين أنّ هناك سمات متعدّدة للتّكنولوجيا في التّعليم مثل والموسى (2002)، عبد الحميد (2010)، منها:

– الإسهام في تعليم أعداد كبيرة من الطلبة في وقت قصير دون قيود المكان والزمان؛

– إمكانية تبادل الحوار والنقاش واستخدام العديد من مساعدات التعليم والوسائل التعليمية؛

– تشجيع التعلّم الذّاتي والمشاركة الجماعية بين الزملاء؛

– تعدّد مصادر المعرفة نتيجة الاتّصال بالمواقع المختلفة على الانترنيت، ومراعاة الفروق الفردية لكلّ متعلّم نتيجة الذّاتيّة في الاستخدام (جهاز واحد أمام كلّ متعلّم)؛

– تجعل التعليم أكثر متعة وتشويقا، والابتعاد عن الرتابة والملل في التعليم التقليدي؛

– تتّسم التكنولوجيا بسهولة تحديث المحتوى المعلوماتي، ودعم الإبداع والابتكار للمتعلّمين؛

– اختصار الوقت وسهولة التّواصل بين المعلّم والمتعلّمين.

وبما أنّ اللّغة العربيّة هي الرّكيزة الأساسيّة للعمليّة التّعليميّة فهي توضع على قمّة الهرم المعرفيّ، واستخدام التّكنولوجيا ضرورة ملحّة لأنّ هذه الأخيرة تساهم في التّعلّم

النّشط الّذي يتمحور حول المتعلّم وتقدّم له الصّوت والصّورة والحركة، ومشاهدة بعض التّطبيقات العلميّة وإجراء الحوار والعرض بطريقة مشوّقة للمتعلّمين ممّا له الأثر الواضح في ترسيخ الدّروس في أذهانهم، وتمكينهم من التّعلّم الذّاتي وإبراز دور المعلّم كونه مفتاح المعرفة وبقدر ما يمتلك من الخبرات العلميّة والتّربويّة، وأساليب التّدريس الفعّالة يستطيع أن يخرج طلاّبا متفوّقين ومبدعين.[6] (نصرت جياد زيدان، 2015).

هنا لابدّ من الإشارة إلى أنّ التّطوّرات التّكنولوجيّة على قاعدة الميزة الإلكترونيّة قد ألغت الفوارق بين اللّغات وحروف كتابتها، وأصبح التّعاطي معها على قدم المساواة لا فرق بين لغة تكتب بحروف لاتينيّة أو بحروف مغايرة، كيفما كانت أشكالها، إذ منذ اعتماد لغة التّرميز الموسعة (**Extensible Markup Langage**) معيارا أساسيا وقائم الذّات ولكونه من البرمجيات والأجهزة المستقلّة لنقل البيانات وتخزينها على صفحات الشابكة، واعتماد الشفرة الموحّدة للحروف(**Unicode**)وهي مجموعة من محارف قاعدية تحتوي على جميع حروف لغات العالم، وبهذا أضحت برمجيات وأدوات التّطوير للشّبكة العنكبوتيّة أكثر ملائمة للنّطاق الدّوليّ واستخدام اللّغات المختلفة، أكانت تكتب من اليمين إلى اليسار أو العكس، وبالتّالي هذا التّطوّر دحض كلّ الآراء والمواقف الّذي كانت تروج في القرن الماضي أنّ حروف اللّغة العربيّة بذاتها تشكّل عوائق جوهريّة أمام التّطوّر التّكنولوجيّ والصّناعي[7](عبد الغني أبو العزم، 2013)..." تبرز أهميّة المحتوى الرّقمي العربي كما يؤّكد على ذلك أغلب الخبراء في توليد المعرفة، وتوسيع استثمار منظومات تكنولوجية المعلومات وتسخيرها لأهداف التنمية الاقتصادية والاجتماعيّة ومراميها، وهذا بالذّات ما أقرّه التّقرير الموسع للجنة الاقتصاديّة والاجتماعيّة لغربي آسيا الصّادر عن الأمم المتّحدة سنة 2005."[8] (عبد الغني أبو العزم، 2013)

2.2 العوامل المشتركة بين اكتساب المهارات اللّغويّة والتّكنولوجيا الحديثة:

الإنسان من طبيعته التّجديد وحبّ التّنوّع، والملاحظ أنّ الوظيفة التّقليدية للمُدرِّس أصبحت تفقد معناها بسبب هذه الطّفرة العلميّة، فيحيلنا الوضع إلى التّفكير في كيفيّة خلق الدّافعيّة لدى المتعلّم، حيث إنّ التّعليم النّاجح يرتكز على "توازن دقيق ما بين اكتساب لمعارف منتقاة بعناية وتنمية للقدرات المستعرضة بطبيعتها، وما بين تنمية

كفايات محدّدة وموجّهة إلى إعادة الاستثمار في وضعيات للاكتساب من كافّة الأنواع ويتعلّق الأمر في هذا الصّدد بالمعارف والقدرات والآليات والمواقف والمكتسبات الواردة من التّجربة."[9] (عبد الكريم غريب، 2011).

نحن بحاجة إلى إنشاء مواقع على الشّابكة لخدمة اللّغة العربيّة وتطوير تدريسها، إذ أنّ كثيرا من الباحثين يرى أنّ الجهود المبذولة في تفعيل دور اللّغة العربيّة في مجال نقل المعلومات الرّقميّة لا تتناسب وأنظمة اللّغة العربيّة –الصّوتيّة، الصّرفيّة، النّحويّة والمعجميّة–لنظم البرمجة الحاسوبيّة، وأنّنا لا زلنا بمنأى عن الاستثمار الأمثل لقدرة أنظمة اللّغة العربيّة على التّكيّف والملاءمة لتقليل الفجوة المعرفيّة مع الغرب.[10](جميلة روقاب، 2017).

"فالتّمكّن من مهارات اللّغة الرّئيسة يحقّق قدرا من الكفاءة اللّغويّة لدى المتعلّم، بحيث يمكّنه من استخدام اللّغة استخداما ناجحا عن طريق الاستماع الجيّد، والنّطق الصّحيح، والقراءة الواعية، والكتابة السّليمة، الأمر الّذي يساعد على النّهوض بالعمل الّذي يختاره وعلى أن يواصل الدّراسة في المرحلة التّعليميّة التّالية."[11](كامل عبد السلام الطراونة، 2013).

إنّ كسب اللّغة ككسب العادات والتّقاليد والمهارات، يتطلّب ذلك العناية بتنمية الملكة اللّغويّة لدى التّلميذ ولن يتأتى ذلك إلاّ بطريقة العادة، والتّكرار، والمران، ووسيلة ذلك السّماع والمشافهة، فقد أورد ابن خلدون وهو يتحدّث عن تعليم اللّغة بأنّ السّمع أبو الملكات اللّسانيّة...، فيجب تأهيل العربيّة تقنيّا وجعلها تلاحق اللّغات الحيّة... فالجيل المعاصر نظرته مغايرة لنظرتنا يتمتّع بزاد تقني يعرف حقوقه ولا يقبل الضّغط ولا الضّرب، مشاكس يناقش في كلّ شيء، يعشق الحريّة، لا يصبر على الحشو ولا الاستماع المطوّل، لا يحبّ أن يُؤمر، لذلك وجب على المعلّم مراعاة جوانبه النّفسيّة وقدراته واستعداداته، وعليه إشراكه في الدّرس وتحميله المسؤوليّة، التّخفيف عنه واستعمال الوسائل التّقنيّة والسّمعيّة البصريّة، وتحبيبه المادّة اللّغويّة.[12] (عبد الناصر بوعلي، 2017).

فما نشهده في الواقع نتيجة لفقدان قدرة الاستماع والفهم واستيعاب القراءة، وأخطاء في الكتابة وعيوب في النّطق، أي تحصيل حاصل أن يتهرّب الطّلاب اليوم من مادّة

اللّغة العربيّة وعدم المقدرة على تذوّق أدبها وابتكار الأفكار من تفاصيل تراثها والإبداع من مشتقّاتها، لأنّه لم يتشرّب مهاراتها وربّما نستطيع القول أنّه لم يكتسبها حتّى. "فاللّغة ليست وسيلة للتّفكير ولكنّها منتجة للفكر، ومولّدة للمعاني والأفكار؛ أي أنّها منتجة للعلم وللتّقانة."[13](علي أحمد مدكوروإيمان أحمد هريدي، 2006).

"إنّ اكتساب أمّة لعلم عصرها يمرّ –يقول الأستاذ عثمان سعدي –بثلاث مراحل: مرحلة المضغ، ومرحلة الهضم، ومرحلة التّمثّل. وإذا كان يمكن لأمّة من الأمم أن تمضغ علم عصرهم بلغة أجنبيّة، وأن تهضم إلى حدّ ما هذا العلم بلغة أجنبيّة، إلاّ أنّها لا تستطيع أبدا أن تتمثّل علم عصرها إلاّ بلغتها الوطنيّة. ولم يتمثّل أجدادنا علم عصرها إلاّ بعد أن نقلوه إلى لغتهم وعلموه بها في مدارسهم حتى تمثلوه، ثمّ أبدعوا علمهم الّذي استقاه الغرب منهم فيما بعد عن طريق التّرجمة."[14](علي أحمد مدكور وإيمان أحمد هريدي، 2006).

فالمحصلة إذن تعني التفاعل بين الإنسان والموادّ الدّراسيّة والأجهزة التّعليميّة، وأنّ وجود الآلة لا يعني التّكنولوجيا؛ إنّما لابدّ من حدوث الاكتساب والمعرفة لاستخدام الوسائل التّكنولوجيّة وهو أمر يجيده معظم الجيل الصّاعد دون استثناء منذ نعومة أظافرهم، وهو ما نعتبره أمرا إيجابيّا، ولكن يا حبّذا لو استغلّت هاته الطّاقات والمعرفة في المسائل الإيجابيّة كتنمية المعارف وتطوير الذّات، واكتساب ما يفتقده في المناهج الدّراسيّة أو تقليص الضّعف اللّغويّ وحتّى المعرفيّ في أغلبيّة الموادّ وفي جميع الأطوار.

3.2 **أهميّة التّدريب لتحسين المهارات اللّغويّة:** اختلفت الرُّؤى والنّظريّات بين المدارس اللّغويّة ورُوّادها عبر الزّمن حول طرق اختلفت الرُّؤى والنّظريّات بين المدارس اللّغويّة ورُوّادها عبر الزّمن حول طرق تدريس اللّغة وذلك حسب فلسفة كلّ منهم في ماهية اللّغة ووظائفها وكيفيّة اكتسابها. "اللّغة وسيلة اتّصال بين البشر، بل هي أهمّ وسيلة للاتّصال بينهم... والتّواصل يتمّ بالاستماع إليهم أو قراءة ما كتبوه، ونقل الأفكار والأحاسيس إليهم يتمّ بالتّحدّث معهم أو الكتابة لهم."[15] (عبد الله علي مصطفى، 2014).

اللّغة ظاهرة اجتماعيّة مكتسبة، وأفضل وسيلة لتعلّمها هي طريقة اكتساب الطّفل للغة مجتمعه في حياته اليوميّة، فيستخدمها بطلاقة دون معرفة قوانينها. ثمّ ما تلبث أن تتحوّل إلى مهارة يصقلها الآباء بالتّكرار وتصويب الأخطاء، "وقد ثبت علميّا أنّ اللّه خلق مع الإنسان قدرة لغويّة خالية، وهذه القدرة هي عبارة عن كتلة من الدّماغ تقع في النّاحية الخلفيّة اليسرى من رأس الإنسان، وهي الكتلة المخصّصة للّغة، ويمكن أن تُملأ بأيّة لغة في العالم، سواء أكانت بسيطة سهلة أم كانت صعبة معقّدة ولا صلة لذلك بالذّكاء،... ويتمّ عادة ملء هذه الكتلة بلغة المجتمع الّذي يعيش فيه الطّفل؛ وذلك عن طريق استماع الطّفل للّغة المستخدمة حوله... فاللّغة مهارة يكتسبها الطّفل من البيئة، ويتقنها عن طريق المحاكاة والتّقليد والتّعزيز الّذي يتلقّاه من الكبار حوله... وفي مرحلة لاحقة يتعلّم القراءة ثمّ الكتابة؛ أي أنّ الطّريقة الطّبيعيّة في اكتساب اللّغة يتمّ بالاستماع ثمّ التّحدّث ثمّ القراءة ثمّ الكتابة."[16] (عبد الله علي مصطفى، 2014). وليس بمجرّد التّحدّث أو الاستماع يصبح الإنسان متحدّثا جيّدا أو مستمعا وغير ذلك من المهارات، وعليه وجب التّدرّب عليها لإتقانها. فقد تطوّر تعليم اللّغات تبعا لتطوّر فهم الإنسان وأصبح يهتمّ بكفاءة المتعلّم وهدفه إكسابه المهارات، إذ "لا يوجد مفهوم يميّز التّفكير التّعليميّ في أواخر التّسعينيات بخلاف التّفاعليّة، وانسياق مفهوم الواقعيّة مع هذه الفكرة عن التّفاعليّة؛ حيث أصبح من المصطلحات الكثيرة الاستخدام في أواخر القرن العشرين كما أنّ استخدامه امتدّ من انتشار استخدام الإنترنت. ويبدو أنّ جوهر مفهوم الواقعي يعتمد على افتراض أنّ استخدام التكنولوجية الإلكترونية تتيح للمستخدم التّفاعل مع عناصر في محيط مصمّم ومعرّف من قبل التّكنولوجيا".[17] (إيان هاتشباي وجو موران–إليس وآخرون، 2005).

إنّ التّدريب على مهارات الاتّصال من العوامل المهمّة المساعدة لتعزيز فعاليّته وتحقيق أهدافه، وأهمّ هذه المهارات ما يلي:

1. تدريب الطّلاب على فنّ الحديث الجادّ والموضوعيّ، وبالتّدريب يستطيع العرض بشكل واضح وبلغة سليمة.

2. الإنصات: تدريبهم على الإنصات الجيّد والايجابيّ وكيفيّة تحقيقه، لأنّ الإنصات لا يتمّ إلاّ بتركيز المتّصل به على كلام المتّصل، بذلك يقضي على

الغموض والتّأويل في الفهم، إضافة إلى ذلك الوصول إلى فهم تعبيرات وجه المتكلّم وحركاته.

3. التّدريب على القراءة السّريعة للتّمكّن من استيعاب الأفكار الرّئيسيّة.

4. تدريب الطلاب على الكتابة الموضوعيّة.

5. التدريب على مهارة التّفكير المنطقي السليم، لأنّ الهدف من التّعليم تكوين التّفكير النّاقد؛ إذ هو محكّ أساسيّ لعمليّة الاتّصال.[18] (دلال ملحس استيتية وعمر موسى سرحان، 2008).

6. بما أنّ اللّغة وسيلة للتّعبير عن الأفكار، فمن الواجب تقديمها في مواقف حقيقيّة لها معنى، ولا يجوز تقديمها في جداول جامدة للحفظ.

7. لابدّ من مراعاة التّسلسل الزّمني للمهارات اللّغويّة؛ أي السّماع فالنّطق فالقراءة ثمّ الكتابة، وهو ما تسهّله الوسائل التّكنولوجيّة في الوقت الرّاهن.

8. تعليم اللّغة يتطلّب تكرار استخدام مجموعة من العادات الكلاميّة، والتّفكير أوّلا فيما سيقول.

9. يجب تقديم النّحو بطريقة مفهومة مرتبطة بالاستخدام والوظيفة، حيث لا يبقى على شكل قواعد ونماذج نظريّة.

10. يجب تجنّب الأخطاء النّحويّة والإملائيّة، ليس فقط من أجل القواعد وإنّما لأنّها تنقص من أثر وسيلة التّواصل، الّذي يُعدّ هدفا أساسيّا لأيّ تواصل في الأعمال الشّخصيّة أو التّجاريّة أو الإداريّة.[19] (عبد الله علي مصطفى، 2014).

3. **تطبيقات اللّسانيات الحاسوبيّة الميسِّرة للدّرس اللّغويّ:** من أبرز العلوم اللّغويّة في العصر الحديث اللّسانيّات الحاسوبيّة؛ وهذا المصطلح يتكوّن من عنصرين أساسين ينطلق منهما هذا العلم ويطوّر البحث في مجال الدّرس اللّغوي، وهما اللّسانيّات الّتي تبحث في اللغة الطّبيعيّة الإنسانيّة في ذاتها ولذاتها بشكليها المنطوق والمكتوب، والعنصر الثّاني هو الحاسوبيّة الّتي يقصد بها توظيف الحاسوب لخدمة اللّغة بكلّ ما فيه من إمكانات ومعطيات توفّر الجهد والوقت وتتجدّد طرق استخدام اللّغة في شتّى المجالات. إذ تحوّل مجال البحث اللّسانيّ المعاصر من دراسة الظّاهرة اللّغويّة في بعدها السّطحيّ الظّاهريّ إلى اللّغويّات الصّوريّة والدّقيقة إلى البحث في

سرّ تكوين الآلية اللّغويّة وتخزينها في دماغ البشر على شكل خوارزميّات نحويّة تضطلع بدور إنتاج الملفوظ اللّغويّ، حيث تمّ تحقيق هذه القفزة النّوعيّة في مجال اللّغويّات باستهلاكها للمعارف والمناهج كالمنطق والرياضيات، والذّكاء الاصطناعيّ وهندسة المعرفة وعلم النّفس المعرفيّ، وغيرها.[20] (عمر مهديوي وآخرون، 2018) وفيما يلي بعض أهمّ التّطبيقات الحاسوبيّة العربيّة:

1.3 التّعريب: تعتبر معالجة العربيّة آليّا من أهمّ المشاكل الّتي واجهتها اللّسانيّات الحاسوبيّة ذلك لأنّ تصميم الحاسوب يلائم الإنكليزيّة، ولكن تمّ تجاوز هذه المرحلة بشطر عظيم فعُرّبت بعض لغات البرمجة والطّابعات والمحارف والشّاشات وغيرها ممّا توصّلت إليه العقول العربيّة في تطوير نظام لتعريب النّطاقات في الإنترنيت.

2.3 التّدقيق الإملائي والنّحويّ والصّرفيّ: وُضعت برامج جيّدة للتّدقيق الإملائيّ والنّحويّ والصّرفيّ من طرف الشّركات العربيّة حيث تسمح للمستخدم بتبيُّن عثراته أثناء الكتابة، فيعتمد المحلل الإملائي على ضبط رسم العربيّة كما استقرّ لدى اللّغويّين العرب؛ فيقارن الكتابة بما خُزِّنَ أصلاً في الحاسوب ويشير إلى موضع الخطأ غالبا بلون أحمر أو أخضر، ويطرح بدائل تصويبيّة معتمدا على ذخيرة معجميّة وقاعدة صرفيّة نحويّة، أمّا التّدقيق النّحوي فهو مبني على دراسات نحو الجملة العربيّة يتناول أشكالها ومواضع التّقديم والتّأخير.[21] (وليد العناتي وعيسى برهومة، 2007).

3.3 التّعرّف على الكلام المكتوب: يعني قراءة الحاسوب للنّص المكتوب وتحويله إلى نصّ منطوق، وهذه التّقنية تعتمد على أعلى منجزات علوم الأصوات؛ ودراسة خصائص الأصوات ومخارجها منفردة والقوانين الّتي تُعدّلها كالمماثلة والمخالفة والتّفخيم والتّرقيق.

4.3 تحويل المنطوق إلى مكتوب: من جهة أخرى هناك تحويل الكلام المنطوق إلى مكتوب؛ إذ أصبح ممكنا أن يُحوِّل الحاسوب الكلام المنطوق المدخل إليه إلى نصّ مكتوب، رغم قصورها أحيانا في التّعرّف على الصّوت إن تعرّض صاحبه لمرض أثّر في صوته.

5.3 التّخاطب مع الآلة: تمكّن علماء العرب من تطوير برامج راقية للتّخاطب مع الآلة باللّغة العربيّة، ولا يقتصر على الفصحى بل وحتّى اللّهجات العربيّة المتعدّدة. "وكانت المؤسّسة العربيّة للعلوم والتّكنولوجيا (الشارقة) قد قدمت هذا المنجز الّذي حظي بدعم منقطع النّظير من أمير الشّارقة سلطان القاسمي."[22](وليد العناتي وعيسى برهومة، 2007).

6.3 مكننة المعاجم: هي من أهمّ التّقنيّات وتعتبر قاعدة لا يستغنى عنها في التّرجمة الآلية والتّدقيق اللّغوي، والتّحليل الدّلالي والسّياقي، وبفضلها يمكن توفير الوقت عند البحث عن مفردة أو معلومة ما. وسمحت تقنيّة المسح الضّوئيّ بإعادة الحياة إلى الموسوعات اللّغويّة الضّخمة والمعاجم كلسان العرب والقاموس المحيط وغيرها.[23] (وليد العناتي وعيسى برهومة، 2007).

هذه بعض التّطبيقات الّتي أسهمت التّكنولوجيا في توفيرها لتطوير سبل الأعمال الّتي تتطلّب من الإنسان جهدا ووقتا قد تفوق سنوات، فنرى أنّ دمج اللّغة مع الذّكاء الاصطناعيّ يساعد على الإنتاجيّة والفاعليّة والدّقّة في الإنجاز.

4. دور التّكنولوجيا في تحسين مهارة الكتابة لذوي صعوبات التّعلّم

1.4 معالج الكلمات Word processing: أثبتت الدّراسات استخدام 80% إلى 90% من البالغين لهذه التّكنولوجيا؛ حيث يقوم معالج الكلمات بتصحيح الأخطاء الواردة في الكتابة، وعليه يصبح تركيز الفرد على معاني الكتابات وليس على ميكانيكيّة الكتابة، وهو مفيد جدّا للّذين يعانون من فوبيا التّعبير الكتابيّ لترجمة أفكارهم بسبب تكرار الإخفاق الّذي يتعرّض له الطّلاّب نتيجة الضّعف أو سوء انقرائيّة كتاباتهم وتعرّضهم للنّقد واللّوم، وبذلك ينخفض مستوى القلق ويطلق قدراتهم الكتابيّة التّعبيريّة، فيرفع مستواهم العقليّ. إضافة إلى ما سبق، المعالج ينتج ورقة منظّمة نظيفة ترفع الثّقة بالنّفس، ويمكن تعلّمه في مدّة ساعتين إلى ثلاث ساعات.[24] (فتحي مصطفى الزيات، 2008)

2.4 مُراجع الكتابة Spell checking: تقدّم أنماط من مراجع الكلمات مساعدات هامّة لذوي الصّعوبات في التّهجّي، حيث تعمل على المزاوجة بين كلمات النّص والكلمات المختزنة في قاموس مراجع الكلمات (Spell dictionary)

checker's، وعند عدم وجود الكلمة في القاموس يحدث الحاسوب إشارة ضوئيّة أو مسموعة مصحوبة ببدائل للاختيار، ويقوم بالتّصحيح آليّا، يمكن كذلك استخدام القارئ الآلي؛ حيث يقوم الطّالب بنطق الكلمات فيتمّ تصحيحها. تتراوح أسعار معالج الكلمات بين 30 دولار للمعالج الصّغير بحجم الجيب و500 دولار للوحدة المعالجة المدمجة مع القارئ الآلي، ولا تحتاج سوى ربع ساعة للتّدريب عليها.

"يلاحظ خلوّ ثقافتنا ونظمنا التّعليميّة بما تنطوي عليه من طرق وأساليب تدريس وتقويم من أي تفعيل لمثل هذه التّكنولوجيّات المساعدة الّتي تسهم في تغلّب ذوي صعوبات التّعلّم على بعض الصّعوبات الّتي تواجههم."[25] (فتحي مصطفى الزيات 2008)

3.4 برامج تصحيح البروفات الطّباعيّة Proofreading Programs: يمكن لذوي صعوبات تعلّم الكتابة كالتّهجي أو الكتابة باليد أو التّعبير الكتابي الاستفادة من هذه البرامج وهي تشمل آليات استخدام النّقاط والفواصل والقواعد واستخدام الكلمات وتراكيب الجمل والتّهجي والأسلوب والحروف الكبيرة والصّغيرة. ويمكن استخدامها لتصحيح الأخطاء مباشرة أو الإشارة إلى الأخطاء مع تقديم البديل الصّحيح. وقد تكون برامج مراجعة المسودات غير دقيقة تماما، لأنّها تعتمد على المدخلات الّتي ربّما تحتاج إلى تصحيح.

4.4 برامج استثارة العصف الذّهني Outlining Brainstorming: تعمل هذه البرامج على استثارة الأفكار للّذين يعانون من صعوبات تعلّم التّعبير الكتابي؛ فهم قد يملكون الأفكار ولكن لا يحسنون التّعبير عنها كما قد يجدون صعوبة في تنظيمها أو ربطها بالمحور أو إنهائها. وعليه فهي تمكّنهم من حذف المعلومات الّتي تظهر في صور أو صيغ غير مناسبة للسّياق ويتمّ إحلال تراكيب أخرى، وعند كتابة الأفكار الأساسيّة يقوم البرنامج بدور التّحفيز الاستثاري للموضوعات الرّئيسيّة والتّخلّص من الموضوعات الفرعيّة، وينظّمها باستخدام الأرقام أو الحروف.

ومن بين البرامج المستخدمة برامج الخرائط المعرفيّة، وبرامج الإمكانات التّخطيطيّة الّتي تيسّر رسم الأفكار على نحو تخطيطيّ، ويتراوح سعرها بين مائة

وأربعمائة دولار أمريكيّ، فيما تحتاج إلى ساعة أو ثلاث ساعات كحدّ أقصى للتّدرّب عليها لاستعمالها بفعاليّة.[26] (فتحي مصطفى الزيات، 2008).

5.4 نظم التّعرّف على الكلام Speech Recognition: تتكوّن هذه النّظم من برامج التّعرّف على الكلام ولوحة صوتيّة وسمّاعات للرّأس وميكروفون ويمكن ربط هذه الآلية بين الحاسوب الشّخصي والحاسوب المحمول وهي تساعد ذوي صعوبات تعلّم الكتابة الّذين ليس لهم صعوبات في اللّغة الشّفهيّة في دعم قدراتهم الكتابيّة اليدويّة والتّهجّي والتّعبير الكتابيّ.

تكتسب هذه النّظم الخصائص الصّوتيّة المميّزة للفرد بالاستخدام المتكرّر، حيث تزيد من درجة فاعليّتها وقدرتها على كتابة الكلام الشّفهي على نحو صحيح. وحتّى إن كان الكلام الملفوظ يحتوي على أخطاء في التّركيب أو القواعد، تظهر قائمة الاختيارات الصّحيحة وللمستخدم حريّة الاختيار ما يناسب موضوعه. في حين يحتاج الطّالب إلى ساعتين أو ثلاث للتّدرّب لكي يستطيع العمل عليها باستقلاليّة، وتتراوح تكلفتها بين 100 دولار إلى 1000دولار للوحدة اعتمادا على النّوع والجهة المنتجة والوظائف المدمجة.[27] (فتحي مصطفى الزيات، 2008).

والملاحظ من هذا البرامج أنّها ذات فاعليّة في التّغلّب على بعض الصّعوبات ولو بدرجات نسبيّة، إلاّ أنّها تدفع بالطّلاّب لتحسين المستوى بفعل جاذبيّتها، لأنّها تعتبر متنفّسا للدّراسة على غير المعتاد، ولكنّها غير منتشرة الاستخدام، فهل يعود ذلك لعدم معرفة وجودها أصلا؟ أم لنقص الخبرة في مجال المعلوماتيّات؟ أم لتكلفتها الّتي قد لا تساعد العديد من الأفراد خاصّة في مجتمعنا العربيّ؟

5. نتائج إحدى الدّراسات حول استخدام التّكنولوجيا في تعليم اللّغة العربيّة: في دراسة أجراها كلّ من الأستاذ الدّكتور محمد لهلال من جامعة الحسن الثاني – الدار البيضاء والأستاذ عماد فخر الدين من جامعة محمد الخامس – الرباط الموسومة بعنوان تكنولوجيا تعليم اللغة العربية عن بعد لمعالجة الأخطاء الإملائيّة على فئة من طلبة الثانوي الّذين يعانون من مشكلات لغويّة أثّرت على توجّههم التّربوي، عن طريق برنامج التدريب الخصوصي متعدّد الوسائط وبرنامج الحزم الإحصائيّة للعلوم الاجتماعيّة (SPSS)مرتبط بالأخطاء الإملائيّة الشّائعة لدى تلاميذ وتلميذات

الجذوع العلميّة المشتركة بالثّانوي التّأهيلي. خلصت إلى أنّ النّتائج الإيجابيّة كانت أقوى بالنّظر إلى صعوبة تلقين التّلاميذ موضوع البحث كيفيّة استعمال واستخدام البرنامج الحاسوبي الموظف للمعالجة، وهذا البرنامج الحاسوبي يمكنه تحقيق أسمى درجات الكفاية المعرفيّة، بإدخال عدد من الوسائط المعرفيّة، ثمّ الكفاية الوصفيّة للإجابات المقدّمة من طرف التّلاميذ، والكفاية النّفسيّة الّتي تهمّ مراعاة الوضعيّات التّواصليّة للفئة المستهدفة بالبحث.[28] (عمر مهديوي وآخرون 2018).

6. خاتمة: تزداد قيمة اللّغة العربيّة ومكانتها بفاعليّة البحث العلميّ، والمشخّص لواقعها اليوم لا يخفى عليه نوع التّذبذب الّذي تعيشه وسط أهلها؛ وعليه يسعى الباحثون إلى تطوير المناهج والبرامج والوسائل التّعليميّة وطرق التّدريس الّتي تتمشى ومتطلّبات العصر الحديث، لأنّ قوّة اللّغة تقاس بقوّة وصلابة الحضارة والفكر الّذي تمثّله كما ذكر محمد راضي في توطئة كتاب تجديد دماء العربيّة، واللّسانيّات الحاسوبيّة من العلوم الحديثة الّتي تبحث في الحلول لمشكلات العلوم اللّغويّة بشكل كبير.

ومن هذا المنبر نقترح خدمة للدّرس اللّغوي وللرّفع من شأن العربيّة في الصّفوف التّعليميّة، الّتي بات فيها الشّباب منبهرا بالتّكنولوجيات الحديثة وما تحمله من جاذبيّة؛ إمّا سلبا أو إيجابا، ما يلي:

- ✓ إعداد المعلّم وتمكينه من مهارات القرن الحادي والعشرين؛
- ✓ تطوير المناهج والبيئة التّعليميّة في ضوء المقاربات المعاصرة والتّكنولوجيا الحديثة؛
- ✓ تطوير استراتيجيّات التّقويم المهاريّة والمعرفيّة؛
- ✓ التّخطيط لبرامج علاج الضّعف اللّغوي والتّدخّل المبكّر لمنع صعوبات التّعلّم؛
- ✓ توظيف التّقنيّات الحديثة في تعليم اللّغة العربيّة لتعزيز التّواصل مع المتعلّمين.

7. قائمة المراجع:

- إيان هاتشباي وجو موران–إليس وآخرون، الأطفال والتكنولوجيا والثقافة تأثير الوسائل التكنولوجية على الحياة اليومية للأطفال، المجلس الأعلى للثقافة ط1 (القاهرة،2005 م).
- دلال ملحس استيتية وعمر موسى سرحان، تكنولوجيا التعليم والتعليم الالكتروني، دار وائل للنشر، ط1،(عمان–الأردن، 2008).
- زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية (الاستماع/والتحدث/والقراءة/والكتابة) وعوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب وغيرهم، دار المعرفة الجامعية طبع–نشر–توزيع، (الاسكندرية–جمهورية مصر العربية، 2014).
- علي أحمد مدكور وإيمان أحمد هريدي، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها النظرية والتطبيق، دار الفكر العربي، ط1، (القاهرة، 1427هـ / 2006م).
- عمر مهديوي وآخرون، اللسانيات الحاسوبية واللغة العربية إشكالات وحلول دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، ط1، (عمان، 1439هـ /2018م).
- كامل عبد السلام الطراونة، المهارات الفنية في الكتابة والقراءة والمحادثة دار أسامة للنشر والتوزيع، ط1، (عمان –الأردن، 2013م).
- عبد الكريم غريب، بيداغوجيا الإدماج نماذج وأساليب التّطبيق والتّقييم منشورات عالم التربية، ط2،(الدار البيضاء، 2011).
- عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط4، (عمان، 1435هـ / 2014م).
- فتحي مصطفى الزيات، قضايا معاصرة في صعوبات التعلم، دار النشر للجامعات، ط1، (مصر، 1429هـ –2008م).
- وليد العناتي وعيسى برهومة، اللغة العربية وأسئلة العصر، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، (عمان –الأردن، 2007م).
- نصرت جياد زيدان، إشراف: عبد الحافظ محمد سلامة، مشكلات استخدام التكنولوجيا في التعليم التي تواجه مدرسي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية بمدينة الرمادي العراقية من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير في العلوم التربوية تخصص مناهج وطرق التدريس، (جامعة الشرق الأوسط، آب 2015).

- جميلة روقاب، جامعة الشلف، اللغة العربية في عيون الشابكة –بين الاستعمال والإهمال–، أعمال الملتقى الوطني ازدهار اللغة العربية –الآليات والتحديات–، (منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، 2017).
- عبد الناصر بوعلي، جامعة تلمسان، تفعيل اللغة العربية في العملية التعليمية من خلال الكتاب المدرسي والوسائل التقنية، اليوم الدراسي الوطني الثالث المحتوى اللغوي في كتب الجيل الثاني لتعليم العربية في مستوى التعليم المتوسط بين فلسفة وزارة التربية وواقع النص المدرسي، (27 سبتمبر 2017، منشورات وحدة البحث –تلمسان).
- ضحى الأسعد، المديرة التنفيذية –، تكنولوجيا تعلّم اللغة العربية مركز بيت اللغة، بيروت–لبنان https://www.alarabiahconferences.org/wp-content/uploads/2019/09/conference_research-1206042245-1408956079-474.pdf الاطلاع يوم: 2019/11/14 على الساعة: 18:45.
- عبد الرحمن الحطيبان، توظيف التكنولوجيا في تعليم اللغة العربية https://www.academia.edu/3627454/%D8%A7%D9%84%D8%AA%D9%83%D9%86%D9%88%D9%84%D9%88%D8%AC%D9%8A%D8%A7_%D9%81%D9%8A_%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85_%D8%A7%D9%84%D9%84%D8%BA%D8%A9_%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%B1%D8%A8%D9%8A%D8%A9_%D8%AF_%D8%B9%D8%A8%D8%AF%D8%A7%D9%84%D8%B1%D8%AD%D9%85%D9%86_%D8%A7%D9%84%D8%AD%D8%B7%D9%8A%D8%A8%D8%A7%D8%AA الاطلاع يوم: 2019/11/14 على الساعة: 23:30.
- عبد الغني أبو العزم، اللغة العربية والتطورات التكنولوجية، الأربعاء 25 دجنبر 2013، 22:36، يوم الاطلاع: 2020/01/25 على الساعة: 22:10. https://www.hespress.com/%D8%A7%D9%84%D9%84%D8%BA%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%B1%D8%A8%D9%8A%D8%A9-%D9%88%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B7%D9%88%D8%B1%D8%A7%D8%AA-

%D8%A7%D9%84%D8%AA%D9%83%D9%86%D9%88%D9%84%
D9%88%D8%AC%D9%8A%D8%A9-154142.html/amp

8. هوامش:

[1] – ينظر: عبد الرحمن الحطيبان، توظيف التكنولوجيا في تعليم اللغة العربية www.academica.edu

[2]– المرجع نفسه.

[3]– عبد الرحمن الحطيبان، توظيف التكنولوجيا في تعليم اللغة العربية، مرجع سابق.

[4]– ينظر: ضحى الأسعد، المديرة التنفيذية –، تكنولوجيا تعلّم اللغة العربية مركز بيت اللغة، بيروت–لبنان www.alarabiahconference.org

[5]– زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية (الاستماع/والتحدث/والقراءة/والكتابة) وعوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب وغيرهم، دار المعرفة الجامعية طبع–نشر–توزيع الاسكندرية–جمهورية مصر العربية، 2014، ص 21–22.

[6]– ينظر: نصرت جياد زيدان، إشراف: عبد الحافظ محمد سلامة، مشكلات استخدام التكنولوجيا في التعليم التي تواجه مدرسي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية بمدينة الرمادي العراقية من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير في العلوم التربوية تخصص مناهج وطرق التدريس، جامعة الشرق الأوسط، آب 2015، ص 9 –12.

[7]– ينظر: عبد الغني أبو العزم، اللغة العربية والتطورات التكنولوجية، 25 دجنبر 2013 www.hespress.com

[8]– المرجع نفسه.

[9]– عبد الكريم غريب، بيداغوجيا الإدماج نماذج وأساليب التّطبيق والتّقييم، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، ط2، 2011، ص 45.

[10]– ينظر: جميلة روقاب، جامعة الشلف، اللغة العربية في عيون الشابكة –بين الاستعمال والإهمال–، أعمال الملتقى الوطني ازدهار اللغة العربية –الآليات والتحديات–، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، 2017، ص 136 –137.

[11]– كامل عبد السلام الطراونة، المهارات الفنية في الكتابة والقراءة والمحادثة، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان –الأردن، ط1، 2013م، ص 48.

[12]– ينظر: عبد الناصر بوعلي، جامعة تلمسان، تفعيل اللغة العربية في العملية التعليمية من خلال الكتاب المدرسي والوسائل التقنية، اليوم الدراسي الوطني الثالث، المحتوى اللغوي

في كتب الجيل الثاني لتعليم العربية في مستوى التعليم المتوسط بين فلسفة وزارة التربية وواقع النص المدرسي، 27 سبتمبر 2017، منشورات وحدة البحث –تلمسان، ص 131 –133.

[13]– علي أحمد مدكور وإيمان أحمد هريدي، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها النظرية والتطبيق، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1427هـ / 2006م، ص 254.

[14]– المرجع نفسه، ص 255.

[15]–عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة عمان، ط4، 1435هـ / 2014م، ص 38.

[16]–المرجع نفسه، ص 39–40.

[17]– إيان هاتشباي وجو موران–إليس وآخرون، الأطفال والتكنولوجيا والثقافة تأثير الوسائل التكنولوجية على الحياة اليومية للأطفال، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ط1، 2005م ص 168.

[18]– ينظر: دلال ملحس استيتية وعمر موسى سرحان، تكنولوجيا التعليم والتعليم الالكتروني، دار وائل للنشر، عمان –الأردن، ط1، 2008م، ص 82–83.

[19]– ينظر: عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، مرجع سابق، ص 41 –42.

[20]– ينظر: عمر مهديوي وآخرون، اللسانيات الحاسوبية واللغة العربية إشكالات وحلول دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 1439هـ /2018م، ص 21.

[21]– ينظر: وليد العناتي وعيسى برهومة، اللغة العربية وأسئلة العصر، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان –الأردن، ط1، 2007م، ص 53 –54.

[22]– المرجع نفسه، ص 55.

[23]– ينظر: المرجع نفسه، ص 56.

[24]– ينظر: فتحي مصطفى الزيات، قضايا معاصرة في صعوبات التعلم، دار النشر للجامعات، مصر، ط1، 1429هـ –2008م، ص 326 –327.

[25]– المرجع نفسه، ص 328.

[26]– ينظر: المرجع نفسه، ص 330.

[27]– ينظر: المرجع نفسه، ص 331 –332.

[28]– ينظر: عمر مهديوي وآخرون، اللسانيات الحاسوبية واللغة العربية إشكالات وحلول مرجع سابق، ص 133 –168.

زمكانيّة العنف في روايــة العشـــق المقـــدنس لـــ:
الروائـــــي عز الدين جـــــلاوجي".

The potential for violence in the Rights of the People's Rights: The Rights of the United Nations...

أ. حدة لعدلي♦

تاريخ الاستلام:09 – 01–2020 تاريخ القبـول:20–01–2020

ملخّص: شكّل العنف هاجسا محوريا عند العديد من الروائيين الجزائرين، فنجده حاضرا بشكل ملفت للنظر في الكثير من الأعمال الروائية الجزائرية المعاصرة كالشمعة والدهاليز" للطاهر وطّار، "فتاوى زمن الموت" لابراهيم سعدي"، "الانزلاق لحميد عبد القادر"، وهي روايات قاربت العنف من زوايا مختلفة، وتمثّل رواية " العشق المقدنس لعز الدين جلاوجي واحدة من الأعمال التي اقتربت من العنف بطريقة خاصة، ومن رؤية أدبية وسياسية متميّزة.

تهدف الدراسة إلى تحديد مفهوم العنف من خلال تجلياته في النص الروائي الجزائري المعاصر، وكيف ارتبط العنف – في علاقة جدلية – بثنائية "عنصري الزمكان" في صناعة الحدث؟

–**الكلمات المفتاحيّة:** الرواية، العنف، عز الدين جلاوجي، الزمكان.

Summary: Violence has been a central concern of many Algerian novelists. We find it strikingly present in many contemporary Algerian works such as "the Candle and the Corridors" by Tahar Wattar, “Advisory Opinions of Death Time” by Ibrahim Saadi, and “The Slip" of Hamid Abdel Kader,”

♦جامعة علي لونيسي البليدة02، البريد الالكتروني: haddaladli1234@gmail.com
(المؤلّف المرسل)

which are novels that approach violence from different angles. "The Sacred Love " a novel of Azzeddine Gallagi is one of the works that approached violence in a special way, and from a distinct literary and political vision.

The study aims to define the concept of violence through its manifestations in the contemporary Algerian narrative text, and how has violence - in a dialectical relationship - been related to the dualism of "elemental space-time" in the event's creation?

Key words: novel, violence Izz al-Din Gallaji, spacetime.

1.المقدّمة: تحفل رواية" العشق المقدنس " بالأحداث في سياقها التاريخي الذي استدعاه الروائي؛ لتحقيق نوع من التوازن النفسي بين نزيف المرحلة التاريخية وعنفها وبين اللحظة الراهنة، من خلال علاقة حب بين الحبيبة "**هبة**" والعاشق" "**عمّار**"، إذ يشكل الحب بينهما أيقونة وجدانية تختزل حلما قادما بالتطهر من رجس فتنة السياسة ورعب الفكر الموروث، وغياب منظومة القيم، كما تساعد علاقة الحب المتخيلة في تفكيك شفرة عنوان الرواية، الذي يشكل نسيجه اللغوي القائم على أسلوب النحت اللغوي علامة سيميائية تتسع لمضمون الرواية كلها، فكلمة "المقدنس"هي نحت من كلمتي "المقدس والمدنس"، أما المقدس فهو الحب والمدنس هو المقابل؛ يعني العنف.

واللافت أن علاقة الحب في الرواية تواجه تحديات جمة، وأعداء يحاربون هذين العاشقين ويلاحقانهما، فانحراف فطرة الإنسان عن المنهج الإلهي أدى إلى مواجهة علاقة هبة مع العاشق بالكراهية والسجن والتهديد بالقتل...، كما يستدعي الروائي من الموروث السردي، مغامرات "السندباد" التي حفلت بها حكايات ألف ليلة وليلة ويتخذها إطارا لمغامرات هبة والعاشق، وقد يُسأل عن الغاية من استحضار شخصية "السندباد" في سياق علاقة الحب بين "هبة" و"العاشق"، هل الغاية مقصورة على المتعة والتشويق والإثارة في فضاء فانتازيا الأحداث العنيفة؟ أم أن الغاية هي مجرّد تصوير لا أكثر. من المرجح أن الأحداث المشحونة بالتوتر والاضطراب التي عصفت بالعاشقين تقارب السياق السردي لحكايات السندباد، وكأن التحديات والمخاطر التي تعرض لها العاشقان بسبب وطأة الثقافة الدينية الموروثة، وانتشار المعتقدات التي تخلو من أصول العقيدة تقارب الأحداث التي واجهت السندباد في

مغامراته ورحلاته؛ فهي رحلات خارجة عن المألوف، والغاية من الاستدعاء هي تقرير حقيقة أن معطيات الواقع الموبوء لا تُطاق، ولا يمكن التعايش معها بسبب العنف.

.2العنف: مفهومـــــه: العنف ظاهرة إنسانية تشتغل عندما يحضر الخصم المختلف والمعارض، وهو إجبار أو إكراه الآخر لثنيه على القيام بفعل ما أو منعه منه بالقوّة، "فالعنف سلوك جسدي أو معنوي، ذو طابع فردي أو جماعي، يُنزله الإنسان بالإنسان."[1]، والعنف يمارس على ضحية "خصم" فمنها من تمتلك القدرة على تحمّل وامتصاص فعل العنف، وأخرى تفتقد إلى الاستعداد في استقبال وتحمّل هذا الفعل وبما تحمله طبيعة العنف من قسوة أدّت إلى ظهور أنواع كثيرة
منها التباين الطائفي* الذي ينبني على صراع الأفكار التي ينتجها اختلاف زوايا الرؤية إلى مختلف القضايا الفكرية والإنسانية، فالعنف في طابعه الفكري يمثّل "المنبع الذي تنبثق منه مختلف أنواع العنف الأخرى، المادية والمعنوية، يسير فيه الفرد إلى أهدافه المرسوم لها دون توقّف معتمدا مختلف الوسائل المشروعة وغير المشروعة"[2]، وهذا الصراع الفكري الناتج عن اختلاف الأفكار، لا ريب أن تكون من أسبابه تلك "الصراعات الخارجية من اختلاف الحضارات والثقافات الداخلية التي تحدث بين الأحزاب السياسية؛ ممّا يؤدي إلى ظهور عنف فكري لدى الطرفين لوصول كل منهما إلى غاياته"[3]، وقد نجد كذلك في كثير من المرات نقص الوعي الديني، الذي يتسبّب في غرس اعتقاد وهمي بأنّ كلا الطرفين يمتلكان الحقيقة المطلقة؛ ليصبح الدفاع عنها وفرضها على الآخر "الخصم" فضيلة، وهذا الإصرار على فرض الرأي هو الذي يولّد صراعا قد يصل إلى حد التناحر والاقتتال، وظهور التطرّف والعنف الفكري النّاتج عن سوء الفهم للنص الديني؛ من خلال انحراف التأويل عن ظاهر النص، والتطرّف ظاهرة شائعة في كل الأديان تنشأ عنها عقليات صدامية تكفيرية ضيقة، تلغي الآخر وتسفّه أفكاره[4]، كل هذا الصدام يؤدّي إلى ظهور أطراف ترتبط فيما بينها بعلاقة تنافر تبعث على خلق مناخ تسوده الرغبة في إزاحة الآخر للاستلاء على المكانة أو المنصب، ومرجع ذلك "سوء الفهم

بينها إما لحالة السفه الفكري والنظرة السطحية للأمور أو افتقاد الرؤية المتكاملة الشمولية عن الدين ودوره في الحياة"[5].

يظهر من خلال المفاهيم السابقة عن العنف، أنّها تشترك في تلك الصراعات المختلفة، التي منشؤها التباين الفكري والمعرفي والموصول بالتفاوت الزمني الذي يُحدث تغييرا في التركيبات الاجتماعية وما يحكمها من أنظمة وعادات تؤطّر طرق التفكير، التي تتأسّس عليها طبيعة الإدراك وتحديد الرؤى واكتساب المفاهيم متجاوزين بذلك معالم النصوص الدينية المرتبطة بحرية الرأي واختلافها من شخص لآخر، وكذا طبيعة اختلاف الأديان وهو ما يؤدّي أحيانا إلى ظهور انقسامات في التوجّهات الاجتماعية والسياسية والدينية.

يصدر عن ذلك فتنة تؤدي إلى العنف" وليس من الضروري أن ترتبط الفتنة الطائفية بالدين فهناك فتن طائفية بسبب الاختلافات السياسية(مثل الصراعات التي كانت بين الشيوعيين والقوميين في الصين...وتضمن الأسباب المؤدية للفتنة الطائفية صراعات القوى، المناخ السياسي، الاجتماعي، الثقافي، والظروف الاقتصادية"[6]

وما يلاحظ، أن الاختلاف في الرأي لا يعني بالضرورة عنفا وإنما التعصّب لفرض الرأي الواحد هو الذي يقوّي الاحتمال لتوليد الرغبة في صناعة العنف وممارسته على الخصم المعارض وهو ما يتسبب في استفزازات قوّية وذلك لفرض السيطرة لتتنامى فكرة العنف التي تساعد على تثبيت الحكم وكسب المناظرة على سبيل المثال، والذي تدخل فيه أمور عدّة مثل: كراهية الانهزام أو حب السيطرة ومنه إلى صدامات بين الطرفين المتخاصمين.

إنّ الروايات التي تناولت مشاهد العنف في المجتمع الجزائري المعاصر أسهمت في "إغناء هذا المشهد الروائي الجزائري في التسعينات من القرن العشرين و مطلع الألفية الثالثة إلى جانب الجيل المؤسس في السبعينات والجيل المجدّد في الثمانينات، جيل جديد من كتّاب الرواية الشبّان ... تجسّد أفقا واعدا للرواية العربية الجزائرية ونمثّل لها بتجارب *عز الدين جلاوجي"[7]، ففي رواية "**العشق المقدنس**"، التي استدعى فيها تاريخ الدولة الرستمية، ليس لإعادة عرض الأحداث و إنّما ليدعو القارئ لاستحضار

تلك المشاهد، حتى يقوده إلى إجراء مقارنة بين الماضي والحاضر، كي يتبيّن له – من خلال ذلك – أن الأحداث القديمة وكأنّها قد بُعثت من جديد، وأن الزمن يعيد نفسه في ثوب حداثي جديد، فالصراع يمرّ بفترة يخمد فيها إلى أن تحضر الفرصة الملائمة التي تهيّئ له الظهور من جديد.

3.العلاقة الزمكانية بالحدث"العنف": يعدّ الزمان والمكان عنصرين مهمّين في بناء أحداث الرواية، فالمكان في الرواية يؤطّر الأحداث التي تشتغل داخل المحيط الزمني الذي بدوره يتحكم في الأحداث ويؤثر عليها ويفرض قانونه عليها؛ فزمن القصّة هو زمن الحدث نفسه، كما حدثت أو كما يمكن أن تحدث في الواقع.

1.3:الزمن والعنف: تعقد تقنية الزمن في الرواية منبهات ذهنية تُسعف المتلقي في اكتشاف نسق العلاقة بين التاريخ والمتخيل، أو العلاقة بين الماضي المثقل بالانكسار، والحاضر الممتلئ بالتحديات والإشكاليات الأخلاقية والفكرية التي تضغط على الإنسان، وذلك أن تداخل الزمن يجعل من الماضي حاضرا يضاعف قدرة المتلقي على اعتبار أن للمشهد الراهن مخرجات لمدخلات تاريخية موغلة في القدم؛ وعليه حفلت الرواية بأشكال زمنية، وخاصة الاسترجاع، الذي يمنح الذاكرة قدرة لاستحضار حدث ماض وربطه بحدث معاصر، والقفز الزمني الذي يتجلى حينما يشير السارد إلى أحداث تقع في المستقبل؛ بهدف تهيئة القارئ إلى مشاهد مفصلية في الحدث الروائي؛ واللافت أن الحدث الذي يُعرض بوساطة القفز الزمني يشكل مفارقة مذهلة، وكسرا للمألوف، يؤدي إلى شعور المتلقي بالخيبة، نحو قول العاشق لحبيبته هبة: "وأخيرا سنتزوج، سنقيم عرسا، بهيجا يحضره كل أحبتنا هنا في العاصمة، ومن خارجها، سيكون بيتنا عشا للمحبة والأمان، سننجب أولادا"[8]، وحينما يدرك المتلقي مصير العاشقين بسبب انحراف الخطاب الثقافي يُصاب بالخيبة؛ كما يأخذنا الروائي من خلال العاشقين لنعيش معهما كلّ فصول المغامرة دون أن نشعر بالزمن قائلا: " كلّ الأزمنة صارت عندنا متشابهة، بطعم واحد، بلون واحد، برائحة واحدة، نلتمسها معا فلا نفرق بينها، الماضي هو المستقبل، وهما الحاضر"[9] ومن فصول الخوف والعنف إلى مشاعر العشق والسعادة وذلك في قوله :" كانت حالتنا بائسة على ملامحنا يعرش إرهاق وتعب وخوف ولم يستطع فرج النجاة أن يمحوها، لم

أكن أحتاج الآن إلى أكثر من حمّام دافئ.."[10]؛ ولهذا فإنّ الزمن وسيلة للكشف عن النص المسكوت عنه في مواضع كثيرة.

كما تعرض الرواية–في مدخلها–مشهدا يختلط فيه الزمان بالمكان من خلال العاشقين "هبة" و"العاشق" "عمّار" اللذين صادفا في البداية مكانا فسيحا ينبض بالحياة؛ ولم يلبثا إلا قليلا فإذا بهما ينصدمان برؤية فتنة طائفية يحذر منها الأمير"**عبد الرحمن بن رستم**" قائلا: "ما بال قوم يستكثرون علينا حارسا يحمينا في زمن اشتدّت فيه الفتن حتى ليكاد الواحد منّا يخرج يده فلا يراها، ألم نقيض للأمّة جميعا. من يحرسها ويشيّع الأمن والطمأنينة بين جنباتها"[11]، ومنه فإنّ ظاهرة العنف التي تذكّيها نار الفتنة في مستهلّ هذا المقطع، هي نار يسترها الرماد؛ وكأنها تتهيّأ للالتهاب من جديد؛ إ ذ يقول كذلك السارد في الرواية:" لعل أحدكم يغمز في غيبتنا ويقول ما بال هؤلاء حادوا عن سنّة رسول الله وصاحبيه أبي بكر وعمر فوالله العظيم ما يسرنا ذلك ولو ملكنا كنوز سليمان بن داود وصناديق قارون التي تنوء بحملها العصبة من أولي القوّة من الإنس والجنّ... قضينا من أعمارنا بين تعلم لكتاب الله وسنّة رسوله وجهاد في سبيله ونسأل الله تعالى أن نلقاه مخلصين له الدين"[12]؛ يظهر من خلال القول ذلك الانقسام المتوارث؛ للحفاظ على كتاب الله وسنّة رسوله الكريم؛ فالظرف الحالي الذي تعيشه الجزائر يراه الكاتب مماثلا لظاهرة العنف في الدولة الرستمية في ذلك الزمن. وهو يلفت انتباه القارئ إلى تاريخ الدولة الرستمية ويعيد بعثه في قالب روائي جديد؛ لأنّ الرواية في العصر الحديث قد استولت على المكانة التي كان يحتلّها الشعر؛ لتصبح هي ديوان المجتمع وأنّها أقدر الأجناس الأدبية على التعبير عن قضاياه المعاصرة التي استخلفت مكانة الشعر في رصد حركية المجتمعات.

قام الكاتب في رواية "العشق المقدنس" بإجلاء الأسباب التي بإمكانها أن تؤدي إلى هذا العنف في المجتمع الجزائري، وهو ما يقتضي تشريح البنية العميقة للأسباب الممتدّة في التاريخ؛ إذ أن تجليات الحاضر تنجم عن إشعاع فكري غير مرئي سبّبه تراكم الأحداث الماضية عبر الزمن، وهو ما سمح للروائي بربط المشاهد الاجتماعية والسياسية بأحداث التاريخ العربي المثقل بالحروب التي تفرزها الخلافات السياسية

والاقتتال الطائفي والصراع الطبقي؛ ليعزز مبدأ التعالق بين مشهد الأحداث في الجزائر ومسرح الأحداث في مسيرة الحياة العربية والإسلامية يقول السارد:

"مدّت هبة ذراعيها فوقي وقالت:

–هل أنت نائم؟

–أجبت دون أن أفتح عيني كنت في مكة.

–حتى أنت أسرى بك ؟..

ورحت أعيد عليها الكابوس، وأنا ألعن التاريخ الذي لم يركم على عقولنا إلاّ المآسي، هل يمكن أن يبقى فيها مكان للحلم وكل أفراحنا وأقراحنا وكلّ آمالنا وخيباتنا دم؟ ...ما هذه العواصف الآتية من عمق التاريخ المحمّلة غبارا وعفونة، المتراكمة على جفون العقل؟ وكدت أصرخ، وأنا أحسّ بالاختناق، كدت أشتم حرّاس التاريخ الملاعين الذين لم يفعلوا شيئا سوى أنّهم أوغلوا في استغبائنا"[13].

يرتبط هذا المشهد التاريخي بالمشهد الآني الذي تعرضه الرواية؛ فهما يتقاطعان في ظرف مكاني واحد وفي زمن قد تغير، غير أنّ سلسلة الخيبات ما تزال باقية من خلال تراكماتها المحمّلة بكل أنواع الأسى والأفكار الساذجة التي كبّلت الذهنيات وجمّدت لدى المجتمعات العربية حركية التفكير.

يدعو الروائي للعودة إلى التاريخ المحمّل بالفتن من أجل معاينة الواقع الراهن النازف بالطائفية والمذهبية*، حيث تحفل الرواية بمشاهد العنف والرعب وشيوع ظاهرة التكفير، يقول النص:

" الطريق خطر جدا على حياتكما لن يتوان المارق بن المارق بن الزانية عن قتلكما ظلما وجورا، قضى رجاله عشرين سنة في الجبال يبيحون دم الجميع، ويكفرون الجميع من ليس معهم فهو ضدّهم وقتله عندهم عبادة"[14]؛ هذا العنف أسهم في تهديد السلم الاجتماعي، وأدّى إلى سفك الدماء. يقول السارد: "كانت هبة ترسم لي شكل البيت الذي تسعى لإقامته في حضن الطبيعة وتصوّر لي حياتها التي تحلم بها بعيدا عن صراع الجميع، حياة بساطة ولكنّها حياة كفاح أيضا وحياة محبّة وإخلاص ولم أكن أجيب لكنّي كنت أحلّق معها فيما تحلم، لم يمض بنا الوقت إلاّ قليلا حتّى حلّقت فوق رؤوسنا طائرات هيلوكبتر ترتفع ثم تنزل حتّى تكاد تلامس سقف السيّارة ..كنت

أنتظر أن تصلنا زخّات من رصاص، تخرق سقف السيّارة وتمزّق جسدينا كنت أفكّر أن ألجأ بها لأيّ مكان يحقق حمايتنا ..ثم راحت تعدّ جلبابها الأسود، ثمّ قالت بغضب:

-عدنا إلى زمن الحريم"[15].

إن ظاهرة التكفير والتخوين ليست وليدة زمنها أيضا، بل هي امتداد طبيعي لظاهرة فكرية مماثلة تكمن في متون الكتب التراثية التي تتخذ صبغة دينية تبيح التكفير والتخوين والزندقة، وخاصة تلك المصنفات التراثية المختصة بالفتاوى الدينية التي لا تستند إلى أساس عقائدي، بل هي اجتهادات شخصية مرهونة بثقافة عصرها، ومرتبطة بمواصفات الأحداث السياسية والأزمات الطائفية في حينها، ولكن أتباع تيار التراث الديني يرون فيها مرجعية عقائدية، ونبراسا للحقيقة المطلقة، ومنهجا وحيدا لتصحيح مسار الأزمات الراهنة، ويعتبرون كل من يخالفهم في الرأي خارجا عن العقيدة، وجب قتله. ناهيك عن مصنفات الفتاوى التي تفتقر إلى مرجعية عقائدية فالروائي يدعو -من خلال النص- إلى غربال يفرز فيما بين الحقيقة العقائدية والرؤى الشخصية؛ التي تتوشح بعباءة التقديس وتحريم معارضتها وتجريم تجاوزها، وتكفير وإقصاء الرأي المقابل لها، ويمكن للمتلقي أن يؤسس وفق الغربال الثقافي رؤى فكرية تعي الموروث وتُبصر الواقع الحاضر وتستشرف سبلا للخلاص من دهاليز الظلام الفكري إلى نور الحقيقة، ورحاب الخلاص والتحرر من مخاطر الموروث الفكري.

تأسيسا على ما سلف لا غرابة أن يتخذ الروائي من تاريخ الدولة الرستمية فضاء سرديا لتوصيف المشهد الجزائري في أبعاده الأيديولوجية والاجتماعية، والامتداد التاريخي بين ماهية الأحداث الراهنة؛ فالأسماء "الهليكوبتر" و"السيارة" و"الشرطة" ميّزت فيما بين الظرفين الزمنيين؛ الزمن الرستمي وحاضر الأحداث في الجزائر حيث تبقى إرادة الروائي مرهونة بقدرة المتلقي على تجاوز سطح النص التاريخي الذي يقتضي معرفة أبرز الأحداث التاريخية في زمن الدولة الرستمية، تلك الأحداث التي تطرح إشكالية توريث الحكم التي ما زالت تصنع المشاهد السياسية في عدد من الدول، إذ ورث الحكم عبد الوهاب ابن عبد الرحمن بن رستم مؤسس الدولة الرستمية؛

فالرواية تُضمّن دعوة إلى إلغاء توريث الحكم، وتشجيع الحكم الديمقراطي يقول السارد:

"اظطرب الناس من جديد وارتفع لغطهم، صاح بعضهم

–رضينا بعبد الوهاب بن عبد الرحمن بن رستم.

صاح آخرون كأنّما يردون عليهم.

–لا نريدها مملكة، لا نريدها ملكا عضوضا والله ما فسدت بلاد الإسلام إلا حين تأمر علينا بنو أميّة وبنو العباس"[16]، كما قد يجد المتلقي مسارا آخر مختلفا تماما إذا ربط حادثة فرار مؤسس الدولة الرستمية من القيروان بسبب ملاحقة الأغالبة العباسيين، ويشير هذا المسار إلى الملاحقة السياسية في العصر الحاضر، وربما يجد المتلقي مسارا آخر في الربط بين تحالف ابن مؤسس الدولة الرستمية مع الأمويين في الأندلس ونسق التحالفات السياسية المعاصرة القائمة على المنفعة وتثبيت كرسي الحكم.

2.3: لمكـــــان: حاضنة للعنف: يحضر المكان مثله مثل الشخصيات التي تعاني من فعل العنف وهو يحمل أبعادا ذات خلفيات تاريخية يصنع منها السرد مشاهد مشتركة للعنف في هذه الرواية ولذلك "اهتمت الرواية بالمكان حيث يمثّل عنصرا مهمّا جدّا فيها، والمعروف أن المكان الروائيّ هو المكان اللفظيّ المتخيَّل؛ أي أنّ المكان الذي صنعته اللغة انصياعاً لأغراض التخييل الروائيّ وحاجاته، تبعاً لرسمه صورة بصريّة تجعل إدراك المكان بوساطة اللغّة ممكناً، فإن هذا الوصف مجرد تمهيد لاختراق شخصيات المكان بوجهات نظرها الخاصة، ومحاولتها بناء فضاء روائيّ يضبط إيقاع الأمكنة الروائيّة التي اخترقتها الشخصيات وتفاعلت معه"[17] فالمكان هو الحيّز الذي تجري فيه أحداث الرواية وهو شديد الارتباط بالشخصيات الروائية لأنّها تتحرك فيه، يبحث المؤلّف عن صلة ما فيما بين الشخصية والحدث في علاقة جدلية تجعل التأثير متبادلا فيما بينهما وكأن المكان يمتلك تلك القوّة السحرية التي توجّه حركات الشخصية إلى ارتكاب فعل ما، كما يرتدّ ذلك التأثير من الشخصية التي تصبح هي الأخرى عامل تأثير في طبيعة المكان وظروفه، أي "أنّ مكان الكراهية والصراع لا يمكن دراسته إلاّ في سياق الموضوعات

الملتهبة انفعاليا والصور الكابوسية"[18]" كما لا يمكن للمكان "الحضور معزولا عن باقي مكوّنات النص الروائي، الشخصيات، والزمن، والأحداث، وليس بإمكان القارئ إدراك البعد الدلالي للمكان بعيدا عنها"[19]؛ لأن المكان مصدر إشعاع دلالي، يعتمده المؤلّف كي يرشد القارئ إلى كيفية التعامل مع الشخصيات في علاقتها بالمكان. "فهناك أمكنة مميّزة ترتبط بطفرات حضارية، لهذا طالما وجدنا هذه الفضاءات تجتذب المتخيل الإبداعي، ويصير الانتماء إليها انتسابا إلى فضاء المغايرة الإبداعية والمغايرة تمارس عنفا بطبيعتها، من المفترض أن يضحى التعبير عنها عنيفا، إنّه التبرير الثقافي الوحيد لميلاد سيرة الفضاء أو –صورته–بما هي نوع أدبي يخرج من صلب التخييل الروائي المعاصر، معبّرا عن إحدى أكثر مراحل المجتمع العربي الحديث تعقيدا وتأزّما"[20]، فالمكان – في الرواية – في استعراضه لتاريخ الدولة الرستمية يشكل ثراء متنوّعا، نحو الأحداث التي شهدتها مكتبة المعصومة، التي كانت مقصدا لطالبي العلم.

إن المكان–في النص –معلم جغرافي محمّل بدلالات فكرية وثقافية واجتماعية وسياسية يفرزها التفاعل بين النصوص الغائبة من خلال حضورها ضمن النص المستقبل. وقد أشارت الأحداث إلى الفتن والصراعات الطائفية بين السنة والشيعة وكذا فيما بين الوهابيين والإباضيين وغيرهم من الطوائف التي ساعدت على زرع ظاهرة الخلاف في الدولة الرستمية، يقول السارد على لسان العاشق "عمّار":

"ما أروع أن نكون على طبيعتنا! كنا نستحم فوق الصخور المحيطة بالنبع، كنت أحس أني أتحول إلى مخلوق آخر، أني أبعث خلقا آخر، كنت أحس بكل ما مرّ بي يتناثر مع حبات الماء العذبة، ويجري بعيدا في أغوار الأرض صارت هبة أمامي بدرا دريا يمنح الحياة ضياء وسكينة"[21]

هذا المشهد، يقدّم صورة لظرف زماني، كان فيه "عمار العاشق" يسبح في جوّ يملؤه الهدوء والسكينة، أضفى عليه المكان مسحة من الجمال الساحر وبدل أن يحتفظ المرء بالظرف الذي جذب له تلك الطمأنينة والاستمتاع بالمظاهر الطبيعية التي يعرضها المكان، تغيّر اتّجاه الريح الذي سمّم المكان.

يؤكّد السارد : "غير أن المدينة الواسعة لم تخل من تجمّعات هنا وهناك خاصة أمام المساجد التي تختلف باختلاف المذاهب والطوائف، وظهرت فتاوى راحت تتناقلها الألسنة سريعا وانتشر رجال الشرطة في كلّ مكان، تحسّبا لأيّ فتنة قد تندلع"[22]، إن هذا التخوف من ظهور فتن دليل على وجود عنف يهيّئ لإحداث اظطراب في الوضع الاجتماعي والسياسي؛ كما الصراع على الحكم الذي يشير إليه النص: " أنّ الوهابين النواصب قد خرجوا في كلّ قوّتهم لملاقاة الشيعة الروافض شعارهم الأكبر "واعلموا أنّ الجنّة تحت ظلال السيوف".. كلّ من رفض الخروج معهم قتلوه... نجوت أنا من مطاردتهم وأصيب رفيقي برمية سهم. وفاضت روحه إلى خالقها لا أريد شيئا؛ غير طعام وماء أستعين بهما على حمل نفسي ورفيقي سأدفنه بعيدا في عمق الوادي.. علمت أيضا أنّ الشيعة وأنصارهم قد خرجوا لملاقاتهم فموعدهم هذا الوادي...والجميع متفق على تسميته "وادي الموت"[23].

الوادي – في هذا المشهد – أخذ بعدا دلاليا مغايرا لما ذُكر في القرآن الكريم قالى تعالى على لسان ابراهيم: "رَبَّنَا إنّي أَسكَنتُ من ذُرّيَّتي بوَاد غَير ذي زَرع" سورة ابراهيم/الآية (37). وقال تعالى:" فَاخلَع نعليك إنَّكَ بالوَادي المُقدَّس طُوَى" سورة طه/الآية (12)، وكأن المؤلف فرض انزياحا لدلالة كلمة "الوادي"؛ فإذا كان وادي سيدنا "ابراهيم عليه السلام "غير ذي زرع، فالوادي – هنا – مكان لزرع الموت؛ أي أنّ المكانين يتقاطعان في العقم والفناء والعدم. كما انعكست الدلالة، فتحوّلت من مقدس إلى مدنّس في الآية الثانية.

4.خاتمة: عرضت رواية العشق المقدنس بعض تمظهرات العنف، وصورت المشاهد التي يمكن أن يعايشها عاشقان في عمر الزهور، كما أنّ الروائي عز الدين جلاوجي في تصويره للعنف من خلال المتخيّل، قد قدّم لنا شخصيات ورقية صنعت الأحداث في الرواية، وبدت كأنّها وقعت أسيرة القانون الذي يفرضه المكان ويقيّده عامل الزمان؛ وكأن هذه الشخصيات تداخلت بزمكانية الحدث في النص الروائي؛ فانصهرت الشخصيات بواقع الأحداث لتشكّل سبيكة ثلاثية الأبعاد؛ الشخصية، الحدث، الزمكان.

يبقى العنف سلوكا يطبع الشخصية التي تمارسه–كشخصية مهيمنة، متسلّطة، وتفعله على الشخصيات الخاضعة المستضعفة التي بدورها تستقبل سلوك العنف، إمّا بالاستكانة والرضوخ، وإمّا بردّة فعل مستنكرة، رافضة. فالعنف يرتبط بهذه "الزمكانية" ارتباطا شبه سحري؛ ليصبح المكان والزمان، علامة دالة على طبيعة العنف الذي تمارسه الشخصية الفاعلة له؛ فالظلام والأماكن المغلقة والفضاءات الخالية تتحوّل – هي الأخرى – إلى شخصية منتجة للعنف وحاضنة له، بعد أن تكون قد شكّلت وانطبعت في "الذاكرة النفسية" للشخصيات التي عاشت تجربة العنف وعانت منه.

5. قائمة المراجع:

– تأليف فريق من الاختصاصيين، المجتمع والعنف، تر/الأب الياس زحلاوي ، مراجعة الأستاذ أنطون مقديسي، ط3، سنة 1413هـ،1993م، ص148–149.

* مصطلح الطائفة: التي تعني التنوّع في المعتقدات والممارسات الدينية بين الأفراد" والطائفية التي تعني استخدام التنوّع الديني لتحقيق أهداف سياسية واقتصادية أو ثقافية مثل المحافظة على مصالح ومزايا مكتسبة أو النضال من أجل تحقيق تلك المصالح لزعماء وأبناء طائفة معيّنة في مواجهة الطوائف الأخرى حيث تصبح الطائفة بهذا المعنى استخدام الدين كوسيلة لتحقيق أهداف دنيوية" ينظر: طيبات لمير، اهتمام الإسلام بظاهرة العنف جامعة الأمير عبد القادر قسنطينة 3مارس 2010.م موقع أرنتربوس www.aranthropos.com

[2]– ابتسام بوطي، العنف الفكري وتجلياته في النص الروائي المكتوب باللغة الفرنسية لدى رشبد بوجدرة، رسالة مقدّمة لنيل درجة الدكتوراه في الطور الثالث ل.م.د.في الآداب الأجنبية والأدب المقارن،2018/2017، ص40.

[3] – ابتسام بوطي، المرجع السابق ، ص40.

[4]– ينظر طيبات لمير، المرجع السابق. www.aranthropos.com

[5] –المرجع نفسه.

[6] –https://ar.wikipedia.org/wiki عنف طائفي.

*–عز الدين جلاوجي : روائي وناقد وأستاذ للأدب العربي في التعليم العام والجامعي بالجزائر،مؤسّس ورئيس لرابطة أهل القلم بولاية سطيف 2001م، نشرت أعماله وحظيت بالكثير من الاهتمام النقدي والدراسات الجامعية في منابر عربية، أجريت له الكثير من الملتقيات الإعلامية، كتب العديد من المسرحيات وقصص الأطفال ومن بين روايا ته : راس المحنة ، سرادق الحلم والفجيعة، الفراشات والغيلان، حائط المبكى ..الخ

[7]– بن جمعة بوشوشة سردية التجريب وحداثة السردية في الرواية العربية الجزائرية، المطبعة المغاربية للطباعة والنشر والإشهار تونس، ط1، 2005م، ص12.

[8] –الرواية ص 31.

[9] – الرواية ص138.

[10] –الرواية ص 67.

[11] – عز الدين جلاوجي، رواية العشق المقدنس، منشورات المنتهى، ط2، السداسي الأول 2016م، ص 12.

[12] – الرواية، ص 10.

[13] –الرواية ص 105.

*الطائفية والمذهبية "باعتبار الأولى علاقة تبعية لطائفة دينية من بين طوائف عدّة والثانية علاقة تبعية لجماعة مذهبية من ضمن مذاهب عدّة في إطار دين بعينه والحقيقة أن التمذهب هو تبني عقيدة دينية أو انحياز إلى مدرسة فقهية أو عقدية في تفسير دين معيّن" تعريف منقول عن عزمي بشارة، الطائفة والطائفية من اللفظ ودلالته المبتذلة إلى المصطلح السوسيولوجي التحليلي، مجلة عمران، ع/23، ص8.

[14] –الرواية ص 102.

[15] –الرواية، ص99.

[16] –الرواية ص 58.

[17] – سمير روحي الفيصل، الرواية العربية البناء والرؤية، مقاربات نقدية من منشورات اتحاد الكتّاب العرب، دمشق، 2003م ، ص 73.

[18] –غاستون باشلار، جماليات المكان، ت، غالب هلسا، المؤسّسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت ط2 ، 1404هـ/ 1984م، ص31

[19] –الشريف حبيلة، الرواية والعنف، دراسة سوسيو نصّية في الرواية الجزائرية المعاصرة عالم الكتب الحديث2009 م، أربد الأردن11، ط1431،1هـ/2009م، ص24–25.

[20] – شرف الدين ماجدولين، الصورة السردية في الرواية والقصّة والسينما منشورات الاختلاف ط1، 1431هـ/2010م ،ص40–41.

[21]– الرواية ص، 42.

[22] –الرواية ص، 59.

[23] –الرواية ص171–172.

سردية الطغيان في رواية " الأعظم" لـ"إبراهيم سعدي".

Narrative of tyranny in Ibrahim Saadi's novel The Greatest.

أ. صبرينة لقمان♦

أ.د حياة أم السعد•

تاريخ الاستلام: 08-03-2021 تاريخ القبـول:03-05-2021

ملخّص: أضحت الرواية طاقة هامة، للتعبير عن المجتمع وتصوير آماله وآلامه في مفارقة عجيبة تجعل منها الوعاء الأنسب لذلك على الصعيدين العالمي والعربي والرواية بعد ذلك أداة فنية لتمثلات الوعي، يمكن بواسطتها رصد وضع المجتمع وتقديم الممكنات في قراءته من خلال أحداث لا تقارب الواقع بقدر ما ترسم صورا عنه تحمل بوعي أو من غير وعي وجهة نظر صاحب النص وآفاق تطلعاته.

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن البناء السردي، لموضوعة "الطغيان" في رواية الأعظم لـ "إبراهيم سعدي" عبر الدراسة السردية التي تعد العمل الإبداعي قائما على مجموعة من الأمور أبرزها الأحداث والأزمنة...وغيرها.

كلمات مفتاحيّة: الرواية؛ الطغيان؛ السرد؛ الأحداث؛ الزمان.

Abstract: The novel has become an important energy, to express society and to portray its hopes and pains, in a strange paradox that makes it the most suitable vessel for this at the global and Arab levels, and the novel is then an artistic tool for representations of consciousness, through which the status of society can be monitored and to provide the means to read it through events that do not approach reality so much as.

♦ جامعة أبو القاسم سعد الله –جامعة الجزائر –2البريد الالكتروني:
djellalsabrina2@gmail.com (المؤلّف المرسل)

•جامعة أبو القاسم سعد الله –جامعة الجزائر 2–البريد الالكتروني:
oumssadhayet@gmail.com

This study aims to reveal the narrative structure of the theme of "tyranny" in The Great Story of Ibrahim Saadi through the narrative study, which is based on a number of things, most notably events and times... And others.

Keywords: Novel; tyranny; narrative; events; time.

1. المقدّمة: تعتبر الرواية من الأجناس الأدبية الملائمة للتعامل مع المتغيرات التي تواجه الشعوب العربية في وقتنا الحالي، خاصة مع الانتفاضات والثورات العارمة في أغلب الأوطان التي تنادي بسقوط "الطاغية"، ومن بين هذه الروايات **رواية " الأعظم "لإبراهيم سعدي** "الصادرة عن منشورات الأمل، وهي عبارة عن تشريح للنظام الدكتاتوري وشخصية الطاغية، وقد جمع "**إبراهيم سعدي**" في هذا السياق بين صفات لشخصية الدكتاتور، وتأثيرها على بنية المجتمع والمحيط الذي يعيش فيه وتبدأ أحداث الرواية من نهايتها أي من موت الحاكم الطاغية ، ومن ثم تعود الأحداث إلى خمسين سنة إلى الوراء فيكون هناك تداول بين الماضي والحاضر وهذا في بلد أطلق عليه اسم **"المنارة"**. تروم هذه الدراسة رصد تجليات الطغيان في هذا النص الروائي عبر الدراسة السردية له باعتبار أن هذه الأخيرة تعد العمل الإبداعي قائما على مجموعة من العناصر ومهمة الدارس اكتشافها وتحليلها واعتمدنا هذه المقاربة لدراسة موضوعة "**الطغيان**" التيمة الأبرز في رواية "الأعظم" حيث تتكرر المفردات التي تتحدث عن "الطغيان" بشكل لافت للانتباه، وهو ما يجعلنا نتساءل: ما سرّ هذا الحضور القوي والمهيمن لـ"الطغيان" في هذا النص الروائي؟ وهل خدم مسار الرواية ومقاصدها؟

للإجابة عن هذه الإشكالية ارتأينا دراسة مجموعة من الخطوات أبرزها العنوان كونه العتبة الأولى التي تستدعي القارئ لفك شفراته.

2. عنوان الرواية: مبالغة الحضور ومفارقة المعنى: نعمد هاهنا إلى دراسة العنوان من جانبين اثنين أولهما العنوان في علاقته بذاته وثانيهما العنوان في إحالته على متن الرواية.

2. 1العنوان في علاقته بذاته: يعد العنوان من حواشي النص (Maurice Delcroix et autres,1987)، أو من هوامشه (Paratexte)التي تمارس نوعا من

وظيفة المصاحبة(Fonction d'accompagnement) أو وظيفة التأطير (Encadrement)[1]، ولعل أبرز صفة يختص بها العنوان «كونه أعلى اقتصاد لغوي يمكن أن يفرض أعلى(محمد فكري الجزار،1998) فعالية تلقي ممكنة مما يدفع إلى استثمار التأويل».[2]وهي الميزة التي تطبع العنوان الرئيس للرواية موضوع الدراسة، إذ يتشكل من مفردة واحدة ... فبالرغم من ذلك، إلا أنه ينشطر إلى جزأين، الجزء الأول يتمثل في أداة التعريف: "الألف واللام"والجزء الثاني في كلمة "أعظم"، ولهذا فإذا استدرجنا كلمة "الأعظم" فإننا نجد انصهار ""الألف واللام"" مع كلمة "أعظم" بغية إعطاء تعريف لشخصية معينة أرادها الكاتب أن تكون محور أحداث الرواية. وإن نحن ألقينا نظرة على البناء الصرفي لعنوان الرواية ألفيناه صيغة مبالغة على وزن "أفعل"إلى جانب ذلك فالتعريف بـ"الألف واللام" يفيد الاختصاص والتحديد الدقيق ليكتمل البناء وتتم الدلالة التي يرومها الكاتب. لقد ورد العنوان اسما ويمكن في هذا الصدد أن نشير إلى قول" سيبويه":

«واعلم أن بعض الكلام أثقل من بعض، فالأفعال أثقل من الأسماء، لأن الأسماء هي الأولى، (سيبوية،1975) وهي أشد تمكنا (...) ألا ترى أن الفعل لابد له من الاسم وإلا لم يكن كلاما والاسم قد يستغني عن الفعل».[3]

فالكاتب–إذن– ارتضى أن يكون العنوان على هذه الشاكلة، وبهذه الصورة التركيبية لقوة الدلالة الاسمية من ناحية، ولأنها أشد تمكنا وأخف على الذوق السليم من الدلالة الفعلية من ناحية أخرى...

ودلالة الاسم في اللغة يعني من الوهلة الأولى السكون بدل الحركة التي ترافق الأفعال لتتم المعادلة وفق سكون مقرون بسكون "الأعظم" الشخصية التي تدور حولها كل أحداث الرواية والتي منها تبدأ وإليها تنتهي، ولم يكن للنص أن يبدأ إلا أن سكن الطاغية ورحل وبقي اسمه مقرونا بجملة الأفعال التي قهر بها من حوله، فاحتاج السارد إلى سكونه ورحيله لينقل لنا حياته الآثمة. وبالنّظر إلى المعنى المعجمي فإن كلمة الأعظم تدل على «عظم: عَظُمَ عِظَمًا وعَظامَةً: خلاف صغر، فهو عظيم، (لويس معلوف، د.ت) ج، عُظَماء وعِظَام وعُظُمْ، // اَعْظَمَ * الأمر: عظُمَ / و– الشيء: صيّرَه عظِيما / عَدَهُ عظيمًا /».[4] بمعنى الشيء صيّره عظيما.

فالعنوان في إحالته على ذاته يحيل إلى شخصية تتصف بالعظمة المبالغ فيها، وهذا ما يقودنا إلى تتبع العنوان في علاقته بأحداث الرواية.

2.2 العنوان في إحالته على متن الرواية: كان موقع العنوان من الغلاف في الجهة العلوية وهي دلالة أخرى على قيمة مصطلح "الأعظم" وتجلياته في واقعه وما زاد المعنى أكثر تشبثا بقيمة المصطلح ذلك الرسم الواضح على الغلاف والمتمثل في" كرسي "، لكن أي نوع هو ذلك الكرسي؟ إنه ليس كبقية الكراسي فهو مخصص فقط لذوي السلطة والنفوذ، فالشكل والألوان أعطت سمة العظمة، وهذا ما أكد على دلالة العنوان.

فالعنوان في علاقته بالنص يضطلع بمجموعة من الوظائف غير مقتصرة على الوظيفة الإخبارية والتسويقية إنما تتجاوز ذلك لتحمل في دلالاتها مقاصد تفضي إلى العلاقة المتينة التي تجمعها والنص الإبداعي...وهذه الوظائف يرصدها "جيرار جنيت" في «وظيفة وصفية تتعلق بمضمون الكتاب، أو بنوعه أو بهما معا أو ترتبط بالمضمون ارتباطا غامضا، (لطيف زيتوني،2002) ووظيفة تضمينية تتصل بالوظيفة الوصفية وتتعلق بالطريقة أو الأسلوب الذي يعين العنوان به الكتاب قراءاته».[5] انطلاقا من هذا فالعنوان هو أول شيء تقع عليه عين القارئ وتستدعي اهتمامه نظرا للحمولة الدلالية المضغوطة التي يحملها والتي تحمل في طياتها مقاصد تعين القارئ على فهم النص وتأويله. وعنوان "الأعظم" الذي نحن بصدد تحليله أفلح بناؤه اللغوي في إثارة القارئ كي يطرح التساؤل حول العلاقة بين العنوان ومضمون النص، حيث تبدو إحالة العنوان رمزية غير مباشرة لعدم وجود سياق تواصلي مباشر...لكن سرعان ما تتلاشى هذه الرمزية بعد الغوص بين دفتي الرواية.

من خلال ما سبق نستطيع القول، أن عنوان هذه الرواية يحفزنا لمعرفة محتوى النص الروائي، واكتشاف مضمونه، ومن ثم الوصول إلى مدى تطابق العنوان مع المتن الروائي، الذي يصبح فيما بعد العنوان الأنسب للرواية بعد أن كان غامضا نوعا ما، وذلك من خلال تحليله وتدعيمه بالشواهد النصية الدالة عليه حيث نجده يقول في أول صفحة من الرواية: «الأعظم مات(ابراهيم سعدي،2010)، مات في الأخير بالرغم أنه كان غارقا في الغيبوبة منذ شهور ومصابا بمرض يقال أنه لا يرحم ...».[6]

ونجد هذه اللفظة تتردد حوالي 400 مرة على مستوى متن الرواية فإذا كان عدد صفحات الرواية 360 صفحة، ما يعني ورود هذه الكلمة من 2 إلى3 مرات في كل ورقة. وفعلا انطبق هذا اللفظ على الشخصية الرئيسية التي لعبت الدور الأساسي في الرواية إلا أن عظمته تلك لم تكن عظمة بريئة حيث نجدها مرتبطة بـ"الطغيان" و"الجبروت" و"التسلط" اتجاه شعب بلده كونه الحاكم الآمر الناهي في بلد أطلق عليه اسم "المنارة"، فلماذا الأعظم وهو الذي قهر من حوله خوفا وتقتيلا؟.

فإذا كانت موضوعة "الطغيان" هي النقطة المركزية في رواية "الأعظم"، سوف نجدها تتردّد بأشكال مختلفة في البناء السردي...وذلك عبر تواترها بكثرة داخل الرواية ... هذا إذا ما أضفنا إليها الكلمات التي تصب في نفس معناها ضمنيا وبحسب ما يقتضيه سياق أحداث الرواية. فنجد كلمات مثل: الطاغية، الأعظم، فخامته، حضرة القائد...إلى جانب الضمائر العائدة عليه وهو ما يعكس لنا صفات معينة لشخصية الدكتاتور وتأثيره على المجتمع والمحيط الذي يعيش فيه، فـ"الطغيان" تيمة مهيمنة على رواية "الأعظم" من بدايتها إلى نهايتها. والملاحظ أن كلمة الأعظم لا ترتبط بـ "الطغيان" دلاليا، لكن إذا عدنا إلى سياق الرواية نجد أن الشخصية الملقبة بـ "الأعظم "هي التي تجسد شخصية» الطاغية" فالعلاقة بينهما علاقة تكاملية حيث: «يقترب الطاغية من التأليه فهو يرهب الناس بالتعالي والعظمة (الإمام عبد الفتاح،1994) ويذلهم بالقهر والقوة وسلب المال حتى لا يجدوا ملجأ إلا التزلف له وتملقه».[7] لهذا لقب نفسه بـ "الأعظم" حيث يقول: «لرفيقه السابق لزهر كلوك (إبراهيم سعدي،2010)، أو الأعظم كم صار يلقب فيما بعد».[8] حيث اتخذ لنفسه اسما يرهب به الناس ويحفظ له مكانته كرئيس للمنارة. ويقول في موضع آخر «...ماذا يريد من حضرة القائد الأعظم، كما تلقبونه؟».[9] ويقول أيضا: «أنا أقول أن الرائد الثائر لزهر كلوك شخص (ابراهيم سعدي،2010) ومن توج نفسه بعد انتهاء الثورة قائدا أعظم بعد الثورة شخص آخر».[10] ويقول: «أيام لم يتحول كلوك (ابراهيم سعدي،2010) بعد إلى طاغية يحمل لقب القائد الأعظم».[11] فكل مستبد إلا ويتخذ لنفسه «صفة قدسية (الامام عبد الفتاح،1994) يشارك بها الله».[12]هنا نلاحظ أن اتخاذ لقب "الأعظم" لم يكن اعتباطا وإنما لبث الرعب والخوف في نفوس الرعية. فما الأعظم إلا

صفة من صفات الطاغية وسلطته المارقة وصيغة المبالغة تفي بالغرض مبالغة في التعظيم القصد منها تخويف وجبروت منقطع النظير وطغيان لا حدود له، بل هو الدكتاتور كما جاء في الرواية حين وصف بهذا الوصف حين أقدم على قتل أمه، «الدكتاتور لم يكن في الحقيقة يستشيره في شيء (إبراهيم سعدي،2010)، احتفظ به لديه لأنه كان يستطيع أن يكلفه بأي شيء، بما في ذلك قتل أمه».[13] ويصف نظامه قائلا» :نظام الدكتاتور العجوز (ابراهيم سعدي،2010)، يسير نحو المجهول».[14] فالدكتاتورية ليست مجرد قهر مادي فحسب، وإنما هي تعتمد إلى جانب ذلك على عوامل نفسية واقتصادية واجتماعية، وتاريخية حيث أن »الدكتاتورية ليست إلا مرضا من أمراض السلطة». ويلقب أيضا بـ "الطاغية" لأنه متجبر، صاعد إلى القمة بإصرار وقوة، لا يبالي بمن يدوس في حمى صعوده، تلهبه طاقة حقد مدمرة ومن هنا يتبادر إلى أذهاننا السؤال عن الحدود التي يجب أن تقف عندها السلطة فلا تتجاوزها «فإن هي تجاوزتها انقلبت إلى نوع (الإمام عبد الفتاح،1994) من الطغيان».[15]

3. تجليّات موضوعة الطغيان في البناء السردي: فإذا كانت موضوعة الطغيان هي النقطة المركزية في رواية الأعظم، سوف نجدها تتردد بأشكال مختلفة داخل الخطاب برمته كما رأينا آنفا مع العنوان وما سنراه لاحقا عبر مسار أحداث الرواية وترتيبها الزمني. لأنه محورها ومغزاها وإن كان صوت السارد قد تحرر بعد رحيل الطاغية الأعظم الذي كانت أفعاله ملتحمة بعوالم الشخصيات المستبدَة وبأزمنتها المهدورة وأمكنتها الموحشة، عناصر مهمة في بناء الصرح الروائي تتواشج لتعيد رسم صور تجبره وطغيانه، فالذاكرة تحيي حتّى جبروت الطغاة. فالتكرار اللافت للانتباه للموضوعاتي (الطغيان) مركز ثقل والتي تشد النص إلى بؤرة واحدة دفعنا هذا للتساؤل: ما السر في هذا الحضور القوي والمهيمن للطغيان في هذا النص الروائي؟ كيف يظهر الطاغية؟ وما مبررات وجوده؟ وما الدعائم التي يستند إليها في حكمه؟

وقبل الخوض في مستوى الأحداث نحاول تقديم تصور عام لبنية الرواية، مع العلم أنه لا يمكن أن يلخص الدارس عملا أدبيا دون الإخلال بمعناه ومبناه لكن ضرورة المنهج تشفع لنا هذا التعسف.

1.3 سردية الطغيان في منارة: إن رواية "الأعظم" هي عبارة عن تشريح لحياة مختلف الطبقات الاجتماعية في ظل حكم طاغية مستبد على منطقة تسمى "المنارة "، اختار السارد بداية قص الأحداث بعد نهاية هذا الطاغية، ومن ثم تعود أحداث الرواية إلى زمن ما قبل الموت –الحاكم–فتشابكت الأزمنة الماضية والحاضرة ليستمد الطاغية حضوره من خلال السرد والتلاعب بالأزمنة من خلال المفارقات الزمنية التي جسدت وجوده في خطاب الرواية.

البداية كانت مع زمن النصر، زمن بعيد كان فيه الدكتاتور رجلا يعمل على تحرير وطنه من المستعمرين، وكان مع جملة من أصدقائه الذين حاربوا الاحتلال وقادوا الثورة والتحقوا بالجبال، فدامت الثورة مدة عشر سنوات، زمن الشرف والنزاهة اختاره السارد نقطة بيضاء في زمن سواد الطاغية الذي مات، وبدأت الرواية بموت هذا الدكتاتور، بعد غيبوبة دامت أياما طوالاً، سادت حالة من الكآبة والحزن على البلاد، يصف السارد هذه الفترة بقوله:« ظلت ترزح البلاد طول مرض قائدها حالة من الكآبة والانتظار الغامض والقلق، كانت تغلق سماءها سحابة قاتمة تنشر شعورا بالانقباض واليأس، نوع من الحداد السابق لأوانه ظل يسري في الجو....».[16] والمحير في الآن نفسه، لم هذا الحزن على طاغية بدد الوجود خدمة لمطامحه فكان يخون العهد الذي قطعه لمصلحة البلاد وشعبها، عمل على تصفية الكثير من أقربائه وزملائه بطريقة بشعة لا يقبلها العقل، مثلا زواجه بخطيبة صديق له انتحر بعد حزن أسير، كما عمل على سجن وزيره للشؤون الدينية، بعد رفض الدعاء له بالخير في كل صلاة جمعة، فتكون نهايته السجن لمدة ثلاثين سنة كاملة. في حين يختار وزير الثقافة الهروب من البلد، لرفضه انجاز نصب تذكاري للحاكم، إلا أنه يقتل في منفاه، وتتواصل عمليات التصفية طيلة الرواية لتجسد صور الطغيان ببشاعة أفعال هذا الطاغية ، فيحكم بالإعدام على صهره بعد أن اتهمه بمحاولة الانقلاب عليه، كما قام بإعدام ولده "مهند" وكانت حجته في ذلك قتل أخيه "فارس" كما تزوج هذا الدكتاتور أكثر من مرة، وفي كل زواج ترتسم صورة جشعه وطمعه ومصلحته فوراء كل زيجة غاية منشودة، فمثلا زواجه من "أم الخير" ابنة صاحب الطرق الصوفية، كما يستعين الطاغية بعرافة للتنبؤ بالمستقبل اسمها "هدى" وهي

كذلك زوجته لكنها في السر، أما والده "عمي الطاهر" فقد كان الرجل المحرض على الانقلاب ضد ولده الحاكم المستبد، فكان من أهم المعارضين لولده وحكمه. لقد كان هذا الحاكم غريب الأطوار، عمل في طفولته ماسحا للأحذية، وعند كبره وتوليه المنصب راح يساهم في تنظيم جنازته، ويطلب من الشعراء نظم قصائد رثاء له، وبعد وفاة ولديه "مهند" و"فارس" دعا ابنه الثالث "عبد الغفور" الملاكم الذي لا شأن له بالسياسة إلى وراثة الحكم، وحقق لله طلبه فيموت الطاغية ويتواصل الظلم بعد حكم ابنه. هذا عن تسلسل موضوعة "الطغيان" في جملة من التراسلات الحكائية العنقودية، تجتمع وتلتف حول شخص الطاغية وبطشه، نفصلها في هذه العناصر: من خلال هذا يمكن أن نتعرف ولو بشكل أولي على هذا الطاغية الذي من شدة بطشه وطول أمده تحول إلى كائن شبه أزلي لا يمكن لأي مواطن يتصور أن الموت سيقهره في النهاية، وهو الذي حول كل ما حوله إلى عالم ميت، إلا أنه يعيش ألف سنة.

2.3 في مستوى الأحداث:

* **مسار الحكاية:** إن البناء السردي لأية رواية يقوم في مجمله على الحكاية كونها تمثل مجموعة من الأحداث المتسلسلة حيث أن شعرية النص « لا تحددها الأحداث والوقائع المروية، رغم ما يمكن لهذه الأخيرة أن تقدم من إسهامات خطيرة في هذا المجال(سامي سويدان،1991)، إنما تحددها قبل كل شيء آخر طريقة الرواية وصيغ العرض والأخبار».[17] وهذا لأن بداية الحدث كانت الموت، لئن صح التعبير هي نهاية البداية، فلم يكن هم السارد جرّ القارئ إلى عقدة في النص أو حبكة يشوقه بها لإتمام قراءة الرواية، ولكن كان الحدث مبأرا على فعل الشخصية المتوفاة فالعقدة حلت من البداية، لذا انشغل النص بحكاية الأقوال مسترجعا ما قام به "الأعظم" الطاغية من أفعال جعلت رحيله مفجرا لكل الأصوات التي رنّت داخل الرواية. وان اتسمت معظم أحداث الرواية بانعدام الترتيب الزمني في القصة إلا أن هذا لا يعني بعدمية تسلسل الأحداث...حيث أن انتقال السارد العليم غير المبرر في العديد من صفحات الرواية من حدث إلى آخر ومن الحاضر إلى الماضي والعكس كذلك مما جعل زمن أحداث الرواية زمنا معقدا ومع ذلك فإننا نجد أحداث القصة

متتالية وفق مبدأ التنظيم المعلل وهو المبدأ ذاته الذي تحدث عنه "روبرت شولز" عند تحديده لمعايير المعاينة التراتبية للأحداث الروائية، حيث يرى« ...أنه إذا قدمت الأحداث في القصة في متوالية زمنية فإن قدرا كبيرا من سرديتنا سوف ينصرف على إقامة(روبرت شولز،1994) روابط سببية بين الحدث وما يليه...».[18] فالترتيب الزمني المتسلسل لأحداث الرواية يفقدها شيئا من بنيتها تجعل السارد يبحث عن علاقات سببية ليربط الحدث بما يليه...في حين أن وجود بعض التنافرات الزمنية والانتقالات غير المبررة تعطي للسارد حرية أكبر في أن يطلق العنان لخياله.... وفق ما يتقتضيه مضمون الرواية وطبيعة الشخصية الروائية على نحو ما نجد في رواية "الأعظم" حيث تتميز بتداخل أحداث الماضي بتلك التي تدور في الحاضر بأخرى قد تقع في المستقبل. تبدأ الرواية بوفاة "الأعظم" بعد أربعين سنة من الحكم حيث يقول في بداية الرواية وهو يصف لحظات وفاته وأسبابها قائلا: «الأعظم مات، أجل مات في الأخير، بالرغم من أنه كان غارقا في الغيبوبة منذ شهور ومصابا بمرض يقال أنه لا يرحم كبير السن (إبراهيم سعدي،2010)، إلا أن الناس كانوا يتوقعون شفاءه أكثر من مفارقته الحياة».[19] ثمّ ينتقل إلى الحديث عن فترة حكم الأعظم فيقول: «...راح منذ البداية يزج بهؤلاء في السجون يعاملهم بقبضة من(إبراهيم سعدي،2010) حديد لاسيما أولئك الذين مابرحوا يشككون في شرعية حكمه ».[20]

وفي موضع آخر من الرواية حديث عن أيام الثورة بحيث يسترجع المستشار السابق للأعظم ذكرياته حين وقفت صورة قديمة بين يديه فيتذكر الشخصيات التي خاب ظنّها في نظام الدكتاتور بعد فترة من الكفاح فيقول: «وأنا أرشق إلى المعارض العجوز ووجهه لا يزال مستغرقا بصمت في الصورة بدا لي أنه كان يتأمل رفاقه السابقين واحدا بعض الآخر يستغرق خمسين سنة وربما أكثر».[21] نلاحظ أن بناء الأحداث في رواية الأعظم يقوم على انتقال مضطرد بين الماضي والحاضر.

بعد الحديث عن مسار أحداث الرواية ننتقل إلى الحديث عن زمن الرواية كونهما (الأحداث والزمن) من الأعمدة التي يبنى عليها السرد...وهي لا توجد اعتباطا إنما لغايات ودلالات خفية عصية على الفهم يريد بها الكاتب بثّ فكر ووعي معين يختلف عن الذي تصبو إليه المعاني سهلة الفهم.

فعنصر الزمن يقوم في العمل السردي بدور أساسي لا يقل شأنا عن الوظائف التي تنجزها كل من الشخصيات وعنصر الأحداث إلى جانب أن اختيار الروائي لزمن من الأزمنة في رواية من الروايات يعطي للرواية فسحة فنية تحمل في طياتها حمولة دلالة ومعرفية تعبر عن زمن العصر المتناول وقد تختلف باختلافه ... معنى هذا أنّ الموضوعات تدخل في علاقة مع بعضها داخل عالم الرواية فتشكل معنى مشتركا، وسوف يتضح ذلك في دراسة الزمن.

4. في مستوى الأزمنة: جاء زمن الخطاب في رواية "**الأعظم**" مرتبا ترتيبا زمنيا يتوافق ومقتضيات الزمن في الرواية الواقعية التي تستقي أحداثها من الواقع المعيش وهي (الواقعية) «كأي منهج أدبي تعكس أعرافا (ياسر النصير،2008)، وطريقة في النظر إلى الحياة وما بعد الحياة فهي تنطوي على افتراضات معينة عن طبيعة العالم الواقعي، افتراضات لا تحتاج إلى إظهار في أي نص واقعي ...».[22] وهو المنظور نفسه الذي امتازت به رواية "الأعظم" حيث ابتدأ السارد الرواية بحدث موت بطل الرواية "الأعظم" مقدما توصيفا لذلك الزمن الذي أطبق عليه الصمت الرهيب.

لتأتي بعده أحداث الرواية والتي هي في مجملها تصوير لمسار حياته وما فعله بالبلاد والعباد بعد اعتلائه سدة الحكم وسياسة المبنية على القمع والترهيب والترعيب بعد أن قتل كل من عارض حكمه بداية من والده الذي كان يدعو الناس لعدم الرضوخ لهذا المستبد، والوقوف في وجهه بعد تكتلهم، ثم زوجاته وبعض أصحابه أو ذوي النفوذ والسلطة في البلاد. ما يسترعي اهتمامنا في زمن الخطاب الروائي هو بدايتها بالزمن الحاضر وتقديم توصيف عام وشامل للشخصية البطلة محور الرواية ومركز ثقلها بعدها يرجع بنا الزمن إلى الخلف أو إلى الماضي السحيق ليحكي لنا عن حياة " الأعظم " أيام الثورة في تعالقات زمنية تفضي إلى مبدأ التعليل المنتظم وفق ما يراه "روبرت شولز" كل كلّ ذلك وفق تشاكلات زمنية ماضية سردت لنا سياسة " الأعظم" مع الشخصيات التي تتشارك معه أحداث الرواية ليختفي الزمن الماضي، ليبرز الحاضر من جديد حينما أوشكت أحداث الرواية على الانتهاء ، وهي الفترة التي تم الإعلان فيها عن تولي ابن "الأعظم" لمكان أبيه كرئيس ليظهر

الحاضر هنا مجددا بكل معانيه، أي عند تطبيق "**عبد الغفور**" الحاكم الجديد للبلاد سياسة التسلط مرة أخرى المكتسبة من أبيه .

***تقنيات الترتيب الزمني:**

4. 1الاسترجاع: إن الفاحص للنصوص الروائية «يجد استرجاعا خارجيا بعيد المدى قد يمتد لسنوات وأحيانا هناك استرجاعات خارجية تكون قصيرة المدى فتحديد المفارقة يعتمد على المسافة الزمنية التي يرتد فيها الراوي إلى الوراء، حيث تقاس (مها حسن القصراوي،2000)، بالسنوات والأيام والشهور».[23] وهذا ما نلحظه في رواية "الأعظم "لإبراهيم سعدي" التي امتازت بالاسترجاعات الخارجية بنوعيها البعيدة وقريبة المدى ...حيث نجد في صفحات الرواية عودة إلى الماضي البعيد وفيها يعود السارد إلى مرحلة حكم "الأعظم" لبلد أطلق عليه اسم المنارة بعد أن ناضل من أجل تحريرها ...وما ميّز هذه الفترة هو بطش وجبروت "الأعظم " والقمع المطبق على جميع من هم على علاقة معه بداية من والده وزوجته وأولاده وصولا إلى أصدقاء الثورة وانتهاء بشعبه. ومن صور العودة إلى الوراء البعيد في الرواية ما يظهر في الصورة الجماعية لأعضاء قيادة الثورة في الجبل أثناء تحقيق صحفي احتفاء بمرور أربع سنوات على اندلاع الثورة التحريرية فيقول: «الصورة... كانت تمثل أعضاء قيادة الثورة، يرتدون أزياء عسكرية، متنافرة بعض الشيء، دون حمل الأسلحة، وهي صورة أعتز بها كثيرا في الحقيقة، لأنني لم أصادف غيرها تضم كل القادة التاريخيين العسكريين للثورة (إبراهيم سعدي،2002)، لقد التقطها بدورها في الجبل أثناء تحقيق صحفي بمناسبة مرور أربع سنوات على اندلاع الثورة...».[24] بين مما سبق أن الصورة جسدت عودة إلى الوراء العميق بمدة قدرها خمسين عاما.

ويرجع بنا الراوي إلى زمن الثورة، زمن أول خيانة قام بها "الأعظم" في حق الثورة حيث يقول: «بل لأنه حدث في تلك الأيام، قبل أن نفترق على أثر انتهاء الاجتماع... (إبراهيم سعدي،2010) أن وقع عليه بصري يفني سيجارة في مكان معزول بالغابة، كان المفروض أن يكون أنفه الطويل، على أثر ذلك، أول أنف يجدع عقابا له على خرقه القانون».[25] ولم يكتف "الأعظم" بخرق قوانين الثورة وإنما يصفها باللعينة في الكثير من المواضع ... فهو لم يتطاول على الثورة بخرق قوانينها

ووصفها باللعينة فحسب، وإنما كان خائنا لرفاقه ومصدر اتصال بينهم وبين العدو حيث يقول: « بشأن العملية التي أودت بحياة عبد الباقي باكور ومن أنه كان ضحية خيانة. لقد ذكرت بعض الصحف آنذاك وبعض كتب التاريخ أيضا أن عبد الباقي باكور(إبراهيم سعدي،2010)، ذهب ضحية رفاقه، بل وأشارت إلى الرائد كلوك بالاسم. تتكره في ثياب بدوي بائس وحمله لحية مزيفة وركوبه ظهر دابة قاطعا مسافات طويلة عبر الأدغال، يكون ليس بغرض الذهاب إلى أقرب ماخور، بل للاتصال بالعدو».[26] هنا تظهر لنا شخصية الطاغية قبل وبعد الثورة فـ "الطغيان" صفة لصيقة بـ "الأعظم" فنرصد من المشهدين عودة إلى الوراء البعيد أي إلى الماضي ...في الأول كان عودة لأيام الثورة وخرق الأعظم لقوانينها وفي الثاني تمثل فيما ذكرته بعض الصحف وبعض كتب التاريخ حول حادثة تتكر الأعظم واتصاله بالعدو.

4. 2-الاسترجاع الداخلي: إن استعمال الاسترجاع الداخلي في المتن الروائي ضرورة فنية ملحة بغية معالجة إشكالية سرد الأحداث الحكائية المتزامنة « حيث تختم خطية الكتابة على أسطر الرواية، تعليق حدث لتناول حدث آخر معاصرا له، وهكذا بحيث يتحول التزامن الحكائي المنطقي (الحقيقي) إلى تتابع روائي (غير حقيقي) تقتضيه الضرورة (آمنة يوسف،1997) الفنية فحسب ... ».[27] فالاسترجاع الداخلي بهذا يتمثل في تأجيل الكلام عن حدث حاضر لمعالجة حدث ماض معاصرا له.

ونمثل لذلك بتذكر السارد أثناء قيادة السيارة قاصدا الدائرة متذكرا آخر لقاء جمعه بـ "سعد الدين بيتو" فيقول:« وأنا أقود سيارتي قاصدا الدائرة المعنية عاد إلى ما ذكره لي سعد الدين، في آخر لقاء جمعني به، قبل أسبوعين، أثناء توجهنا على متن عربتي إلى المطعم الشرقي حيث تناولنا العشاء، شق علي تخيل شهرزاد الشاعرة الفاتنة الجمال(إبراهيم سعدي،2010)، الحلوة الرقيقة، في صورة مجرمة خالية من الرحمة لا تتورع عن قتل عجوز ببرودة دم، كانت ذات جمال رهيب، ما الذي يدفع بذلك الجمال الغريب الفاتن إلى تلك القسوة الرهيبة ؟...».[28] فالسارد في هذا المشهد كان مشغولا بذكريات جمعته بـ "سعد الدين بيتو" في الماضي وهو يقود سيارته في الحاضر، ويظهر من خلال هذا تقاطع الزمنيين في سيرورة أحداث الرواية.

فاستخدام الاسترجاع بنوعيه داخل الرواية لم يكن اعتباطا، إنما ضرورة فنية ملحة تنّم عن وعي الذات الساردة بالزمن ...فحركية الزمن كفيلة بتغيير نظرة الإنسان إلى الأحداث الماضية في الزمن الحاضر وهذا ما نستشفه من خلال رواية "الأعظم" لـ"إبراهيم سعدي"، حيث عمل الاسترجاع على سد فجوات في الرواية مما يدفع بالسارد إلى استحضار أحداث ماضٍ لضرورة سردية.

4. 3الاستباق: يعرف الاستباق كونه «الطرف الآخر في تقنيتي المفارقة السردية: الارتداد الاستباق وهو يعني من حيث مفهومه الفني تقييم الأحداث اللاحقة والمتحققة – حتما – في امتداد بنية السرد الروائي (آمنة يوسف،1997) على العكس من التوقع الذي قد يتحقق وقد لا يتحقق ...».[29] فالاستباق في مضمونه يعنى بالإعلان عن أحداث لاحقة متحققة الوقوع عكس التخمين أو توقع حدوث شيء قد يحدث أو لا. مثالا على هذه الاستباقات داخل الرواية قوله من بين هذه الاستباقات الواردة في رواية "الأعظم" نجد تلك التساؤلات المطروحة حول تغير شخصية "كلوك" بعد فترة تعرضه للاغتيال في المرة الأولى، فيروي لنا بقوله: «بدأنا نتساءل ماذا حل به وإلى أين يكون وجوده في الحكم قد بدا يفعل فيه فعله، إذ ليس من السهل ممارسة السلطة والبقاء بعيدا عن إغرائها، فبدأنا نتساءل إن كان لدى كلوك القوة الكافية للوقوف في وجه إغوائها الفتاك (ابراهيم سعدي،2010) وصرنا نشك في الأمر...».[30] تعتبر هذه التساؤلات في مجموعها استباقا لأحداث ستحصل في المستقبل متحقق وقوعها تسهم في دفع القارئ لمواصلة قراءة الرواية والتأكد من إمكانية وقوع هذه التساؤلات من عدمها وذلك عبر تتبع شخصية الأعظم على مسار الرواية والتطورات الحاصلة ومن الاستباق أيضا قوله «بعد انتهاء الجنازة، أخبرني الحاج أكرم بأنه سيغلق مقهى الأفق الأزرق نهائيا وبأنه قرف من كل شيء. كنا نغادر المقبرة

(ا آنذاك مع لمين شريف الذي قال لي بأنه سيتغيب بضعة أياما (ابراهيم سعدي،2010)، ابتداء من يوم الغد وبأنه سيعاود الاتصال بي حين يكون جاهزا لاستئناف حديثه عن الأعظم...».[31] فالاستباق تقنية زمنية تجدد علاقة القارئ بالرواية وتعقد معه وعدا بدفعه قدما لمواصلة قراءة الرواية عبر تشويقه لمعرفة ما

سيحدث مستقبلا فالقارئ بعد قراءته لهذا المشهد سيتوق لمعرفة الأحداث اللاحقة الحاصلة بعد انتهاء الجنازة... هل أغلق الحاج أكرم المقهى أم لا؟ وهل تغيب أم لا؟ هل عاود الاتصال به أم لم يفعل؟ جميعها أسئلة تدور في ذهن القارئ تدفعه لمواصلة القراءة ومعرفة بقية الأحداث.

4.4 تسريع السرد:

4.4. 1 الخلاصة: إن الخلاصة باعتبارها تقنية زمنية تعنى بتلخيص و تقليص أحداث حاصلة في سنوات وشهور و أيام في أسطر أو صفحات وذلك عبر تحاشيها الخوض في تفاصيل الأحداث فامتازت بـ«طابعها الاختزالي الماثل في أصل تكوينها والذي يفرض عليها المرور سريعا على الأحداث(بحراوي حسن،2009)، وعرضها مركزة بكامل الإيجاز والتكثيف...».[32] ومن أمثلتها الواردة في الرواية قوله «كانت قد مرت أكثر من ست سنوات على آخر لقاء جرى بيننا وها أنا ذا ألاحظ أنه لم يتعرف علي (ابراهيم سعدي،2010) فلا بد أنني تغيرت أنا أيضا، ربما ليس فقط بسبب لحيتي، بل تغيرنا في كل شيء وجميعنا بدون استثناء».[33] فالكاتب هنا يلخص فترة زمنية طويلة مقدرة بأكثر من ستّ سنوات تغيرت فيها ملامح الطرفين في لقائهما ومن الخلاصة أيضا ما نجدها متضمنة لإيحاءات ورموز كما تظهر في قول الكاتب: «كوثر ظلت تتردد على دار من كان حموها طوال أكثر من خمس عشرة سنة، تعود منه بملابسه، تغسلها في بيت والدها وتعد له طعامه (ابراهيم سعدي،2010) لكن دون أن تتوقف في يوم من الأيام إلى دفعه إلى التصالح مع الأعظم، ابنه الوحيد...».[34] فالمرجو من هذا التلخيص هو تقديم توصيف لكوثر كونها امرأة مثالية قادرة على تسيير أمورها عبر محافظتها على علاقة طيبة بوالد الأعظم ودفعها على التصالح معه بالرغم من الأذى الذي ألحقه الأعظم بالاثنين.

4.4. 2الحذف: يعرف الحذف كونه: «تقنية زمنية تقضي بإسقاط فترة طويلة أو قصيرة من زمن القصة (حسن بحراوي،2009)، وعدم التطرق لما جرى من وقائع وأحداث».[35] مما يعني تجاوز فترة زمنية طويلة أو قصيرة تضمنت أحداثا داخل الرواية...حيث يشترك كل من الخلاصة والحذف في تسريع وتيرة السرد الروائي.

ونشهد بروز هذه التقنية في الرواية قيد الدراسة في الكثير من المواضع داخل البناء الروائي وذلك في قوله: «خبر موت ذاع في المنارة ساعات طويلة قبل أن يعلن عنه رسميا في شاشة التلفزيون وعلى أمواج الأثير، بلسان من أصبح أعلى سلطة في البلاد منذ ذلك اليوم (إبراهيم سعدي،2010) عبد الغفور الابن الصغير للقائد الذي فارق الحياة منذ ساعات».[36] فالسارد من خلال هذا المقطع حذف الحديث عن الساعات الطوال التي سبقت الإعلان عن وفاة الأعظم وما تخللتها من أحداث حيث أن خبر وفاته انتشر في المنارة ساعات طوال قبل أن يعلن عنه رسميا من قبل ابنه" عبد الغفور" الذي تولى رئاسة المنارة بعده. وبهذا نرى أن التلخيص والحذف تقنيتان تعملان على تسريع وتيرة السرد عبر تجاوز الأحداث وتلخيصها محققة إيجازا يخدم البناء السردي ويحقق انسجامه ... إلا أننا نجد في الرواية تقنيات أخرى تعمل عكس الخلاصة والحذف عبر إبطاء السرد وعلى الرواية أن تزاوج بين هذه التقنيات ليكتمل بناؤها.

4.4. 3إبطاء السرد:

***الوقفة:** وهي تشترك «مع المشهد في الاشتغال على حساب الزمن الذي تستغرقه الأحداث حسن بحراوي،2009) أي في تعطيل زمنية السرد (وتعليق مجرى القصة لفترة قد تطول أو تقصر ...».[37] فالوقفة أو الوقفة الوصفية كما يطلق عليها تعمل على إبطاء السرد عبر اشتراكها مع المشهد في تعطيل زمنية الرواية وأحداثها لفترات قد تقصر أو تطول. ومن مواضع الوقفة الوصفية في الرواية قول السارد في وصفه للبلاد أثناء مرض قائدها فيقول: «ظلّت ترزح على البلاد طوال مرض قائدها حالة من الكآبة والانتظار الغامض والقلق (إبراهيم سعدي،2010) كانت تغلق سماءها سحابة تنشر شعورا بالانقباض واليأس نوع من الحداد سابق لأوانه ظل يسري في الجو ...».[38] فالكاتب هنا يقدم توصيفا للمنارة التي ظلت طوال مرض قائدها تشهد حالة من الكآبة والانتظار الغامق والقلق والانغلاق يسود سماءها ... ففي كل مرة نجد الزمن يظهر في تذكر الشخصيات لماضيها أو تذكر الأحداث الماضية أي أيام الثورة لمقارنتها بالحاضر المرير تحت سلطة "الأعظم". حيث نجد أن الزمن

ينقسم إلى مستويين: زمن الماضي الثورة والجهاد وزمن الحاضر زمن السلطة والاستبداد.

من خلال كل ما سبق نلاحظ أن الوقوف على كيفية تشكل وعي الكاتب بموضوعة (الطغيان) في عالمه التخييلي "الأعظم" ينتظم في علائق زمنية مع موضوعة (الطغيان) وأخذت هذه العلائق تتعمق دلاليا من خلال منحاها التدريجي التصاعدي لتؤكد على امتدادها وشموليتها في الزمان والأحداث على حد سواء.

5. خاتمة: والملاحظ من خلال البنية النصية لـ "الأعظم" أنها لا تخرج عن موضوعة "الطغيان" الذي تغذت به الرواية من بدايتها إلى نهايتها لذلك ألفينا أحداثها ترتصف وفق مجموعة من صور "الطغيان"... ومن بينها الطغيان العائلي والذي فرض فيه الإقامة الجبرية على والده وزوجته وإعدام فلذة كبده مهند، أما الطغيان الديني فيظهر في اعتقال "نور الدين سطورا" وغيرها من صور الطغيان فنجد الثقافي والسياسي...الخ. فمبدأ الدراسة السردية هو مبدأ الاستمرارية في سريان المعنى، وهذا ما حاولنا التوصل إليه في الرواية، حيث أن العناصر السردية المدروسة (العنوان الأحداث والزمن) ترتبط بعلاقة منطقية مع بعضها البعض تحت موضوع جامع هو "طغيان الأعظم وفق مفارقات زمنية وحدثية رسخت موضوع الطغيان وخدمته.

6. قائمة المراجع:

- Maurice Delcroix et autres:Mèthodes du texte Introduction, aux ètudes littèraire, duculot, Paris – 1987. P 202.
- محمد فكري الجزار، العنوان وسيميوطيقا الاتصال الأدبي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، (دط)، 1998، ص: 10.

- سيبويه، الكتاب، مج 1، تحقيق / عبد السلام هارون، هيئة الكتاب، مصر 1975، ص:20،21.
- لويس معلوف، المنجد في اللغة والأعلام، دار المشرق، بيروت، لبنان، طبعة جديدة، 39، د.ت، ص:512.
- لطيف زيتوني، معجم مصطلحات "نقد الرواية" مكتبة لبنان ناشرون، دار النهار للنشر، ط1، 2002، لبنان، ص: 126.
- إبراهيم سعدي، الأعظم –رواية–، دار الأمل لطباعة والنشر والتوزيع المدينة الجديدة، تيزي وزو، الجزائر، دط، 2010، ص: 3.
- الإمام عبد الفتاح، كتاب الطاغية، دراسة فلسفية لصور الاستبداد، عالم المعرفة، 1994، كتاب الكتروني، ص:38.
- محمد الطاهر بن عاشور، التحرير والتنوير، الطبعة التونسية 1997م، دار سحنون للنشر والتوزيع، تونس، ص:166.
- د. سامي سويدان، في دلائلية القصص وشعرية السرد، بيروت، دار الآداب، ط1، 1991، ص:163.
- روبرت شولز، السيمياء والتأويل، تر: سعيد الغانمي، بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط1994،1، ص:111.
- بحراوي حسن، بنية الشكل الروائي، "الفضاء، الزمن، الشخصيات"، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء المغرب، ط2، 2009، ص: 145.

7. هوامش:

---

[1]–Maurice Delcroix et autres:Mèthodes du texte, Introduction aux ètudeslittèraire, duculot, Paris 1987. P 202.

[2] –محمد فكري الجزار، العنوان وسيميوطيقا الاتصال الأدبي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، (دط)، 1998، ص: 10.

[3]– سيبويه، الكتاب، مج 1، تحقيق / عبد السلام هارون، هيئة الكتاب، مصر، 1975 ص:20،21.

[4]– لويس معلوف، المنجد في اللغة والأعلام، دار المشرق، بيروت، لبنان، طبعة جديدة، 39 د.ت، ص:512.

[5]– لطيف زيتوني، معجم مصطلحات "نقد الرواية" مكتبة لبنان ناشرون، دار النهار للنشر ط1، 2002، لبنان، ص: 126.

[6]– إبراهيم سعدي، الأعظم –رواية–، دار الأمل لطباعة والنشر والتوزيع، المدينة الجديدة تيزي وزو، الجزائر، دط، 2010،ص: 3.

[7]– الإمام عبد الفتاح، كتاب الطاغية، دراسة فلسفية لصور الاستبداد، عالم المعرفة 1994 كتاب إلكتروني، ص:44.

[8]–إبراهيم سعدي، الأعظم – رواية –، ص:13.

[9]– إبراهيم سعدي، الأعظم – رواية –، المصدر السابق، ص:50.

[10]– إبراهيم سعدي، الأعظم – رواية –، المصدر السابق، ص: 19.

[11]– إبراهيم سعدي، الأعظم – رواية –المصدر السابق، ص: 202.

[12]– الإمام عبد الفتاح، كتاب الطاغية، المرجع الساب ق، ص:07.

[13]– إبراهيم سعدي، الأعظم – رواية –، المصدر السابق، ص: 89.

[14]– إبراهيم سعدي، الأعظم – رواية –، المصدر السابق، ص: 273.

– الإمام عبد الفتاح، كتاب الطاغية، دراسة فلسفية لصور الاستبداد، المرجع السابق، [15]ص7.

[16]– إبراهيم سعدي، الأعظم – رواية –، المصدر السابق، ص: 05.

[17]– د. سامي سويدان، في دلائلية القصص وشعرية السرد، بيروت، دار الآداب، ط1 1991، ص:163.

[18]– روبرت شولز، السيمياء والتأويل، تر: سعيد الغانمي، بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط1994،1، ص:111.

[19]– إبراهيم سعدي،" الأعظم" –رواية– المصدر السابق، ص: 03.

[20]–نفسه، إبراهيم سعدي، الأعظم – رواية – المصدر السابق، ص: 23.

[21]–إبراهيم سعدي، الأعظم – رواية –المصدر السابق، ص: 13.

[22]–ياسر النصير، ما تخفيه القراءة، دراسات في الرواية والقصة القصيرة، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، لبنان، ط1، 2008، ص: 288.

[23]– مها حسن قصراوي، الزمن في الرواية العربية، المؤسسة العربية للدراسات والنشر بيروت، لبنان، ط1، 2000، ص:195.

[24]– إبراهيم سعدي، الأعظم، ص: 11و12.

[25]– نفسه، ص:15.

[26]– نفسه، ص:19و20.

[27]–آمنة يوسف، تقنيات السرد في النظرية والتطبيق، دار الحوار للنشر والتوزيع، اللاذقية سوريا، ط1، 1997، ص: 76.

[28]– إبراهيم سعدي، الأعظم، ص:222.

[29]– آمنة يوسف، تقنيات السرد في النظرية والتطبيق، ص: 81.

[30]–إبراهيم سعدي، الأعظم، ص: 26.

[31]– المصدر السابق، ص:224.

– بحراوي حسن، بنية الشكل الروائي، "الفضاء، الزمن، الشخصيات"، المركز الثقافي

[32]العربي، الدار البيضاء المغرب، ط2، 2009، ص: 145

[33]– إبراهيم سعدي، الأعظم، ص: 206.

[34]– إبراهيم سعدي، الأعظم، ص: 41.

[35]–حسن بحراوي، بنية الشكل الروائي، ص:156.

[36]–إبراهيم سعدي، الأعظم، ص:06.

[37]–حسن بحراوي، بنية الشكل الروائي، ص175.

[38]–إبراهيم سعدي، الأعظم، ص: 05.

سِمَاتُ اللُّغةِ العربيِّةِ

-ثوابتُ الأصالةِ ومعالمُ التَّجديد-

Features of the Arabic Language

- Constants of Originality and Signs of Renewal-

بلال جندل‡

تاريخ الاستلام: 2020 /12/10 تاريخ القبــول: 2021 /03/17

الملخَّص: إنَّ اللُّغة العربيَّة لغة تميَّزت عن لغات العالم جمعاء، وجمعتْ من الصِّفات وتفرَّدتْ بها، وقد كان لهذا التَّفرد سجل علميٌّ حافل، حيثُ حملت بين دفّتيها تاريخاً علميًّا وحضاريًّا كبيراً؛ وليس تأخرها اليوم عن الأسبقيَّة في مجال التَّقدُّم العلميِّ، والرقميِّ عن ضعف وقصور بها، وإنّما هو لضعف حامليها عن جعلها لغة العلم والصِّناعات، ولغة البحث في التِّكنولوجيات، فلا يمكن أن تكون اللُّغة محفوظة بنفسها، وإنّما يسعى الناطقون بها لتطويرها، وتجديدها في كلّ وقت وحين؛ فالعربيَّة لها من السِّمات ما يجعلها تتماز عن غيرها من اللّغات الأخرى، وهذا ما حاولت هذه الورقة البحثيَّة أن تقاربه، وقد خَلُص هذا البحث إلى جملة من النتائج أبرزها أنّ اللُّغة العربيَّة لها سِمَات جعلتها تحافظ على أصالتها، ولا تتخلَّف عن ركب التَّطور المعاصر.

الكلمات المفتاحيّة: اللُّغة العربيَّة؛ سمات؛ تجديد؛ أصالة.

Abstract: The Arabic language is a language that was distinguished from the languages of the whole world, and it gathered from the characteristics and was unique to it, and this uniqueness had a rich scientific record, as it carried a great

‡جامعة آكلي محند أولحاج –البويرة–الجزائر،البريد الإلكتروني: djendelb@gmail.com
(مؤلّف مرسل)

scientific and civilizational history. Today, its lag behind precedence in the field of scientific and digital progress is not due to its weakness and shortcomings. Rather, it is due to the weakness of its holders in making it the language of science and industries, and the language of research in technologies. The language cannot be preserved by itself, but rather its speakers strive to develop and renew it at all times. The language cannot preserved itself, but rather the speakers of it strive to develop and renew it at all times. Arabic has characteristics that make it different from other languages, and this is what this research paper tried to approach, and this research concluded with a number of results, the most prominent of which is that the Arabic language has features that made it preserve its originality and not lag behind in contemporary development.

Key words: Arabic language; Features; renewal; authenticity.

مقدِّمة: تعدُّ اللُّغة العربيَّة اليوم من أكثر اللُّغات انتشارا واستعمالا في العالم، وقد تخطّت مجال البحث في العلوم الإنسانية إلى العلوم البحتة والتَّجريبيَّة منذ القديم في الحضارة العربيّة الإسلاميّة، وإن لم تكن لغة البحث في مجال التُّكنولوجيات والصناعات المتطوّرة في عصرنا هذا، إلاّ أنّ ذلك ليس لقصور فيها، أو عجزها عن تأدية ذلك، وإنّما قانون التّداول والاستعمال قد فرض قيوده في تحكيم استعمال الإنجليزية أو غيرها من اللُّغات دون العربيّة، وبحسب جنسية المُصنِّع الذي يفرض لغته كما يحفظ حقوق الإنتاج لما يُبْدِع. فلو تفوّق العرب في بلادهم في مجال التِّكنولوجيات والرِّقميات، وفي الإنتاج المُتَنَوِّع في الشَّابكة لكان الأمر كفيلا بأن تكون العربيّة رائدة البحوث الجادة في المجالات العلميَّة المتطورّة، وإن كان –اليوم– الكثيرُ من الباحثين قد قدّموا إسهامات كبيرة في مجالا البحوث اللُّغوية المعاصرة كاللِّسانيات الحاسوبيَّة، والتَّعامل مع اللُّغة العربيّة في زمن العولمة والتَّطور الرَّقمي السَّريع كأعمال العلاّمة عبد الرحمن الحاج صالح، وما قدّمه أستاذنا وشيخنا صالح بلعيد من بحوث، حيث حصر كل عمله في تطوير اللغة العربية، والسّعي في أمنها، وغيرهما من البَحَثَةُ في الوطن العربي وغيره. والعربيّة من أقدم اللُّغات السَّامية؛ فعراقتها التّاريخيّة، وطول عهدها جعلها تملك ما ليس

في غيرها، وسموها عن اللُّغات له أسبابه ومبرراته، فقد حوت من الخصائص، والسّمات ما لم يكن في اللّغات الأخر، وإنّ كان بعض اللُّغات اقترضت منها بعض الصّفات، ولكنّها انمازت دونهنَّ، وفرعت عنهنّ بأصول وسمات لم تفارقها منذ ظهورها منطوقة كانت أو مكتوبة، وسأحاول في هذه الورقة البحثيّة استخلاص بعض تلك السّمات، مجيبا على السؤال الآتي: ما هي أبرز سمات اللُّغة العربيّة التي جعلتها وتجعلها تتماز عن اللُّغات الأُخر؟ كما يقوم البحث على الافتراض الآتي.

– للغة العربيّة سمات وخصائص لا توجد في اللّغات الأخرى جعلها تبِزُّ عن غيرها، وتفرَعُ عليهنَّ.

بعد تتبع واستقراء ظهر لي أنّ اللُّغة العربيَّة حوت الكثير من الخصائص، ويشهد لهذا تاريخيًّا ما حملته هذه اللُّغة العربيّة من إرث معرفي ضخم، ورِكَاز علميٍّ كبير في قرون متطاولة من تشكّل الحضارة العربيَّة الإسلاميَّة، فلو بُنيّت هذه اللُّغة على غير أسس علميَّة متينة لما لبثت حاملة لفكر إنساني عميق، هو أساس وجوده، وسرُّ بقائه وسبب تخليده، ولا يمكنني في هذا المقام أن أحصر كلَّ الصِّفات، وأشرح كلّ السِّمات وذلك أنّ السيمياء أو العلامة لهي كالدّليل الذي يعرف به الشيء، ويُفرق به عن غيره، وإنّما اكتفيت من ذلك بما ظهر لي أنّها سمة بارزة في اللُّغة المجاهدة، ومن أبرز تلك السِّمات:

1- العربيّة لغة الإبانة والوضوح؛ أخصّ صفات اللُّغة العربيّة الإبانة، فقد نزل القرآن الكريم تبيانا للنَّاس، فيه هدى ونور، لذا اقتضت الحكمة الكونيّة أن تكون العربيّة لغة أخر الكتب السماويّة، وأفضل النبوّات والرسالات، وتبرز حكمة ذلك في أنّ الله تعالى أرسل رسلا إلى أقوامهم بما يفهمون من لغة، فلو خاطبهم بغيرها لكان ذلك مانعا لهم من أي يفهموا، بلْهَ أن يبلغوا، وقد ورد هذا في القرآن الكريم كثيرا، كقوله تعالى: ﴿ وَمَآ أَرۡسَلۡنَا مِن رَّسُولٍ إِلَّا بِلِسَانِ قَوۡمِهِۦ لِيُبَيِّنَ لَهُمۡۖ ﴾ [إبراهيم: 04] ولابن عطيَّة كلام يشرح ويفصل الحكمة من ذلك لما قال: «هذه الآية طعن ورد على المُسْتَغْرِبين أمر محمد ﷺ، أي لست يا محمد ببدع من الرُّسل، وإنَّما أرسلناك لتخرج

الناس من الظلمات إلى النور على عادتنا في رسلنا، **في أن نبعثهم بألسنة أممهم ليقع البيان والعبارة المتمكِّنة**، ثم يكون سائر الناس من غير أهل اللسان عيالا في التبيين على أهل اللسان الذي يكون للنبي، وجعل الله العلة في إرسال الرسل بألسنة قومهم طلب البيان ثم قطع قوله: فَيُضِلُّ أي إن النبي إنما غايته أن يبلغ ويبين، وليس فيما كلف أن يهدي ويضل، بل ذلك بيد الله ينفذ فيه سابق قضائه، وله في ذلك العزة التي لا تعارض، والحكمة التي لا تعلل، لا رب غيره.

قال القاضي أبو محمد: فإن اعترض أعجمي بأن يقول: من أين يبين لي هذا الرسول الشريعة وأنا لا أفهمه؟ قيل له: أهل المعرفة باللسان يعبرون ذلك، وفي ذلك كفايتك. فإن قال: ومن أين تتبين لي المعجزة وأفهم الإعجاز وأنا لا أفقه اللغة؟ قيل له: الحجة عليك إذعان أهل الفصاحة والذين كانوا يظن بهم أنهم قادرون على المعارضة وبإذعانهم قامت الحجة على البشر، كما قامت الحجة في معجزة موسى بإذعان السحرة، وفي معجزة عيسى بإذعان الأطباء.»[1] لأنّ الكثير من المعترضين اليوم يرون بعنصرية العرب تجاه غيرهم من العجم ممن لم ينشاؤوا في بيئة عربية، فيكون ذلك حائلا لهم على فهم اللغة العربيّة فيرون أنّهم غير مكلفين بفهم الخطاب العربي، فيقصرون في تعلمه، وحفظ دروسه، بل ذلك واجب على العرب والعجم بتفاوت في الدَّرجات، واختلاف في المستويات كل بحسب مقامه، فلا يجوز أن يتعبّد الله في الصلاة بغير اللُّغة العربية، لذا تعيّن تعلم القدر الكافي منها مما تصحُّ به العبادة، وقد يعترض أحدهم ويقول: إنّ اختلاف الألسنة من آيات الله فلِمَ اقتصرت صحة العبادة على تعلّم اللغة العربيّة، جواب ذلك قوله تعالى: ﴿ وَمِنْ ءَايَـٰتِهِۦ خَلْقُ ٱلسَّمَـٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱخْتِلَـٰفُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَٰنِكُمْ ۚ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَءَايَـٰتٍ لِّلْعَـٰلِمِينَ ﴿٢٢﴾ ﴾[الروم: 22] فلم يكن اختلاف الألسنة آية شرعيّة وإنّما هو آية كونيَّة، فكما اختلفت قيس عن تميم، وأسد عن هذيل في لغاتها، كان لزاما عليها أن تفهم اللّسان الذي جاء به القرآن، لذا كان لسان قريش أفصح الألسنة وأقربها إلى جمع العرب على كلمة سواء، ومما يدلّ على صفة الإبانة التي تميزت بها اللّغة العربيَّة قوله تعالى: ﴿ لِّسَانُ ٱلَّذِى يُلْحِدُونَ إِلَيْهِ أَعْجَمِىٌّ وَهَـٰذَا لِسَانٌ عَرَبِىٌّ

﴿ مُّبِينٌ ﴿١٠٣﴾ ﴾ [النحل: 103] أي أنّ لسان الدّين الإسلامي هو العربيّة المُبِيْنَة الواضحة، فكان وضوحها وإبانتها عن مراد الله من أحكامه وتشريعه حجّة على العرب ملزمة لمن ترك اتباع هذا الدّين، فقد جاءهم بما لا قبل لهم بردّه، وحتى العجم يسعهم تعلّم هذا اللّسان لأنّ القرآن لم يكن للعرب وحدهم، بل كان للناس عامة، ويشمل العموم هنا الأعاجم كذلك، وقوله تعالى: ﴿ بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُّبِينٍ ﴿١٩٥﴾ ﴾ [الشعراء: 195] فلو لم تكن الإبانة سمة من سماتها لما أنزل الله بها آخر الكتب على أفضل الرُّسل.

2- العربيَّة لغة في لغات، من حكمة الله تعالى ألم يكن العرب بلغة واحدة، بل لغتهم الأم العربيّة، وانقسموا إلى بطون وأفخاذ، وقد كان كل يقوم يعرف حروفا وينكر منها، وانقسموا إلى عرب عاربة ومستعربة، إلى عرب الجزيرة العربية وعرب اليمن، أي إلى عدنانية وقحطانية، وقد كانت طيِّءُ مثلا لا تقول في (أل) التَّعريف ألفا ولاما، بل ألفا وميما، ومن ذلك ما ورد أنَّ أعرابيا جاء إلى الرسول ﷺ فقال له: **أمن أمْبر أمْصيام في أمْسفر**، فقال ﷺ: «**ليس من أمْبر أمْصيام في أمسفر**»، لذا قضت حكمة الله تعالى أن ينزل القرآن على سبعة أحرف، فمنهم من كان يهمز، ومنهم من كان يرى الهمزة من التّهوع أو التقيؤ ولا يلفظ بها، لذا فاختلاف القراءات القرآنية رحمة لأمة العرب، فقرأ بعضهم: المؤمنون، وبعضهم المومنون، وقرأ بعضهم شئت، وبعضهم شيت بالإبدال، وقرأ بعضهم شأن وبعضهم شان، وقرأ بعضهم فؤاد وبعضهم فواد، وكان بعضهم يدغم الحروف المتشابهة الصفة أو المخرج، فقرأ مثلا السُّوسي عن أبي عمرو بن العلاء (وهو من نحاة البصرة) بالإدغام الكبير مثال ذلك: ﴿ وَٱلْقَمَرَ رَأَيْتُهُمْ لِي سَٰجِدِينَ ﴿٤﴾ ﴾ [يوسف:04] فيدغم الرائين واحدة ساكنة في الآية ، لذا كان من شروط الرواية القرآنية الصحيحة أن توافق وجها صحيحا من لغة العرب، وليس شرط أن يكون كلُّه بلغة قريش، لأنّ قريشا نفسها بطون وأفخاذ، وليس تلك تأديات لهجية وإنّما هي لغات يصح الاستشهاد بها، فليس هناك من لغات العالم اليوم من يضاهيها في هذه الخصيصة، فكلّ اللُّغات تنقسم إلى اللُّغة الرَّسمية، وما عدا ذلك فهي تأديات لهجية خاضعة للحدود الجغرافيَّة، أوالجهوية السُّكانيَّة، ومثال ذلك في ولاية كيرالا الهندية،

ماهي اللُّغة الرسميَّة المعتمدة؟ هي المالامية طبعا؟ ولكن هل هناك لهجات يصح التَّواصل بها؟ نعم هنا لهجات. وهل يمكن عدها لغات لها المواصفات التي تجعل منها لغة قائمة بقواعدها، وأصولها المحكمة؟ الجواب هي لهجات محليّة يسهل بها التَّواصل وقضاء الحاجيات اليومية والتعاملات بين البشر. فلو عددنا كل اللَّهجات الهنديَّة لغات لكان من الصعب أن يتفقوا على لغة رسميَّة للبلاد، وبالتي تحصل هناك الفوضى، لذا تعدد اللُّغات في اللُّغة العربيَّة سمة لا يمكن أن تضاهيها فيها لغة.

3- العربيّة لغة لا يحيط بها جميعا غير النَّبي ﷺ؛ فهي لغة لا يحيط بجميع لفظها، وكلّ معانيها وتراكيبها، وجوامع كلمها غير نبيّ، فقد قال النّبي ﷺ: «أوتيت جوامع الكلم»[2] قال القاضي عياض: «وَأَمَّا فَصَاحَةُ اللِّسَانِ، وَبَلَاغَةُ الْقَوْلِ، فَقَدْ كَانَ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ مِنْ ذَلِكَ بِالْمَحَلِّ الْأَفْضَلِ، وَالْمَوْضِعِ الَّذِي لَا يُجْهَلُ، سَلَاسَةَ طَبْعٍ، وَبَرَاعَةَ مَنْزَعٍ، وَإِيجَازَ مَقْطَعٍ، وَنَصَاعَةَ لَفْظٍ، وَجَزَالَةَ قَوْلٍ، وَصِحَّةَ مَعَانٍ، وَقِلَّةَ تَكَلُّفٍ.

– أُوتِيَ جَوَامِعَ الْكَلِمِ، وَخُصَّ بِبَدَائِعِ الْحِكَمِ، وَعِلْمِ أَلْسِنَةِ الْعَرَبِ، فكان يُخَاطِبُ كُلَّ أُمَّةٍ مِنْهَا بِلِسَانِهَا، وَيُحَاوِرُهَا بِلُغَتِهَا، وَيُبَارِيهَا فِي مَنْزَعِ بَلَاغَتِهَا، حَتَّى كَانَ كَثِيرٌ مِنْ أَصْحَابِهِ يَسْأَلُونَهُ فِي غَيْرِ مَوْطِنٍ عَنْ شرح كلامه، وتفسير قوله.

– من تَأَمَّلَ حَدِيثَهُ، وَسِيَرَهُ، عَلِمَ ذَلِكَ وَتَحَقَّقَهُ.

– وَلَيْسَ كَلَامُهُ مَعَ قُرَيْشٍ وَالْأَنْصَارِ، وَأَهْلِ الْحِجَازِ، وَنَجْدٍ، كَلَامِهِ مَعَ «ذِي الْمِشْعَارِ الْهَمَدَانِيِّ» «وَطِهْفَةَ النَّهْدِيِّ» و«قطن بن حارثة العليمي» و«الأشعث بن قيس» و«وائل بْنِ حُجْرٍ الْكِنْدِيِّ» وَغَيْرِهِمْ، مِنْ أَقْيَالِ حَضْرَمَوْتَ، وَمُلُوكِ الْيَمَنِ.»[3] فيمكن لأي أحد أن يجمع من اللُّغات الأخرى ما شاء استيعابا ومعرفة وأداء، ولكنّ السمة البارزة في اللِّسان العربي أنّه لم يُجْمَع لأحد غير نبي، فليس للتميمي أن يجمع ألسنة إلى لسانه، ولم يكن ذلك في مقدوره، وليس له به اشتغال، وذلك لسعة لغة العرب وشمولها لكل الأطياف القبليَّة، قال الشَّافعي: «ولسان العرب أوسع الألسنة مذهبا، وأكثرها لفظا، ولا نعلمه يحيط بجميع علمه غير نبي، ولكنّه لا يذهب منه شيء على عامَّتها، حتى لا يكون موجودا فيها من يعرفه»[4] وهذا ما ليس في اللغات الأخرى.

– العربيَّة مفتاح الدّين؛ إنّها لغة الدّين، وحصنه المتين، وطريقه المُسْتبين، لذا كان تعلّمها فرضا واجب على كلّ من أراد أن يدخل في دين الإسلام، وليس معنى هذا أنّ الله لا يفهم عن خلقه إن هم دعوه بغير اللُّغة العربيَّة، ولكن شرفها بشرف هذا الدّين، لأنّ شرف العلم بشرف المعلوم، وقد كان الأوّلون يحثون على تعلّم اللَّغة العربيّة، وممَّا أُثر عن عمر بنِ الخطَّابِ ؓ أنّه قال: «تَعَلَّمُوا الْعَرَبِيَّةَ، فَإِنَّهَا تَزِيدُ فِي الْمُرُوءَةِ»[5]ويرون تعلّمها شرفا وفخرا، لأنّها معجزة الإسلام الخالدة، لذا كانت هي المفتاح لتعلم هذا الدّين والوسيلة إليه، فصارت في حقّ من أراد أن يفهم أحكامه ومعانيه واجبا عينيا، قال الشافعي: «فعلى كلّ مسلم أن يتعلّم من لسان العرب ما بَلَغَهُ جَهدُه، حتَّى يشهد به أن لا إله إلاّ الله، وأنّ محمدا عبده ورسوله، ويتلو به كتاب الله، وينطق بالذّكر فيما افترض عليه من التكبير، وأمر به من التسبيح والتشهد وغير ذلك»[6]

4– لغة المرونة والتّجدُّد؛ فهي لغة مرنة، لا هي لغة تراثيّة قد ضربت عليها العنكبوت بنسجها، وعفى عليها الزمن، وأكل الدّهر عليها وشرب، ولا هي حداثيَّة نسيت أصلها، وترفعت عن جرثومتها، وتنكرت لأصولها، فهي سابقة بالفضل، وآخرة بالوصلة.

5– العربيَّة شرف للمتحدِّثين بها؛ فهي ترفع قدر متكلّمها، وتجعل له من المنزلة بقدر تمسُّكه بلغة القرآن، ولكونه حارسا على لغة حملت أفضل الشَّرائع، وأكمل الدِّيانات وأعظم النُّبوات، فلم يكن متكلّمها ينتسب إلى مرتبة التَّعبير، والإعراب عن مكنونات نفسه، وخلجات شعوره، ويحقق بها تواصله مع غيره، مما يحسنها، ويجري في روابيها ويرد حياضها عطشا، ليروى من معين بلاغتها الصافية، ومن عذب موردها الزُّلال فيحسو الرشفة بعد الرشفة، ليبلغ شواهق الفصاحة، ويتفيؤ بظلال الملاحة، ويأنس في دوحة البراعة.

6– العربيّة لغة جمعت القلوب على حُبِّها، فقد اجتمع على حبّها العرب أصالة، والعجم انتسابا، فقد احتفى بها العجم، وتكلّموا بها، ودافعوا عن حياضها، فهذا أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر سيبويه، وابن درستويه، وابن خالويه، والبُخاري، والنَّيسابوري والترمذي، والنسائي القزويني، والسجستاني، والفارسي، والأندلسي، فكلّ هؤلاء على اختلاف بلدانهم جمعتهم وشيجة العربيَّة، ورباطها القويُّ.

7- العربيَّة لغة الاقتصاد الحرفيِّ والصَّوتي؛ فاللُّغة العربيَّة دون جميع اللُّغات لا تنقسم فيها الحروف إلى صوامت وصوائت، فكلُّ مكتوب فيها منطوق، وليس كلّ منطوق مكتوب، ففي اللُّغة العربيَّة مثلا لا يكتب التنوين في الأسماء ونحن ننطقه في الكلام، مثال ذلك: هذا جزائريٌّ، وأكرمت جزائريًّا، ومررت بجزائريٍّ، فقد نطقت نون التنوين في آخر كلمة (جزائري) في حركاتها الثلاث: الفتحة، والضمة، والكسرة ولا أثر خطيٌّ لهذه النون، وهذا من الاقتصاد، وقد يظهر الأمر جليًّا بمثال آخر: لنأخذ مثلا كلمة:

1. تعهُّد باللغة العربيّة.
2. Engagement باللُّغة الفرنسية.
3. Engagement باللُّغة الانجليزية.

فلو تأملنا الكلمات الثَّلاث لوجدنا في اللَّفظ العربي اقتصادا صوتيًّا كبيراً، فحرف الهاء مضعَّف في اللَّفظ فينطق في الأصل هائين: هاء أولى ساكنة، وثانية متحرِّكة، ولم يكتب الحرفان، وعوّض أحدهما بعلامة التَّضعيف (ّ) وفي التَّرجمتين من الإهدار الصوتي والخطِّي ما لا يخفى، لذا فإن نظام الصَّوتيات في اللَّغة العربيَّة نظام قائم على الاقتصاد وفي اللُّغات الأخرى قائم على الإهدار والإسراف. ونقول مثلا في اللُّغة العربيَّة لما يلبس عقب الجلد مباشرة: شعارا، ويقال في اللُّغة الفرنسيَّة: sousvetement، وفي اللُّغة الانجليزية underwear ، ونقول في اللُّغة العربية: ضحك وله مراتب ومنها القهقهة والتبسم، ونقول في الفرنسية sourire، فهي لغة اقتصادية وغنيَّة.

8- **العربيَّة البلاغة؛** تتسم اللُّغة العربيَّة بمظاهر بلاغية راقية، لا توجد إلا نادر وبصورة ضعيفة في غيرها من اللُّغات، ومن أميز الظواهر البلاغية ظاهرتي الاستعارة والكناية، ومن أمثلة ذلك قوله تعالى: ﴿ هُنَّ لِبَاسٌ لَّكُمْ وَأَنتُمْ لِبَاسٌ لَّهُنَّ ﴿١٨٧﴾ [البقرة: 182] فشبه الله عزوجلَّ معاشرة الرجل أهله واستماع بعضهما ببعض لباسا، وذلك لأنَّه لا يكون إلا في ستر، ولا يجوز أن يكشف أحدهما منه شيئا وقد بحثتُ عن ترجمة تؤدي هذا المعنى الوارد باللُّغة العربيَّة في لغات أخرى، فوجدت أنها تذكر لفظ الوِقاع، أوتترجم المعنى بما لا يفي بالمعنى المطلوب والمقصود، فتقاصرت كل اللُّغات عن تأدية المعنى الحقيقي الوارد بالعربية.

والمثال الثاني قوله تعالى: ﴿يَٰٓأُخۡتَ هَٰرُونَ مَا كَانَ أَبُوكِ ٱمۡرَأَ سَوۡءٖ وَمَا كَانَتۡ أُمُّكِ بَغِيّٗا ٢٨﴾ [مريم: 28] ففي الآية تعريض بلفظ الزّنا، لأنَّ مريم جاءتهم بولد من غير زواج، فلما صُدموا بما رأوا قالوا ما قالوا. ففي هذه الكناية استلزامات كثيرة، وتأويلات ووسائط عدة فزاد ذلك من جمال الكناية وكان أدعى إلى التَّعريض، وقالوا: في المعاريض مندوحة عن الكذب.

9- العربية لغة التَّطور؛ وهذا أمر متجذر فيها تاريخيًّا، حيث تتطوَّر المعاني فيها بحسب المقتضيات التَّاريخية والعلمية، ومثال ذلك لفظ «الصَّلاة» فقد كانت في جاهليتها يُعنى بها الدعاء وقد ورد هذا في قول الشاعر:

تقول بنتي وقد قربت مرتحلا يا رب جنب أبي الأوصاب والوجعا

عليك مثل الذي صليت فاغتمضي نوما فإنّ لجنب المرء مضطجعا

أي مثل الذي دعوت، فإذا عالجنا اللَّفظ تاريخيا لا يمكن أن يحكم هنا أنَّ «الصلاة» هنا هي العبادة، ولما جاء الإسلام تطور هذا اللَّفظ ليشمل معنى أوسع فصارت بمعنى العبادة المخصوصة بالأفعال المخصوصة المفتتحة بالتكبير والمختتمة بالتسليم، وقد وردت بمعناها اللغوي في قوله تعالى: ﴿خذ من أموالهم صدقة تطهرهم وتزكيهم بها وصل عليهم إنّ صلاتك سكن لهم والله سميع﴾ [التوبة:103] وكذلك الزكاة، فالصّدقة في الآية هي الزكاة التي تؤخذ من أموال الأغنياء وتردّ إلى الفقراء، وقد وردت في الآية بمعناها اللَّغوي، ومعناها الاصطلاحي، إذا قال الله تعالى﴿ وَتُزَكِّيهِم بِهَا وَصَلِّ عَلَيۡهِمۡۖ ١٠٣﴾ لذا كان التَّطور المعنوي سمة من سمات اللُّغة العربيَّة، وفي هذا ردٌّ على من اتَّهمها بالجمود، وأنَّها لا يمكن أن تكون لغة العلم والحضارة، فقد واكبت اللغة العربيَّة الثورة العلمية الرقمية والتِّكنولوجية فقد اشتغلت الكثير من المؤسسات اللُّغوية كالمجامع اللغوية وغيرها على إيجاد مكافئات لما يستحدث في باب الصناعات فقد سمو المركبة سيارة، وآلة التبريد ثلاجة، وسمو الجسم المحلّق في السماء الذي ينقلنا من بلد إلى آخر طائرة، فليس يظهر مخترع من المخترعات إلاّ وقد هموا إلى إيجاد تسمية في اللُّغة العربيّة، وقد قال في هذا المعنى حافظ إبراهيم شاعر النيل في قصيدته عن اللغة العربية التي تشكو حالها، وتنعى نفسها بين أهلها وفي بيتها قائلة:

وسعت كتاب الله لفظا وغاية وماضقت عن آي به وعظاتِ
فكيف أعجز اليوم عن وصف آلة وتنسيق أسماء لمخترعاتِ

وقد شهد المتخصصون بمرونة اللغة في استحداث الأنظمة الرَّقمية كالمواقع في الشَّابكة، ومدى استجابتها لأنظمة البرمجة الخاضعة للحسابات الرياضية الدقيقة، وهي لغة حيّة ومن أكثر اللُّغات انتشارا واستعمالا في العالم. فكما كانت فخر الجاهليين إذا لم يكن لهم فخر أعظم وأعز من فخرهم بلسانهم، وبحسن البيان، والتفنن في أساليب الفصاحة، وروضات البلاغة، كان الفخر بالانتساب إليها عند المسلمين أقوى وأكثر لما لهذه اللغة من علاقة تربطها بالقرآن الكريم الذي هو دستور الحياة والشريعة، فلا يمكن أن تضيق بعدما حملت على أكتافها، ولم تعي بحمل رسالة أشفقت السموات والأرض والجبال أن يحملنها، فلا يمكن أن تتأخر في حمل معارف العلوم البحتة الفيزياء والرياضيات والطب، فلنا نحن العرب أمثلة كثيرة من ذلك ومن هؤلاء: جابر بن حيان والخوارزمي، وابن سينا وغيرهم مما نبغوا في علوم المادة من علماء العرب أصالة أو انتسابا، ولا تزال الكثير من الدول العربية المسلمة تعلم طلابها هذه العلوم باللُّغة العربيَّة، مثل سوريا والعراق وهذا بفضل العمل الدؤوب للمجمع العلمي العراقي، ومجمع اللُّغة للعربيَّة بدمشق على صناعة المعاجم العلميَّة المتخصصِّة، ومجمع مكة المكرمة للغة العربية، الذي يجدد قراراته في كل أمر مستحدث، ويصدر فتوى تخصّ الأمور المستجدة والنازلة في اللُّغة العربيّة، ومن تلك القرارات اللُّغويَّة قرار يضبط تعريب وترجمة تسمية المترو بـ«قطار الأنفاق» والترام بـ«قطار الشوارع»، وهو القرار الثاني عشر المؤرخ في 2017/01/19[7]، وكذا العمل الجبّار الذي يبذله المجلس الأعلى للغة العربيّة في الجزائر، بما صنعه من معاجم متخصصة لوزارات مختلفة في إطار تنفيذ مشروع التعريب، والدّورات التكوينيّة التي ينظّمها لتحسين مستوى المستخدمين في القطاعات العموميّة كالبريد والمواصلات، والإعلام والاتصال وغيرها.

10- العربيّة حاضنة العلوم، ومبلّغة المعارف؛ فمن سمات اللُّغة العربية تنوع علومها، وكثرة معارفها، والمشتغلين في حقلها؛ فهي النَّحو وأصوله، واللُّغة ومعاجمُها وفقهُها، ومنها الصَّرف وقياساته، والبلاغة وفنونها، والعروض وأوزانه، ولا تنفك العلوم

محتاجة إليها، وهي في استغناء عنها، ومن أخص السِّمات في هذه الخصيصة علم النَّحو الذي يمثل بمادته وأصوله سمة متفردة في هذه اللُّغة دون غيرها من اللُّغات، وإن ادَّعى بعضهم أنّ في كلّ اللُّغات نحوٌ، فليس نحوُ العربيَّة إلا استقراء لكلام العرب، وردّ الخارج منه إليه، وليس هو قوالب موضوعة سلفا ليحتذيها المتكلم ليصل إلى صحيح الكلام كما هو موجود في باقي اللُّغات، وإنَّما الذي يميز هذه اللُّغة أنَّها ولدت في أحضان أمَّة أميّضة، حتّى جاء العلماء في القرن الثَّاني للهجرة فوضعوا الأسس الأولى لهذا العلم، ثمّ تطور تطورا تدريجيا وقد كان مجنونا حتّى عقّله ابن السّراج في كتابه (في أصول النحو) كما قال ياقوت الحموي والسيوطي، فالفقيه يحتاج النَّحو، والأصولي يحتاج النحو، وكذا المحدِّث، والمفسِّر، بل حتّى المؤرخ والفيلسوف، قال الزّمخشري: «ولعلَّ الذين يغضون من العربية ويضعون من مقدارها ويريدون أن يخفضوا ما رفع الله من منارها حيث لم يجعل حيرة رسله وخير كتبه في عجم خلقه ولكن في عربه لا يبعدون عن الشعوبية منابذة للحق الأبلج وزيغا عن سواء المنهج. والذي يقضى منه العجب حال هؤلاء في قلة إنصافهم وفرط جورهم واعتسافهم. وذلك أنهم لا يجدون علما من العلوم الإسلامية فقهيا وكلامها وعلمي تفسيرها وأخبارها إلا وافتقاره إلى العربية بين لا يدفع ومكشوف لا يتقنع. ويرون الكلام في معظم أبواب أصول الفقه ومسائلها مبنيا على علم الإعراب والتفاسير مشحونة بالروايات عن سيبويه والأخفش والكسائي والفراء وغيرهم من النحويين البصريين والكوفيين والإستظهار في مآخذ النصوص بأقاويلهم والتشبث بأهداب فسرهم وتأويلهم. وبهذا اللسان مناقلتهم في العلم ومحاورتهم وتدريسهم ومناظرتهم. وبه تقطر في القراطيس أقلامهم. وبه تسطر الصكوك والسجلات حكامهم. فهم ملتبسون بالعربية أية سلكوا غير منفكين منها أينما وجهوا كل عليها حيثما سيروا. ثم إنهم في تضاعيف ذلك يجحدون فضلها وتعليمها ويدفعون خصلها ويذهبون عن توقيرها وتعظيمها وينهون عن تعلمها وتعليمها ويمزقون أديمها ويمضغون لحمها فهم في ذلك على المثل السائر الشعير يؤكل ويذم ويدعون الاستغناء عنها»[8]

11- العربيَّة لغة الجذور لا السَّوابق واللَّواحق، ومن سمات العربيَّة أنها لغة جذرية فالجذر الواحد يصاغ منه الفعل بمختلف دلالته الزَّمنية، وكذا الاسم ومشتقاته، وغيرها

من اللُّغات لصقية وهناك لغة صورية حيث الصورة الواحد تمثل اسما كامل كاللُّغة الصِّينية مثلا، فتتكون الكلمة في العربية من الحروف، وتكوين الكلمة في غيرها من المقاطع الصوتية، ومثال ذلك: الجذر (كَتَبَ) فيقال في الاشتقاق منه: يكتب وكاتب ومكتوب وكتّاب وكتاب وكتابة وكتاتيب وكتيب وكتب ومكتبة وكتبة وكتبة؛ وفي الانجليزية مثلا يختلف جذر الكتابة عن جذر الكتاب أو المكتبة فيقال /to write writter / book/ bebiotheque فرغم كون الكتاب، وفعل الكتابة من جنس فعلي واحد إلاَّ أنَّ الجذر مختلف فهم لا يعبرون عن الفعل ونفيه إلاَّ باستخدام السوابق واللواحق. وهذه من أسمى سمات اللُّغة العربيَّة وأدقِّها.

12- العربيّة حاضرة في التَّاريخ، ممتدة في الزَّمن؛ ومن سمات اللُّغة العربية الامتداد عبر الزمن، فنحن اليوم نفهم ما قاله الشعراء الجاهليون، وما قال ☺ قبل أكثر من أربعة عشر قرنا، فلها امتداد تاريخي، وتأصُّل في الألسنة، ما لا يوجد في لغات أخرى فالإنجليزي مثلا لا يفهم ما قاله شكسبير في القرن الرابع عشر ميلادي، وقد جعلوا اللُّغات عندهم مستويات وصنفوها حسب تطورها التَّاريخي؛ وحكموا على الكثير من الكلمات بالموت لأنَّها خرجت من دائرة الاستعمال والتَّداول، وقد حاول بعض اللِّسانيين العرب تطبيق هذه النَّظريات على اللُّغة العربيَّة، وما عملوا أنه لغة حية بحياة القرآن، فلم تزل لصيقة به، وهي لغة الشُّعور، والتَّعبير، والعلم وكل مجالات الحياة العربية الإسلامية، فرغم تطاول الزَّمن عليها إلاَّ أنَّها بقيت متماسكة الأصول، ثابتة لا يعتريها خلل ولا عطب، وذلك لسرٍّ بديع، وأمر عجيب لأنَّ قواعدها لم تستقرأ إلا بعد ثباتها في الألسنة وما تلك القواعد إلا توصيف لقوانين الكلام الصَّحيح، بعد دخول الأعاجم ممن لم يولدوا بين العرب فظهر اللحن والخطأ، وفشا واستفحل وانتشر، فخاف المسلمون العرب من وقوع الخطأ في كتاب الله تعالى وفي فهم معانيه فوضعوا القواعد، وضبطوها ضبطاً للسان من الزَّلل، وفي ذلك عدَّة قصص تروى ومنها ما ذكره الزُّبيدي في (طبقات اللغويين والنحويين) من أنَّ الأولين كانوا يعوِّدون أولادهم على الإعراب، بل ويضربونهم على اللَّحن، ومن ذلك قصة تروى وهي قول عمر بن الخطاب ؓلأبي موسى الأشعري ؓ لما كتب كاتبه: من أبو موسى إلى أمير المؤمنين عمر، فلما قرأها عمر ؓ

قال: اضربْ كاتبك سوطا واعزله عن عمله، وقصص أخرى كثيرة أوردها أصحاب التَّراجم والتَّاريخ[9]. وهذا من سماتها أن قُيِّض لها رجال يحمون حدودها، ويذودون عن حياضها، ويصونون بيضتها.

خاتمة: فهذه بعض السِّمات البارزة للّغة العربيّة التي عنَّ لي أنّها تميّزت بها عن غيرها من لغات العالم، والذي يؤسف له في عصرنا أنّ اللُّغة العربيَّة أحيتنا، وأقامت لنا حضارة ضاربة بجرانِها في التَّاريخ العالميّ، وكنَّا من أرقى الأمم العلميَّة والحضارية فلم لبثت ترجع القهقرى حتَّى صرنا نقارنها بلغات لم تظهر إلاّ في قرون متأخرة منفصلة عن اللّغة اللاتنيّة كالإنجليزية والفرنسية وغيرها، وهانت في نفوسنا لغتنا، فتراخينا في الحفاظ على إرثنا، والسَّعي في تطويره لما أصاب نفوسنا من عُقد تجاه اللُّغة العربيَّة التي اقتنعنا، أو أشربنا هذا الاقتناع بأنّها ل يمكن أن تكون لغة التَّطور والتَّقدّم، جاعلين الحدَّ الجغرافي الذي نشأت فيه سببا لذلك، فأصابنا من الذُّل ما أصابنا، وصرنا مدبرين مقبلين، لسنا ندري إلام نُيَمِّم، فضاعت جهود بحثيَّة كثيرة في المقارنة والمقابلة، ومحاولة تطبيق النتاج الفكري، والأدبي، والعلمي في لغات أخرى على لغتنا، ونسينا أن تلك المقارنات ممّا أضعفها، وزاد من هوانها، فالله الله في هذه اللُّغة الشَّريفة النَّسب، والكريمة الحسب، ولنقم بها قومة تحي فينا تاريخا علميًّا وحضاريًّا، لنزاحم بها ركب التَّطور لعلّنا نبلغ القمَّة. ويظهر من خلال العرض الموجز لهذه السّمات النتائج الآتية:

– للغة العربيّة سمات تميَّزت بها عن جميع لغات العالم، فمقارنتها بغيرها من اللّغات التي لا تضاهيها ضرب من التّنقص، والهضم لحقِّها.

– اللُّغة العربيَّة لغة الوضوح والإبانة اللّذان هما من أميز الصّفات فيها، فهي واضحة مفهمة لا غموض فيها.

– اللُّغة العربيَّة لغة التواصل والعلم، والتَّطور والمرونة.

– اللُّغة العربيَّة لغة الدّين الإسلامي، ولغة القرآن الكريم، وهذا من أميز سماتها.

– اللّغة العربيَّة لها امتداد زمنيٌّ في التَّاريخ، وحفاظ عجيب على أصولها، ومعالمها، كما لم يمنعها ذلك من التَّطور والرُّقي.

– اللُّغة العربيَّة لغة تحي أمَّة ولا تَحيا بها.

– اللُّغة العربيَّة لسان جمع تحت ظلّها كلّ الشعوب، وكافَّة المجتمعات.

مُنافحة عن اللُّغة العربيَّة:

إنَّ حالنا واللُّغةَ العربيَّة اليوم كما قال العلاَّمة محمد سالم ولد عدود الموريتاني: «تسهرُ اللُّغة العربيَّة على بقائنا فنعمل نحن على هدمها

أريدُ حياتَه ويريدُ قتلي عذيرَك من خليلك من مُرَادي[10]»، فهذه قصيدة كتبتها منافحة عن اللُّغة العربيَّة، وسمَّيتُها:

«النَّفْحَةُ الشَّذِيَّة في مدح اللُّغة العربيَّة»

1. من رام عزًّا باذخ العلياءِ فليلتمسه بملّة الحُنفاءِ
2. في منطق العرب الأكارم رفعةٌ قد فاق جودا سادة الكرماءِ
3. وإذا اللّغات تنافست في حسنها فالحسن كلّ الحسنِ للغيداءِ
4. عربيّةٍ ممشوقةٍ ببيانها ومليحةٍ مكحولةٍ بصفاء
5. وهي الشَّريفةُ لا يُدنَّس عرضُها وأميرةٌ في سَدَّة الأمراءِ
6. وهي العزيزة لا يَذِلُّ مريدُهاأجمل بها من غادة هيفاء!
7. حوت العلوم مشارباً معسولةً أكرم بها من روضة غَنَّاءِ!
8. فقهاً، ونحواً، والعلومَ غزيرةً أكرم بها من مورد البُلغاءِ!
9. من رام نطقاً يستقيم بِلَسْنِه فهي الطَّبيبُ ومورد الفُصحاءِ
10. وتسامقت في عِزِّها وشموخها بعلوِّها لمراتب الجَوْزَاءِ
11. وتوسَّعت في جودها وعطائها وبقصرها لَمراتعُ الفضلاءِ
12. وبها حديثُ العاشقين بلاغةً تصفى مشاربُ طالب الإرواءِ
13. لغةٌ حوت دُرًّا وكنزا يُفْتَدَى وتنابتَتْ في شاسع الفَيْفَاءِ
14. إنَّ العلوم تنوَّرت ببريقها وتفاخرت في غير ما استعلاءِ
15. فترى المفسَّر طالبا لعلومهاوهي المَلاَذُ لفَزْعَةِ الأدباءِ
16. وترى المحدِّث يستطيب بنُطْقِها وهي الشّفاء لِلَوْعَة الشُّعراءِ
17. وبها دعاء التَّائبين لربِّهم وبها يؤذن للصَّلا بنداءِ
18. لغةٌ تَسَامت بالقران لناطقٍ ومصونةٌ في روضة العقلاءِ

19. وبها ينال القارئون أجورهم وهي البهاء لحكمة الحكماءِ
20. لغةٌ تَضَوَّع مسكُها بحروفهاأعبق بها من زهرة فيحاءِ!
21. لغة تجلَّت كالجواهر أحرفاً ولها عبيرٌ مبهجُ الأجواءِ
22. يا ناطقاً لا تحقرَّن لفضلها وتنزَّهنْ عن منطق السُّفهاءِ
23. لغةٌ تُغَرِّدُ في المنابر عالياً فبها الحِجاجُ لحُذَّق الخطباءِ
24. يا راكبا هلاً ركبت فبلغَنْ للشانئين لضادنا بعزائي
25. فهي العَقِيْلَةُ محتداً وأصالةً ووسامُ عزٍّ ظاهرٌ للرَّائي
26. زاد العُدَاةُ بريقَها بحروبهم فترفَّعتْ عن سُوقَة الأعداءِ
27. جاءوا بإفكٍ أنّها رجعيَّةٌ أبئس بهم من عُصبةٍ جُبناءِ!
28. فبها قرا ن أحكمتْ آياتهُ وبها التَّعوذُ من ردي الأخطاءِ
29. وبها نسابةُ عُرْبنا في أصلهم وبها سموُّ السَّادة العظماءِ
30. وبها أحاط المصطفى وبلفظها ما كان يعرف صنعة الإملاءِ
31. وجوامعٌ قد أُوتيت بلسانه ما ليس يقدر أفصح الفصحاءِ
32. أدّى الرسالة واستبان سبيلها ميسورةً في غير ما ضرّاءِ
33. يتكلّم العدد القليل مكرراً متواضعا لا ليس للخيلاء
34. يا ربُّ طهّر ألسناً من لَحَنِها وبها قِهم من لُكنةٍ شنعاءِ
35. صلّى الإله على النَّبيِّ صفيِّه ما لاحَ نجمٌ أو خفى بسماءِ
36. يا ربِّ أكرم أنفسا بفصاحةواحم لسانا ألحن اللُّكناءِ

الهوامش:

---

[1]_ ابن عطيَّة، المحرّر الوجيز، ج3، ص323.

[2]_ مسلم بن الحجّاج، الصحيح المختصر، رقم الحديث: 523.

[3]_ القاضي عياض، الشِّفا، ج1، ص152-153.

[4]_ الشَّافعي، الرِّسالة، ص128.

[5]_البيهقي، شعب الإيمان، ج3، ص210.

[6]_ الشَّافعي، مصدر سابق، ص132

[7]_ موقع مجمع اللغة العربيّة على الشبكة العالمية بمكة المكرمة، ورابط القرار: http://www.m-a-arabia.com/site/19081.html

[8]_ الزَّمخشري، المفصّل في صنعة الإعراب، ص18.

[9]_ يُنظَر: الزُّبيدي، طبقات اللُّغويين والنَّحويين، ص12-. 13. الأنباري، إيضاح الوقف والابتداء، ص29-30.

[10]_ محمد سالم ولد عدود، محاضرة عن أهمية اللُّغة العربيَّة عبر قناة اليوتوب، ورابطها: https://www.youtube.com/watch?v=QBaY4Kd8dEc

قائمة المصادر والمراجع:

1. الشَّافعي، محمد بن إدريس، الرِّسالة، تح: أحمد شاكر. ط3: 1426هـ/2005م، مكتبة التراث، القاهرة.
2. القاضي عياض، عياض بن موسى اليحصبي، الشِّفا بتعريف حقوق المصطفى، تح: عبد السَّلام المساري. ط1: 1423هـ/2012م، دار ابن حزم، بيروت.
3. ابن عطيَّة الأندلسي، عبد الحقِّ بن غالب، المُحرَّر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، تح: عبد السلام محمد. ط1: 1422هـ/2001م، دار الكتب العلميَّة، بيروت.
4. مسلم بن الحجَّاج، المسند الصحيح المختصر، تح: محمد فؤاد عبد الباقي. دط: دت، دار إحياء التراث العربي، بيروت.
5. البيهقيّ، أحمد بن الحسين الخراساني، شعب الإيمان، تح: عبد العلي حامد+ مختار النّدوي. ط1: 1423هـ/2003م، مكتبة الرشد+ الدّار السلفيّة، الرياض+بومباي.
6. الزَّمخشري، محمود بن عمرو، المفصَّل في صنعة الإعراب، تح: علي بوملحم. ط1: 1993م، مكتبة الهلال، بيروت.
7. الزُّبيدي، محمد بن الحسن بن مذحج، طبقات النَّحويين واللّغويين، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم. ط2: دت، دار المعارف، القاهرة.
8. أبو بكر محمد بن القاسم الأنباري، إيضاح الوقف والابتداء، تح: عبد الرحيم الطرهوني. دط: 1428هـ/2007م، دار الحديث، القاهرة.

9. مجمع اللُّغة العربيَّة على الشَّبكة العالميّة (2017)، القرار الثَّاني عشر للمجمع، http://www.m-a-arabia.com/site/19081.html

10. محمد سالم ولد عدّود (دت)، محاضرة بعنوان: أهميّة اللُّغة العربيَّة، https://www.youtube.com/watch?v=QBaY4Kd8dEc

مجلّة اللغة العربيّة المجلّد: 24 العدد: 3 السّنة: الثّلاثي الثّالث 2022 ص: 599-615

سيكولوجيا الغرابة في رواية " عو" لإبراهيم نصر الله

Psychology of strangeness in the " Aw" novel by Ibrahim Nasrallah

فاطمة الزهراء لعايز♦

إشراف. د. عبد القادر رحيم♣

تاريخ الاستلام:05 2020-07 تاريخ القبـول:07-09-2020

ملخّص: تروم هذه الورقة البحثية تسليط الضوء على آلية الغرابة في الرواية العربية هذه الآلية التي تكشف بعمق عن الواقع المتعدد المسوخ، البعيد عن المألوف فالرواية الغرائبية دليل على اهتمام المبدع العربي بتطوير الشكل الفني الروائي وتكييفه مع الأحداث الراهنة حتى يرضي الذائقة الأدبية التي وجدت في الغريب فضاءً خصبا زاخرا بالفضاءات المدهشة التي تلدها مخيلة المبدع وتتبناها مخيلة القارئ، وتبدو رواية "عو" واحدة من المدوّنات التي استطاعت ابتكار عوالم تخيلية نقل من خلالها ابراهيم نصر الله التشوهات من الواقع إلى الإبداع الذي جسد فيه هيمنة الحيرة السيكولوجية على البطل التي شكلت في مجملها عملا روائيا غرائبيا .

كلمات مفتاحيّة: الغرابة، الازدواجية، التحول، القرين.

Abstract: strangeness in the Arabic novel. This mechanism reveals in depth the multiple mutant reality, out of the ordinary. Fertile, full of amazing spaces generated by the imagination of the creator and embraced by the reader's imagination, and the story of Ao appears to be one of the novels that was able to invent imaginary worlds through which Ibrahim Nasr Allah conveyed

♦جامعة محمد خيضر بسكرة، البريد الالكتروني:
fatimalaiz28@gmail.com (المولف المرسل)
♣ رحيم عبد القادر, جامعة محمد خيضر بسكرةALGÉRIE, a.rahim@univ-biskra.dz ,

distortions from reality to creativity in which he embodied the domination of sychological confusion over a Heroes formed in its entirety strange novel

Keywords: Strangely, duality, transformation, consort.

1. المقدّمة: حاولت الرواية العربية منذ نشأتها أن تضع لها بصمة في المشهد الأدبي العالمي، وفي إطار سعيها هذا وجدت نفسها بين أمرين هما محاكاة الرواية الغربية بوصفها أكثر نضجا من حيث البناء الفني والمضمون، كما أنها أسبق من حيث الظهور وأوسع من خلال الممارسة، والأمر الثاني أن الرواية العربية حاولت في الآن نفسه إنتاج نصوص من وحي واقعها الذي يتمتع بشيء من الفرادة والخصوصية لتبحث من خلاله عن بصمة جديدة خاصة بها تضيف من خلالها الثراء والتنوع في مجال الإبداع الروائي، ونجح كثير من الروائيين العرب في تقديم مادة أدبية ذات لمسة فنية مستحدثة ولعل أبرزها ثلاثية نجيب محفوظ التي نقل من خلالها جوانب من الواقع المعيش في القاهرة، كما نجح عبد الرحمن منيف في ابتكار قضية النفط في إبداعاته بوصفه مادة غيرت خارطة الأوزان الاقتصادية في العالم، وفي ظل هيمنة الرؤى الواقعية على الرواية لفترة طويلة شقت الرواية العالمية طريقا آخر نحو الغريب واللامألوف، خاصة بعد النجاح العظيم الذي حققه أدب أمريكا اللاتينية خصوصا غابريال غارسيا ماركيز/ (Gabriel Garcia marquez)، لتقتحم بذلك الرواية العربية مجال الخوض في الغريب الذي لم يكن جديدا على مخزونها الثقافي خصوصا في كتاب ألف ليلة وليلة، فتعددت الكتابات العربية التي تقتحم عوالم الغرائبية، ونجد من بين هذه الروايات رواية "عو" لإبراهيم نصر الله هذه الرواية التي يكشف من خلالها معاناة الكاتب وغربته وغرابته في ظل تطور النظام الرأسمالي وهيمنة السلطة لتجعل منه كائنا غريبا في تصرفاته وإبداعاته، لذلك يحاول المقال أن يجيب على العديد من الإشكاليات منها :

ما هي آليات الغرابة التي وظفها ابراهيم نصر الله في روايته؟

إلى أي مدى أسهم توظيفه لتلك الآليات في خلق شخصية غريبة؟

ما هي المسحة الجمالية التي تضفيها الغرابة على المتن السردي؟ وما مدى ارتباطها بالواقع؟

هل الغرابة في الرواية أكثر قدرة على تمثّل الواقع الراهن من الرواية الواقعية؟ .

1 ـ هل يمكن القول أن الرواية الغرائبية جنس بديل للواقعية والمحاكاة؟

شكلت الرواية الغرائبية ـ عبر اقتحامها فضاءات اللامألوف مسحة جمالية في عالم الرواية، فهي تقدّم مادة جديدة أكثر قدرة على تمثل الحياة العصرية التي أضحت فيها الغربة والغرابة والاغتراب أكثر إحاطة بالفرد في ظل تغير المعطيات الثقافية والاجتماعية، لذلك قفزت الغرائبية من الواقع إلى أساليب الكتابة ولعل ذلك ما يقصده موريس بلانشو حين قال :« **يصبح الأدب المجال الفسيح للتجارب العديدة المضطربة ليس تنوع ونزوات وفوضى التجارب هي التي تجعل من الأدب عالما مبعثرا، يجب أن نعبر بطريقة أخرى ونقول: التجربة الأدبية هي من صميم اختيار التبعثر، هي مقاربة ما ينفلت من الوحدة، هي تجربة ما يخرج عن نطاق التفاهم والاتفاق والقانون»**[1]. فالتجربة الأدبية الحديثة حسب موريس بلانشو/(Maurice blanchot)هي اختراق لكل مألوف وثورة على كل ما يحظى باتفاق الجميع، هي اقتحام الغرابة ووضع بدائل الواقعية والمحاكاة؛ إذ الواقع المعاصر فرض على الفنان ابتكار عوالم جديدة تكون أكثر قدرة على قراءة الفوضى التي سقط فيها العالم في ظل التطورات الأخيرة يقول (جيسي ماتز/Jessi Matz) :« **عندما تتداعى الأشياء في الرواية الحداثية، فهي تفعل ذلك لأن العالم ذاته قد سقط في قبضة الفوضى الشاملة** »[2] لذلك يمكن القول إنّ الرواية الغرائبية جنس حديث يحاول أن يقرأ الواقع الجديد الذي بات أكثر ضبابية وأكثر غموضا من ذي قبل، خاصة في ظل تطور الأنظمة الاقتصادية واتضاح الفوارق بين طبقات المجتمع، هذا الأخير الذي راح فيه الإنسان يلهث وراء الجوانب المادية ضاربا بالقيم الإنسانية عرض الحائط ما جعل منه كائنا غريبا عن ذاته التي توازن بين القيم الإنسانية والطموحات المادية، فميلان كفة الجوانب المادية في المجتمعات جعل الحياة فضاء غريبا تتعايش فيه كائنات غريبة عن ذاتها وقناعاتها، ومنه فغاية الغرائبي في الرواية الحديثة تجاوزت مجرّد الإمتاع والمؤانسة إلى كشف زيف الواقع وغرابته، ومنه يمكن القول أن الاتجاه الغرائبي في الأدب ناتج عن « **خيبة أمل جيل ما من الكتاب في واقع ما، إذ يجدون أنفسهم غير قادرين على التكيف أو التحمل لواقعهم ذلك الذي أصبح غريبا، ومن ثم فإنهم قد يتجهون نحو عالم الخيال الغرائبي في محاولة**

واعية منهم للفهم أو الرصد أو التجسيد أو الرفض أو التحرر نسبيا من كل ما يمثله لديهم هذا الواقع من قلق وخوف»[3]. واقتحام الغريب هو محاولة إحلال واقع آخر أكثر مألوفيّة وحرية وكرامة وإنسانية.

2-الجوانب السيكولوجية ودورها في تشكيل الغرابة في رواية "عو":

2-1مفهـــوم الغرابة:

2-1-1لغـــة: عرّفها الشريف الجرجاني في قوله« والغرابة: كون الكلمة وحشية غير ظاهرة المعنى، ولا مألوفة الاستعمال »[4] وبذلك فمعنى الغرابة لغويا لصيق بمعنى الندرة و اللامألوف وهي بذلك قريبة من المعنى الاصطلاحي لها.

2-1-2-إصطلاحا: يعرّف عبد الحميد شاكر الغرابة في قوله « **الغرابة ضدّ الألفة، نوع من القلق المقيم، حالة بين الحياة والموت التباس بين الوعي وغياب الوعي، حضور خاص للماضي في الحاضر، وحضور خاص للآخر في الذات، قلق غير مستقر بين الزمان والمكان، إقامة عند التُّخوم، تخوم الوعي والوجدان، إفاقة غير كاملة، حالة حدوديّة أو بينية** »[5] وبذلك فالغرابة حسب هذا التعريف تربطها علاقة جدلية بالألفة؛ ذلك أنها لا تظهر إلا في إطار ما هو مألوف« **فالشيء الغريب هو ما يأتي من منطقة خارج منطقة الألفة ويسترعي النظر بوجوده خارج مقرّه** »[6].

وتقع الغرابة حسب تعريف عبد الحميد شاكر بين انفعالات عدّة منها الخوف باعتباره نقيض الأمن والطمأنينة، وكذا الرّهبة، والتذكّر، والرّعب، والتخيّل، والوحشة، والالتباس والفقدان لليقين، وكلّه تشكّل انفعالات تقع في الجانب المظلم من النّفس وتسهم بشكل كبير في خلق غربتها واغترابها، لذا فقد ارتبط هذا المصطلح بكل من الغربة والاغتراب.

2-2 الازدواجية: ورد في معجم الوسيط تحت شرح معنى المزدوج « **يقال: مزدوج الثمر في علم الأحياء أي: النبات الذي يحمل نوعين من الثمار مختلفي الصفات، أو مختلفي موسم النضج، مثل الأقحوان مزدوج اللون: النبات الذي يحمل في حالات شاذة أزهارا ذات لون يختلف عن ألوان أزهاره الأخرى... ومن الأصوات صوت يتضمن صفتي الشدة والرخاوة** [7]» ومنه فالازدواج في اللغة يجمع بين المتناقضين ليشكل بذلك حالات شاذة، ومعروف أن ما كان شاذا كان خارجا عن

المألوف، ومنه فإن معنى الازدواج لغويا يقترب كثيرا من المعنى الاصطلاحي لهذا اللفظ، فالازدواجية مثلما حددها علماء النفس تعني «**ظاهرة إكلينيكية أو مرضية تتعلق بتعدد الهوية وانقسامها، وتعدد حالاتها مع وجود التناقض بين هذه الحالات**» [8] بذلك فالازدواجية تشير إلى الحياة المزدوجة الخاصة بالفرد، وتنتج هذه الحالة عادة عن طبيعة إدراك الشخص لذاته، والذي يكون عادة قريبا من الصورة الواقعية التي يرسمها أو يراه غيره عليها، وقد يختلف إدراكه لذاته عن إدراك غيره لها سلبا أو إيجابا فينتج حينها إحساسه بالظلم والاضطهاد أو بالعظمة والنبوغ، وهذه «**التصادمات بين الصورة المثالية أو المتخيلة للذات والصورة الواقعية تنتج عمليات الانقسام والازدواج والاضطراب**[9]». وانتقل هذا المفهوم إلى الحقل الأدبي نتيجة استفادة الرواية من الأبحاث والدراسات النفسية والسلوكية، هذه الأبحاث التي استثمرها الروائيون في ابتكار شخصيات فنية تحمل الهواجس والأمراض النفسية التي سلط عليها علم النفس الضوء وصنفها ضمن السلوكات غير المألوفة، وبذلك استطاع الروائي أن يلج عوالم الأدب الغرائبي مثلما نجده عند إبراهيم نصرالله في روايته "**عو**" التي جعل من شخصيتها البطلة أحمد الصافي تعاني الازدواجية بمفهومها النفسي، أحمد الصافي الأديب المبدع الذي يتمتع بكفاءة عالية في الكتابات القصصية، والتي صنعت له شعبية واسعة، فقد كان « **يعرف كيف يبدأ القصة، يعرف كيف يشدّك من قلبك نحوها، ويعرف كيف يمنحها أجنحة**[10]». الكل يصدح وينادي بإبداعه بدءا بزوجته وانتهاء بقرائه المشدودين والمتأثرين بكتاباته، والذين يعربون عن إعجابهم الشديد في كل ندوة أدبية من ندواته التي كان يقيمها ليشاركهم إبداعاته «يا **من تعلو كلمتك حتى يسمعها الجنين داخل الرحم ويطالب بالولادة قلّما نجد من يعبّر عن أوجاعه-أوجاعنا، أحاسيسه-أحاسيسنا بصدق وإحساس مثلك، لقد استطعت بكل إعجاز أن تجعل اللغة كالنبع يجري عبر حقولنا بلا حواجز**»[11]. ويبدو أحمد الصافي مدركا لقيمة كتاباته الهادفة ،التي أحس أنها تحظى بتجاوب القراء معها، هذا الإدراك الذي يعد جزءا من هويته وانتمائه اللذين يترسخان عبر مضامين كتاباته « **قال أحمد للفتاة التي كانت تمدّ له دفترا في يدها وتطلب منه أن يوقّع لها وقد احمرّ وجهه: أنا واحد منكم، لا أستطيع أن أفعل ذلك لست نجما، أنا أخ، صديق، ومعكم دائما**»[12]، هو مقطع يؤكّد فيه هويته وانتماءه، فهو

يعرف حقيقته، ويدرك ذاته بالصورة ذاتها التي يدركه عليها غيره، وإيمانه بتلك الذات وتلك الصورة هو ما حقق له تلك المكانة، وجلب له عداوة المسؤولين بدءا بالجنرال الذي حوّل شخصية أحمد الصافي من شخصية سوية إلى شخصية مرضية تعاني الازدواج؛ فهو إلى جانب حاشيته قد تسببوا في تفكيك تلك الهوية وثباتها عبر زرع الخوف الدائم في نفسيته، وهو خوف لطالما سعى أحمد إلى نزعه من قلوب قرائه وهو ما يؤكده ما جاء على لسان أحد هؤلاء القراء « **لقد استطعت أن تحطّم خوفنا وتجدّد فينا مستقبلنا، ولم تعد الكلمة الشجاعة سجينة بين الضلوع، لقد وجدت امتدادها في الناس**»[13] ومن هنا بدأت تنشا غرابة البطل والخوف «**أساس الغرابة والأدب الغرائبي**» [14] لأنه نقيض الأمن وعدو الطمأنينة، فوقوع البطل بين خوفين: الخوف من انحراف مسار رسالته وسقوط وزنه لدى قرائه، وخوفه من الآخر الجنرال وبطشه دفع به إلى أن يتصرف تصرفات تتسم بالغرابة واللامألوف مع امتداد فصول الرواية.

والجنرال في الرواية يجسّد الدكتاتورية وفرض النفوذ بالقوة، ويبدو إبراهيم نصر الله يوجه رسالة مشفرة من خلال أحمد الصافي والجنرال ينقل من خلالهما الجو المشحون بالضغط والذي يكتب فيه الأدباء الذين ظلوا بين شد وجذب بين سخط الطبقة العامة التي تسعى للخلاص من هيمنة الطبقة الفوقية وتشن حربا ضدها، وبين سخط الطبقة الفوقية التي تخمد نيران الثورات سواء في الواقع أم في الإبداع، وكان أحمد الصافي أحد هؤلاء الأدباء الذين ظلوا بين شد وجذب وهو ما نتج عنه شخصية تعاني الازدواج تتخبط بين الكتابة إرضاءً للجنرال وحاشيته وبين ضرورة الحفاظ على رسالته والوفاء لمبدأ الصدق والإخلاص في الكتابة مساندةً للشعب، وهو ما نجده في حواره مع زوجته فتنة التي لطالما كانت فخورة بشجاعته وكفاءته وقصصه التي كانت تشكّل ملاذا للطبقة الضعيفة المستعبدة، ما جعله يلبس قناعا ويكتب مقالين متناقضين يوميا لجريدة واحدة، الأول منهما يتصدر الصفحة الأولى يكتبه إرضاء لذاته المريضة وكسبا لودّ الجنرال، يثني فيه عليه وعلى أعماله ويكون غير موقع باسمه، ومقال آخر موقع باسمه يساند فيه شعبه الضعيف وكأنه يصلح ما أفسده في المقال الأول ليستعيد توازنه على الأقل أمام ذاته السوية، ويقلص المسافات بين الذاتين، والحوار الآتي يعكس مدى تمزّق ذات البطل على نحو مرضي بسبب ما يعانيه من ازدواجية «– **حبيبي مقالك**

اليوم كان رائعا، أصداؤه واسعة، خابرتني أكثر من صديقة وهنّ يهنّئنك فعلا، هكذا يجب أن تكون الكتابة وإلا فلا! ولكنّها لم تعلم أنها أشعلت أصابع الديناميت! سيطر على انهياره، لملم ذاته المبعثرة ليقف ويبتعد عنها وعن كلماتها.

-أرجوك يكفي... تذكّر مقاله الآخر غير الموقع الذي يتصدر الصفحة الأولى.

– حبيبي ما الذي يغضبك هل قلت ما يغضب، لقد فرحت بآراء زميلاتي... لقد سألتني إحداهن وهي من قرائك... متى سنقرأ له قصصا جديدة؟ أخبريه على لسان قارئة أحبت كل ما كتب، أننا نفتقده اليوم مبدعا.

-عصر الزاوية بظهره وانكمش ... إنه يدرك أنه مخصي الآن، منذ زمن، ولذا لن يستطيع الكتابة أو الاقتراب من أي عمل إبداعي جديد » [15].

يظهر المقطع السابق أن البطل يعاني صراعا داخليا بين ذاتين متناقضتين، ذات مبدعة ظاهرة للعيان وذات تابعة مقيّدة ضائعة واقعة تحت ضغط الرهبة من الجنرال والخوف مما سيسلطه على أهله وشعبه من عذاب ما جعله يكتب ضدّ قناعاته ومبادئه، وهو ضغط تسبب في تفكك هويته وازدواجيتها« **وأدب الازدواج في جوهره هو أدب يتعلق بالهوية أو بالأحرى إلى الافتقار إلى الهوية، بانقسام الهوية، بتفكك الهوية ... بشبحية وقلق الهوية ورعبها** »[16]، وكنوع من تبرير تناقضه والهروب من مواجهة صراعه الداخلي يجيب أحمد الصافي زوجته بقوله «**ولكنك تعرفين أن ما أكتبه فيه خدمة للناس أيضا، وأنا لم أتخلّ عن قرائي، كل ما حدث أنني أخاطبهم في صيغ أخرى، نوع آخر من الكتابة، له قطاع عريض من القراء أكبر حتى من قراء القصص**» [17] ويحاول من جهة أخرى الاستجابة لذاته الواعية والقضاء على الصورة المناقضة لها «**نظر إلى المرآة فلاح وجهه هناك في اقصى العتمة... همس لنفسه يطمئنها: نعم، لن أواصل اللعب هكذا سأكتب، سأكتب قريبا، وسأحاول تضييق الحيّز الزمني الذي تبتلعه الصحافة من وقتي، سأحاول**» [18] إلا أنّ محاولاته ما تلبث أن تقع في براثن الفشل« **إن كل محاولاته لكتابة قصة واحدة بالمستوى الذي يريد ذهبت أدراج الرياح**» [19] فيلجأ حينها إلى هروب من نوع آخر يحاول من خلاله اجتياز عجزه وتخفيف الوطء على نفسه حين يصف المقال الذي يمدح فيه القوة الضدية (الجنرال) بوصفه «**مجرد مقال يومي، حرفة لأكل الخبز**»[20].

ومنه يمكن القول أن الازدواج في العمل الأدبي مرتبط في حقيقته بغرابة حياتيّة، بخوف أو رعب ما، بهروب ما، كهروب البطل وخوفه من مواجهة حقيقته، ولا يمكن الفكاك من كل ذلك واستعادة التوازن الذاتي إلا بممارسة الازدواج الذي يعدّ« **جوهر خبرة الغرابة** »[21]. وازدواج الشخصية ينجم عادة عن اغترابها عن عالمها وواقعها المألوف، والاغتراب هو تلك الحالة من « **فقدان السيطرة على الذات وقدراتها وملكاتها عندما يصنع الإنسان شيئًا معينا، نظاما أو فكرة ... ثم يجد أنه بدلا من أن يسيطر على ما صنعه، يصبح ما صنعه مسيطرا عليه، وهكذا يتحول السيد إلى عبد أو العبد إلى سيد**» [22]، هكذا تحولت المقالات التي كان يكتبها أحمد الصافي إلى متاهة أو إلى قوة داخلية سيطرت عليه وأدخلته دوامة من الانكسار وتسببت في هشاشة ذاته وتعددها وبذلك يكون « **القصد بالاغتراب هو تنازل الفرد عن حقه في امتلاك فكر حر وكينونة محترمة، شكل من أشكال الإساءة للذات**» [23]، ومنه فعمليات الازدواج جسدت ذلك التفكك في الهوية، وذلك التشظي في ذات البطل إلى هويات تتداخل وترتدي أقنعة يخفي من خلالها أسراره الخفية المعتمة التي تتحدث عن ذات أخرى تتجسد في الظلام الداخلي للذات الأولى، قلقها الذي لا تستطيع الهروب منه إلا من خلال ممارسة تلك التجسدات والتحولات. وهذه الذوات التي تتعدد هوياتها« **ذوات تعاني وتشعر بالغربة والغرابة والاختلاف وأن العالم الذي تعيش فيه ليس كما ينبغي أن يكون**» [24] تماما مثلما حدث لأحمد الصافي الذي تمزّقت هويته بين الانتماء إلى عالم الكتابة الداعي إلى الصدق وثبات الهوية، وانتماء جديد إلى عالم جديد أُقحم فيه عنوة وقوة، عالم تنتفي فيه الألفة ويلفه الزيف والخوف الدائم من الضياع بين دهاليز العالم السياسي بعيدا عن العالم الذي يمثل له الوطن الأول مهد كتاباته وإبداعاته التي تعكس شخصيته السوية وقناعاته الثابتة، وأمنه وخوفه مما سيسلطه عليه الجنرال من عذاب وانكسار، ومن هنا تكون التعددية الهوياتية للذات وازدواجيتها« **وسيلة لحماية الذات من مواجهة ما تراه من تكسرات وتهشيمات في مرايا ذاتها التي كانت تظنها**» [25]، وبالتالي تخلق الازدواجية ذاتا أخرى خفية مرافقة للذات، تحاورها وتحتويها وتناقضها لأجل إعادة توازنها وهو ما يعرف بالقرين، فازدواج الذات يقضي بخلق « **بدائل متوهمة تتوحد معها كالقرين والظل و الأنا الاخرى وغيرها، وقد تعبر عن هذه البدائل وتجسدها في**

أعمال إبداعية، أو قد تستغرق في أحلام يقظتها أو هذيانها، وقد تقع في براثن المرض أو الجنون» [26] .

2-3القــرين: إن ما يميّز قصص الازدواج عن غيرها هو «**الاقتران والتصاحب المحدّد لشخصين معا لأسباب نفسية أو اجتماعيّة، ليست هناك أسباب سحريّة أو عوامل ميتافيزيقية ترتبط بهذا الازدواج في الشخصيات والانقسام في الهويّات** »[27] ومنه فالقرين في الأدب يعبر عن الذات الإنسانية عندما تنشطر وتتمزق على نحو مرضي وبدرجة قليلة أو كبيرة، فيما بين الواقع والخيال وذلك من خلال حالات الازدواج، ومنه فهو يمثل « **ظهورا أو تجلّيا شبحيًّا لحالة داخلية تحدث انقسامًا داخل الذات** »[28] ويمكن إسقاط تلك الحالة على ذات أخرى حقيقية أو وهمية يصنعها الذهن المنشطر للذات الأصلية، تشبهها أو تختلف عنها من حيث الجوهر النفسي، ويشكل بذلك القرين البديل الذي تهدف الذات من خلاله إلى إحداث «**التكامل الخاص بها على الأقل أمام نفسها**»[29] فيُعدّ بذلك وسيلة للنجوى والبوح وتأمُّل الذات، تُعبّر من خلالها تلك الذات عن أحلامها ومخاوفها الخاصة وعن رغبتها في أن تكون مختلفة أو هو باختصار « **محاولة للهروب من قيود الذات وضوابطها**»[30] .

وهنا يمكن القول –إن صحّ ذلك–إن الأعمال الأدبية والفنية على اختلافها تعدّ قرينا لأصحابها؛ إذ تمكّنهم من البوح والانفلات من عقال العقل المنضبط ومن جميع القيود والرقابات المفروضة عليهم. وتتجلى حالة الانشطار في رواية "**عو**" في تلك الثنائية المشكلة من الذات الأصلية والذات المتوهمة لأحمد الصافي واللتين عكستا الصراع الداخلي له، فالذات المتخيلة كانت بمثابة الرقيب أو الصوت الإيجابي الذي لطالما حاول أن ينتشل البطل من براثن الوهم الذي سقط فيه، وأن يزيح عنه روح الانحراف. ويبرز القرين في رواية " **عو**" عبر الهواجس التي يتخبط فيها الكاتب أحمد الصافي، وهي هواجس يتسبب في خلقها الجنرال عبر ضغطه وتعسفه الممارس على شخصية البطل، الأمر الذي يجعله حاضرا في عقله رغم بعده عنه وهذا ما يثبته القول الآتي:« **إن الجنرال شخص مألوف لديه بعد كل هذه السنوات: سكن كلماتِه وحبرَه وأوراقه البيضاء قبل أن يسكن البيت المجاور له!**

-بل إنه ساكن في داخلي منذ زمن! كيف أفزع الآن إذ يسكن قربي! لعلّني سأندم!

-عمّ تتحدّث؟ الندم يمكن أن تشعر به وأنت حي، لكنك الآن ميت! !

-لا أحد يرى ذلك. لا أحد يعرف بذلك، كل كتابة مجّدتُ فيها الجنرال لم يعرف أحد أنني كتبتها!

-لن أقول لك إن رئيس التحرير يعرف، والجنرال منذ البداية يعرف.

-هذا لا يهم مجرّد شخصين فقط!

-ولكنك تدرك أن الجنرال مارس دور القواد بصورة رائعة! والجنرال، ألم تحسّ أن يده تجوب مؤخرتك؟ ثم ألا تعرف أنت؟!

-أنا؟!!.» [31]

فالملاحظ من هذا الاقتباس أن أحمد الصافي انتقل من حال إلى حال فهو يصارع ذاته عبر قناعات الماضي يوم كان صادقا في كتاباته حرا لا توجهه السلطة، وبين حاضر حتم عليه أن يطوع قلمه خدمة لمصالح الجنرال الذي استطاع ترويضه عبر المنح والعطاء بدل التخويف والترهيب، وتمكّن من تحييده عن مبدئه الأعلى واستمالته حتى أصبح بوقا له، يكتب فقط من أجل إرضائه، وهو ما جعل البطل يدخل في صراع مع ذاته محاولا خلق التوازن النفسي في ظل تغير أوضاع الكتابة، والمقطع الآتي يؤكد بشكل أكبر تشكل القرين: « **أخذ مقعده خلف الطاولة حاول تهدئة نفسه، قال لو كان المقال قصة لاختلف الأمر! مجرد مقال يومي، حرفة لأكل الخبز! نعم، لو كان قصة لاختلف الأمر.**

-ولكن الكلمات، كلمات، والصدق نفس الصدق، سواء قلتَه شعرا أو قصةً أم مقالاً أو هتافا!

- عرف مصدر الصوت، كان صوته، صوته هو[32]»، فأحمد الصافي أضحى غريبا عن ذاته الأولى لذلك يحاول أن يبرر موقفه الجديد ليسترجع الثقة بالنفس التي فقدها نتيجة الضغط والتعسف، فكان أن قرن التحول السلبي لمبدئه بالمقال بوصفه جزءا من عمله اليومي، يشغل مساحة ليست بالكبيرة على واجهة صحيفة "**الحقيقة الحلوة**"، تملؤه كلمة أو كلمتين فقط، لكن الأمرَ قد كان لِيَختلِفَ لو أن مدْحَ الجنرال كان عن طريق

قصصه ذات البعد الثوري والتي لطالما اتخذ قراؤه من أحداثها مبادئ ثابتة ومن أبطالها شخوصا بطولية حية يُقتدى بها. وقد نتج عن انشطار شخصية البطل تنويع في هوية الراوي ليندمج مع حالة الانشطار تلك، فمن خلال الشواهد السابقة نلاحظ أنه قد حضر في أكثر من صورة، إذ تقلّب بين صوت "الأنا" و"الأنت" وتتجلى تلك الأصوات في بوح القرين للذات، وبوح الذات للقرين.

وإن كان القرين في بداياته صاحب ذهن البطل وبقي حبيسه فإنه ومع تقدّم السرد يتحرر ليظهر له بشكل جلي وبذات الصفات الجسدية« **لم يستطع أحمد الصافي أن يكمل رسالة سعد، قام وبدأ يركض، أحس بوجود من يركض خلفه، التفت، كان أحمد الصافي أيضا! ازداد اندفاعا!!** » [33] ويثبت هذا المقطع انتصار الذات السلبية لأحمد الصافي والتي جعلت القرين يتجلى على أرض الواقع، وهو انتصار جعل البطل يقع في براثن المرض والجنون اللذين قاداه إلى ممارسة التحول الجذري لهويته في نهاية الرواية.

2-3التحول: ترتبط قصص الازدواج بشكل عام بالقصص والأعمال الأدبية الخاصة بعمليات التحول »**تحول الإنسان إلى حيوان أو العكس ... وكل ما يرتبط بعمليات تغير الهويّة وتحوّلها وتجاوزها للحدود الطبيعية الخاصة به**» [34].

والتحول يرتبط غالبا برغبات حلمية بأمنيات لا يمكن تحقيقها واقعيا، وإمكانية تحقيقها في عالم الخيال، إلا أن الأمر مختلف في الأدب الغرائبي إذ التحول فيه

«**مرتبط بهروب ما، خوف ما، مطاردة أو رعب ما، استحالة وعزلة لا يمكن مقاومتها في الحياة إلا بالتحول، حتى ولو تمثل هذا التحول في أن يصبح الإنسان حشرة**"»[35] وهو تحول مارسته شخصية أحمد التي هربت من الواقع المحفوف بالخوف والضغط الممارس عليها لتجد متنفسا في تقمص شخصية كلب الجنرال.

ومن بين ما حمل البطل على التلبس بالهيئة الكلبية خسارته لقرائه الذين كانوا يتابعون إبداعاته باهتمام وشغف كبيرين، فمعارضة الجنرال كانت الخيط الرابط بينه وبين قرائه، وتحوُّل مبدأ الصافي من معارضةٍ للجنرال إلى مساندته والولاء له نجم عنه قطْعٌ لذلك الخيط الرابط بينه وبين جمهور قرائه الذين تركوه لجمهور الجنرال ورجاله الصغار. ومبدأ التحوّل من أهم المبادئ التي تقوم عليها الروايات الغرائبية، ويتحقق

من خلال شخصياتها«**عبر مستويين، مستوى شكلي يتعلق بظهور الشخصية من الخارج وانتقالها من صورة طبيعية إلى صورة فوق طبيعية ... ومستوى مضموني من خلال التحول والتبدل في حالة الشخصية**» [36] فالتحول في شخصية الصافي مسّ جانبه النفسي أولا من خلال تخليه عن مبادئه الثورية الراسخة خاصة بعدما صار يوقع المقال الذي يمدح فيه الجنرال باسمه الحقيقي، ليشمل التحول بعدها هيئته الخارجية، وقبل أن تشهد الشخصية داخل الرواية الغرائبية تحوّلا يسبقها « **إيهام ببداية واقعية يتمّ من خلالها عرض الشخصية كشيء سوي ثم التدرّج–استباقا واسترجاعا– للكشف عن الأحداث التي تجعل الشخصية كائنا غير عادي**» [37]، فالإيهام بتحول أحمد الصافي بدأ منذ إحساس هذا الأخير بالدونية وشكّه في أصله الإنساني ومحاولة إثباته انتماءه إلى عالم الحيوان « **كأني واحد من كائنات الليل، كأنني خفاش**»[38] ثم وفي مشهد غريب ينساب الحبر الموجود على صفحات الكتب التي قرأها الصافي من قبل وكوّنت مبادئه وقناعاته التي كان يدافع عنها في قصصه، ليشكل بقعا سوداء شديدة الالتصاق بجسده بشكل يتساوى فيه ومظهر الكلب الذي كان يحرس منزل الجنرال، فيشمل التحول حينها شكل البطل لينتقل من هيئته الطبيعية إلى هيئة جديدة شديدة الغرابة قرّبته أكثر من عالم الحيوان الذي فكر البطل في الانتماء إليه، ثم يحاول البطل التمازج مع هيئته الحيوانية أكثر ليجعل طريقته في التعبير عبارة عن نباح « **عندما نبح الكلب في الشرفة المجاورة وجد أحمد الصافي نفسه ينبح معه ... دخلت فتنة ضاحكة ...قالت: أصبح لدينا الآن جروان في الحارة** » [39] وتتصاعد الغرابة حين يسلك أحمد الصافي وعن وعي منه سلوكات الكلب الحقيقية وهذا ما يبرز في المقاطع الآتية : « **قفز فرحا في الهواء المقيد: عو .. عو ..عو، ضبط نفسه متلبسا بالنباح**» [40] والأمر ذاته نجده في قول الراوي « **ولما دار في الشوارع، أحس أن كل الناس ينظرون إليه .. أن العيون تصرخ به: كلب .. كلب .. عو، ولأن الذي قالها طفل صغير فقد نبح أحمد في وجهه مثل جرو، عو.. عو..عو** »[41] وحين أبلغه المدير الفني بالأخبار المتداولة والتي تؤكد أن الجنرال أمر بترقيته إلى رئيس للتحرير «**أفلت ذلك النباح اللعين، الجنرال لا ينسى كلابه عو .. عو.. عو**» [42]. ويترسخ

إيمان الكاتب بانتمائه الحيواني حينما يتلبّس ويندمج مع هيئته الكلبية كليا ليصبح التحول فعليا بعدما كان محصورا في طريقة تعبير البطل بالنباح.

«بدأ يخلع ثيابه تدريجيا ويلقي بها في الهواء... صعد درجات بيت الجنرال.. اقترب من الكلب، كانا أشبه بتوأم... امتدّت يده إلى الطوق المحكم حول رقبة الكلب وانتزعت الطوق، ليضعه حول رقبته ...نبح الكلب بصوت مرتفع... ضرب أحمد الأرض بيديه مهددا وهو يحبو على أربع ...وحين سمع محرك سيارة الجنرال ...أطلق ذلك النباح الطرب الناعم»[43]. وهو مشهد ساخر يعبر عن خضوع البطل المثقف للجنرال إلى حد التبعية فيجسد بذلك قمة الإحساس بالدونية.

وما يزيد من غرابة حدث التحوّل هذا تعاملُ الجنرال معه بشكل مألوف وغير غريب يعكس مدى اعتيادية هذا الفعل لديه[44]، وهو ما يذكرنا برواية التحول للروائي كافكا/Kavka حين صور الروائي في نهاية الرواية تحول البطل إلى حشرة مبرزا مدى اعتيادية الحدث بالنسبة لأهل البطل الذين ظل تعاملهم معه عاديا ومألوفا رغم لا مألوفية الحدث. ومنه فتحول البطل في رواية "**عو**" جاء نتيجة حلقة من سلسلة أحداث جعلت البطل مجرّدًا من أيّ قيمة إنسانيّة بالنسبة لنفسه وللآخرين، ما جعل تحوّله مجرّد خطوة أخرى تعكس فقدانه لمعنى وجوده.

5. خاتمة: مجمل القول أن هذه الورقة البحثية جعلتنا نخلص إلى مجموعة من النتائج هي:

1 ـ أسهمت الرواية الغرائبية من خلال اشتغال كتابها على الجوانب السيكولوجية للأبطال، بغية النفاذ إلى أعماقهم في تقديم قراءة فنية عميقة للإنسان المعاصر الذي أضحى يتخبط في متاهة الحياة المعاصرة المليئة بالتشوهات.

2 ـ كشفت رواية "**عو**" عن المسحة الجمالية التي يضفيها الطابع الغرائبي على النصوص، فقد استطاع أن يشخص وضع الكاتب الذي يجتذبه طرفان صوت الضمير والقيم وصوت الخوف والخضوع للسلطة، فكشف عبر المسوخ السيكولوجية عن حالة القهر والمعاناة التي يعيشها الكاتب الفلسطيني وحتى العربي في مرحلة ما بعد الاستعمار.

3 ـ تراوحت الغرابة السيكولوجية بين ثلاثة عناصر هي التحول والازدواجية والقرين تدرج من خلالها إبراهيم نصر الله ليرسم نهج التشظي النفسي ومرحلة الانهيار لشخصيته البطلة.

4 ــ لقد استطاع نصر الله، بدرجة عالية من الصدق الفنّيّ، صياغة حقيقتنا في سياق تحوّلاتنا، إذ يلغي التحوّل إلى حيوان العالم الإنساني مبيّنًا الانفصال التراجيديّ بين الجسد والروح، والذي يعبّر عمّا يعانيه المثقف في ظل استبداد السلطة.

5 ـ نجح ابراهيم نصر الله من خلال دمج المتناقضات في نصه شخصية "الجنرال" وشخصية " أحمد الصافي " في تأجيج صراع الأنا مع الأنا، والأنا مع الآخر ليجعل من نصه فضاء أكثر حيوية وديناميكية وأكثر استيعابا للحيرة السيكولوجية والغرابة.

6. قائمة المراجع:

1–إبراهيم أنيس وآخرون: المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية–مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط4، 2004م.

–2إبراهيم نصرالله، عو (الجنرال لا ينسى كلابه)، الدار العربية للعلوم ناشرون لبنان، ط3، 2013م.

–3جيسي ماتز: تطور الرواية الحديثة، تر:لطيفة الدليمي، دار المدى، ط1 2016م

–4محمد رمصيص: قضايا القص الوامض بالمغرب البدايات والامتداد، منشورات دار الأمان، المغرب، ط1، 2014م

–5موريس بلانشو: أسئلة الكتابة، تر: نعيمة بن عبد العالي وعبد السلام بن عبد العالي، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2004م.

–6نورة بنت إبراهيم العنزي: العجائبي في الرواية العربية نماذج مختارة، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط1، 2011.

–7عبد الحميد شاكر، الغرابة المفهوم وتجلياته في الأدب، عالم المعرفة، الكويت ط1، 2012م.

–8عبد الفتاح كيليطو، الأدب والغرابة دراسات بنيوية في الأدب العربي، دار توبقال، المغرب،ط3، 2006م.

-9شعيب حليفي : شعرية الرواية الفانتاستيكية، دار العربية للعلوم ناشرون بيروت ط1، 2000م.

7. هوامش[45]:

[1] موريس بلانشو: أسئلة الكتابة، تر: نعيمة بن عبد العالي وعبد السلام بن عبد العالي، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2004، ص: 36.

[2]جيسي ماتز: تطور الرواية الحديثة، تر: لطيفة الدليمي، دار المدى، ط1، 2016، ص: 122.

[3]- عبد الحميد شاكر: الغرابة المفهوم وتجلياته في الأدب، عالم المعرفة، الكويت، ط1 2012، ص: 87.

[4]- الشريف الجرجاني: معجم التعريفات، تح: محمد صديق المنشاوي، دار الفضيلة القاهرة، (د.ط)، ص: 135.

[5]- عبد الحميد شاكر: الغرابة المفهوم وتجلياته في الأدب، ص:07.

[6]- عبد الفتاح كيليطو: الأدب والغرابة دراسات بنيوية في الأدب العربي، دار توبقال المغرب، ط3، 2006، ص:69.

[7]- إبراهيم أنيس وآخرون: المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية-مكتبة الشروق الدولية مصر، ط4، 2004م، ج1، ص: 406.

[8]- عبد الحميد شاكر: الغرابة المفهوم وتجلياته في الأدب، ص: 158.

[9]- المرجع نفسه، ص: 116.

[10] إبراهيم نصرالله: عو (الجنرال لا ينسى كلابه)، الدار العربية للعلوم ناشرون، لبنان ط3 2013م، ص: 41.

[11]- المصدر نفسه، ص: 40.

[12]- المصدر نفسه، ص: 42.

[13]- المصدر نفسه، ص: 40.

[14]- عبد الحميد شاكر: الغرابة المفهوم وتجلياته في الأدب، ص: 88.

[15]– إبراهيم نصرالله: عو الجنرال لا ينسى كلابه، ص:16.

[16]– عبد الحميد شاكر: الغرابة المفهوم وتجلياته في الأدب، ص: 157.

[17]– إبراهيم نصرالله: عو الجنرال لا ينسى كلابه، ص: 17.

[18]– المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

[19]– المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

[20]– المصدر نفسه، ص:55.

[21]– عبد الحميد شاكر: الغرابة المفهوم وتجلياته في الأدب، ص: 142.

[22]– المرجع نفسه، ص: 27.

[23]– محمد رمصيص: قضايا القص الوامض بالمغرب البدايات والامتداد، منشورات دار الأمان، المغرب، ط1، 2014م، ص: 119.

[24]– عبد الحميد شاكر: الغرابة المفهوم وتجلياته في الأدب، ص: 163.

[25]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[26]– المرجع نفسه، ص: 121.

[27]– المرجع نفسه، ص: 174.

[28]– المرجع نفسه، ص:172.

[29]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[30]– المرجع نفسه، ص:180.

[31]– إبراهيم نصر الله: عو الجنرال لا ينسى كلابه، ص: 28.

[32]– المصدر نفسه، ص: 55

[33]– المصدر نفسه، ص: 165.

[34]– عبد الحميد شاكر: الغرابة المفهوم وتجلياته في الأدب، ص: 174.

[35]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها

[36]– نورة بنت إبراهيم العنزي: العجائبي في الرواية العربية نماذج مختارة، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط1، 2011، ص: 126-125.

[37]– شعيب حليفي: شعرية الرواية الفانتاستيكية، دار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، ط1 2000م ، ص: 201– 202.

[38]– إبراهيم نصر الله: عو الجنرال لا ينسى كلابه، ص: 144.

[39]– المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

[40]– المصدر نفسه، ص:.173

[41]– المصدر نفسه، ص: 170.

[42]– المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

[43]– المصدر نفسه، ص: 185، 186.

[44]– ينظر: إبراهيم نصر الله: عو، ص: 186.

شعريـة الفضاء الانـعزالي وأثره النفسي في روايّة الأيام

The poetics of the isolationist space and its psychological impact on Al-Ayyam's novel

أ. ناصر بعداش♦

تاريخ الاستلام: 30-09-2020 تاريخ القبـول:03-05-2021

ملخّص: يؤثر الانعزال على الأفراد وعلى نفسياتهم تأثيرا كبيرا، مما يؤدي إلى الانطوائية وحمل الكره للآخرين، وينتقل إلى شخصية الفرد المنعزل فيذيقها عذابات كبيرة تبقى مع الزمن، ومن هنا يصبح الفضاء خاضعا لطبيعة الفرد في حد ذاته، وقد ينقسم إلى قسمين؛ أحدها فضاء أليف يرتاح فيه صاحبه، وفضاء معادي ينفر منه الإنسان كلما صادفه، ولعل هذه الأسباب هي الدافع إلى الانعزالية والفرار من فضاءات معادية إلى أخرى أرحب، ويأتي الهدف من هذه الدراسة هو الولوج إلى شخصية طه حسين من خلال روايته الأيام، وبحث أثر تلك الفضاءات الانعزالية التي كان يعيشها الروائي، وانعكاساتها على نفسيته، مع التطرق إلى شعريتها وما توحي إليه من دلالات تخص هذه الشخصية. ولعل المنهج المناسب لمثل هذه الدراسات هو المنهج البنيوي القادر على التعمق في بنيات المكان، مع الاتكاء على المنهج التحليلي الوصفي الذي يتطرق إلى تحليل بعض المظاهر التي عاناها البطل، ومن ثم وصفها وصفا دقيقا بما يتناسب مع كتابات الروائي.

ومن النتائج التي سنتوصل إليها؛ هي انقسام الفضاءت إلى أنواع، وكل نوع يترك أثره على ساكنه، ومن ثم أثر الفضاءات الانعزالية على شخصية البطل طه حسين ودورها في تكوين هذا الرجل في المستقبل.

كلمات مفتاحيّة: الفضاء؛ الشعرية؛ الأليف؛ الانعزال؛ الرواية.

♦جامعة ميلة الجزائر، البريد الاكتروني: n.baadache@centre-univ-mila.dz
(المؤلّف المرسل)

Abstract: Isolation greatly affects individuals and their psyche, which leads to introverted ness and carrying hatred for others. It is transferred to the isolated individual's personality, and it is tasted by great torments that remain with time. Hence, space becomes subject to the nature of the individual itself, and may be divided into two parts; One of them is a cozy space in which its owner relaxes, and a hostile space that a person is alienated from whenever he encounters, and perhaps these reasons are the motive to isolationism and fleeing from hostile spaces to the wider one, The aim of this study is to reach Taha Hussein's personality through his novel Al-Ayyam, and to study the effect of those isolationist spaces that the novelist was living in, and its repercussions on his psyche, while touching on his poetry and the indications that this characteristic suggests to him.

Perhaps the appropriate approach to such studies is the structural approach that is able to delve deeper into the structures of the place, while relying on the descriptive analytical approach that deals with analyzing some of the aspects experienced by the hero, and then he described it accurately in proportion to the writings of the novelist.

Among our results, Is the division of spaces into types, and each type leaves its impact on its inhabitants, and then the effect of isolation spaces on the personality of the hero Taha Hussein, and its role in forming this man in the future.

Keywords: Space; poetry; Aleve; Isolation; Novel;

المقدّمة: يعتبر الإنسان كائنا اجتماعيا بالضرورة، يسعى دائما أن يكون مع الجماعة مشاركا أفراحها وأتراحها، ولكن في بعض الأحيان يخرج عن هذه القاعدة بعض الأفراد، خروجا بالطواعية أو الإكراه، ففي الأول يكون الإنسان مختارا لأفعاله وأسباب الابتعاد، كالانزعاج من تصرفات الآخرين التي تجبر الفرد على الابتعاد عن الناس، وقد يكون بالإكراه كأن تكون في الإنسان بعض العاهات الجسدية التي تؤدي بصاحبها إلى الابتعاد عن الجماعة، والانطواء على النفس في أمكنة وفضاءات عديدة، وقد تلحق هذا النموذج عذابات كثيرة تؤثر تأثيرا كبيرا على النفس البشرية إما إيجابا أو سلبا، وفي دراستنا هذه سنحاول تتبع مسارات حياة الكاتب طه حسين من

خلال روايته الأيام، والولوج إلى نفسيته ومعرفة تأثير الانعزال عليها، والوقوف على الأسباب المؤدية إلى ذلك، وقد تتعدد إشكالية البحث لتكون كالآتي:

- ما هي الفضاءات الانعزالية؟ وكيف تَتَكَوَن وتتحكم في الإنسان؟
- هل أثرت هذه الفضاءات على شخصية طه حسين؟ وكيف كان تأثيرها؟
- ما هي شعرية الفضاء الانعزالي في الرواية؟
- كيف يصبح الفضاء الأليف موحشا في الرواية؟

أما عن فرضيات البحث، ونظرا لجدة البحث وانعدام الدراسات حوله، فسنحاول تتبع أقوال الروائي قولا قولا لنصل إلى تلك التأثيرات الخارجية التي فرضتها طبيعة المكان المعادي الذي طبع شخصية البطل، ومن ثم الابتعاد عن العالم الاجتماعي لتكوين شخصية جديدة بمعزل عن الناس، مع البحث في شعرية تلك الأمكنة والفضاءت التي دفعت بالكاتب إلى الانعزال.

-1**الفـضاء و الانــعزالية:** يبدأ الإنسان وحيدا في هذه الحياة، ثم ما يفتأ يكبر عبر المراحل التدريجية إلى أن يُكَوّنُ أسرة، وما يزال على هذه الحال حتى يُكَوِن جماعات تجمعها أواصر القرابة وبتطور الزمن تكبر لتصير مجتمعا تحكمه قوانين وأعراف يسطرها الإنسان لأجل غاية سامية، وهي استمرارية الحياة البشرية، ومن هنا يتبن أن كل خروج عن الجماعة يعد بمثابة انعزال ترفضه الطبيعة البشرية، لأن معاناة الإنسان الأولى؛ وتجربته في الحياة لا تقبل مثل هذه التصرفات القديمة، فالشخص بطبيعة الحال يكمل الأخر والفرد لا تكتمل حياته إلا بمساندة ودعم الآخرين، من هنا تنشأ الروابط الحميمية التي يتماسك بها المجتمع، وبها تتذلل الصعاب، ويتمكن الإنسان من بسط سيطرته على هذه الطبيعة القاسية، ويتمكن مع الآخرين تشاركيا لأجل توفير أسباب العيش، أو الضرب في فضاءات الطبيعة الواسعة، لأن "المكان جزء من البيئة وله دوره في تقاليد الناس ونظام السكن والعلاقات الاجتماعية والمناسبات، وطريقتهم في المأكل والمشرب والزينة، لتميز مجتمعا ما عن مجتمع آخر، وينعكس ذلك مع الأيام على تراثهم وآدابهم" (زعيتر، 2013)[1] ، وبالتالي نجد أواصر المحبة والصداقة تتجذر بين الناس، وتمتد الاحتياجات بينهم، حتى لا يمكن استغناء الواحد عن الآخر، وبهذا يصبح للفضاء

دور كبير في وعي الإنسان، لأنه رمز الاستمرارية ومَدِّ جسور التواصل، وعليه فقد عمل الإنسان منذ القديم على تشييد الأمكنة والفضاءات التي تمكنه من العيش وتذليل الصعاب أمامه ليحس بالأمن والأمان، ولكن قد تتحول مثل هذه الفضاءات إلى موطن للعزلة والوحشة، لأنه لا يوفر دواعي الأمن والاستقرار فكل الأحاسيس المرافقة للفضاء تنعكس إما سلبا وإما إيجابا على نفسية قاطنيها وتبث فيهم ذكرايات يكتب لها البقاء إن أمكن، ويكتب لها الفناء إن أرادت .

إن المتتبع لحركة السرد في رواية الأيام يجد انتشارا واسعا لفضاء العزلة والوحشة، حيث نجده يمتد من مراحل الطفولة الأولى، ويبقى في مسار أفقي تتابعي إلى مراحل متقدمة من حياة البطل، إلى أن يصل إلى سن تنتهي فيها مراحل حياته المريرة، فنجد البيت الذي هو مصدر الدفء والحمائية، له علاقة كبيرة بالبطل لأنه "من الواضح تماما إن البيت كيان مميز لدراسة ظاهرتية لقيم ألفة المكان من الداخل >> (باشلار، 1984، صفحة 35)[2]، لذا نجده يتحول مع البطل إلى فضاء الوحشة والعذاب، خاصة إذا كساه اللون الأسود المزدوج ، سواد الليل وعذاباته، وسواد الظلمة الكاسية للغرفة، <<وذلك لأن البيت يمدنا بصور متفرقة، وفي الوقت ذاته يمنحنا مجموعة متكاملة من الصور>> (باشلار، 1984، صفحة 35)[3]، وهنا تجتمع الصور المتفرقة على البطل الصغير، وتتكاثف إلى أن تصير مجموعة كاملة من الأخيلة، ثم تتسرب إلى خياله البكر، وتصبح على شكل أشخاص تسد عليه فضاء الألفة وتحوله إلى فَرَقٍ دائم، تنعدم فيه مصادر الأمن والأمان، <<وكان يخاف أشد الخوف أشخاصا يَتَمَثَّلُهَا قد وقفت على باب الحجرة فسدته سدا وأخذت تأتي بحركات مختلفة أشبه شيء بحركات المتصوفة في حلقات الذكر، وكان يعتقد أن ليس له حصن من كل هذه الأشباح المخوفة والأصوات المنكرة، إلا أن يلتف في لحافه من الرأس إلى القدم دون أن يدع بينه و بين الهواء منفذا أو ثغرة ...>> (حسين 1992)[4]، انظر كيف يتحول الفضاء الأليف المتمثل في البيت إلى مكان موحش مخيف، تتوفر فيه أسباب العزلة والوحدة، فيرتبط خيال البطل فيه بتوهمات تسيطر على ذهنه، وتجتمع له المتناقضات، فكيف استراح لهذا البيت لأول مرة ؟ وكيف له أن يتوهم في الأخير أنه غير آمن، ولكن <<لحل هذه المسألة لا يكفي أن نعتبر

البيت " شيئا " بإمكاننا أن نصدر أحكامنا عليه، ونكون أحلام اليقظة حوله>> (باشلار، 1984، صفحة 35)[5]، هنا تجتمع أحلام اليقظة حول صاحبنا، وتلتف حول هذا الفضاء محولة إياه إلى فضاء يمتلأ بالخوف والفرق، فلا يشعر فيه الفرد بأدنى شيء من الراحة والنوم، ولا يمتلك نفسه إلا وهو يتدثر في لحافه بشكل عجيب إلى أن تنسد منافذ الهواء دونه، وهو بعمله هذا يحاول الهروب من فضاء البيت، إلى ابتداع فضاء آخر يشعره بنوع من الأمن، وهو يعتقد بعقله الصغير أن اللحاف بديل جيد عن البيت الذي تنعدم فيه الجدران والقوائم، فهل يغنيه هذا الفضاء الجديد عما هو عليه ؟ .

-2**البيت وأثر الوحدة على الفرد:** إننا إذا انطلقنا من منطلقات تتبع المعاني الخفية للبيوت والمساكن، وتتبع الأحاسيس التي ترافقها وتدل عليها، فإنه يجب بدءًا ذي بدء فهم الظواهر المحيطة بها، لأن عملية الفهم تقودنا إلى الوصول إلى نتائج مرضية لذا نجد أن تعارض المناهج << وتَبَايُنِ منطلقاتها في تفسير الظواهر الفردية والاجتماعية، إلى اختلاف عميق في فهم هذه الظواهر ذاتها، وبالتالي بدأنا نقف على إشكالية "الفهم" فهل نصل إلى فهم الظواهر بناءً على شروط سيكولوجية ؟ أم أخرى سوسيولوجية ؟>> (شميعة، 2013)[6]، هنا تَكْمُنُ المشكلة، فعند تتبعنا للظواهر المحيطة بالبطل في رواية الأيام، وجدنا تعارضات كثيرة، فالبيت عند البطل كان على عكس ما كانت عليه البيوت المعهودة، وهنا تختلف أنواع البيوت التي نراها وأن نعايشها نحن، <<أما بالنسبة للظاهراتي فسوف نصرف إلى البحث عن البذرة الجوهرية والمؤكدة والمباشرة لما يوفره هذا النوع أو ذاك، هناءة. إن أول مهمة للظاهراتي في كل بيت أن يجد القوقعة الأصلية .>> (باشلار، 1984، صفحة 36)[7]، فهل وجد طه حسين القوقعة الأصلية في هذا النوع من الفضاء ؟ وهل وَفَّرَ له الهناءة المطلوبة ؟

إننا من خلال ظواهر الحياة المعيشة للبطل؛ نجد أنه في كل مرة يصطدم بنكسات مصدرها البيت الذي يحل فيه، حتى ولو توفرت فيه شروط الانفتاحية، إلا إنه يبقى مصدر اليأس وفقدان الأمل، << ولكن كيف السبيل إلى ذلك وقد ترك أخوه باب الغرفة مفتوحا إلى أقصى غايته، وهذه أصوات القوم تبلغه. وهذه ضحكاتهم تصل

إليه، وهذه دقات مصمتة تنتهي إليه فتؤذنه بأن صاحب الشاي يحطم الخشب ليوقد النار، وكل هذه الأصوات التي تنتهي إليه تثير في نفسه من الرغبة والرهبة ومن الأمل واليأس ما يعنيه و يضنيه، ويملأ قلبه بؤسا وحزنا>> (حسين، 1992 صفحة 98)[8]، فإذا فهمنا هذه الظاهرة نستطيع تتبع مسار الحزن والألم الذي تخلفه الغرفة في نفسية البطل، على الرغم من ترك الباب مفتوحا، إلا أن تسرب الأصوات إلى أذن الفتى كان يزعجه، والسبب في ذلك عدم القدرة على الخروج منها، بسبب فقدان البصر، لذلك نجد البيت يتحول بما فيه من حماية إلى مصدر لتحطم النفسية وما يتبعها من آلام، إنها ظلال دقيقة لا يحس بها إلا من عايشها، لذلك فإنه: << بالنسبة للظاهراتي فإن هذه الظلال الدقيقة يتوجب اعتبارها التخطيط الأول لظاهرة نفسية ، لأنها – الظلال الدقيقة – ليست زخرفا مقحما وسطحيا. وعلينا، لهذا أن نفسر الكيفية التي نسكن فيها بيتا – مكاننا ذا الأهمية لحيوية – وأن يتم ذلك في توافق مع جدل الحياة، وأن ينفذ هذا التفسير إلى شرح الوسيلة التي نرسي بها جذورنا يوما بعد يوم، في " زاوية من هذا العالم>> (باشلار، 1984، صفحة 36)[9]، من هنا يتضح أن فهم الظاهرة يقود إلى فهم الإحساس العميق الذي تخلفه الصور حول البيوت، إننا إذا فهمنا جدل اللعبة بين الأنا وما ليس أنا، هناك يتم معرفة مكان الراحة قبل معرفة الكون، << وهم يعرفون الكون قبل أن يعرفوا البيت، يعرفون الأفق البعيد قبل معرفة مكان راحتهم. في حين أننا لو درسنا بدايات الصور ظاهرتيا فإنها سوف تعطينا الدليل الملموس لقيم المكان المسكون، لا الأنا الذي يحمي الأنا >> (باشلار، 1984، صفحة 36)[10]، لذلك لو عرف أخو الفتى ما يعرفه البطل، ولو عرف أصحابه ذلك لما حولوا مكان الراحة إلى وحشة دائمة، وما تركوا الباب عليه مفتوحا لتصل أصواتهم إليه، ولو عرفوا مكان الراحة لما حولوه إلى جحيم مطبق، فلا يحس بالألم إلا من لامسه وسبح في بحره.

تنشأ هنا فكرة الفضاءات المعاشة والتي يعمرها الناس، فهل هي البيوت أم لا ؟ إن الخيال هنا هو المتحكم في هذه العملية، و<< ...سوف نرى أن الخيال يعمل في هذا الاتجاه أينما لقي الإنسان مكانا يحمل أقل صفات المأوى: سوف نرى الخيال يَبني " جدرانا " من ظلال دقيقة، مريحا نفسه بوهم الحماية – أو، على العكس. نراه

يرتعش خلف جدران سميكة متشككا بفائدة أقوى التحصينات. باختصار، وطبقا لجدل لا نهائي فإن ساكن البيت يضفي عليه حدودا. إنه يعيش تجربة البيت بكل واقعيتها وحقيقتها خلال الأفكار والأحلام ....>> (باشلار، 1984، صفحة 36)[11]، ومن ثم؛ فرغم وجود السكان القاطنين بجنب البطل، ووجود رفيق قريب منه دائما، إلا أن كل ذلك لم يوفر له أدنى أسباب الراحة، ولم يحقق للبيت معنى الحماية والدفء، لذلك نجد البطل يخشى الاصطدام بالناس المجاورين له، بدل التواصل معهم، على الرغم من تواجدهم في البيت الواحد، بل؛ ويخشى حتى الاقتراب من أخيه الأكبر، وهنا. – ورغم توفر أسباب الحماية، ووجود جدران حصينة–، فإن هذا البيت أضفى عليه اضطرابا شديدا، وحسرات لاذعة؛ ذكرته ببيته الأول في القرية، وحنينه إليه رغم بساطته، << وكان كل شيء أهون على الصبي من أن يفجأه أخوه، وهو يسعى مضطربا حائرا فيسأله: ما خطبك؟ وما الذي تريد؟ فكان إذن يرى الخير في أن يبقى في مكانه و يؤثر العافية، ويردد في نفسه تلك الحسرات اللاذعة التي كان يجدها وحسرات أخرى لم تكن أقل منها لذعا وإيلاما، حسرات الحنين إلى منزله ذلك، في قريته من قرى الريف >> (حسين، 1992، صفحة 99)[12]، ومن ثم يتبين أن الموطن الأول الذي ولد فيه الإنسان، هو الحميمية الحقة، وهو البدائية التي لا يمكن بحال من الأحوال نسيانها، على كثرة السنين وتباعد الأزمنة، وها هو صاحبنا ؛ رغم رحيله إلى المدينة التي كان يحبها، واستبدال الريف والفقر، بالرفاهية المزعومة، إلا أن كل هذا لم يحقق له معنى الفضاء الأليف وظل صاحبنا يتذكر الماضي الأليف، << .... لأن ماضينا كاملا يأتي ليسكن البيت الجديد. إن المثل القديم الذي يقول " إننا نجلب أوجارنا معنا " يحتمل تنويعات عديدة . إن حلم اليقظة يتعمق إلى حد أن منطقة من التاريخ البعيد جدا تنفتح أمام الحالم بالبيت، منطقة تتجاوز أقدم ذكريات الإنسانية. إن البيت، مثله مثل الماء والنار، سوف يتيح لي في هذا الكتاب استرجاع لمحات من أحلام يقظة تضيئ ذلك الدمج بين القديم جدا وبين المستعاد من الذكريات. وهذه المنطقة التي تنفتح على تاريخ سحيق يرتبط فيها الخيال بالذاكرة، كل منهما يعمق الآخر.>> (باشلار، 1984، صفحة 37)[13]، لذلك فكل الذكريات القديمة، والضاربة في العمق، تُنتشل هنا. دفعة واحدة ، بمجرد ملامستها تخوم نفسية

البطل المضطربة، إنها تتدفق جملة رغم تباعد الأزمنة ، واختلاف الأمكنة، وتنوع الشخصيات، هذه هي حياة الصبي إذن، في بيت كان من المحتمل أن يوفر له أسباب العيش الهادئ، لكننا نرى في هذا المقطع عكس ذلك، إننا نرى أن كل شيء يقف حائلا دون وصول السعادة إليه، تضاف إلى كل هذه الحسرات، كالظلمة المطبقة التي أصبح بفعل عقله الناشئ المضطرب يراها رأي العين رغم فقدان البصر.

إن البيت كائن يحتمي به الإنسان من كل عوارض الحياة، وهو الذي يوقظ في النفس أحاسيس كثيرة، منها الجميل، ومنها السيئ، ولكن يبقى البيت، حامل لواء الحاضر والماضي، وحامل لواء الذكريات والأحلام، وهو عامل بث الحركية في الزمن ومن دونه يفقد الإنسان هويته، ومنه <<... فإن البيت واحد من أهم العوامل التي تدمج أفكار وذكريات وأحلام الإنسانية. ومبدأ هذا الدمج وأساسه هما أحلام اليقظة. ويمنح الماضي والحاضر والمستقبل البيت ديناميات مختلفة. كثيرا ما تتداخل، أو تتعارض، وفي أحيان تنشط بعضها بعضا. في حياة الإنسان ينحي البيت عوامل المفاجأة ويخلق استمرارية. ولهذا؛ فبدون البيت يصبح الإنسان كائنا مفتتا، إنه – البيت – يحفظه عبر عواصف السماء وأهوال الأرض >> (باشلار،1984 صفحة 38)[14]، وما دام ذلك كذلك، وكانت الديناميات تتداخل، أو تتعارض، وكان وجود الإنسان من دون بيت كائن مفتت، فإن صاحبنا كان كذلك ، وحرم من دينامية البيت، بل وتعارضت الموجودات كلها مشكلة حزنا عميقا ينشط الذاكرة من حين إلى حين، إن صاحبنا تَعَوَّدَ في بيته الأكل منفردا، وحيدا، منعزلا، وما يفعل ذلك إلا لأن الخوف يَتَمَلّكُهُ من كل الأشخاص المحيطين به، حتى أهل الدار أنفسهم، لأنه يخشى أن لا تصل اللقمة إلى فمه جيدا، أو أنه لا يحسن استعمال الملعقة، أو لذكريات أليمة تنشط من حين لأخر ، تنغص عليه حياته الصافية، لذلك نجد أن علاقته بالغرفة كانت منذ الأزل، فهو يحب أن ينعزل فيها لكي لا يراه الآخرون، ولا يعرض نفسه لحماقات، فلولا الغرفة لكان كائنا مفتتا، مشتتا لا يُلم، وانعكاس ذلك امتد عبر الزمن اللاحق، وحتى في جَنَبَاتِ السفينة، فهو يعتزل الناس ويهرب من شرورهم إلى الغرفة، فلا يخالط أحدا، ولا يأكل أمام الناس، لأن عامل الذاكرة يحيطه علما بكل ما

مضى وانقضى، لكنه ينشط ذلك الأثر في نفسه من حين إلى آخر: << فقد لزم الفتى غرفته تلك منذ دخل السفينة إلى أن خرج منها . ولم يذهب إلى غرفة المائدة، وكيف يذهب إليها وهو لا يحسن الحركة في السفينة التي لا تستقر، ولا يعرف الجلوس إلى موائد الطعام. ولا يحسن استعمال تلك الأدوات التي يستعملها الناس حين يطعمون، ولا يستطيع أن يأكل أمام المسافرين>> (حسين، 1992، صفحة 259)[15]، نعم إنها وحدة ما بعدها وحدة، وسجن عميق لا يطاق، إنها مُجتمعات ومتفرقات تضافرت جهودها سعيا منها لتحطيم شخصية البطل والنيل من تطلعاته وأحلامه وانتصاراته، غير أن صاحبنا كان قويا كفاية، حيث مَكّنته شخصيته من التغلب على صعاب الحياة، وقهر صعوداتها وعقباتها، إلا أنه دائما كان بحاجة إلى مساعدة و مساندة من الآخرين، خاصة من أقرب الناس إليه وهو أخوه، غير أن هذه الغاية لم تتحقق، ولم يَحظَ بأي اهتمام، ولقد استمرت حياة الفتى على ما هي عليه من الانعزالية والتفرد، وانفتاح الذكريات على ماض أليم، كاد يعصف بحياته كلها فذكريات البيت والغرفة، وما لهما من حزن وألم، إلى أن فتح الله عليه بالزواج والارتباط بفتاة فرنسية أعانته على التغلب على نوائب الدهر، والاستقرار أخيرا في بيت الزوجية الذي لا بد منه، لأن شريكة الحياة، ليست كباقي الناس والمجتمع، وأن غرفته الآن ليست كباقي الغرف، إنها الآن توفر له أسباب العيش الهادئ ، بل وأصبح يحس بأن الحياة انطلقت من جديد ، بل و فهم أنها ذات قيمة جمالية، و أن الزواج يقنن الحياة ويرسلها جيدة محمية دافئة في البيت الجديد ، لأنه – البيت – << جسد وروح، وهو عالم الإنسان الأول "قب" أن يقذف بالإنسان في العالم " كما يدعي بعض الفلاسفة الميتافيزيقيين المتسرعين، فإنه يجد مكانه في مهد البيت. وأي ميتافيزيقيا دقيقة لا تستطيع إهمال هذه الحقيقة البسيطة لأنها قيمة هامة، نعود إليها دائما في أحلام يقظتنا، الوجود أصبح الآن قيمة. الحياة تبدأ بداية جيدة ، تبدأ مسيجة، محمية دافئة في صدر هذا البيت>> (باشلار، 1984، صفحة 37)[16] ومن هنا فإن حياة البطل بدأت متعثرة في كل مراحلها، منذ الصغر وحياة الطفولة، إلى الشباب ثم الارتباط ، الذي يعول عليه البطل كثيرا، لأنه يرى في نفسه أن رفيقا وأنيسا يحل معه هذا البيت، فسيتحول إلى بيت دافئ، مُسَيَجٌ بالحميمية، وهو يستقر

أخيرا في دار جديدة، تنطلق منها الحياة ، << وقد أوى الزوجان آخر الأمر إلى دارهما، وخدعا نفسيهما عما فيها، واطمأنا إلى ما لم يكن بد من الاطمئنان إليه>> (حسين، 1992، صفحة 321)[17]، وهكذا يخدع البطل نفسه و زوجته بحميمية البيت، ولكن ليس من بد أن ينصهرا في دار؛ بحثا عن أُلفتها عمرا كاملا، فكيف في الأخير لا يختار بيتا يعوضه عن كل ما فات، من أحزان وآلام ومكبوتات عنيفة وذكريات لا يَمْحِيهَا طول السنين، وتباعد الفضاءات والأمكنة، إن أماكن العزلة القديمة التي فرضت الوحدة القاتلة على البطل، تظل راسخة في ذهنه على الرغم من الارتباط، واتخاذ بيت جديد، وغياب الأماكن المأساوية واختفائها من حاضر البطل إلا أن الذكريات بقيت في ذهنه، فلا يستطيع الاطمئنان إليها أبدا، لذلك فإن <<كل أماكن عزلتنا الماضية، والأماكن التي عانينا فيها من الوحدة، التي استمتعنا ورغبنا فيها وتألفنا مع الوحدة فيها تظل راسخة في داخلنا، لأننا نرغب في أن تبقى كذلك. الإنسان يعلم غريزيا أن المكان المرتبط بوحدته مكان خلاق، يحدث هذا حتى حين تختفي هذه الأماكن من الحاضر، وحين نعلم أن المستقبل لن يعيدها إلينا >> (باشلار، 1984، صفحة 40)[18]، وبالتالي فالبطل يعلم علم اليقين أن فضاءات الوحدة، وأماكن العذاب، حتى وإن استقرت في عقله، وشيدت مباني وقصورا لا تنهد فهي في الأخير لن تُعَاد، ولن يتكرر مثيلها في المستقبل.

إن مثل هذا البحث يقودنا في أغلب الأحيان إلى استنتاج فضاءات جديدة ترتبط بكل ما هو متخيل، بل بكل ما له علاقة قوية بالذاكرة، خاصة إذا تعلق الأمر بمراحل الطفولة الأولى، لأن هذه المرحلة يكون فيها الطفل صفحة بيضاء، يكتب فيها الزمن كل حوادثه، بما فيها علاقتنا بالمكان الحميمي الذي نلجأ إليه كلما اشتدت نوائب الدهر، وضاق علينا الكون بما رحب، فالبيت هو الجسد والروح، وهو عالم الإنسان الأول، به نكتشف ذواتنا حين يحاصرنا المجتمع، وحين يتنكر الأهل والأصحاب لنا ولذواتنا.

-3الفضاء **ودلالة الانتماء:** إن المكان فضاء رحب ينشد فيه الإنسان ضالته، فضلا على كونه يحمل دلالات<<انتمائية ونفسية ووجدانية وجمالية، وعلى أرضه تنشأ القيم الإنسانية وهو محور النشاطات والأحداث التي تبدأ بالبيت مكان الألفة.

ويتبع ميدانها إلى المحيط الخارجي. كالفضاء الذي يضمه>> (زعيتر، 2013، صفحة 269)[19]، ولعل أول ممارسة للإنسان في هذا الوجود تبدأ بالبيت مهد الطفولة، ثم تتفرع منه تفريعات أخرى تُكتشف بمجرد الخروج من هذا البيت، إلى عالم أكثر اتساعا، ومحيطا أكثر رحابة، إلا أن فضاء البيت يبقى أكثر تعلقا بذاكرة الإنسان، فلا نستطيع بأي حال من الأحوال نسيان تلك الحميمية والألفة التي وفرها لنا البيت في مرحلة الطفولة، << وهكذا فإننا لا نعيش تجربة البيت يوما بيوم مثلما نعيش تسلسل قصة. خلال أحلام اليقظة تتداخل مختلف البيوت التي سكناها ونحتفظ بكنوز الأيام السالفة. وعندما نسكن بيتا جديدا، وتتوارد إلينا ذكريات البيوت التي عشنا فيها من قبل، فإننا نتنقل إلى أرض الطفولة غير المتحركة كالذكريات البالغة القدم. نحن نعيش تثبيتات السعادة ...>> (باشلار، 1984، صفحة 37)[20]، إنها الذكريات التي لا تنصهر أبدا، حتى إذا فارقنا بيتنا مهد الطفولة، وسكنا بيوتا أفضل من البيوت الأولى، إلا أنه يظل يملأ خيالتنا بما وفره لنا من ألفة، لذلك فالفضاء الذاكراتي <<هو الميدان الذي يمد الشاعر بمادة غزيرة ويستدعي الذكريات بما فيها من صور ماضية لسعادة مفتقدة ومواقف أصبحت ضمن الماضي الذي لا يعود، وهذا المكان يمتلك مثيرا لمشاعر الإنسان في حنينه إلى الديار وملاعب الصبا. ولعواطفه التي تفجر براكين الألم و الحسرة النابعة من الانفعال الصادق في إحساس الشاعر بغربته المكانية >> (زعيتر 2013، صفحة 269)[21]، وبتتبع مراحل السرد في رواية الأيام نجد طه حسين يحتفظ بذكريات البيت الأول، ويختزنها لوقت الحاجة، ونجده يعود إلى الخلف كلما صدمه موقف خارج الدار، أو ألمت به حادثة محزنة، فها هو الفتى رغم حداثة سنه، إلا أنه استطاع معرفة قوة الذاكرة، وعلاقتها بحوادث الطفولة، وعلم أن كل ذكرى جميلة، يبقى لها وجود على اختلاف الأزمنة، وتباعد الأمكنة، وإن كل واحدة تعكس على صاحبتها مرايا مشعة، سرعان ما تتلاشى وتضمحل، بل ويخرج من الذاكرة الإنسانية كأن لم تكن: <<ولكن ذاكرة الأطفال غريبة. أو قل إن ذاكرة الإنسان غريبة حين تحاول استعراض حوادث الطفولة، فهي تتمثل بعض هذه الحوادث واضحا جليا، كان لم يمض بينا وبينه من الوقت شيء، ثم يمحى منها بعضها الآخر كان لم يكن بينها وبينه عهد>> (حسين، 1992، صفحة

15)[22]، هكذا هي حياة الإنسان، وبالأخص حياة الطفولة الأولى، فإن الذاكرة هناك تستطيع استحضار حوادث بعيدة الأمد، كان الوقت الذي حدث فيه والآن، ليس بينهما زمن يذكر، فالماضي كله يدخل ضمن البيت، ويعاد على شكل أحلام والشمس في كبد السماء، ثم يسترجع وتنفتح أمام الإنسان دفعة واحدة <<... إن ماضينا كاملا ياتي ليسكن البيت الجديد ... إن حلم اليقظة يتعمق إلى حد أن منطقة من التاريخ البعيد جدا تنفتح أمام الحالم بالبيت منطقة تتجاوز أقدم ذكريات الإنسانية ...استرجاع لمحات من أحلام يقظة تضيئ ذلك الدمج بين القديم جدا وبين المستعاد من الذكريات. وهذه المنطقة التي تنفتح على تاريخ سحيق يرتبط فيها الخيال بالذاكرة، كل منهما يعمق الآخر.>> (باشلار 1984، صفحة 37)[23]، ومن ثم فإن الفتى يتذكر علاقته بالبيت وكل ما يحويه من أثاث، وحتى الغرف المحيطة به، والمجاورة إليه، <<ثم يبلغ الصبي بيته، فيدخل إلى غرفة هي أشبه بالدهليز ، قد تجمعت فيها المرافق المادية للبيت ، وهي تنتهي به إلى غرفة أخرى واسعة غير مستقيمة، قد تجمعت فيها المرافق العقلية للبيت، وهي على ذلك غرفة النوم وغرفة الطعام وغرفة الحديث، وغرفة السمر، وغرفة القراءة والدرس فيها الكتب وفيها أدوات الشاي، وفيها بعض رقائق الطعام...>> (حسين، 1992 صفحة 80)[24]، يتذكر الصبي هذا البيت على ضيقه، وعلى شبهه بالدهليز، وإن هذه الغرفة على صغر حجمها، فقد تجمعت فيها كل الأشياء التي يحتاج إليها، وكانت كما هي غرفة حَوَتْ في طياتها ما يمكن أن تحويه جميع الغرف، فكانت معدة للأكل والشرب، وكانت قاعة لاجتماع الأصحاب حين حديثهم، وحتى حين سمرهم، وبعد التفرق تصبح غرفة للقراءة والدرس، والاطلاع على كل الكتب التي كانت مجمعة أيضا هناك، وقد حوت أيضا الأدوات التي يتم بها إعداد الشاي، من موقد و أباريق وأواني يبرد فيها الشاي ويشرب، حتى أنها كانت مجمع بقايا الطعام الذي تَخَلَّفَ فلم يُؤكَلْ، هكذا هو بيت الصبي الذي لم ينس شيئا منه، وبقي راسخا في مخيلته، لم تستطع السنوات الطويلة، والأسفار الكثيرة محوه، إن هذا الحلم الذي يمارس على البطل في يقظته، هو حلم جميل، يتدفق أثناء فترات الصمت، ولكن <<حين نواجه فترات الصمت هذه فإن صاحب منهج المسح – التحليلي – سوف يبدأ في إلقاء الأسئلة: هل كانت

الحجرة كبيرة ؟ هل كانت العلية مكتظة بالأشياء؟ هل كانت الأركان دافئة؟ كيف كانت تضاء؟ وكيف حقق الإنسان الصمت في هذه الجزاء؟ وكيف كان يتذوق الصمت الخاص جدا لمختلف أماكن العزلة التي يمارس فيها حلم اليقظة وحيدا>> (باشلار، 1984، صفحة 39)[25]، وبالتالي فإن البطل يعي جيدا ما تعنيه الغرفة بالنسبة إليه، لذلك أخذ يتذكرها شبرا بشبر، وركنا بركن، ويعدد ما فيها من أشياء، وما كانت تصلح له هذه الغرفة وأغراضها، إن كل ذلك أصبح صورا عابرة تتمتزج بخيالات البطل حين يقف والصمت جنبا إلى جنب، فيسترسل كل ذلك لحظة بلحظة، ثم يذكر مجلسه من بين الأشياء كلها، ويتذكر مكان نومه، وكيف كان عليه؟ ثم يشرع في استذكار طريقة نومه في هذا البيت، <<وكان مجلس الصبي من هذه الغرفة معروفا محدودا كمجلسه من كل غرفة سكنها واختلف إليها. كان مجلسه عن شماله إذا دخل الغرفة، يمضي خطوة أو خطوتين فيجد حصيرا قد بسط على الأرض القي عليه بساط قديم ولكنه قيم، هنالك يجلس أثناء النهار، وهنالك ينام أثناء الليل تلقى له وسادة يضع عليها رأسه ولحاف يلتف فيه>> (حسين، 1992 صفحة 80)[26].

هكذا هي أحلام يقظة البطل، يحي بها نهاره، وقد يُنِيمُ بها ليله الحزين، وما يفعل ذلك إلا لمحاولة كتابة الزمن وما وقع فيه، وكتابة علاقته بالمكان المتواجد فيه والذي أحبه فتشابهت الغرف كلها بالنسبة إليه، ولا يتم ذلك إلا بفعل عامل الذاكرة الساكنة فيه، والتي تسجل له تلك الاستمرارية في حياته كلها لأن <<المكان هنا هو كل شيء، حيث يعجز الزمن عن تسريع الذاكرة. الذاكرة – أية أداة غريبة هي – لا تسجل استمرارية واقعية، بالمعنى البيرجسوني، إننا عاجزون عن معايشة الاستمرارية التي تحطمت، نستطع أن نفكر فيها فقط بمستوى تجريدي خال من الكثافة. إن أجود عينات الاستمرارية المتحجرة الناتجة عن البقاء الطويل في المكان توجد عبر المكان: مقصورات اللاوعي، الذكريات الساكنة، وكلما كان ارتباطها بالمكان أكثر تأكيدا كلما أصبحت أوضح، إن فعل الذاكرة في الزمن هو فعل كتاب السيرة ...>> (باشلار 1984، صفحة 39)[27]، وبالتالي نجد البطل، وفي اشتهاد منه، يريد استدراجنا بفعل الذاكرة إلى خلق نوع من الاستمرارية بينه وبين نفسه، وبيننا وبين السرد الذي يرويه

لأن الذكريات التي عاشها ساكنة في لا وعيه، يستخرجها كلما تشابهت المواقف وكلما حدثت عوارض تذكره بمواقف سبقت، وعايشها قديما، لذلك فنحن نعرف علاقته بالبيت معرفة تامة، ونستطيع أن نكون صورا عما عايشه وعاناه فالبيت هو الجسد والروح، وهو عالم الإنسان الأول، به نكتشف ذواتنا حين يحاصرنا المجتمع، وحين يتنكر الأهل والأصحاب لنا و لذواتنا، وهنا يمكننا أن نطلق تسمية الفضاء الذاكراتي إنه الفضاء المتواجد فيه، وهو الفضاء المحبوب الذي بجعل كل الغرف متشابهة ولا يمكن أن يحدث ذلك إلا بفعل عامل الذاكرة الساكنة فيه، والتي تسجل له تلك الاستمرارية في حياته كلها، لأن الكاتب خلق جوا بيننا وبين السرد الذي يرويه ونحن حين ذاك نستطيع تكوين صورة واضحة عما عايشه، لكن بالنسبة للبطل يكون تذكر كل اللحظات التي عاشها، وهو يقارن بينها وبين حلم اليقظة الذي يعيشه الآن، فيرى اختلافات كثيرة بين المكانين، وإن كانت متشابهة، غير أن الذاكرة تركزها وتبعثها ومن ثم يصبح <<استرجاع لحظات المكان المحصور، البسيط المغلق، وتجارب المكان المنعش للقلب، المساحة التي لا تحاول التمدد، ولكن أشد ما ترغب فيه هو أن تمتلك. وقد تكون حجرة السطح قد بدت لنا في الماضي أصغر مما يجب، باردة في الشتاء وحارة في الصيف، ولكننا عندما نستعيدها من خلال أحلام اليقظة يصعب علينا أن نعرف من خلال أي نوع من التوفيقية أصبحت حجرة السطح كبيرة وصغيرة، دافئة وباردة في نفس الوقت>> (باشلار، 1984، صفحة 40)[28]، ومن ثم تتشابه المواقف على الحالم، ويفقد الإحساس القوي الذي جمعه قديما بالبيت الأول، فلا يستطيع إدراك ما كان عليه حقيقة، وينسى ما كانت عليه الحجرة، أكانت صغيرة أم كان حجمها أكبر مما يتخيل، هل استطاعت حمل كل الأغراض، أم عجزت؟ هل كانت وظيفتها النوم فقط؟ أم هناك وظائف أخرى لها؟ كيف كان حالها في الشتاء ثم الصيف؟ إنها عوارض يصعب على الحالم استيعابها.

-4الهجرة **والحنين إلى المكان الأليف:** إن الهجرة والترحال من أهم العوامل التي تساعد الإنسان على التذكر، وهما أيضا عاملان أساسيان في توليد الحنين، وإنه كلما ابتعد الإنسان عن بيت الطفولة وانتقل إلى بيت جديد، فإن ذلك سيؤدي حتما إلى البعد عن موطن الدفء والحميمية وكلما فارق الإنسان بيته الأول الذي تربطه

علاقة قوية، كلما ازداد التذكر وأحلام اليقظة، وأدى ذلك إلى الإحساس الكبير بالشوق إليه ، ودافع ذلك كله تقطع أوصال المحبة به، مما يولد الإحساس بالغربة، لأن النفس دائما تواقة إلى الفضاء الأول الذي ولدت فيه، وهذا طبع متأصل في بني آدم ، لأن << من علامة الرشد أن تكون النفس إلى مولدها مشتاقة، وإلى مسقط رأسها تواقة >> (الجاحظ، 1982)[29] وكل فراق وبعد عن مسقط الرأس يولد إحساسا بالحزن والأسى ، خاصة إذا كانت الذكريات القديمة جميلة ورائعة، ثم يتحول في طرفة عين إلى بيت غريب موحش فتنقاد الذاكرة مباشرة إلى الوراء، لتستحضر أيام السعادة والهناء في البيت الذي ولد فيه كل واحد منا، وفتح عينيه عليه أيام الطفولة، <<فالبيت الذي ولدنا فيه بيت مأهول، وقيم الألفة موزعة فيه وليس من السهل إقامة توازن بينهما، إذ هي تخضع للجدل، فكم من حكايات للأطفال – إن صدقت – تروى عن الطفل الذي ليس له حجرة خاصة به، ولهذا ذهب غاضبا و جلس في أحد الأركان>> (باشلار، 1984 صفحة 43)[30]، ومن ثم فهذه الألفة الموزعة سرعان ما تندثر بمجرد الرحيل، لذلك نجد الفرد، وبخاصة المبدع يستحضر ذكريات الماضي التي تربطه بالبيت، على شكل صور ذهنية صافية، تجسد علاقته بمكان ولادته، الذي سكن عمقه البعيد فنجده يأنس إليها وإلى ماضيه <<ويرعى الفضاء الذاكراتي أكثر التجارب الشعورية، ويحفظ لها ذكراها عبر أمكنته المتعددة، التي تثري تجارب الشاعر وتحرك شاعريته، وتمده بمادة غزيرة طيعة لأدواته الفنية التي يسخرها لعمله الخالد، كما يراعي الحيز الذاكراتي – كجزء من الفضاء –تجارب الشاعر الذاتية، لاحتماله التأويل على قراءات عديدة>> (زعيتر، 201، صفحة 273)[31]، وهذا لا يخص المبدع الشاعر فقط، بل نجده عند الروائي الفذ، الذي يحول اللغة من العادية الجارية، إلى لغة شاعرية خلاقة تتوازى فيها المشاعر والأحاسيس عند كليهما، ونجد طه حسين يصف البيت الجديد بالبيت الغريب، والطريق المؤدي إليه كذلك غريب، <<فهو يسكن بيتا غريبا يسلك إليه طريقا غريبة أيضا، ينحرف إليها نحو اليمين إذا عاد من الأزهر، فيدخل من باب يفتح أثناء النهار ويغلق في الليل، وتفتح في وسطه فجوة ضيقة بعد أن تُصلى العشاء>> (حسين، 1992، صفحة 78)[32]، فالغربة مبعثها فراق بيت الطفولة والتوجه إلى بيت جديد ، لذلك نجد البطل يحس بالغربة من

أول وهلة صادف فيها هذا البيت، بل والطريق المؤدي إليه يختلف عن الطريق القديم الذي ألفه، وهذا راجع إلى التعلق الشديد بالموطن الأول، وعدم القدرة على تحمل فراقه، لذلك نجده يحس بالأسى في داخله، ويشعر باللوعة على فراق المكان الأليف.

تظل الذكريات الأليفة لاصقة بعقل الفتى، فهو يتذكر الموطن الأول ويَحنُّ إليه كلما اصطدم بمواقف مشابهة لما كانت عليه في السابق، وعند تشابه المواقف تعود الذاكرة بالفتى إلى سنين الطفولة الأولى، وتكون المقارنة بعد ذلك، وليس البيت وحده مصدر التذكر، أنما الأشياء التي تقرب إليه، أو توصل إليه، كالطريق مثلا، أو السلالم التي يمتطيها للوصول إليه، ونجد البطل في هذه الرواية يصور لنا الطريق الجديد الذي لم يألفه بعد، ويصور لنا السلم المؤدي إلى بيته الجديد، <<...حتى إذا بلغ من هذه الطريق مكانا بعيدا بعينه سمع أحاديث تأتيه من باب قد فتح عن شماله فعرف أنه سينحرف بعد خطوة أو خطوتين إلى الشمال ليصعد في السلم الذي سينتهي به إلى حيث يقيم ...>> (حسين، 1992، صفحة 79)[33]، فهو يعرف هذه الطريق ومقدارها، ويعرف هذا السلم الذي سيصعد به إلى البيت، لأنه شبيه بالسلم الذي كان يصعد به العلية، ويصعد به مع المؤذن إلى حيث يقام الأذان، لذلك فقد كانت الصورة مشابهة لأيام الماضي، أيام الطفولة الحلوة، حيث لا حزن يكدر صفو الحياة، وبغض <<النظر عن ذكرياتنا فالبيت الذي وِلِدْنَا فيه محفور بشكل مادي، في داخلنا. إنه يصبح مجموعة من العادات العضوية. بعد مرور عشرين عاما، ورغم السلالم الكثيرة الأخرى التي سرنا فوقها .فإننا نستعيد استجاباتنا " للسلم الأول، فلن نتعثر بتلك الدرجة العالية بعض الشيء ...>> (باشلار، 1984، صفحة 43)[34]

إن كل الذكريات محفورة حقا في ذاكرتنا، وفي ذاكرة البطل، لأنه يحاول في كل مرة ربط الماضي بالحاضر، عن طريق الذاكرة، حتى ولو مر على الماضي أكثر من عشرين عاما، ونخربت الذاكرة بفعل المجتمع وعاداته، وتغيرت التقاليد بعد الرحيل غير أن البطل يحاول أن يعطي صورة جديدة لهذا السلم المخالف للأول، فهو متوسط متراوح بين السعة والضيق، ولكن دَرجه كان من الحجر الذي تراكمت عليه الأتربة فاستخفى الحجر، وهذا المقطع يبين ذلك: <<وكان هذا السلم متوسطا ليس بشديد السعة ولا بشديد الضيق ، قد اتخذ درجه من الحجر، ولكن كثر التصعد فيه والهبوط

منه ولم يتعهد بالغسل ولا بالتنظيف، فتراكم عليه تراب كثيف، ثم انعقد ولزم بعضه بعضا حتى استخفى الحجر استخفاءً خيل إلى المصعد فيه والهابط منه أنه إنما يتخذ سلما من الطين>> (حسين، 1992، صفحة 79)[35]، إن السلم هنا يذكر صاحبنا بالصعود إلى حيث محل الإقامة، لذلك كان أشد التصاقا بالذاكرة، على عكس الهبوط والنزول إلى الأسفل، فإنه مختلف اختلافا كبيرا، وهذا راجع لما لهما من مفارقات، فالأول يوصله بعد الصعود إلى المكان حيث الدفء و الحميمية، والإنزواء خلف الجدران، والاحتماء من كل عوارض الدهر، أما الثاني فيوصله إلى الأسفل إلى القبو، أو الغرف السفلى التي توضع فيها الأشياء الزائدة عادة، فالسلالم تتكون من أدراج كثيرة ، لذلك فإن فالصاعد أو النازل منها يعددها ثم ينسى عددها، ولا تبقى من الذكريات إلا ما أوصلنا إلى بيت الدفء والراحة ، لذلك << فالسلالم: من واحد إلى ثلاثة أو أربعة ، كلها مختلفة، إننا دائما نهبط السلم الذي يؤدي إلى القبو، وهذا الهبوط هو ما نتذكره. وما يميز أحلامنا، أما السلم المؤدي إلى حجرة النوم فإننا نصعد ونهبط عليه. إنه أكثر استعمالا. ونحن نألفه >> (باشلار، 1984، صفحة 52)[36]، ومن منا لا يحب حجرة النوم، ومن منا لا يحب الخلود إلى النوم، إنه الراحة التامة بعد التعب الخالص، لذلك تجدنا نتحمل أتعاب الصعود بفرح شديد، ثم ترتبط ذكرياتنا به أشد الارتباط ، لأن كثرة الاستعمال هي التي تبعث الذاكرة، وتخزنها حتى لا نكاد ننسى شيئا منها، ولكن الصبي في الأيام الأولى كان شديد الحرص على القيام في كل صعود، بإحصاء الدرج، لأنه يمضي به إلى حيث الراحة، والخلود إلى النوم <<ومع أن الصبي كان كلفا بإحصاء الدرج كلما صعد في سلم أو هبط منه فقد أقام ما شاء الله له أن يقيم في ذلك المكان، وصعد في ذلك السلم وهبط منه ما شاء الله له أن يصعد أو يهبط ، ولم يخطر على باله قط أن يحصي درج هذا السلم ، و إنما علم بعد أن اتخذه مرتين أو مرات، أنه صعد منه درجات فلا بد من أن ينحرف قليلا نحو الشمال ليمضي في الصعود تاركا عن يمينه فجوة لم يَلِجْهَا قط، ولكنه كان يعلم أنها كانت تؤدي إلى الطبقة الأولى من ذلك البناء الذي أقام فيه أعواما طوالا>> (حسين، 1992، صفحة 79)[37]، هكذا هي ذكريات البطل في رحلة بحثه عن الهوية، وهذه هي علاقته بالبيت ، السلالم المؤدية إليه ، فهو في حالة صعود دائم

إليه، يحاول في كل مرة إحصاء عدد الأدراج المكونة للسلم، إلا أنه لم يستطع عدها رغم طول السنين، ومهما يكن من أمر، يبقى البيت الأول موطن الدفء، هو حامل الذكريات جميعا، ومرسلها، وبالتالي فبعد السفر الطويل، وتوفر أسباب الراحة للفتى إلا إننا نجده في سيرته يشتاق إلى بيت الطفولة ، مهد الدفء والاحتماء ، فكل الطرق التي سلكها، والسلالم التي صعدها، والبيوت التي سكنها، كلها لم تثن عليه ما أثنى عليه بيته الأول، لأن <<البيوت المتعاقبة التي سكنها جعلت إيماءاتنا عادية ولكننا نندهش حين نعود إلى البيت القديم بعد تجوال سنين عديدة ، أن نجد أدق الإيماءات و أقدمها تعود للحياة، دون أدنى تغير. وباختصار. فإن البيت الذي ولدنا فيه قد حفر في داخلنا المجموعة الهرمية لكل وظائف السكنى. إننا رسم بياني لوظائف سكنى ذلك البيت المحدد، وكل البيوت الأخرى هي تنويعات على نفس اللحن>> (باشلار، 1984، صفحة 44)[38]، فالسكن الأول هو مهد السكنات الأخرى، وهو حاميها حين نحتمي به، فالبطل في رواية الأيام، نجده يستنجد ببيته الأول، رغم إن بيته لم يكن كالبيوت الأخرى، لأنها كانت أحسن منه، غير أن حميميته دفعته لتذكره بعد سنوات الغياب، فهاهو يحن إليه بشوق كبير، ويود العودة إليه عن طريق الذاكرة، أليس هو المكان الاستذكاري بصدق؟ ألم يجد فيه الدفء والحنان مذ فتح عينيه؟ أليس هو من وفر له الحماية، وأسباب الراحة؟ وها هو يبعث زفرات وآهات كثيرة حينما يتذكره بعد السفر، <<... ويردد في نفسه تلك الحسرات اللاذعة التي كان يجدها، وحسرات أخرى لم تكن أقل منها لذعا وإيلاما، حسرات الحنين إلى منزله ذلك، في قريته تلك من قرى الريف ...>> (حسين، 1992 صفحة 99)[39]، إن هذه الحسرات تأتيه على شكل ذكريات جميلة، ذكريات يعود بها إلى الماضي لعله يخفف من حدة الفراق، وهنا تنفتح أبواب الخيال على مصراعيها وتنطلق أحلام اليقظة مسترسلة حوادث الماضي ومواطن الدفء والحميمية.

خاتمة: وصفوة القول؛ فإننا نصل من خلال هذه الدراسة مجموعة من النتائج أهمها:

- أن الفضاءات الانعزالية هي أماكن الوحدة التي يعيشها الفرد، وقد كان للفضاء الانعزالي شعريته الخاصة بعد فقدان البطل لبصره؛

- لقد كان تأثير الفضاء الانعزالي شديد الوقع على البطل، وهو ما كسا المكان بشعرية خاصة ومختلفة؛

- لقد أثرت طبيعة الفضاء سلبا على البطل في بداية حياته، ثم انقلبت الأمور إلى الإيجابية في النهاية؛

- لقد تحول البيت وهو الفضاء الأليف إلى مكان موحش مظلم في حياة البطل؛

- أثر الهجرة كان كبيرا على طه حسين، مما دفعه إلى إعمال فكر الذاكرة والاشتياق إلى المكان الأليف. وقد كانت لهذه الدراسة إضافات منها، أنها بحثت في موضوع جديد قليل الدراسة، وهو يتعلق بشكل كبير بفئة المكفوفين الذين يعيشون حياة صمت وسط مجتمع انشغل بالماديات والشهوات عن الأمور الأخلاقية ومساندة الآخرين، ومشاركتهم همومهم وأحزانهم وحتى أفراحهم.

قائمة المصادر والمراجع

1- أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ: الحنين إلى الأوطان، دار الرائد العربي بيروت، ط1، 1982، ص 08.

2- حمادة تركي زعيتر: جماليات المكان في الشعر العباسي، دار الرضوان عمان، ط 1، 2013، ص 83.

3- طه حسين: الأيام، مركز الأهرام للترجمة والنشر، مؤسسة الأهرام القاهرة ط1992،1. ص 12.

4- غاستون باشلار: جماليات المكان، تر، غالب هلسا، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت، ط1، 1984. ص 35.

5- مصطفى شميعة: القراءة التأويلية للنص الشعري القديم، بين أفق التعارض وأفق الاندماج، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، إربد، ط1، 2013 عدد ص 322، ص 09.

الهوامش:

[1]- حمادة تركي زعيتر: جماليات المكان في الشعر العباسي، دار الرضوان، عمان ط 1، 2013، ص 83.

[2]- غاستون باشلار: جماليات المكان، تر، غالب هلسا، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر بيروت، ط1، 1984. ص 35.

[3]- غاستون باشلار: جماليات المكان، ص 35.

[4]- طه حسين: الأيام، مركز الأهرام للترجمة والنش، مؤسسة الأهرام، القاهرة، ط1992،1. ص 12.

[5]- غاستون باشلار: جماليات المكان، ص 35.

[6]- مصطفى شميعة: القراءة التأويلية للنص الشعري القديم، بين أفق التعارض وأفق الاندماج، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، إربد، ط1، 2013، عدد ص 322 ص 09.

[7]- غاستون باشلار : جماليات المكان ، ص 36.

[8]- طه حسين : الأيام ، ص 98.

[9]- غاستون باشلار : جماليات المكان ، ص 36.

[10]- باشلار، 1984، صفحة 36.

[11]- باشلار، 1984، صفحة 36

[12]- حسين، 1992، صفحة 99.

[13]- باشلار، 1984، صفحة 37

[14]- باشلار،1984، صفحة 38.

[15]- حسين، 1992، صفحة 259.

[16]- باشلار، 1984، صفحة 37.

[17]- حسين، 1992، صفحة 321.

[18]- باشلار، 1984، صفحة 40.

[19]- زعيتر، 2013، صفحة 269.

[20]- باشلار، 1984، صفحة 37.

[21]- زعيتر، 2013، صفحة 269.

[22]- حسين، 1992، صفحة 15.

[23]- باشلار، 1984، صفحة 37.

[24]- حسين، 1992، صفحة 80.

[25]- باشلار، 1984، صفحة 39.

[26]- حسين، 1992، صفحة 80.

[27]- باشلار، 1984، صفحة 39.

[28]- باشلار، 1984، صفحة 40.

[29]- أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ: الحنين إلى الأوطان، دار الرائد العربي بيروت، ط1، 1982، ص 08.

[30]- باشلار، 1984، صفحة 43.

[31]- زعيتر، 201، صفحة 273.

[32]- حسين، 1992، صفحة 78.

[33]- حسين، 1992، صفحة 79.

[34]- باشلار، 1984، صفحة 43.

[35]- حسين، 1992، صفحة 79.

[36]- باشلار، 1984، صفحة 52.

[37]- حسين، 1992، صفحة 79.

[38]- باشلار، 1984، صفحة 44.

[39]- حسين، 1992، صفحة 99.

مجلّة اللغة العربيّة المجلّد: 24 العدد: 3 السّنة: الثّلاثيّ الثّاني 2022 ص: 637-654

ظاهرة التّقديم والتّأخير عند عبد القاهر الجرجاني

The phenomen of presentment and delay at the are Abd El-Qaher El-Jarjani's

أ. علي علوش♦

تاريخ الاستلام: 12-02-2020 تاريخ القبــول:10-06-2020

ملخّص: لا شك أن العربيّة تزخر بفنون بلاغية متنوعة، ولعل هذه الفنون هي التي أسدت إلى لغة الضاد هذا التفرد بين لغات العالم، ومن هذه الفنون بلاغة التقديم والتأخير، والتي أضفت جمالا رائعا في تناول النص الأدبي وتذوقه. إن تقديم النص أو تأخيره في لغتنا العربية، له أهمية بالغة الأثر، فليس من شأن العربي أن يقدم كلاما على نية التأخير، أو يؤخر كلاما على نية التقديم حشوا وعبثا، بل لهذا كله أسبابه الموجبة التي تخرج الكلام العربي في أبهى صوره، فصاحة وبيانا. وجاء عبد القاهر الجرجاني بعبقريته وذوقه الرفيع العالي فقدم إضافات جديدة في هذا الفن البلاغي الرفيع، فماهي الإضافة التي قدمها عبد القاهر الجرجاني؟

كلمات مفتاحيّة: التقديم، التأخير، الأثر، الجمال، الفن البلاغي.

Abstract: The Arabs are rich in rhetorical arts that have made their language unique. This study focuses on the functional importance of presentment and delay of words or phrases in sentences that have brought about stylistic taste while dealing with literary texts. Thus, the Arabs had better recognize how to use such styles in their writings so that the Arabs' speech can be transmitted in an excellent rhetorical mode. In fact, Abd El-Qaher El-Jarjani's vision of this fine rhetorical art has remained the most influential one. So, what are Abd El-Qaher El-Jarjani's contributions to such rhetorical styles?

Keywords: Presentment, delay, effect, stylistic, rhetorical art.

♦المركز الجامعي تيسمسيلت، البريد الالكتروني: allouche77@yahoo.com (المؤلّف المرسل)

1- تعريف المصطلح وبيان أهميته:

أ-لغة: التقديم: جاء في لسان العرب لابن منظور **(ت711هـ)**، يقال: القَدَمُ والقُدْمَةُ: السابقة في الأمر، وتقدَّم: كقدَّم، وقدَّم واستقدم: تقدَّم. [1]وورد في معجم الوسيط قَدَمَ: فلانٌ قدم قُدُماً: تقدَّم. وقَدُمَ قَدْمًا: شَجُعَ، فهو قَدُومٌ ومقدامٌ، وقَدُمَ القومَ قدْمًا وقُدُومًا: سبقهم فصارَ قدَّامهمْ. وفي التنزيل **{يَقْدُمُ قَوْمَهُ يَوْمَ الْقِيَامَةِ}** (سورة هود 98) [2] نجد أن التقديم بمعنى السابق والمتقدم والأوّل.

التأخير: جاء في أساس البلاغة لـ" الزمخشري" **(ت538 هـ)** قوله: «ويُقال أخر: جاءُوا عن آخرهم، وجاء في أُخريات الناس وجئتُ أخيرًا ». [3]وفي المعجم الوسيط « أخر : تأخر والشيء جعله بعد موضعه و الميعاد أجّله تأخر عنه جاء بعده، وتقهقر عنه ولم يصل إليه »[4]، فنجد أن كلمة أخّر تدل على المرتبة الأخيرة.

ب-اصطلاحًا :بدأ عبد القاهر بدراسة "التقديم والتأخير" كأهم وأبرز وسيلة تتعانق مع التراكيب النحوية، إذ قلما نجد كلاما **(نثرًا أو شعرًا)** يخلو من تقديم أو تأخير، فقد بدأ بالإشارة إلى أهمية المبحث بقوله: " هو باب كثير الفوائد، جم المحاسن، واسع التصرّف، بعيد الغاية، لا يزال يفترُّ لك عن بديعة، ويفضي بك إلى لطيفة، ولا تزال ترى شعرا يروقك مسمعه، ويلطف لديك موقعه، ثم تنظر فتجد سبب أن راقك ولطف عندك، أن قدم فيه شيء، وحوّل اللفظ عن مكان إلى مكان" [5]. فقد أبان عن أهمية المبحث، وخطورة دوره في أداء الرسائل الجمالية المبتغاة من الكلام، وهي وسيلة مقصودة لا تأتي عفوا أو اعتباطا، لكن ألم يكن من المفترض أن يعرّف المبحث أولا ثم يثني ذلك بذكر أهميته؟ إلا إذا اعتمدنا قوله: " وحوّل اللفظ عن مكان إلى مكان" تعريفا للمصطلح، وهذا مالا يقبل، إذ تعريف المصطلح أرحب من ذلك[6].

والملاحظ أن عبد القاهر في ذكره لأهمية هذا المبحث، إنما يجمع لنا خصائصه ومزاياه في التراكيب، تأمل قوله: "واسع التصرف" تجده خير تعبير عما يؤديه هذا المبحث من دلالات في النحو والبلاغة، ويبرز في الذهن تساؤل مفاده " ألم يؤلف عبد القاهر هذا الكتاب في " دلائل الإعجاز القرآني"، فلم اختص الشعر هنا دون غيره في ذكره لأهمية المبحث؟ ألم يكن من المستساغ أن يقول: " ولا تزال تجد آية قرآنية يروقك مسمعها، ويلطف لديك موقعها، ثم تنظر فتجد سبب ... وهكذا إلى

نهاية النص"؟، ولعل ذكره للشعر هنا اختصاصا، لأن معناه يشكل إذا داخله "التقديم والتأخير"، بينما تظل الآية القرآنية معطاءة وإن لم يستبن فيها وجه التقديم والتأخير[7].

2-**أقسام التقديم والتأخير عند عبد القاهر:** يشرع عبد القاهر بعد ذلك في التأكيد على أهمية المبحث، في ذكر تقسيم ابتكاري للتقديم والتأخير، والابتكار هنا في التسمية لا في النوع، لأن ما ساقه عبد القاهر كان معروفا ومعلوما لمن سبقوه دون أن يصطبغ هذه التسميات، فقد قسّم الجرجاني المبحث قسمين هما:

الأول: تقديم يقال إنه على نية التأخير، وقد جعله من قبيل تحرك الكلمات في الجملة سلبا وإيجابا مع احتفاظها بالحكم الإعرابي رغم هذا التحرك، أي ما يمكن تسميته بـ (حرية الموقع + ثبات الحكم الإعرابي). يقول عبد القاهر: " ذلك في كل شيء أقررته مع التقديم على حكمه الذي كان عليه، وفي جنسه الذي كان فيه، كخبر المبتدأ إذا قدمته على المبتدأ، والمفعول إذا قدمته على الفاعل كقولك (منطلق زيد) (وضرب عمرا زيد)، معلوم أن (منطلق) و(عمرا) لم يخرجا بالتقديم عما كانا عليه من كون هذا خبر مبتدأ ومرفوعا بذلك، وكون ذلك مفعولا ومنصوبا من أجله، كما يكون إذا أخرت. [8]

أما **القسم الثاني:** فهو تقديم لا على نية التأخير، فالتقديم في هذا القسم يقتضي تغيير وتبديل الحكم الإعرابي بتغير موقع الكلمة في الجملة، فيقول عبد القاهر: " قولنا: (ضربت زيدا)، و(وزيد ضربته)، لم تقدم (زيدا) على أن يكون مفعولا منصوبا بالفعل كما كان، ولكن على أن ترفعه بالابتداء، وتشغل الفعل بضميره، وتجعله في موضع الخبر له "[9]، لكن التساؤل هنا: هل يكون الشكل النهائي للجملة في هذا القسم تقديما وتأخيرا؟ هل أصاب عبد القاهر إذ جعل هذا الشكل من قسمي التقديم والتأخير؟ ولعل الإجابة أن هذا الشكل النهائي للجملة هو شكل توالدي تناسلي جاء على الأصل المثالي للجملة، ولا يمت بصلة ما للتقديم والتأخير.

المهم أن عبد القاهر كان مجددا في تفريع التسمية الاصطلاحية "التقديم والتأخير" في هذه الجزئية[10].

3- **أغراض التقديم والتأخير عند عبد القاهر:** كان لعبد القاهر في كتابه آراء وانتقادات لاذعة للنحويين، ونعى عليهم حصرهم لأهمية التقديم والتأخير في دائرة ضيقة هي "العناية والاهتمام"، ولا ندري السبب الحقيقي الذي جعله يتبرأ من عباءته النحوية ويتمسك بعباءة البلاغة في هذه الجزئية[11].

يقول عبد القاهر: " واعلم أنا لم نجدهم اعتمدوا فيه شيئا يجري مجرى الأصل غير العناية والاهتمام" [12]، بل وشرع عبد القاهر في نقد سيبويه لحصره أغراض "التقديم والتأخير" في "العناية والاهتمام"، وذكر أنه لم يذكر لذلك مثالا، رغم أن سيبويه ذكر في حديثه عن هذه الجزئية في " الكتاب" مثالا مفصلا هو (ضرب عبد الله زيد) وبنى رأيه على المغزى المتوقع من هذا المثال [13]. ولما نقل عبد القاهر رأي النحويين في أغراض " التقديم والتأخير"، جعل هذا الرأي على قسمين هما:

القسم الأول: إذا كان اهتمام الناس منصبا على (مفعول به)، أي إنسان يعيث في الأرض فسادا وعبثا فيقتل، فيكون سؤال الناس هنا عنه لا عمن قتله لأن عنايتهم بهذا المفسد أشدّ، ومن ثمّ يقال للناس: (قتل الخارجي زيدُ) فيقدم المفعول لكون العناية به أشد، والسؤال عنه أكثر وأهم.

أما القسم الثاني: فإذا كانت عناية الناس منصبة على (فاعل) إنسان صاحب سيرة محمودة، فوقع منه فعل يشين مثل القتل، فيكون سؤال الناس هنا عنه لا عن الفعل أو المفعول، فيقال (قتل زيدٌ رَجُلاً)، فاهتمام الناس هنا بالفاعل (زيد)، بمن قتل (المفعول). وهذا الرأي الذي نقله عن النحويين – والذي لم يعين واحدا منهم–فيه نظر من جهة أن القسم الثاني ليس فيه من أوجه التقديم والتأخير شيء، فالهيكل التركيبي للجملة جاء متناسقا على القواعد المقررة كما يلي: (قتل + زيد + رجلا) (فعل + فاعل+ مفعول). فأين التقديم والتأخير الذي الغرض منه هنا العناية والاهتمام؟ وما تفسير استحسان عبد القاهر لهذا المسلك قوله: " فهذا جيد بالغ، إلا أن الشأن في أنه ينبغي أن يعرف في كل شيء قدم في موضع من الكلام مثل هذا المعنى، ويفسر وجه العناية فيه هذا التفسير"[14]، فمن هذا النص يكون حل الإشكال، فقوله: "مثل هذا المعنى" يدل على إشارة عبد القاهر إلى التقديم والتأخير المعنوي مع مراعاة حال

المتلقي، أي أنه يقصد المعنى في نفس المتلقي، وحال هذا المعنى من التقديم والتأخير، ولذا جاز عد القسم الثاني من التقديم والتأخير من وجهة نظر عبد القاهر.

وعبد القاهر بعد ذلك يتصدى بالإنكار على حصر غرض التقديم والتأخير في العناية والاهتمام فقط، ويجعل التسليم بذلك من الأمور التي أدت إلى قلة شأن المبحث في نظر الناس، يقول: "وقد وقع في ظنون الناس أنه يكفي أن يقال: إنه قدم للعناية، ولأن ذكره أهم، من غير أن يذكر من أين كانت تلك العناية؟، وبم كان أهم؟ ولتخيلهم ذلك، قد صغر أمر التقديم والتأخير في نفوسهم، ولم تر أزرى على صاحبه من هذا وشبهه" [15]، ورغم الإنكار الواضح الذي يبديه الإمام على الأغراض الثابتة للتقديم والتأخير، إلا أننا لم نجده يتصدى بالتحليل لهذه الجزئية فيقدم لنا تصورا خاصا بأسباب تلك العناية، وهو الناقد للفعل النحوي في هذه الجزئية.

وهو في إنكاره لهذه الأغراض الجامدة كان محقا، لأن هذا الحصر من شأنه أن يغتال جمالية المبحث، فهو في إنكاره يوسع الدائرة لتشمل كل التقسيمات الشكلية. يقول: " اعلم أن من الخطأ تقسيم الأمر في تقديم الشيء وتأخيره قسمين، فيجعل مفيدا في بعض الكلام، وغير مفيد في بعض، وأن يعلل تارة بالعناية، وأخرى بأنه توسعة على الشاعر والكاتب، حتى تطرد لهذا قوافيه، ولذاك سجعه، ذاك لأن من البعيد أن يكون في جملة النظم ما يدل تارة ولا يدل أخرى" [16]من هذا نخلص إلى: أن عبد القاهر رغم إنكاره للفعل النحوي في شأن "التقديم والتأخير" من حصر أغراضه في "العناية والاهتمام"، لم يكلف نفسه عناء البحث عن أغراض جديدة، بل عاد وأقرّ بهذه الأغراض، ولأنه نحوي الأصل، فقد استبان له بعد المرمى وصعوبة الهدف فآمن بما هو كائن[17].

4- **روافد التقديم والتأخير عند عبد القاهر:** وانتهاجا للنمط الذكي الذي اختاره الإمام لتبويب وترتيب كتابه، جعل حديثه عن تفاصيل المبحث الدقيقة من خلال روافد هي لب هذا المبحث، وقد تناول النحويون هذه الروافد بالتفصيل من الوجهة التركيبية فقط، بينما دراسة الإمام من زاوية المعنى ومعنى المعنى، فخاض في هذه الروافد وفقا لنظرية النظم التي بوّب كتابه من أجل تأصيلها. وقد جعل الإمام هذه

الروافد متمثلة في "الاستفهام" و"النفي" و"الخبر" و"النكرة"، وهي روافد مهمة في إثراء جوانب المبحث، ولذا سنفصل القول فيها كل على حدة.

أولا–الاستفهام: بدأ عبد القاهر بالكلام على الاستفهام، واختص من أقسام الاستفهام (أسمائه وأحرفه) فرعا واحدا هو الاستفهام بالهمزة، ولعل ذلك مرده أنها أم الباب، وكونها حرفا لا تأثير تركيبي له في الجملة التالية له، بخلاف بقية أسماء الاستفهام وحروفه..

وقد قسّم عبد القاهر الاستفهام بالهمزة بحسب ما يليها كما يلي [18]:

1– إذا ولي الهمزة فعل كقولك: (أقلت هذا الكلام؟) كان الشك في حدوث الفعل أو عدم حدوثه.

2– إذا ولي الهمزة اسم كقولك: (أأنت ذهبت إلى زيد؟) كان الشك في الفاعل نفسه مع الإقرار بحدوث الفعل.

والأمران يختلفان بالطبع، فليس البدء بالفعل كالبدء بالاسم، يقول الإمام: "وما يعلم به ضرورة أنه لا تكون البداية بالفعل كالبداية بالاسم"[19]، شرع عبد القاهر بعد ذلك في ذكر الأغراض المتوخاة من استخدام الهمزة في مبحث "التقديم والتأخير"، فجعل من هذه الأغراض.

- **التقرير**: لأنك إذا قدمت الاسم بعد الهمزة كان الشك منك في تعيين الفاعل مع تقرير حدوث الفعل وثبوته، ومنه قوله تعالى: **{قَالُوا أَأَنْتَ فَعَلْتَ هَذَا بِآلِهَتِنَا يَا إِبْرَاهِيمُ}** (الأنبياء62)، فهم هنا يقررون حدوث فعل الكسر الذي أصاب الأصنام، لكن شكهم في الفاعل من هو؟ وذلك بخلاف البداية بالفعل بعد الهمزة إذ الشك الواقع يكون على الفعل نفسه لا على الفاعل لأن الفعل لم يثبت، وبالتالي فلا فاعل على وجه الحقيقة.

- **الإنكار**: وهو إنكار الفعل إذا كانت البداية به بعد الهمزة، مثل قوله تعالى: **{أَصْطَفَى الْبَنَاتِ عَلَى الْبَنِينَ مَا لَكُمْ كَيْفَ تَحْكُمُونَ}**(الصافات153)، فهذا إنكار للفعل لاستحالة ذلك في حق الله عز وجل، أما إذا كانت البداية بالاسم بعد الهمزة كان الإنكار متوجها إلى الفاعل مع الإقرار بالفعل، مثل قولك: (أأنت قلت هذا الشعر؟)، فتجيب: لا، فالإنكار هنا للفاعل لا للفعل لأن الفعل ثبت تحققه.

ملحوظة: قد يبدأ بالاسم بعد الهمزة وليس المراد من هذا الأسلوب إنكار الفاعل فقط بل إنكار الفعل من أصله، ومثال قوله تعالى: **{قُلْ أَرَأَيْتُمْ مَا أَنْزَلَ اللَّهُ لَكُمْ مِنْ رِزْقٍ فَجَعَلْتُمْ مِنْهُ حَرَامًا وَحَلَالًا قُلْ آللَّهُ أَذِنَ لَكُمْ أَمْ عَلَى اللَّهِ تَفْتَرُونَ}**(يونس59)، يقول معلقا عبد القاهر: " معلوم أن المعنى إنكار أن يكون قد كان من الله تعالى إذن فيما قالوه، من غير أن يكون هذا الإذن قد كان من غير الله، فأضافوه إلى الله، إلا أن اللفظ أخرج مخرجه إذا كان الأمر كذلك، لأن يجعلوا في صورة من غلط، فأضاف إلى الله تعالى إذنا كان من غير الله فإذا حقق عليه ارتدع" [(20)]، فعبد القاهر يقرر أن البدء بالاسم بعد الهمزة لا يراد به إنكار الفاعل فقط بل إنكار الفعل من أصله، وعلى هذا خرَّج الآية السابقة على معنى إنكار الفعل والفاعل لأنه من المستحيل أن يكون هناك إذن فيما يخص الأحكام من غير الله تعالى، فإنكار الفعل والفاعل هنا هو المخرج لهذا الإشكال.

نوع الفعل بعد الهمزة: فرّق عبد القاهر بين أمرين هما: البدء بالفعل الماضي بعد الهمزة، والبدء بالفعل المضارع بعد الهمزة، وما يؤدي إليه استخدام كل منهما في المعاني والدلالات. فالابتداء بالفعل الماضي بعد الهمزة إنما غرضه التقرير أو الإنكار كما أوضحنا، أما الابتداء بالفعل المضارع بعد الهمزة فإنما يدل إما على الحال أو الاستقبال، مثل قولك: (أتقول؟) أو (أأنت تقول؟) فإذا أردنا الحال كان المعنى شبيها بما حدث وتولد من دلالات حين البدء بالفعل الماضي بعد همزة الاستفهام، من حيث الدلالة على التقرير.

فمثلا قولك: (أتبني هذه الدار؟) فأنت هنا تقرر الفعل لا الفاعل، ولو قلت: (أأنت تبني هذه الدار؟) كان تقريرك للفاعل مع تيقنك بثبوت الفعل، وعليه قوله تعالى: **{أَنُلْزِمُكُمُوهَا وَأَنْتُمْ لَهَا كَارِهُونَ}** (هود28).

أما إذا أردنا الدلالة على الاستقبال من تقديم الفعل المضارع بعد همزة الاستفهام، كان الإنكار هو السبيل إلى ذلك، مثل قولك: (أتخرج في هذا الوقت؟) فأنت تتحدث عن فعل مستقبلي هو فعل (الخروج)، وتنكر على من سيقوم بالفعل قيامه به، فدللت بهذا الإنكار على الاستقبال، وذلك بتقدم المضارع بعد همزة الاستفهام.

ونخلص من هذا إلى: أن الابتداء بالفعل بعد الهمزة يؤدي إلى إنكارك حدوثه أصلا، بينما ابتداؤك بالاسم بعد همزة الاستفهام على معنى إنكار الفاعل وعدم تعيينه مع الإقرار بحدوث الفعل، وقد جعل عبد القاهر لهذا الإنكار أسبابا هي[21]:

1- عدم الاستطاعة وعدم القدرة على القيام بهذا الفعل، كقولك: (أأنت تمنعني؟).

2- عدم الاختيار، فتجعل الفعل لا يجيء من الفاعل ولا يختاره، مثل قولك: (أهو يسأل فلانا؟) هو أرفع همة من ذلك.

3- صغر القدر وفقر الهمة، لدناءة نفس الفاعل، فلا يستطيع القيام بالفعل، كقولك (أهو يرتاح للجميل؟ هو أقصر همّة من ذلك).

تقديم المفعول بعد همزة الاستفهام: تحدث عبد القاهر بعد ذلك عن فرع من تقديم الاسم بعد همزة الاستفهام وهو تقديم المفعول، فجعل كل ما انطبق على تقديم الاسم من دلالات هو نفسه ما يحكم تقديم المفعول بعد الهمزة، فمثلا قولك: (أزيداً تضرب؟) الإنكار هنا يقع على المفعول (زيد) أن يكون بمثابة أن يضرب، أو بموضع أن يجترأ عليه، ومن أجل ذلك قدم غير في قوله تعالى: **{قُلْ أَغَيْرَ اللَّهِ أَتَّخِذُ وَلِيًّا}** (الأنعام 14)، فقدم المفعول بعد همزة الاستفهام إنكارا أن يكون المتخذ غير الله، مع الإقرار بفعل الاتخاذ.

وخلاصة القول: أن عبد القاهر تناول سياق الاستفهام في تقاطعاته مع سياقات التقديم والتأخير، وهي سياقات دلالية بالمقام الأول، أي في جانب المعنى، ولا يكاد يخرج منها سياق تقديم وتأخير رتبي سوى تقديم الاسم المفعول بعد همزة الاستفهام. تلك هي أهم آراء الإمام فيما يتعلق بتوظيف الاستفهام بالهمزة في سياقات التقديم والتأخير.

ثانيا-النفي: النفي في اللغة يكون بأحرف وأدوات عدة منه (لا النافية، ولم ولما الجازمتين، ولن الناصية، وما النافية، وليس)، وقد تناول الإمام النفي كرافد مهم من روافد التقديم والتأخير، ومدار النفي في هذا المبحث هو كون الفعل حادثا أم غير ذلك. وقد قسّم الإمام النفي بحسب ما يلي حرف النفي على قسمين هما [22]:

القسم الأول: إذا ولي حرف النفي فعل، مثل قولك: (ما ضربت زيدا) كان المعنى أنك ما قمت بهذا الفعل، لأن الفعل لم يتم أصلا، فقد نفيت فعلا لم يثبت أنه مفعول.

أما القسم الثاني: إذا ولي حرف النفي اسم، مثل قولك: (ما أنا ضربت زيدا)، كان المعنى أنك ما قمت بفعل الضرب، لكنك تثبته لأحد غيرك، فقد نفيت فعلا ثبت أنه مفعول، وعلى هذا فالنفي في القسم الأول نفي إطلاق، لأن الفعل لم يثبت وقوعه، بينما هو في القسم الثاني غير ذلك لثبوت الفعل، وعدم تعيين الفاعل.

وقد أشار عبد القاهر في أثناء بحثه لهذه الجزئية إلى أمرين هما [23]:

الأول: إذا كان الفعل بعد حرف النفي جاز لك أن تعطف بنفي على النفي فتقول: (ما قلت هذا الشعر ولا قاله أحد من الناس)، وذلك أنك نفيت الفعل أصلا ولم تثبت له وجودا، ثم نفيته عن الناس، لكن نفي النفي اقتضى إثبات قول الشعر إلى واحد من الناس. أما إذا كان الاسم هو المبتدأ به بعد النفي وركب عليه نفي آخر كقولك: (ما أنا ضربت زيدا ولا ضربه أحد)، فقد نفيت الفاعل مع إثبات وجود الفعل لغير الفاعل، ثم ركبت على النفي نفيا، فنفيت ما أثبته أولا أي ركبت نفيا على إثبات، وإثباتا على نفي، ولذا جعل من مثل هذا الأسلوب عنوانا لرداءة الاستخدام والنظم.

أما **الأمر الثاني:** فيختص بتركيب النفي مع الاستثناء، أو ما يسمى الاستثناء المنفي ، فلو قدمنا الفعل بعد النفي مع تركيبه مع الاستثناء بإلاّ مثل قولنا: (ما قلت إلا شعرا) ، فهذا كلام مستقيم، بينما لو قدمنا الاسم بعد النفي مع تركيبه مع الاستثناء بإلا فقلنا: (ما أنا ضربت إلا زيداً)، كان الكلام فاسدا من جهة أنك نقضت النفي بالاستثناء، بمعنى : أنك لما قدمت الاسم بعد النفي نفيت الفعل عنك وأثبت أنه واقع، ثم لما أدخلت عليه أداة الاستثناء (إلا) كان ذلك يقتضي إثباتا لك بفعل الضرب، فينتقض نفيك الأول بإثباتك اللاحق، وهذا ما لا يكون بحال، فكيف نجمع بين النفي والإثبات لفعل واحد في ذات الوقت. وهاتان الإشارتان في غاية الذكاء من الإمام لأنهما يكشفان بجلاء عن عمق إدراكه وسمو ذوقه، وغوصه على معاني التراكيب، وتفرده بحسن الاستنباط.

تقديم المفعول بعد النفي: انتقل الإمام بعد ذك للحديث عن لطيفة أخرى هي تقديم المفعول وتأخيره بعد النفي، فإذا قلت: (ما ضربت زيدا)، كان الحال مثلما هو

في تقديم الفعل بعد النفي، أي نفي الفعل لكونه معدوما في الأصل لأنه فعل غير مفعول، لكن عبد القاهر يقرر هنا غير ما قرره في دلالات تقديم الفعل بعد النفي، فقد قرر أن الفعل إذا تعدى لمفعول، كان نفيك له هو نفي لكون الفعل وقع منك على المفعول، أي نفي الفاعلية مع إثبات الفعل ووقوعه على المفعول. وهذا الذي ذهب إليه مخالف لما سبق وأن قرره في حديثه عن تقديم الفعل بعد النفي، يقول: "فإذا قلت: (ما ضربت زيدا) فقدمت الفعل، كان المعنى أنك نفيت أن يكون وقع ضرب منك على زيد ولم تعرض في أمر غيره لنفي ولا إثبات، وتركته مبهما محتملا" [24].

أما إذا قدمت الاسم المنصوب (المفعول) بعد النفي فقلت: (ما زيدا ضربت) كان المعنى إثبات فعل الضرب لك، مع نفي تعيين المفعول به هذا الفعل، أي نفي الفعل عن المفعول وإبهامه، ولذا يجوز في الضرب الأول أن تقول معمما النفي: (ما ضربت زيدا ولا أحدا من الناس) لكونك نفيت عن نفسك فعل القيام بالضرب، مع إثبات الفعل لغيرك، فلذا صح العطف هنا. بينما لا يجوز ذلك في الضرب الثاني فلا يجوز أن تقول: (ما زيدا ضربت ولا أحدا من الناس)، فهذا يحمل تناقضا في طياته.

ويشير الإمام إلى تركيب النفي مع ما ينقضه وهو (الإثبات) كقولك: (ما ضربت زيدا ولكني أكرمته)، فهذا التركيب يصح لكونك نفيت فعل الضرب مع كونه واقع لكنك استدركت على النفي فأثبت لك فعلا آخر وهو الإكرام. ولا يصح ذلك حين تقدم الاسم المنصوب بعد النفي، فلا يجوز أن تقول: (ما زيدا ضربت ولكني أكرمته) وذلك لأن معنى الكلام أنك لم تخص (زيدا) بالضرب، ونفيت تعيينه به، فكيف تستدرك عليه وتثبت له فعل الإكرام، والوجه الصحيح للكلام، (ما زيدا ضربت ولكن عمرا) فتوحد الفعل ليصح استدراكك عليه[25].

تقديم الجار والمجرور بعد النفي: يقول عبد القاهر: وحكم الجار مع المجرور في جميع ما ذكرنا حكم المنصوب، فإذا قلت:(ما أمرتك بهذا)، كان المعنى على نفي أن تكون قد أمرته بذلك، ولم يجب أن تكون قد أمرته بشيء آخر= وإذا قلت :(ما بهذا أمرتك(، كنت قد أمرته بشيء غيره[26].

ثالثا – الخبر: الخبر في البلاغة هو ما احتمل الصدق والكذب بالمطابقة للواقع المحال إليه وهو المحكوم به، وقد استعان الإمام بهذا الرافد لتشييد صرح التقديم والتأخير إلى جانب الروافد الأخرى.

بدأ عبد القاهر حديثه عن الخبر ودوره في " التقديم والتأخير" بكلمة جميلة تحمل في طياتها معان كثيرة، يقول: " اعلم أن الذي بان لك في الاستفهام والنفي من المعنى، قائم على مثله في الخبر المثبت" [27]. ألا يتضح هنا من كلامه القصد إلى شيء ما؟ إن عبد القاهر هنا يقصد المعنى، ويدور في فلكه ويبغيه من وراء ذلك لكنه ليس المعنى في ذاته، المعنى الشرف أو الخسيس، لكنه المعنى المبتغى من وراء التراكيب، المعنى نتاج التزاوج بين النحو والبلاغة، بين التراكيب ومعانيها.

يشرع الإمام بعد ذلك في الحديث عن الخبر، ويرى أننا لو أردنا أن نتحدث عن فاعل ما فقدمنا ذكره، ثم تليناه بالفعل الذي قام به فنقول: (زيد قد فعل) و (أنا فعلت) فإن قصدك من ذلك هو الفاعل (معنى)، وليس قصدك هنا الفاعل (رتبة).

يقول عبد القاهر: " فإذا عمدت إلى الذي أردت أن تحدث عنه بفعل، فقدمت ذكره، ثم بنيت الفعل عليه فقلت: زيد قد فعل، وأنا فعلت، وأنت فعلت، اقتضى ذلك أن يكون القصد إلى الفاعل" [28].

لكن عبد القاهر يجعل المعنى المتولد من قصدية هذا الأسلوب على قسمين هما:

الأول: واضح لا غموض فيه، وهو أن يكون الفعل لفاعل منصوص عليه دون غيره وانفراده بهذا الفعل دون سواه، مثل قولك: (أنا كتبت هذه الورقة)، و(أنت قمت بهذه الزيارة)، ويتضح هنا في هذا القسم تخصيص ضمائر المتكلم والمخاطب بهذا الفعل فهما مما يساعد على أداء هذا المعنى المقصود.

أما **القسم الثاني**: وهو أن يكون الفعل لفاعل ما دونما تخصيص له، فالفعل مثبت لفاعل غير معين ولا مخصص، مثل قولك: (هو كتب هذه الورقة)، فاستخدام ضمير الغائب هو الذي سوغ عدم تعيين هذا الفاعل (معنى) وليس (رتبة).

إن الإمام هنا لما تحدث عن تقديم الاسم المخصص بالذكر كان يتحدث عن تقديم رتبي، بمعنى أن هذا الاسم المقدم سيصير (مبتدأ به)، والفعل المثبت له بعده هو الخبر الرتبي (خبر جملة فعلية)، كذلك كان هذا التقديم أيضا (معنويا)، بمعنى

الإقرار بهذا الفعل لهذا الفاعل، وتخصيصه بالفعل، أو عدم تخصيصه وتعيينه بهذا الفعل. وعبد القاهر في القسم الأول قصر الفاعلية على الذات المفردة دون غيرها وذلك باتخاذ ضميري المتكلم والمخاطب وسيلة لذلك، وجعلها مسندا إليهما أي (مبتدأ). بينما في القسم الثاني أثبت الفعل لفاعل ما، مع التركيز على إثبات هذا الفعل والتنبيه على ذلك دون التعريض بغير الفاعل، أو الحط من شأنه، وقد تحقق له ذلك باستخدام (ضمير المخاطب) مصدرا به الكلام مسندا إليه (مبتدأ به).

وهذا الذي ذهب إليه عبد القاهر من استخدام الضمائر في تأدية هذا المعنى ليس معناه قصر هذا الأداء على هذه الضمائر، بل أنه عمم ذلك لما أشار إلى تقديم الاسم المراد تقديمه وبناء الفعل عليه، وعلى هذا فإن كل اسم ابتدئ به في صدارة الكلام يستلزم من الفعل المبني عليه بعده ضميرا يعود على المبتدأ، هذا الضمير هو ما يحدد خط سير الاسم من حيث كونه متكلما أو مخاطبا أو غائبا، وبالتالي يتحدد مسار المعنى الذي أراده عبد القاهر من وراء هذا الأسلوب. ويشير عبد القاهر إلى أنه لم يتفرد بذكر هذا الأسلوب بل سبقه إليه إمام النحويين سيبويه في" الكتاب" يقول عبد القاهر: "هذا الذي ذكرت لك من أن تقديم المحدث عنه يفيد التنبيه له، قد ذكره صاحب الكتاب في المفعول الذي قدم فرفع بالابتداء، وبني الفعل الناصب كان له عليه، وعدي إلى ضميره فشغل به، كقولنا في (ضربت عبدَ الله) و(عبدُ الله ضربته) فقال: وإنما قلت: عبد الله فنبهته له، ثم بنيت عليه الفعل، ورفعته بالابتداء[29]. وعبد القاهر يجعل من تقديم الاسم (المسند إليه) وبناء الفعل عليه، مع وجود ضمير عائد على المتقدم أبلغ من سياقه مجردا من التقديم، يقول: "ليس إعلامك الشيء بغتة غفلا، مثل إعلامك له بعد التنبيه عليه، والتقدمة له، لأن ذلك يجري مجرى تكرير الإعلام في التأكيد والإحكام. ومن هنا قالوا: إن الشيء إذا أضمر ثم فسر كان ذلك أفخم له من أن يذكر من غير تقدمة إضمار" [30]، واستشهد عبد القاهر بالكثير من الآيات القرآنية على رأيه الذي ساقه في هذه الجزئية. وقد عدد عبد القاهر مواطنا يكثر فيها تقديم المحدَّث عنه (المسند إليه) والغرض منه تأكيد الخبر وتحقيقه له هي [31]:

1- عند إنكار منكر، نحو قوله تعالى: { **وَيَقُولُونَ عَلَى اللَّهِ الْكَذِبَ وَهُمْ يَعْلَمُونَ**} (آل عمران78)، فقد وردت هذه الآية في الرد على إنكار المنكرين لهذا الدين فجاء تقديم المحدَّث عنه تأكيدا لهذا الفعل.

2- فيما اعترض فيه شك، وهو سوق الخبر على وجه الشك أو التردد في أمر ما.

3- في تكذيب من ادعى أمرا ما، نحو قوله تعالى: { **وَإِذَا جَاءُوكُمْ قَالُوا آمَنَّا وَقَدْ دَخَلُوا بِالْكُفْرِ وَهُمْ قَدْ خَرَجُوا بِهِ**} (المائدة61)، فقولهم: (آمنا) دعوى لنفي صفة الكفر عن أنفسهم وهذا كذب.

4- في استحالة القياس على مماثل، مثلما قاس الكفار على صفة الخلق للخالق فوصفوا آلهتهم بالخلق افتراء، وهذا قياس فاسد، لأنهم يعبدون ما خلق بأيديهم فكيف يكون المخلوق خالقا؟ وعليه قوله تعالى: { **وَاتَّخَذُوا مِنْ دُونِهِ آلِهَةً لَا يَخْلُقُونَ شَيْئًا وَهُمْ يُخْلَقُونَ**} (الفرقان3).

5- ما جاء على خلاف المعتاد، وذلك ممن علم حاله، وثباته على صفة ما أو على فعل ما، ثم أخبر عنه بما يناقض ذلك، فلا يصدق كقولك (ألا تعجب من فلان؟ يدعي العظيم، وهو يعيى باليسير، ويزعم أنه شجاع، وهو يفزع من أدنى شيء).

6- في الوعد والضمان كقولك: (أنا أقوم بهذا الأمر عنه، أنا أكفيك، أنا أعطيك).

7- في المدح، فالمدح يمنع السامع من الشك في الممدوح، ويبعده عن الشبهة كقولك (أنت تعطي الجزيل..).

ويرى الإمام أنه فيما عدا هذه المواطن يؤتى بالفعل ثم يبني عليه الاسم، وذلك إذا كان الفعل مما لا يشك فيه ولا ينكر، يقول: "إذا كان الفعل مما لا يشك فيه ولا ينكر بحال لم يكد يجيء على هذا الوجه، ولكن يؤتى به غير مبني على اسم، فإذا أخبرت بالخروج عن رجل من عادته أن يخرج في الغداة قلت: (قد خرج) ولم تحتج إلى أن تقول: (هو قد خرج)، ذلك لأنه ليس بشيء يشك فيه السامع، فتحتاج أن تحققه، وإلى أن تقدم فيه ذكر المحدَّث عنه"[32]. ويحسن بناء الفعل على اسم في حالة عدم الشك

في الفعل أو إنكاره، إذا كان الكلام في جملة حال، فنقول: (جئته وقد ركب)، وذلك لأن حكم المعنى يتغير في هذا الموضع، ويصير إلى الشك ولو بقدر بسيط.

ويصف عبد القاهر هذا الأسلوب بقوله: "هذا وهو كلام لا يكاد يجيء إلا نابيا وإنما الكلام البليغ هو أن تبدأ بالاسم وتبني الفعل عليه كقوله:

قد أغتدي والطير لم تَكَلَّمِ[33]

فإذا كان الفعل فيما بعد هذه الواو التي يراد بها الحال، مضارعا، لم يصح إلا مبنيا على اسم كقولك: (رأيته وهو يكتب)" [34]. والمعنى لا يستقيم إلا على هذا المنوال، وهو ما استخدمه النص القرآني في آيات كثيرة وهو أبلغ. أما في الخبر المنفي، فالأمر يقتضي الصنيع نفسه، كقوله تعالى: { **وَالَّذِينَ هُمْ بِرَبِّهِمْ لَا يُشْرِكُونَ**} (المؤمنون59)، يفيد من التأكيد في نفي الإشراك عنهم، كمال وقيل :(**والذين لايشركون بربهم ،أو بربهم لايشركون**) لم يفد ذلك .

تقديم "مثل" و"غير":

يرى الإمام أن "مثل" و"غير" لابد من أن يلازما التقديم لأنهما بحسب ما يضاف إليهما، فهما على معنى هذا الذي يضافا إليه، ومن كان مثل الاسم في الحال والصفة.

يقول الإمام: " ومما يرى تقديم الاسم فيه كاللازم (مثل) و (غير)". فـ (مثل) تومئ إلى الخبر المثبت وتقديم الاسم ثم بناء الفعل عليه، و(غير) تومئ إلى الخبر المنفي، وتقديم الاسم وبناء الفعل المنفي عليه، وما يتولد من كل منهما من دلالات.

ويشير عبد القاهر إلى استخدام العرب لهذين الاسمين، وحكمهم بعدم استقامة المعنى إذا لم يقدما دوما، فعدم الابتداء بهما وتقديمهما وبناء الفعل عليهما، يجعل الكلام مقلوبا عن جهته، ومغيرا عن صورته، كما أنهما لا يدلان، أبدا إلا على معرفة، لأنهما مضافان إلى معرفة دائما. ويضع عبد القاهر في نهاية حديثه عن الخبر كرافد مهم من روافد "التقديم والتأخير" دستورا حاكما مفاده: أنه لا يجوز أن يفيد الاستفهام معنى لا يفيده الخبر لأن الاستفهام هو في حقيقة الأمر استخبار، أي طلب الخبر من المخاطب، ولذا كان محالا أن يختلف المعنى بين التقديم في الاستفهام والتقديم في الخبر، ولذا يقول الإمام: "كان محالا أن تكون الجملة إذا دخلتها همزة

الاستفهام استخبارا عن المعنى على وجه لا تكون هي إذا نزعت منها الهمزة إخبارا به على ذلك الوجه فاعرفه"[35].

كانت تلك هي آراء الإمام المبثوثة حول التقديم والتأخير في الخبر بنوعيه، وما يسهم به هذا الرافد من تدعيمات لمبحث " التقديم والتأخير".

رابعا–النكرة: وللنكرة أحكام تركيبية وأحكام دلالية متعددة، وعبد القاهر يجعل أمر النكرة من حيث التقديم والتأخير على شقين هما:

أولهما: تقديم الاسم النكرة وبناء الفعل عليه، **وثانيهما:** تقديم الفعل على الاسم النكرة، ولكل منهما أحكام ومعنى نوضحها كما يلي:

الشق الأول: تقديم الاسم النكرة وبناء الفعل عليه، يرى عبد القاهر أن تقديم الاسم النكرة وبناء الفعل عليه يتطلب النظر فيه من وجهين: **أولهما تقديمه بعد الاستفهام، والوجه الثاني تقديمه في الخبر**، أما تقديم الاسم النكرة بعد الاستفهام فإن الغرض منه السؤال عن جنس هذا الاسم، يقول الإمام: "فإن قدمت الاسم وقلت: (أرجل جاءك؟) فأنت تسأله عن جنس من جاءه أرجل هو أم امرأة؟، ويكون هذا منك إذا علمت أنه قد أتاه آت، لكنك لم تعلم جنس ذلك الآتي" [36].

أما تقديمه في الخبر فمبني على حكمه في التقديم بعد الاستفهام، يقول عبد القاهر: " وإذا قد عرفت الحكم في الابتداء بالنكرة في الاستفهام فابن الخبر عليه"[37].

ويستطرد عبد القاهر بالتحليل ليشمل مثلا عربيا تناوله النحويون بالدرس في باب مسوغات الابتداء بالنكرة، وهو قولهم: "شرٌّ أهرَّ ذا نابٍ"، لكن الإمام يتناوله هنا ليس تناول النحوي – وهو نحوي بالفعل–بل تناول البلاغي المدقق الباحث في جوهر التركيب، وعميق المعنى. فهو يرى أن المراد من هذا المثل: " أن يعلم أن الذي أهرَّ ذا الناب هو من جنس الشر لا جنس الخير، فجرى مجرى أن تقول: (رجل جاءني) تريد أنه رجل لا امرأة". فهو يخرج المثل على ما تولد من معاني من تقديم الاسم النكرة في الخبر وبناء الفعل عليه. ويرى عبد القاهر أن قول النحويين في هذا المثل بأن المراد : (ما أهر ناب إلا شر) حملا على النفي والاستثناء، فيه نظر، لأن القصد فيه هو الإخبار عن جنس هذا الذي أهر ذا الناب أهو من جنس الخير أم من جنس الشر؟، فالنكرة على أصلها لدلالاتها على واحد من الجنس، إلا أن القصد هنا لم يقع

إلى كونها واحدا من هذا الجنس، كذلك فإن قصر الفعل لا يكون إلا على معلوم، كما أن التنبيه لا يكون إلا على معلوم، فالابتداء بالنكرة – غير مقصود بها الجنس– محال من جهة المعنى لأنك قدمت النكرة للتنبيه عليها، والتنبيه لا يكون إلا على معلوم[38].

خاتمة: ونخلص: إلى نتيجة حتمية هي أننا لا نجد بلاغيا وقف وقفة متأنية عند هذه الظاهرة التركيبية وكشف عن أسرارها البلاغية ودواعيها النفسية كعبد القاهر الجرجاني، فتناولها تناول من يرى فيها اختيارا حرا من المبدع، يعمد إليه ابتغاء مطالب فنية وأغراض بلاغية وأسرار تعبيرية لاتكاد تتناهى، تلك هي آراء الإمام حول روافد "التقديم والتأخير"، وبيان أهمية تلك الروافد في إثراء جوانب المبحث، كما نستنتج أن ترتيب " التقديم والتأخير" عند عبد القاهر على هذا النحو، وانفراده بهذا الترتيب لهو دليل على براعته، فالجرجاني عودنا في كتابه ألا يأتي بشيء اعتباطا.

قال الإمام في معرض حديثه عن تقديم النكرة إذ يقول: " لا يجوز أن يكون لنظم الكلام وترتيب أجزائه في الاستفهام معنى لا يكون له ذلك المعنى في الخبر، وذاك أن الاستفهام استخبار"، ويقول: " المعنى في إدخالك حرف الاستفهام على الجملة من الكلام، هو أنك تطلب أن يوفقك في معنى تلك الجملة ومؤداها على إثبات أو نفي" من هذين النصين نلمح إشارة خفية تمنحنا بعضا من السر في هذا الترتيب على هذا النحو، فعبد القاهر يجعل من (الاستفهام) مفتاحا للإجابة، والإجابة في حقيقة الأمر هي (الخبر)، هذه الإجابة تحتمل (الإثبات) أو (النفي). وتأسيسا على ذلك جاءت أولى مباحث التقديم والتأخير عنده (الاستفهام)، ثم تلي ذلك (النفي) وهو احتمال الخبر المستفهم عنه للكذب، ثم يليه الخبر المستفهم عنه، والذي يحتمل الصدق (الإثبات)، ثم رتبت النكرة على سياق المباحث الثلاثة السابقة لكون الاسم فيها لابس المعرفة، فكان لزاما عليه استكناه دلالات النكرة في تقاطعات سياقاتها الدلالية مع (الاستفهام) ثم مع (النفي) ثم مع (الخبر) بنوعيه. تلك هي أهم الجزئيات المتعلقة بجهود الإمام عبد القاهر الجرجاني في بحثه للتقديم والتأخير في كتابه "دلائل الإعجاز" والتي انطلق فيها من أساس نحوي فلسفي في أحايين كثيرة، واستطاع توظيف كل ما لديه من معارف لخدمة هدفه النبيل وهو التأصيل لنظرية "النظم" وقد تأتى ذلك له بالفعل.

هوامش:

[1] ابن منظور: لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط1، 2000م، ج12، ص466 (مادة قدم).

[2]مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، جمهورية مصر العربية، ط4 (1425 هـ/2004م)، ص719.

[3] الزمخشري: أساس البلاغة، تح: محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط1، (1419هـ/ 1998م)، ج1، ص22، (مادة آخر).

[4] مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، جمهورية مصر العربية، ط4 (1425 هـ/2004م)،ص8.

[5] عبد القاهر الجرجاني: دلائل الإعجاز، تعليق: محمد شاكر، دار المدني بجدة، ط3،(1413 هـ/1992م)، مطبعة المدني بالقاهرة، ص 160.

[6] أسامة عبد العزيز جاب الله، ط2009، أسلوب التقديم والتأخير رؤية جمالية، دار مكتبة الإسراء للطبع والنشر، ص148.

[7] المرجع نفسه، ص149.

[8] عبد لقاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص160.

[9] المرجع نفسه، ص 107.

[10] ينظر: أسامة عبد العزيز جاب الله، أسلوب التقديم والتأخير رؤية جمالية، ص150.

[11] ينظر: المرجع نفسه، ص نفسها.

[12] ينظر: عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص107.

[13] ينظر: سيبويه: الكتاب، تح: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3، 1988م، ج1، ص34.

[14] ينظر: عبد القاهر، دلائل الإعجاز، ص108.

[15] نفسه، ص 110.

[16] ينظر: أسامة عبد العزيز، أسلوب التقديم والتأخير، ص 152.

[17] ينظر: عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص 111.

[18] نفسه، ص 112.

[19] نفسه، ص 115.

[20] ينظر: المرجع، نفسه ص118.

[21] ينظر: المرجع نفسه، ص 124.

[22] ينظر: المرجع نفسه، ص 125.

[23] ينظر: المرجع نفسه، ص 126

[24] ينظر: المرجع نفسه، ص 127.

[25] المرجع نفسه، ص نفسها.

[26] نفسه، ص 128.

[27] نفسه، ص نفسها.

[28] نفسه، ص 132.

[29] ينظر: سيبويه: الكتاب، ج1، ص81.

[30] عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص 135.

[31] نفسه، ص 136.

[32] نفسه، ص 141.

[33] قال محمود محمد شاكر: لم أقف عليه بهذا اللفظ، وقريب منه قول الراجز:

فَصَبَّحَتْ وَالطَّيْرُ لَمْ تَكَلَّمِ.....جَابِيَةً طُمَّتْ بسَيْلٍ مُفْعَمِ

محمد تبركان: حول حواشي أبي فهر محمود محمد شاكر على دلائل الإعجاز لعبد القاهر الجرجاني، شبكة الألوكة، ص 18.

[34] نفسه، ص 142.

[35] نفسه، ص 144 ،145.

[36] عبد العزيز الملوكي، (2014)، الأسلوب في القرآن الكريم، سورة البقرة أنموذجا، عالم الكتب الحديث إربد– الأردن ط1، ص122.

[37] مسعود بودوخة، (2015)، الأسلوبية والبلاغة العربية مقاربة جمالية، بيت الحكمة، ط1 ص141.

[38] عبد القاهر الجرجاني: دلائل الإعجاز، ص145.

ظاهرة السّبك النّصّي في الخطاب الشّعريّ الجزائريّ المعاصر

The phenomenon of the negative casting in contemporary Algerian poetry discourse

أ. مزوزي أنس *

تاريخ الاستلام: 22-05-2020 تاريخ القبــول: 28-08-2020

ملخّص: تعدّدت المذاهب والمدارس التي تناولت النّص بالدّراسة والتّحليل وتعدّدت وجهات النّظر فيها إلى النّص وحدّه ومظاهره وظروف طرحه وتلقّيه، ثم ما كثرت المدارس في الظّهور حتى ظهرت جامعة العقد للسانّيات النّص ذلك التيار الذي يُعنى بمقاربة النّصوص الأدبيّة، وغير الأدبيّة من وجهة نظر لسانيّة تتجاوز مستوى المفردة إلى النّص بوصفه بنيّة دلاليّة كبرى له وظائف متعدّدة، ونحن في هذا العمل سنسلّط الضّوء على دراسة نصيّة لمختارات من قصائد أبو القاسم خمّار في ديوانه (ربيعي الجريح).

قامت دراستنا على افتراض جوهري مفاده أنّ النّصوص الأدبيّة بأنواعها المختلفة تتفاوت فيما بينها في الاعتماد على علاقات الرّوابط النّصيّة، فقد تبيّن أنّ نصوص الدّيوان متّسقة من حيث الشّكل ومن حيث الدّلالة، بل وتجعله نصا واحدا باعتبار مضمونه (ربيعي الجريح) فلا يكاد الشّاعر في كل قصائده في الدّيوان أن يحيد عن معاني الشّوق والحنين والألم ولوعة الفراق، فقصائده نصوص مؤسسة للقيام بعلاقات اتّساقيّة طبقا لمقاصد الخطاب في الدّيوان.

كلمات مفتاحيّة: النّصيّة، السّبك، اللسانيات، النّص، الدّلالة، المنهج.

Abstract: The doctrines and schools that dealt with the text of the study and analysis and the many points of view of the text and its limits and manifestations and the circumstances of its introduction and

*جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم، الجزائر، البريد الالكتروني: nesismail3@gmail.com (المؤلّف المرسل).

receipt, and then the schools abounded to appear until the university of the decade appeared the tongues of the text that is concerned with an approach Literary and non-literary texts from a linguistic point of view go beyond the level of singularity to the text, as a major semantic structure with multiple functions, and in this work we will highlight a textual study of an anthology of the poems of Abu al-Qasim Khambar in his diwan (The Wounded Rabi).

Our study was based on the fundamental assumption that literary texts of different kinds vary among themselves in relying on the relationships of the texts of the texts of the texts of the texts of the Diwan are consistent in terms of form and evidence, and even make it one text considering its content (wounded spring) the poet in all his poems in the Diwan hardly deviates from the meanings of longing, longing, pain and the curse of separation, his poems are found to have relations of sedias according to the purposes of the discourse in the Dewan.

Keywords: The comer, the casting, the tongues, the son, the semantics the curriculum.

1. **المقدّمة:** لسانيات النّص أو علم اللغة النّصي علم جاء كحتميّة واقعيّة لعجز نحو الجملة على المواصلة في الدّرس اللساني فكان ظهور لسانيات النّص كبحث يتجاوز وينطلق ممّا قبله، ضرورة دعت إليها الدّراسة قبل أن يتبنّاها اتّجاه معين أو مدرسة محدّدة، فهذا العلم تكوّن بالتّدريج، حيث اكتسح السّاحة اللغويّة وراح يطوّر من مناهجه، حتى أصبح أهمّ وافدٍ في الدّراسات اللسانيّة الحديثة، وهو علم يستثمر جميع النّظريات اللسانيّة السّابقة ولعل أهمها نحو الجملة، ويقوم في الأغلب على أساس التّحليل التّداولي.

نعلم يقينا أنّ لسانيات النّص كغيرها من العلوم اللغويّة الأخرى تحاول أن تشقّ طريقها لإثبات أحقّيتها في الاعتماد عليها لمعالجة وتحليل النّصوص والخطابات من خلال جملة من الوسائل والآليات، وذلك بالتّركيز على مبدأين أساسيين هما:

- البحث في كيفيّة ترابط النّص، وتماسكه من خلال الاجزاء المكوّنة له؛
- الكشف عن الوسائل اللغويّة التي تجعل من النّص وحدة قائمة بذاتها، متميّزة عن غيرها مترابطة فيما بينها.

إنّنا ننطلق من هاتين النّقطتين كفرضيّة لعملها هذا حتى نتحقق بالوسائل الإجرائيّة على مدوّنتنا أنّ لسانيات النّص من خلال معاييرها –وهنا نحدد السّبك كمعيار أساس للدراسة–أنّها علم يبحث في نصّيّة النّصّ من خلال الوسائل والآليات.

وتجدر الإشارة إلى بيان منهج هذه الدّراسة وهدفها من خلال أنّ الغاية من إثارة هذا الموضوع التّعرف على آليات السّبك التي تسهم بشكل أساسي ومباشر في تحقيق النّصيّة هذا انطلاقا من المدوّنة المُختارة ديوان (ربيعي الجريح) للشاعر أبو القاسم خمّار، ولقد جعلنا من المنهج اللساني النّصي مطيّة لدراسة مختارات من قصائده لأكشف ما استطعت عن مدى ترابطها واتساق الأجزاء المكوّنة لنصّوصها.

ولقد انطلقنا من اشكاليّة مفادها: ما هو السّبك وما آلياته النّحويّة والمعجميّة وماهي مظاهرهما التي نلمسها في نصوص الدّيوان؟ ما المفهوم؟ ما الوسائل؟ كيف هي أشكاله التي يتجّلى بها في القصائد؟.

1. لسانيات النّص وبُعد السّبك:

1.2 من نحو الجملة إلى نحو النّصّ: إنّ الحديث عن الدّراسات البلاغيّة والنّحويّة السّابقة هو حديث عن دراسات لا تتجاوز حدّ الجملة في التّحليل، ذلك أنّ الجملة هي أكبر وحدة دالة تقف عندها الدّراسة، وظلّ هذا الرّأي وهذا الاهتمام سائدا إلى أن ظهر نداءٌ جديد يعتبر أنّ الجملة إنّما هي داخل كيان أكبر منها دلالة وبالتّالي فهو الأحقّ باعتباره أكبر وحدة دالة يجب أن يقف عندها التّحليل، وها هو زلّيغ هاريس يدعو إلى " الانتقال من تحليل الجملة إلى تحليل الخطاب المترابط سواءً في حالة النّطق speech أم الكتابة writing كما دعا إلى تجاوز مشكلتين وقعت فيهما الدّراسة اللغويّة الوصفيّة والسّلوكيّة وهما:

- قصر الدّراسة على الجمل والعلاقات فيما بين أجزاء الجملة الواحدة؛
- الفصل بين اللغة والموقف الاجتماعي مما يحول دون الفهم الصّحيح."[1]

"ومن هنا بدأ بعض اللسانيين ينتبهون إلى المشكلتين اللتين أثارهما هاريس وإلى أهميّة تجاوز الدّراسة اللغويّة مستوى الجملة إلى مستوى النّص، والرّبط بين اللغة والموقف الاجتماعي مشكّلتين بذلك اتّجاها لسانيا جديدا أخذت ملامحه ومناهجه واجراءاته في التّبلور منذ منتصف السّتينات تقريبا"[2]، وهكذا أُسس لعلم لسانيات النّص أو نحو النّص أو علم اللغة النّصي أو عديد أسماء سمّي بها، كلٌّ على حسب خلفياته المعرفيّة والانتمائيّة وحتى

التّعصبيّة أحيانا، وعلى هذا التّأريخ وجب علينا أن نعرف معنى الجملة ونحو الجملة لنصل إلى تعريف شامل –أو على الأقل– لنحو النّص، ثم إنّ "مصطلح نحو النّص واحدٌ من المصطلحات التي حدّدت لنفسها هدفا واحداً وهو الوصف والدّراسة اللغويّة للأبنيّة النّصيّة وتحليل المظاهر المتنوعّة لأشكال التّواصل النّصّي. ويواصل الدّكتور أحمد عفيفي ذكر ارتباط علم النّص بمناهج علوم كثيرة وارتباط علم لغة النّص بعلم النّص، يقول: "ويأتي علم لغة النّص مرتبطا بعلم النّص الذي يدخل في حساباته دراسة النّص من جوانب كثيرة بعضها لغوي وكثير منها غير لغوي، ممّا يجعلنا ندرك حجم هذا العلم (علم النّصّ) الذي يدخل في مناهجه علوما كثيرة متشابكة ومتداخلة إلى حدٍّ كبير مثل اعتماده على البحوث التّجريبيّة والمنجزات النّظريّة لعلم نفس المعرفة، وارتباطه الوثيق بميدان الذّكاء الاصطناعي ...إلخ"[3] ولمّا كان الأمر كذلك نظر نحو النّص في نصيته والبحث عنها إلى داخل النّص وخارجه.

2.2 السّبك اللغويّ: نكتفي من باب الإشارة فقط للحدّ بتعريف للباحث محمّد خطّابي بأنّ الاتّساق هو ذلك "التّماسك الشّديد بين أجزاء المشكلة لنص/ خطاب ما ويهتم فيه بالوسائل اللغويّة (الشّكليّة) التي تصل بين العناصر المكوّنة لجزء من الخطاب وخطاب برمته"[4] فغياب الاتّساق يهوي بالنّص إلى مغبّة الرّكاكة، فالقرائن اللغويّة (الشّكليّة) والتي هيّ من آليات الاتّساق تعمل على تحقيق هذا التّماسك والذي يؤدّي بدوره إلى عمليّة الإفهام وتداول الخطاب/النّص. وقد حدّد الباحثون والدّارسون لوسائل الاتّساق النّحويّة آليات أشار إليها محمّد الخطّابي في قوله:" أجل وصف اتساق الخطاب/النّص يسلك المحلل (الواصف) طريقة خطيّة... راصدا الضّمائر والإشارات المحيلة إحالة قبليّة أو بعديّة مهتمًّا أيضا بوسائل الرّبط المتنوعة كالعطف والاستبدال والحذف والمقارنة والاستدراك...كل ذلك من أجل البرهنة على أنَّ النّص/ الخطاب (المعطى اللغوي بصفة عامّة) يشكل كلا متآخذا" [5]، وما دام الاتّساق –كما عرفناه– يعني التّرابط والتّماسك في الشّكل فإنّه يتحقّق بروابط لغويّة معيّنة "وهذا التّرابط يهتمّ بالرّوابط التي تجري في سطح النّص أكثر من اهتمامه بالشّكل الدّلالي أو المعنوي للنص"[6] فهذه غاية التّحليل في المستوى النّحوي. إنّنا نعني بالاتساق المعجمي العلاقة الجامعة بين كلمتين أو أكثر داخل المتتابعات النّصيّة وهي علاقة معجميّة خالصّة لا تفتقر إلى عنصر نحوي يظهرها، ويرى **محمّد مفتاح** أنّ اللسانين عبدوا بالتّرابط عما كانت العلاقة المتشابهة والاتساق المعجمي في النّص الشّعري يتحقق من خلال العلاقات

المعجميّة بين الكلمات في نص ما وهذه العلاقات مختلفة ومتعدّدة، وإذا كانت "هذه الطّريقة فعالة في تبصيرنا بشبكة العلاقات بين العناصر المعجميّة وبطريقة اتساقها فإنّها لا تخلو من عيوب[7]" ذلك أن الاعتماد يكون على تصنيف الكلمات معجميا وهذه "الطّريقة الإحصائيّة خادعة إذ تعزل الكلمات عن سياقها وتتعامل معها كشيء فاقد للتواصل مع ما يقدمه وما يلحقه"[8].

3. مظاهر السّبك النّحويّة والمعجميّة في ديوان (ربيعي الجريح):

1.3 السّبك النّحوي في المدوّنة: سنقارب هنا في العناصر الأربعة التي تعتبر هي صميم آليات السّبك النّحوي (الإحالة، الاستبدال، الحذف، الوصل) فهذه مجتمعة تعتبر الرّوابط التي تحقّق التّماسك الشّكلي للنص، "وهذا التّرابط يهتمّ بالرّوابط التي تجري في سطح النّص أكثر من اهتمامه بالشّكل الدّلالي أو المعنوي للنص"[9]، إلاّ أنّنا سنقتصر على بعض الآليات درأ للتطويل في المقال.

<u>الإحالة</u>: "إنّها العلاقة القائمة بين الأسماء والمسمّيات" [10]، وتكون الإحالة كما أشرنا سابقا بـ(الضّمائر، اسماء الإشارة) وغيرهما وإنّما هذا ما اقتصرنا عليه، فمن أهم وسائل الرّبط في النّصوص الشّعريّة الإحالات الضّميريّة، فهي عصب النّص الذي يغذيه، ويضمن استمراره، "فالضّمير عنصر لغوي يحتاجه المتكلّم في عمليّة التّواصل من بداية تلفّظه بالقول، ومن النّادر أن نجد جملا لا تتضمّنه إلاّ ما كان منها موضوعا خارج السّياق النّصي"[11]، وتحتل الإحالات الضّميريّة مساحة معتبرة في هذا الدّيوان، فحضور الشّاعر القوي، وتفاعله مع ذوات مختلفة في نصوصه كثف من حضور هذه الإحالات الضّميريّة ووثق الوشائج بينها، ونوّع فيها، وسنحاول من خلال جدولة أن نرصد الكثير من الضّمائر الواردة في ديوان أبو القاسم خمّار (ربيعي الجريح)، وكيف أدّت دور الإحالة وتحقيق الاتّساق من خلالها وعليه تماسك قصائد الدّيوان (نصيّتها).

قصيدة (ربيعي الجريح)

العنصر الإحالي	الضّمير	نوع الإحالة	العنصر المحال إليه

–يشدو بالصّفير	مفرد مذكّر غائب	إحالة نصيّة قبليّة	الحمام أسراب القطا
–وتسابقت ...تطير.	مفرد مؤنّث غائب	إحالة نصيّة بعديّة	الورد
–فتّح ثغره...يبسُم	مفرد مذكّر غائب	إحالة نصيّة قبليّة	ذات الشّاعر.
–وسمعتُ...	مفرد المتكلّم	إحالة مقاميّة.	الرّبيع.
–ويلامسُ...وينشرُ–	مفرد مذكّر غائب	إحالة نصيّة قبليّة	ذات الشّاعر.
بقلبي..بمهجتي..خيالي..نفسي أحلامي..وأنا..أهيم..فرحي .. ربيعي، أراك لا تلمني، موطني، قومي.	مفرد متكلّم	إحالة مقاميّة	
–تسمو لتحتضن ..ثم تهوى.	مفرد مؤنّث غائب	إحالة نصيّة قبليّة	فراشة. نفسي.
–يملأها ..	مفرد مؤنّث غائب	حالة نصيّة قبليّة	

يتجلّى في هذه القصيدة استخدام الشّاعر للضمير المفرد الغائب بإحالات نصيّة قبليّة وبعديّة تعود في أغلبها إلى الرّبيع أو ما يتجسد فيها (كالفراش وأسراب القطا والحمام والسّهول ...)، حيث يرسم لنا صورة بديعة وقاتمة في الوقت نفسه إذ يأتي الرّبيع للشاعر ثم يُسلب منه بعد أن يتذكّر بعده عن وطنه واشتياقه له ولأهله، وهذا ما تبيّنه ضمائر المتكلّم والتي تمثّلت في الضّمير المتّصل (الياء)، والمنفصل (أنا) بإحالة مقاميّة خارج النّص تعود على ذات الشّاعر المتألمة والمجروحة.كذلك "وتقوم أسماء الإشارة بالرّبط القبلي والبعدي وهي تقوم بشتّى أصنافها بالإحالة القبليّة، بمعنى أنّها تربط جزءا لاحقا بجزء سابق ومن ثم تسهم في اتساق النّص"[12]، وممّا لا شكّ فيه انّ حضور أسماء الإشارة لا يكون أبدا كحضور الضّمائر كمّا وكيفا، لكنّهما يتّفقان في غاية تحقيق الاتّساق والتّماسك، وفيما يلي رصدٌ لأسماء الاشارة في الدّيوان:

المقطع	نوع اسم الإشارة	نوع الإحالة	العنصر المحال إليه
–أين النّخيل وأين هاتيك الخمائل والسّهول.	للمفرد المؤنّث	نصيّة بعديّة.	الخمائل والسّهول.
–وأنا هناك أهيم من فرحي على	للمكان البعيد	مقاميّة.	مكان ذات الشّاعر
	للمكان القريب	مقاميّة.	مكان ذات الشّاعر

دنيا فؤول.	للمفردة المؤنّثة البعيدة.	نصيّة بعديّة.	الضّلوع.
–وأنا هنا .. أحيا بذكرى ..			
–مشيْنا نمزّق تلك الضّلوع ...	للمفردة المؤنّثة البعيدة.	نصيّة بعديّة.	الرّوابي.
–أخي لبّ تلك الرّوابي التي ...	للمكان البعيد	نصيّة قبليّة.	المربع الأخضر.
–وداعا ... سيجمعنا هنالك سحر الرّؤى المُقْمر.	للمفرد المذكّر البعيد.	نصيّة بعديّة.	الظّمآن.
–مسكين ذاك الظّمآن.		نصيّة بعديّة.	التّحدّي.
–هذا التّحدي يكاد اليوم يقتلني ...	للمفرد المذكّر.		

إنّ استعمال اسم الإشارة المفرد هو الغالب على أنواعها ذلك أنّه "يتميّز بالإحالة الموسّعة أي إمكانيّة الإحالة عل الجملة بأكملها أو متتاليّة من الجمل"[13]، فقوله:

مشينا نمزّق تلك الضّلوع ونخمد بالآه وهج الشّموع

فاسم الإشارة (تلك) يحيل في الحقيقة على جميع الأسماء في البيت على أنّ ظاهر الاختصاص هو (الضّلوع)، وفي قوله:

وداعا وداعا سيجمعنا هنالك سحر الرّؤى المُقمر

في البيت عنصر إشاري نصّي أحال المتلقي إلى ما سبق من العناصر الإشاريّة المعجميّة وهنا تكمن أهميّة اسم الإشارة في تحقيق الاتساق النّصي وتماسك أركانه، حيث ورد اسم الاشارة (هنالك) اختزالا للكلام واقتصادا للجهد واجتنابا للتكرار حيث أحال إلى مجموع أماكن (المربع الأخضر/ حلمنا العاطر المزهر) تلتقي كلّها في نتيجة ينبني عليها الحدث، أو المعنى الذي يحيل إليه العنصر الإحالي الجامع لكل ما تقدّم.

<u>الاستبدال</u>: الابدال وهو عمليّة تتعلق بداخليّة النّص كما يصفه محمّد خطّابي وهي تعويض عنصر لغوي بآخر، –كما فعل الآن– فكلمة (آخر) مستبدلة بـ(عنصر لغوي)، وهذا صميم الاتّساق والتّماسك في العبارة السّابقة، وعليه فالاستبدال عمليّة تتمّ داخل النّص بين عنصر متقدّم وعنصر متأخر عليه، هذا الأخير يأتي بديلا عن سابقه، "فهو يربط بين عنصرين متباعدين"[14]، ولكن قبل أن ندخل في العمليّة الإجرائيّة الوصفيّة والتّحليليّة

للاستبدال في ديوان خمّار نمهّد لضرورة الأخذ بعين الاعتبار ما يسمّى بالاستبدال النّمطي وغير النّمطي، أي الاستبدال المخصّص في الألفاظ (آخر أخرى، نفس ..) (فعل..) (ذلك ..) بالنّسبة للأنواع الثّلاثة فهذا استبدال نمطيٌّ قد يقلّ في النّص الشّعري كثيرا لأنّه محدود العبارات والأساليب، " أمّا غير النّمطي كالإتيان بأسماء الإشارة ليس من قبيل الإحالة لعدم وجود مرجع إلى هذه الأسماء، ومن الاستبدال الذي تقفّيْناه في ديوان أبو القاسم خمّار (ربيعي الجريح) ما يلي:

في قصيدة (يا غرفتي) والتي يقول فيها[15]:

كم مقعد في غرفتي ينتظر كم شمعة في ليلتي تحتظر
مدفأتي تأكل من أحشائها ترمقني في حيرة تستفسر
ونغم البيكاب أمسى ساخرا يهزأ من ألحانه لا يشعر
ينوح كالسّجين في زنزانة أضواؤها وهم وجرحٌ أصفر

هنا يوجد استبدال غير نمطي، الأوّل فعلي في قوله (يهزأ) وهي فعل مستبدل من اسم الفاعل قبله (ساخرا)، وكأنّ التّركيب قبلها سيكون (ساخرا يسخر من ألحانه ...)، فاستبدلها بما يماثلها ويوازيها في معناها استدعاءً لكثرة المعاني وصوغا حسنا للتركيب الدّلالي والإيقاعي.

كذلك استبدال اسمي غير نمطي في قوله (كالسّجين) وبغضّ الطّرف عن كاف التّشبيه فإنّ (السّجين) بديل لـ (نغم البيكاب) في المفهوم من اللّفظ، وطريق الاستبدال هنا التّشبيه وقد جاء وسيلة اتّساق دلاليّة ففيه إيحاءٌ بصفة يريد الشّاعر إثباتها وهي سخريّة الحياة من نفس الشّاعر إذ يعيش بين لوعة الفراق وشوق اللقاء.

<u>الحذف</u>: الحذف معلوم من اللغة بالضّرورة فأغلب العناصر اللغويّة يرد عليها الحذف والذّكر؛ ويعني الحذف إحداث فجوة في سطح النّص، ويترك للقارئ عمليّة ملء هذه الفجوة بناء على معطيات النّص، ومعرفة المتلقي بالعالم المعرفي، "فيميل المتكلّم إلى إسقاط بعض العناصر من الكلام اعتمادًا على فهم المخاطب وإدراكه العناصر المحذوفة تارة ووضوح قرائن السّياق تارة أخرى"[16]، وقد لجأ الشّاعر محمّد أبو القاسم خمّار إلى استخدام الحذف في مواضع عديدة من قصائد ديوانه (ربيعي الجريح) تمشّيًا مع أنّ الحذف لا يوفّر الوقت والجهد في صياغة النّص والتّعبير عن المراد فحسب، ولكن لأنّ الحذف يضفي على النّص روحا

جديدة تدعو المتلقي إلى الاشتراك في عمليّة الإبداع، وفيما يلي دراسة آليّة الحذف في قصيدة (ربيعي الجريح)[17] التي يضمّنها كل أنواع الحذف (الإسمي والفعلي وحذف شبه الجملة):

المقطع	نوع الحذف	صورة الحذف	تأويل الحذف
وتسابقت في الأفق أسراب القطا جذلى تطير.	شبه جملة	جار ومجرور	... جذلى تطير في الأفق.
الغابة الغنّاء ماذا حلّ بها	شبه جملة	جار ومجرور	...ماذا حلّ بها من سوء.
أين الزّوابع والثّلوج وأين دمدمة الرّعودْ.	شبه جملة	جار ومجرور	أين الزّوابع والثّلوج في الأرض وأين دمدمة الرّعود في السّحاب.
أين الكآبة في السّماء وبين أحضان الوجودْ.	اسمي	اسم استفهام والمبتدأ	...وأين الكآبة بين أحضان الوجودْ.
جاء الرّبيع بأنسه بالحب بالأمل ..	فعلي	فعل ماض	...وجاء بالحب ...
وتراجعت ذكرى خيالي عبر قافلة الزّمن. ذكرى الصّبا وجماله ذكرى الأحبّة	فعلي واسمي.	فعل ماض فاعل	(في البيت الثّاني) وتراجعت ذكرى الصّبا وذكرى جماله ..
أين النّخيل وأين هاتيك الخمائل والسّهول. وفراشة الحقل المليحة حول أحلامي تجول.	اسمي	اسم الاستفهام	وأين فراشة الحقل المليحة ...

يتبيّن لنا الحذف في هذه القصيدة جليّا يشارك القارئ في إحداث المرجعيّة في كل مرّة يصادف فيها حذفا، ومع سهولة التّقدير في هذه الصّورة من الحذف نجد اشتراكا بين المبدع

والمتلقي في تشكيل البنيّة التّحتيّة للنص، فالشّاعر قدم البنيّة السّطحيّة محتويّة على فجوة تحتاج من المتلقي ملء هذه الفجوة، وقيام المتلقي بعمليّة ملء الفجوات هذه تعدّ اشتراكا في تشكيل الصّيغة النّهائيّة للنص، فتقديرنا لـ: الغابة الغنّاء ماذا حلّ بها بالأمس المطير بضرورة افتراض السّوء الذي حلّ بالغابة هو إدراك المرجعيّة التي يستقي منها الشّاعر إلهامه، وكذلك ما سيأتي بعد هذا المقطع من الاستفهام الذي يطبعه الحسرة والألم.

الوصل: العطف أو الرّبط ويعتبر بالأدوات مهما في تماسك البنيّة السّطحيّة للنص، إذ يسهم في ترابط مكوناته، فيمكّن من الاتّساق بين الوحدات اللغويّة، وكذلك بين الجمل والمقاطع والفقرات، وتختلف هذه الظّاهرة عن كل أنواع علاقات الاتساق، وذلك لأنّه لا يتضمّن إشارة مرجعيّة موجهة نحو البحث عن المفترض فيما تقدم أو ما سيلحق، وقد عرّفه كل من هاليداي ورقيّة حسن بأنّه: "تحديد للطريقة التي يترابط بها اللاحق مع السّابق بشكل منظم"[18]، وفيما يلي نضع جدولا بين أيديكم نحصي فيه مع التّعليق والوصف وجود الوصل في بعض قصائد المدوّنة ووظيفتها في تحقيق الاتّساق النّحوي:

القصيدة	بعض مواضع الوصل	أداة الوصل	نوع الوصل
ربيعي الجريح	وترنّح الغصن الجميل فصفّق الورق النّضير أين الشّتاء وهل تلاشى كالسّراب وهل يعود تسمو لتحتضن الأشعّة ثم تهوى في فضول مهلا ربيعي لا تلمني فالأسى جدّا أليم	الواو+الفاء الواو لام التّعليل الفاء السّببيّة	إضافي+ سببي إضافي سببي سببي
الرّسالة الأولى	تحفّها الزّهور والظّلال والجداول أهملتها وخافقي يعانق الجمال	الواو الواو	إضافي زمني
لا تسأليني	ربّـاه أنت وعـدتنا فاشمل بلطفك مغربي وأب يموت مع الجوى وابن يعود مع الوعود	الفاء الواو	زمني إضافي
إلى يـــولا	والجرح فوق الجرح نار فعلام تهتزّ الشّجون مع الشّجون وجناحه يسمو ويهبط بين آونة وأخرى	الواو الفاء الواو	إضافي سببي إضافي

	لكنني والكبر في نفسي سيول	لكن+الواو	عكسي+ زمني
شقـــــراء	وترسل الأحلام والأشعار والغناء من موطن الجلال والسّمو والإباء	الواو الواو	إضافي إضافي

من خلال استقرائنا الوصل في الدّيوان من خلال أدواته وتصنيفاته (إضافي، سببي عكسي، زمني) وجدنا أنّ أغلب ما استُعمل من الوصل كان إضافيا بالدّرجة الأولى ثم زمنيا وفي مرتبة أقل منهما يأتي الوصل العكسي، وفي هذه الجدولة الإحصائيّة لكل قصائد الدّيوان من خلال ذكر بعض النّماذج من الأبيات لكل قصيدة، رأينا أنّ **الوصل الإضافي** يتمثّل فيها بحرف (الواو) عطفا على ما يسبقه غالبا في كل القصائد وتظهر وظيفة الوصل الإضافي (الواو، أو وأم) في الرّبط بين أجزاء النّص من خلال إضافة معان جديدة إليه عن طريق التّتابع باستعمال الواو أو عن طريق التّخيير باستعمال الأداة أو، أم، وكلّها تسهم في إبراز معنى النّص وبناء الفكرة العامّة للقصيدة.

2.3 السّبك المعجمي في المدوّنة: وفيه نطرقُ أمرين أثنين هما (التّكرار والتّضام) "ذلك الرّبط الذي يتحقق من خلال اختيار المفردات عن طريق إحالة عنصر إلى عنصر آخر"[19]، "وهو ربط إحالي يقوم على مستوى المعجم فيحقق الاتساق للنص من خلال استمراريّة المعنى، ومن خلال انتظام العناصر المعجميّة واتجاهها نحو بناء الفكرة الأساسيّة للنص حيث تسهم هذه العناصر في شرح وتفسير العناصر المعجميّة الأخرى المرتبطة بها وتضمّن للنص الفهم المتواصل أثناء قراءته أو سماعه"[20].

<u>التّكرار</u>: إنّ إعادة الكلمة أو الكلمات مرة أخرى داخل النّص نفسه يمثل دعماً للرّبط الدّلالي وهذا ما تبين لنا من خلال دراستنا لقصائد ديوان أبو القاسم خمّار حيث أسهم الشّاعر في رفع كفاءة التّركيب لتغطيّة أكبر قدر ممكن من المعاني، ولاحظنا أنّه كان يستعمل هذه الظّاهرة من أجل تقرير وجهة نظره وتوكيدها، ممّا أدت إلى تدعيم الرّبط النّصي، ونعلم أنّ التّكرار تركيبة من تركيبات تماسك عناصر الخطاب من حيث تجاذب الأفكار ودلالتّها على عِظم الأمر المكرر، فضلا عن تأثيره النّفسي على المتلقي من حيث توجيه الإنسان إلى الالتّزام عبر تهيئة النّفس في المرة الأولى، والتّأكيد عليها في الأخرى فيتقرر عنده ما يودّ المؤلّف أن يلقيه على ذهنه.

وممّا يلاحظ على الدّيوان عموما في جانب التّكرار أنّ الشّاعر يقدّمه شكلا من أشكال الرّبط داخل القصائد من خلال ربط عنوان القصيدة بالمتن عن طريق تكرار الكلمة أو الكلمات المفاتيح التي تظهر في العنوان وأنظر إلى قصيدة (ربيعي الجريح)[21]:

جاء الرّبيع بأنسه بالحب بالأمل الوديع
جاء الرّبيع وفارق الأرض المزخرفة الصّقيع
مهلا ربيعي لا تلمني فالأسى جدا أليم
أين الرّبيع وموطني للموت يرقص للجحيم

فتكرار (الرّبيع/ربيعي) كجذر وكلفظة كما هي في العنوان جاء في القصيدة 06 مرات ليدلّل على عظم الألم والمعاناة التي يجدها الشّاعر في نفسه رغم السّند من أهله وأصحابه في غربته، فسمّاه ربيعًا لكنّه مجروح، وأردف أيضا تكرارًا جزئيًا لمعاني الألم والحزن (تكرار المعنى واللفظ مختلف) من قبيل قوله: (الأسى، الحزن، مخنوقة، ...).

التّضام: أو المصاحبة اللغويّة، "وهو توارد الكلمات بالفعل أو القوّة نظرا لارتباطها بحكم هذه العلاقة أو تلك"[22]، والحق أنّ هذه الظّاهرة تتميّز بالعديد من العلاقات (كالتّضاد، علاقة الجزء بالكل، والجزء بالجزء، وعلاقة التّلازم الذّكري، والعناصر من نفس القيم)، وسنتّخذ من بعض قصائد ديوان أبو القاسم خمّار مادّة إجرائيّة لمعرفة دور التّضام في تحقيق النّصيّة والتّماسك وعليه نثبت نصيّة المدوّنة.

القصيدة	التّضام	نوعه (العلاقة)
ربيعي الجريح	وتسابقت في الأفق **أسراب القطا** جذلي **تطير** والوردّ فتّح **ثغره** للشمس **يبسم** بالعبير أين الشّتاء وهل **تلاشى** كالسّراب هل **يعود؟** جاء الرّبيع **بأنسه بالحب بالأمل الوديع** **جاء** الرّبيع **وفارق** الأرض المزخرفة	تلازم ذكري تلازم ذكري تقابل وتضاد عناصر من نفس القيم. تقابل وتضاد الجزء بالكّل عناصر من نفس القيم

	الصّقيع حقا لقد هاجت **بقلبي خفقة** نحو الوطن وتراجعت **ذكرى** خيالي عبر قافلة **الزّمن** أين **النّخيل** وأين هاتيك **الخمائل** والسّهول **تسمو** لتحتضن الأشعّة ثم **تهوى** في فضول	عناصر من نفس القيم تقابل وتضاد
الرّسالة الأولى	**عبارة** تضمّها **رسالة** صغيرة وخافقي **فراشة** طليقة تهيم في **حديقة** تحفّها **الزّهور الظّلال والجداول** تصنعها حرارة **العناق** فحظة **اللّقاء** **بالشّوق والسّهاد والوجوم** **رتيقة وحيدة فقيدة** من كل **قلبي وفمي** من **حيرتي** من **ألمي**	الجزء بالكلّ الجزء بالكلّ تلازم ذكري عناصر من نفس القيم عناصر من نفس القيم الجزء بالجزء عناصر من نفس القيم
شقراء	شقراء يا فاتنة **الشّعاع والضّياء** وترسل الأحلام **والأشعار والغناء** من موطن **الجلال والسّمو والإباء** **قريـــبة بعيـــدة** تـــائهة الأهـــواء بسيطة **غامضة مبهمة** الأرجاء ويصرخ **الخضوع** من خدّيك **كبرياء** **أنت من الأسود** أم أنت من **الظّباء**	عناصر من نفس القيم عناصر من نفس القيم عناصر من نفس القيم تقابل وتضاد عناصر من نفس القيم تقابل وتضاد تقابل وتضاد

	من **لهفتي** من **حسرتي**	عناصر من نفس القيم
	تطلّ من نافذتي	عناصر من نفس القيم
أين أنت ؟	**تبحث** عن عينيْك	
	صورة **أمّي وأبي**	تقابل وتضاد
	ألف خيال **مرعب**	
	يرمقني في **غضب**	عناصر من نفس القيم

إنّ وجود هذه العلاقات بالنّسبة للتّضام في هذا الدّيوان بيّن لنا إبداع الشّاعر وعبقريّته من حيث قوة اللغة والأسلوب وغزارة الثّقافة والمعرفة، وكيفيّة التّأثير في المتلقي وايصال مشاعره وأحاسيسه إلى المتلقي (القارئ)، وهذه العلاقات عبرت عن أشكال التّرابط وكان وجودها في الدّيوان قد أسهم في الرّبط النّصي بين عدد من الجمل.

4.خاتمة: وفيما ما يلي سنرتب النّتائج التي توصّلنا إليها بعد إجراء وتحليل آليات السّبك اللغويّة نحويا ومعجميا على قصائد ديوان أبو القاسم خمّار وهي:

❖ أسهمت الضّمائر باختلاف أنواعها و صيغها في خلق ترابط كبير بين أجزاء قصائد الدّيوان ولنقل بين أجزاء الدّيوان باعتباره نصّا واحدا تختلف فيه القصائد في شكلها، إلاّ أنّ المضمون كان موحّدا اختصره **عمر البرناوي** في قوله: "لو سالتّي صديقي الشّاعر محمّد أبو القاسم خمّار عن اختيار اسم الدّيوان لاخترت له عنوان (لوعةٌ واشتياق)"[23]، وممّا هو جدير بالملاحظة أنّ الإحالة المقاميّة كانت حاضرة إن لم نقل غالبة في الدّيوان مردّ ذلك إلى هذا الاشتياق المدمّر والاختناق الذي يعيشه الشّاعر في بعده عن الوطن والأهل والخلّان فكان يحادث نفسه طوال هذه القصائد يعاتب ويتحسّر ثم يأمل في اللّقاء وأحيانا يستسلم للقدر يقول **عمر البرناوي** في تقديمه للديوان "غير أنّ خمّار يكاد يكون الوحيد الذي عبّر عن هذه المشاعر الملتهبة بين أوْساط الطّلاب واللاجئين"، ومن كلّ هذا فإنّ إدراج هذه الضّمائر يؤدي إلى تماسك النّص كنسيج واحد؛

❖ إنّ وظيفة التّوجيه التي تقوم بها أسماء الإشارة وظيفة خاصّة تقوم أساس على تحقيق الاتساق الشّكلي والدّلالي معا، فلو افترضنا قوله:(أين النّخيل وأين {حلقة مفرغة} الخمائل والسّهول)، فالدّلالة النّصيّة المقصودة من الجملة (البيت) من دون الموجّهات

مفقودة، فلا يُعرف للتركيب الإسنادي وجهة، ولا يمكن تكوين نصّ على هذه الشّاكلة يخلو من الموجهات التي تحدد المعنى في الجملة النّصيّة وتضبط الوجهة الدّلاليّة لمجموع الجمل النّصيّة، ولذا جاءت (هاتيك) في البيت السّابق اسم إشارة للمفرد المؤنّث يحيل بعديّا ويربط الدّالة للخمائل والسّهول؛

❖ إنّ الاستبدال بصورته النّمطيّة لم يُستعمل مطلقا في ديوان أبو القاسم (ربيعي الجريح) "بالصّيّغ التي ذكروها وأرادوا حصر الاستبدال فيها"[24] وإنّما جاء غير نمطي كما رأينا في المواضع التي رصدناها، بغرض تحقيق هذا التّماسك؛

❖ لقد ارتبط الحذف عند خمّار في هذا الدّيوان بإظهار الأبعاد القصديّة لديه مما نلمح كذلك تنوع أشكال الحذف فهناك حذف الاسم والفعل وشبه الجملة في هذه القصائد، وإنَّ أكثر العناصر المحذوفة هي على التّرتيب الاسم، الفعل، الجملة، وهذا التّنوع يعود إلى رغبة الشّاعر في خلق أبعاد موسيقيّة لتراكيبه إلى تنويع أشكال الحذف داخل النّص الواحد؛

❖ ظاهرة الوصل في ديوان محمّد أبو القاسم خمّار (ربيعي الجريح) كانت متجليّة وبارزة فتارة بأدوات الوصل وأدوات الفصل وأدوات الاستدراك والرّبط الزّمني، "فهو يختلف اختلافا تاما عن بقيّة وسائل التّماسك النّصي، التي سبق الكلام عنها، من حيث أنه يصل وصلا مباشرا، بين جملتين أو مقطعين في النّص فهو ليس كالإحالة ويقوم الوصل بالرّبط بين الجمل وجعلها متناسقة ومتماسكة"[25]؛

❖ التّكرار أدّى بنوعيه وخاصّة الجزئي منه وظيفة جماليّة عل مستوى الشّكل ووظيفة معنويّة على مستوى الدّلالة فحقق أغراضًا بلاغيّة متنوّعة تتجاوز غاية التّوكيد المحضة إلى إظهار الاشتياق والحنين ولوعة الفراق وغير ذلك من المعاني.

التّضام أسهم في تحقيق الاتّساق النّصي للديوان من خلال علاقاته المتنوّعة كما رأينا فهو وسيلة من الوسائل الأكثر براعة في تجميع عدد من الأفكار مع توسيع المفاهيم داخل نطاق النّص، كذلك تميّزه بما يسمّى بظاهرة التّوارد.

6. قائمة المراجع:

- جميل عبد المجيد، البديع بين اللغة العربيّة واللسانيات النّصيّة، الهيئة المصريّة العامّة للكتاب، ط1، القاهرة، 1998م.
- أحمد عفيفي، نحو النّص اتجاه جديد في الدّرس النّحوي، مكتبة زهراء الشّرق القاهرة، مصر، 2001.
- محمّد خطابي، لسانيات النّص، مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثّقافي العربي، الدّار البيضاء، ط 01، 1991.
- جمعان عبد الكريم، مفهوم التّماسك وأهميته في الدّراسات النّصيّة، مجلّة علامات ماي 2007، مجلد 61.
- محمّد مفتاح، تحليل الخطاب الشّعري –استيراتيجيّة التّناص–المركز الثّقافي العربي، الدّار البيضاء، المغرب، بيروت، ط3، 1992م.
- جون لاينز، اللغة والمعنى والسّياق، تر: عباس صادق الوهاب، دار الشّؤون الثّقافيّة العامّة، بغداد، ط1، 1987م.
- زاهر بن مرهون الدّاودي، التّرابط النّصي بين الشّعر والنّثر، دار جرير عمّان ط1 2010م.
- محمّد أبو القاسم خمّار، ربيعي الجريح –شعر–، الشّركة الوطنيّة للنشر والتّوزيع الجزائر، د.ط، د.ت.
- صبحي ابراهيم الفقي، علم اللغة النّصي بين النّظريّة والتّطبيق، دار قباء للطباعة والنّشر والتّوزيع، ط1، القاهرة، 2000م.
- محمّد الأخضر الصّبيحي، مدخل إلى علم النّص ومجالات تطبيقه، الدّار العربيّة للعلوم، الجزائر، ط1، 2008م.
- عزّة شبل محمّد، علم لغة النّص –النّظريّة والتّطبيق–، مكتبة الآداب، القاهرة مصر، ط2، 2009م.

●صالح بن عبد العظيم فتحي، شعر محمّد مهدي الجواهري –دراسة نحويّة نصيّة– رسال دكتوراه، اشراف: الطّويل محمّد عبد المجيد، كليّة دار العلوم، جامع القاهرة مصر 2009م.

●الشّاذلي الهيشري، الضّمير بنيته ودوره في الجملة، منشورات كليّة الآداب جامعة منوبة، تونس، 2003.

8. هوامش:

[1]جميل عبد المجيد، البديع بين اللغة العربيّة واللسانيات النّصيّة، الهيئة المصريّة العامّة للكتاب ط1، القاهرة، 1998م، ص65.

[2]المرجع نفسه، ص66.

[3]المرجع نفسه، ص32.

[4]محمّد خطابي، لسانيات النّص، مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثّقافي العربي، الدّار البيضاء، ط 01، 1991، ص 05.

[5]محمّد خطابي، لسانيات النّص، مدخل إلى انسجام الخطاب، ص05

[6]جمعان عبد الكريم، مفهوم التّماسك وأهميته في الدّراسات النّصيّة، مجلّة علامات، ماي 2007 مجلد 61، ص 210.

[7]محمّد مفتاح، تحليل الخطاب الشّعري –استيراتيجيّة التّناص–، المركز الثّقافي العربي، الدّار البيضاء، المغرب، بيروت، ط3، 1992م، ص59.

[8]المرجع نفسه، ص59.

[9]جمعان عبد الكريم، مفهوم التّماسك وأهميته في الدّراسات النّصيّة، مجلّة علامات، ماي 2007 مجلد 61، ص 210.

[10]أحمد عفيفي، نحو النّص، ص 116.

[11]الشّاذلي الهيشري، الضّمير بنيته ودوره في الجملة، منشورات كليّة الآداب، جامعة منوبة، تونس 2003، ص416.

[12]جون لاينز، اللغة والمعنى والسّياق، تر: عباس صادق الوهاب، دار الشّؤون الثّقافيّة العامّة بغداد، ط1، 1987م، ص 246.

[13]محمّد خطّابي، لسانيات النّص، ص 19.

[14]زاهر بن مرهون الدّاودي، التّرابط النّصي بين الشّعر والنّثر، دار جرير، عمّان، ط1، 2010م ص 112.

[15]محمّد أبو القاسم خمّار، ربيعي الجريح –شعر–، الشّركة الوطنيّة للنشر والتّوزيع، الجزائر، د.ط د.ت، ص115.

[16] صبحي ابراهيم الفقي، علم اللغة النّصي، دار قباء للطباعة والنّشر والتّوزيع، ط1، القاهرة 2000م. ص 191.

[17]محمّد أبو القاسم خمّار، ربيعي الجريح –شعر–، ص 18/17.

[18] محمّد خطابي، لسانيات النّص ، ص 23.

[19]عزّ شبل محمّد، علم لغة النّص، مكتبة الآداب، القاهرة، مصر، ط2، 2009م، ص 105.

[20]المرجع نفسه، ص 105.

[21]محمّد أبو القاسم خمّار، ربيعي الجريح –شعر–، ص18/17.

[22]محمّد خطّابي، لسانيات النّص، ص 25.

[23]المرجع نفسه، ص 5.

[24]صالح بن عبد العظيم فتحي، شعر محمّد مهدي الجواهري –دراسة نحويّة نصيّة–، رسال دكتوراه، اشراف: الطّويل محمّد عبد المجيد، كليّة دار العلوم، جامع القاهرة، مصر، 2009م، ص 72.

[25]محمّد الأخضر الصّبيحي، مدخل إلى علم النّص ومجالات تطبيقه، الدّار العربيّة للعلوم الجزائر ط1، 2008م، ص 94.

فاعليّة الأنشطة اللغويّة في تحقيق الكفاية المعجميّة لدى المتعلّم

The role of the language activities in developing the lexical competency of the learner

زهيّة حيتة*

أ.د السّعيد بن إبراهيم♦

تاريخ الاستلام: 16-02-2021 تاريخ القبــول: 26-05-2021

ملخّص: تعدّ القراءة من أهمّ الأنشطة اللغويّة التي تسهم بشكل فعّال في إثراء المعجم اللغويّ، ومن ثمّ تنميّة الكفاية المعجميّة، وذلك من خلال النّصوص القرائيّة التي تساعد على تطبيق استراتيجيات اكتساب/ تعلّم المفردات، ويظهر مدى تحقّق الكفاية المعجميّة لدى المتعلّم من خلال قدرته على الأداء الشّفوي، والإنتاج الكتابي والتّواصل، ولأهمّيّة هذا الموضوع في مجال تعليميّة اللغة العربيّة اخترنا من بين الأنشطة اللغويّة نشاط القراءة كنموذج للدراسة.

وأهمّ ما توصّلنا إليه: ضرورة إثراء النّصوص القرائيّة بالمفردات الوظيفيّة وفق معايير موضوعيّة، بهدف تنميّة الكفاية المعجميّة، وضرورة توظيف الآليات والاستراتيجيات التي يمكن استثمارها في اكتساب/تعلّم المفردات اللغويّة.

كلمات مفتاحيّة: الأنشطة اللغويّة؛ القراءة؛ الكفاية المعجميّة؛ المتعلّم.

Abstract: Reading is one of the important language activities, which has effective role in enriching the linguistic balance, and develop lexical competence through reading texts wich help to apply strategies of aquisition/learn vocabularies, and possisson this comptence can be seen through learner's ability to express, and communicate, and because this subject has important role in learning arabic language we choose the reading activity as a

* جامعة باتنة1، مخبر أبحاث في التّراث الفكري والأدبي بالجزائر، البريد الالكتروني: zahia.hita@univ-batna.dz (المؤلّف المرسل).

♦ جامعة باتنة1، مخبر أبحاث في التّراث الفكري والأدبي بالجزائر، البريد الالكتروني: Brasaid2004@yahoo.fr

model to research. In the and we can say that: it must enrich reading texts with functional vocabulary, in order to develop lexical competence, and employ strategies that contribute to achieve this efficiency in the activity of reading because it helps to active and apply them.

Key words: the language activities; reading activities; linguistic balance; the learner.

1. مقدّمة: أصبح الاهتمام بالمعجم اللغويّ أو تعليميّة المفردات أمرا ضروريا وهاما، بعد أن كان اهتمام الباحثين والتّربويين منصبا على النّحو، حيث أثبتت الدّراسات دورها الفعال في تعليم وتعلّم اللغات، كما أنّ تعليم المفردات اللغويّة يشكّل محورا أساسيا في بناء الكفاية المعجميّة والتّواصليّة، فتحقيق الكفاية المعجميّة لدى المتعلّم ينعكس بدوره على أدائه، وإنتاجه الشّفوي والكتابي. وتعدّ الأنشطة اللغويّة التّعليميّة من أهم الأنشطة التي تعنى بتعليم المعجم اللغويّ وتنميّة الكفاية المعجميّة، ونخص بحثنا بنشاط القراءة، وذلك لأنّنا نرى أنّ النّصوص القرائيّة هي أفضل وسيلة لاكتساب/ تعليم المفردات، فالنّص "يوفر المناخ المناسب لاستعمال المفردات في مواقف تعبيريّة لغويّة حقيقيّة تعين المتعلّم على فهم تلك المفردات في المقام الأوّل واستعمالها فيما بعد"[1] (بن عليّة، 2015).

_ فما المقصود بالكفاية المعجميّة؟

_ وما هي أهم الآليات المنتهجة لتعلّم، واكتساب المعجم اللغويّ؟

_ وكيف يسهم نشاط القراءة في تحقيق الكفاية المعجميّة؟

وقد كان الهدف من هذا البحث تسليط الضّوء على مبحث من مباحث التّعليميّة وبالتّحديد المجال المعجمي التّعليمي، خاصّة أنّ الدّراسات اللغويّة الحديثة قد أقرّت أنّ لتعلّم/ تعليم المفردات دورا فعالا، وتأثيرا كبيرا في اكتساب اللغات، وفي ظلّ غياب نشاط مستقل يُعنى بتدريس المعجم اللغويّ في مختلف مراحل التّعليم النّظامي وخاصّة المراحل الأولى، والاكتفاء بتعليم المفردات اللغويّة ضمنيا في إطار الأنشطة اللغويّة كان من الضّروري أن نتطرق إلى هذا الموضوع نظرا لأهمّيته في العمليّة التّعليميّة/ التعلّميّة، ومحاولة التّعرف على ماهيّة الكفاية المعجميّة، ودور نشاط القراءة في

تحقيق هذه الكفاية، والتّعرف على أهم الاستراتيجيات التي تسهم في اكتساب وتعلّم المعجم اللغويّ.

2. مفهوم القراءة: تمثل القراءة نشاطا من أهم الأنشطة التي تتأسس عليها العمليّة التّعليميّة/التعلّميّة، حيث تربط بين المكتوب والمنطوق، وتفسير الرّموز اللغويّة التي يتلقاها القارئ، والتي تتطلب عدّة مهارات كالملاحظة والتّركيز، والاستماع أثناء القراءة الجهريّة، كما لابد أن يمتلك القارئ رصيدا لغويا يسعفه في الحصول على المعاني، وربط الأفكار، وتعدّ القراءة الوسيلة المركزيّة لاكتساب اللغة وتنميّة المعجم اللغويّ لدى المتعلّم، وهي مصدر الحصول على المعلومات، والأفكار، والتّعرف على ثقافة المجتمع وثقافة الآخر، وتعرف بأنّها "عمليّة عقليّة تتم فيها ترجمة الرّموز المكتوبة إلى معان ذهنيّة"[2](السّمان، 1983)، وبذلك فالقراءة تحتاج إلى مجموعة من القدرات العقليّة : كالقدرة على الفهم، والقدرة على التّذكر، والقدرة على الإدراك، والقدرة على التّفسير، وما إلى ذلك من القدرات العقليّة التي تسهم في فك تلك الرّموز اللغويّة المكتوبة التي يتلقاها القارئ بالعين، ويتم تحويلها إلى معاني ذهنيّة، ومفاهيم وأفكار.

ويرى "محمّد صالح سمك" أنّ عمليّة القراءة يراد بها "إدراك الصّلة بين لغة الكلام اللسانيّة ولغة الرّموز الكتابيّة التي تقع عليها العين...، وهي نشاط فكري لاكتساب القارئ معرفة إنسانيّة من علم، وثقافة، وفن، ومعتقدات، ومقدسات إلخ"[3](سمك 1988). فالقراءة تضم الأداء السّليم للألفاظ (النّطق السّليم)، وفهم وإدراك القارئ لما يقرؤه وتفسيره له، بل أيضا ونقده لما يقرأ، ومن ثمّ ترجمته إلى سلوك يحل مشكلة، أو يضيف إلى معالم الحياة عنصرًا جديدًا. إذن فالقراءة "مهارة فهم وتفاعل مع المقروء، واستجابة له لمواجهة المشكلات اليوميّة، وعمليّة فكريّة تعقليّة تهدف إلى الفهم، وترجمة الرّموز الكتابيّة الخطيّة إلى مفاهيمها، ومحتوياتها من الأفكار والمعاني"[4] (إبرير، 2007). وتقوم القراءة على جانبين أو عمليتين أساسيتين[5] (هندوف، 2018):

_ الجانب الآلي أو الفزيولوجي الذي يعتمد على التّعرف على أشكال الحروف وأصواتها، والقدرة على تشكيل كلمات وجمل.

_ الجانب الثّاني وهو جانب إدراكي ذهني، يؤدّي إلى فهم المادّة المقروءة واستيعابها، وتفسير الرّموز، وإدراك المعنى. وعليه فإنّ تعليم القراءة لا ينحصر في كونه يمثل تعليم آليات لغويّة معينة، بل يتجاوز ذلك فهو يتطلب أيضا إدراك العناصر اللغويّة التي يطرحها النّص وفهم مدلولاته[6] (إبرير، 2007).

وفي المراحل الأولى من التّعليم لابد أن نشير إلى أنّه "من الضّروري أن تكون الجمل والكلمات الأولى التي تقدّم للطفل عند بدء تعلّم القراءة مستمدّة من قاموس حديث، كما ينبغي أن يجيء نطق الكلمات وقراءة الجمل والعبارات متناسبا مع معانيها، وأن تكون القراءة طبيعيّة بعيدة عن التّكلف، وأن يراعى عدم ارتفاع الصّوت بالشّكل الذي يجهد الطّفل، فالقراءة الجهريّة تستلزم طاقة كبيرة لتشغيل أجهزة النّطق والتّفكير، والسّمع، والبصر"[7] (مدكور، 2007)، لذا ينبغي مراعاة قدرات المتعلّم عند تعليمه القراءة.

3. أهميّة القراءة: القراءة نشاط لغوي وفكري، ومهارة مركزيّة في العمليّة التّعليميّة/ التعلّميّة، ولابد أن يتمكن من إتقانها المتعلّمون، لما لها من دور فعّال في ممارسة النّشاطات اللغويّة المختلفة، كما يتجاوز دورها المحيط المدرسي، إذ لابد من ممارستها في الحياة اليوميّة، استجابة لمتطلّبات الحياة.

وتتجلّى أهمّيتها في كونها:

_ تعدّ واحدة من أساسات بناء شخصيّة الإنسان وتحديد اتجاهه وفكره.

_ تعتبر الوسيلة المثلى في ربط فكر الإنسان بغيره.

_ تمكّن الفرد من التّعرف على تراث أمّته وكذا غيرها من الأمم.

_ الأداة الرّئيسيّة في التعلّم فلا علم ولا معرفة ولا ثقافة ولا تتبع للحضارات بغير القراءة.

_ تمكن أفراد المجتمع من الإطلاع على التّطورات الجديدة في مجال العولمة والتّكنولوجيا والاتصالات[8] (الخويسكي، 2014).

_ تساعد المتعلّم على اكتساب ثروة لغويّة ورصيد معجمي هام ووظيفي.

_ تساعد على ممارسة مختلف الأنشطة اللغويّة.

4. أنواع القراءة : من أكثر أنواع القراءة شيوعا مايلي :

1.4 القراءة الصّامتة: ويقصد بها عمليّة فك الرّموز المكتوبة وفهم مدلولاتها، بطريقة فكريّة هادئة، لا يرفع فيها القارئ صوته، ويوظف حاسة النّظر توظيفا مركزا، حيث تنقل الكلمات عبر أعصاب العين إلى العقل، أين يتم تحليلها وتفسيرها، والتّعرف على معانيها ومدلولاتها[9] (إسماعيل، 1999).

ففي القراءة الصّامتة يمكن للقارئ أن يستغني على أعضاء الجهاز النّطقي ويعتمد على العين أثناء القراءة.

وتتميّز القراءة الصّامتة بعدة مزايا ومنها:

_" أنّها تساعد على سرعة إدراك المعاني ودقّة الفهم؛

_ تستعمل في الحياة أكثر من القراءة الجهريّة؛

_ تعطي الرّاحة لأعضاء النّطق"[10] (إسماعيل، 1999)؛

_ تساعد المتعلّم على التّفكير، والتّدبر، والتّركيز، فقد "أثبتت البحوث التّربويّة أنّ القراءة الصّامتة هي أعون على الفهم، والاستيعاب من القراءة الجاهرة، لأنّ فيها التّركيز على المعنى دون اللفظ، بينما الجاهرة فيها تركيز على اللفظ، والمعنى معا"[11] (زايد، 2011)؛

_ يحتاج المتعلّم إلى استعمالها مستقبلا في حياته اليوميّة؛ في قراءة الصّحف والمجلاّت، والكتب، والإعلانات وما إلى ذلك؛

_ كما أنّ لها امتيازات من النّاحيّة الاجتماعيّة، فهي تساعد على التّرابط الأسريّ فقراءتك الصّامتة لا تزعج من حولك من أفراد الأسرة.

وكذلك يمكن استخدامها في أي مكان؛ في المكتبات أو المقاهي، أو المرافق، أو المواصلات وغيرها، دون أن يكون لذلك أثر على الآخرين أو إزعاجهم[12] (الخويسكي، 2014).

بالرّغم من المزايا العديدة لهذه القراءة إلاّ أنّه يعاب عليها:

_" إهمال وإغفال سلامة النّطق، ومخارج الأصوات؛

_ أنّها قراءة فرديّة، لا تشجّع القراء على الوقوف أمام الجماعات أو مواجهة مواقف اجتماعيّة؛

_ لا تساعد المعلّم على التّعرف إلى ما عند الطّفل من قوّة وضعف في صحّة النّطق"[13](زايد، 2011).

2.4 القراءة الجهريّة: ونعني بها "العمليّة التي يتم فيها ترجمة الرّموز الكتابيّة إلى ألفاظ منطوقة، وأصوات مسموعة، متباينة الدّلالة حسب ما تحمل من معنى"[14] (زايد، 2011). إذن فهي تعتمد على حاسة النّظر أي العين ثم فك الرّموز، وإدراكها ذهنيا، ثم الاعتماد على أعضاء النّطق، لأنّه لابد من الجهر بالصّوت أثناء القراءة.

ومن مزايا القراءة الجهريّة مايلي:

_ تعدّ أمثل أداة في العمليّة التّعليميّة/ التعلّميّة، حيث تساعد المعلّم على اكتشاف صعوبات النّطق أو الأخطاء النّطقيّة لدى التّلاميذ.

_ الوسيلة المعبرة عن النّطق السّليم والجيد[15] (الخويسكي، 2014)؛

_ اكتساب المفردات الصّحيحة، والسّليمة من حيث النّطق؛

_ وسيلة لتشجيع التّلاميذ الذين يعانون من الخجل والخوف؛

_وسيلة أيضا للتدريب على تطبيق قواعد اللغة العربيّة، ومخارج الأصوات وعلامات التّرقيم...إلخ؛

_ تساعد المتعلّم على بناء الثّقة بالنّفس والمواجهة والقراءة أمام الآخرين؛

_ تنمّي حسن الاستماع أثناء قراءة الآخرين.

هذه الخصائص والمزايا للقراءة الجهريّة تُبرز مدى أهمّيتها في العمليّة التّعليميّة/ التعلّميّة، وبالخصوص في مرحلة التّعليم الابتدائي، فهي تساعد المعلّم على اكتشاف مواطن الخطأ في النّطق عند المتعلّمين، فيعمل على توجيههم وتصويب تلك الأخطاء، وبتكرار القراءات الجهريّة في الحصص المقررة للقراءة يتمكن المتعلّمون من التّمرين على النّطق السّليم. ونظرا لأهمّيّة القراءة وضرورة تنميّة هذه المهارة لدى المتعلّمين؛ يرى "أحمد مدكور" أنّه على المعلّم إتّباع مجموعة من الخطوات أثناء تدريب الطّفل على القراءة وتتمثّل هذه الخطوات في:

_"أن يعتمد المعلّم على المفردات والمعاني التي اكتسبها الطّفل قبل التّحاقه بالمدرسة، وذلك بجعلها مادّة للحديث والقراءة؛

_ البدء بالاستماع في العمليّة التّعليميّة/ التعلّميّة؛

_ أن يحاول المعلّم قمع الأطفال عن الهمس في القراءة الصّامتة، إذ يمكن أن يعيق الفهم؛

_ لابد من الاهتمام بتنميّة مهارات القراءة الصّامتة قبل منتصف المرحلة الابتدائيّة، خاصّة بعد أن يكون الأطفال قد تمكّنوا من السّيطرة على مهارات القراءة الجهريّة؛

_ عدم الإسراف في التّركيز على نوع من أنواع القراءة، وإغفال النّوع الآخر، لأنّ لكلّ نوع مزاياه وأهمّيته"[16] (مدكور، 2007)؛

_ كما يجب على المعلّم أن يمنح فرصة القراءة لجميع التّلاميذ من خلال اختيار عدد معيّن في كل حصّة، ومراعاة الفروق الفرديّة بين المتعلّمين.

5. مفهوم الكفاية المعجميّة: تتعدّد ميادين وتخصّصات استعمال مصطلح الكفاية، حيث نجده في علوم التّربيّة، الاقتصاد، اللغة وغيرها. ويرتبط هذا المصطلح في اللسانيات بعالم اللغة "نعوم تشومسكي" الذي ربطه بالقواعد الضّمنيّة في ذهن متكلّم اللغة؛ فهي "تتمثّل في المعرفة اللغويّة الباطنيّة للفرد، أي مجموعة القواعد التي تعلّمها"[17] (مومن، 2005)، والتي تمنحه القدرة على إنتاج الجمل وتفهمها في عمليّة تكلّم اللغة، وهذا يعني امتلاك الآليّة اللغويّة [18](بوقرة دت). ويمكن تعريف الكفاية المعجميّة على أنّها المعرفة النّسقيّة ببنيّة المفردات والعلاقات القائمة بين المعاني المختلفة، وإدراك العلائق الصّرفيّة بين الكلمات والوحدات والمفاهيم، وهي التي تساعدنا على فهم ظواهر التعدّد المعنوي، وفهم التّرادف وإيجاد الكلمات التي يحتاجها المتعلّم من بين مجموع رصيده اللغويّ[19] (الخلوفي، 2014). كما أنّ الكفاية المعجميّة هي "صورة من الكفاية الذّهنيّة، فالإنسان يتوفّر على قدرة هائلة لتذكر آلاف الكلمات، التي هي مخزونة في معجمه الذّهني، فكلّما وجد نفسه في حاجة إلى هذه الكلمات فإنّه يسترجعها"[20] (قطاف، 2018). والمقصود بالمعجم الذّهني ذلك "الحيز من الذّاكرة الطّويلة المدى، الذي تخزن فيه الوحدات المعجميّة في صور مداخل معجميّة مرفقة بمعلومات تحدد هويّتها، كما تمكنها من الانتظام في شبكات علائقيّة متنوعة فتتيح بذلك لمستخدم اللغة توظيف محتواه في تواصله اللغويّ بشقيه:

الفهم المسموع والمكتوب، الإنتاج المسموع والمكتوب"[21] (عوجان، 2016).

ويرى "عبد القادر الفاسي الفهري" أنّ "كل متكلّم للغة طبيعيّة قد قر قراره على مخزون ذاكري غير واع يجلى معرفته لتلك اللغة وملكته فيها، وهذا المخزون عبارة عن معجم ذهني يمثل الثّروة المفرداتيّة المخزنة، وجهاز قواعد نشيط يرسم أسس تأليف هذه الأبجديّة"[22] (الفهري، 1993). إذن فالمعجم الذّهني أساسه المفردات اللغويّة، أو الكلمات، أو الوحدات المعجميّة المخزّنة في الذّهن، والتي تنظم وفق قواعد وعلاقات تحدّدها من النّاحيّة الصّوتيّة والصّرفيّة، والدّلاليّة والتّركيبيّة. ويعدّ نشاط القراءة من الأنشطة التّعليميّة التي لها دور فعال في تعليميّة المعجم اللغويّ، خاصّة أنّ تدريس مفردات اللغة يكون ضمنيا في الأنشطة التّعليميّة، إذ لا يوجد نشاط محدّد خاصّ بتعليم المعجم اللغويّ، وتعليم المعجم أو اكتساب الطّفل للمفردات اللغويّة من خلال نشاط القراءة يعتمد على وضوح المفردات، وعلى نوعيّة النّصّ وأسلوبه، وقيمته الفكريّة واللغويّة، وكذا على مدى قدرة الطّفل على القراءة والفهم، والاستيعاب، والتّذكر، بالإضافة إلى الظّروف النّفسيّة والاجتماعيّة، والدّوافع والأهداف التي تدفعه إلى القراءة، وكذا دور المعلّم، في ذلك[23] (معتوق، 1996).

_ وينبغي أن ترتبط النّصوص القرائيّة بثقافة المجتمع وهويّته، كما يتوجّب أن ترتبط بالواقع الذي يعيشه المتعلّم ومحيطه، بالإضافة إلى مراعاة حاجات المتعلّم وميوله.

6. آليات تنميّة الكفاية المعجميّة: أقرّت مجموعة من الدّراسات بوجود تعالق بين المفردات التي يمتلكها الفرد، وفهمه للنصوص، كما أكّدت على أهمّيّة المفردات التي يستعملها المتعلّم خلال الإنتاج الشّفوي أو الكتابي. وقد ذهب سميث وميارا 1997 Schmitt و Meara إلى وجود تعالق بين حجم مفردات اللغة والكفاية العامّة في لغة المدرسة. وكان لهذا التّصور نتائج مهمّة على تعليم اللغات وتعلّمها، إذ أصبح التّحكم في المعجم لا يقل أهميّة على التّمكن من النّحو في تنميّة الكفاية التّواصليّة[24] (الخلوفي، 2014). وعليه ينبغي أن تتوفّر النّصوص القرائيّة على المفردات اللغويّة الوظيفيّة، التي تنمي المعجم اللغويّ للمتعلّم، والذي يسعفه في الإنتاج الشّفوي والكتابي، ويمكّنه من الفهم وإدراك المعاني، ويؤهّله لاكتساب كفاية معجميّة؛ واكتسابها يعني أن يصبح المتعلّم[25] (الخلوفي، 2014):

_ قادرا على التّعرف على المفردة شفويا عبر القراءة أو السّماع؛

_ قادرا على تعريفها؛

_ قادرا على كتابتها؛

_ قادرا على التّمييز بين صرف تصريفي، كتصريف الوحدة بحسب الأزمنة المختلفة، وبحسب الجنس والعدد، وبين صرف اشتقاقي كالمطاوعة مثلا؛

_ قادرا على تحليلها نحويا وتحديد طبيعة الجملة ووظائفها؛

_ قادرا على إدراك التّفاعل بين التّركيب والمعجم وعلى استعمال الكلمة في سياقها التّركيبي؛

_ قادرا على استنتاج المعنى من خلال القرائن السّياقيّة؛

_ قادرا على استعمال المفردة داخل سياق في التّعبير الشّفوي والكتابي.

1.6 النّصوص القرائيّة: يعدّ النّصّ " بنيّة دلاليّة ينتجها فرد أو جماعة ضمن بنيّة لغويّة مترابطة ومنسجمة، تؤلّف نسيجا من الكلمات والتّراكيب، والعناصر المكونة لنظام اللغة، وهو معرفة تم انجازها ضمن ثقافة ما"[26] (إبرير، 2007).

وعليه فالنّص عبارة عن مادة لغويّة معرفيّة وثقافيّة، تحتاج للقراءة والفهم وللتواصل والتّفاعل معها، ولا يتأتى ذلك إلاّ إذا كان القارئ يمتلك رصيدا معجميا يساعده على فهم المعاني، وربط الأفكار. وفي المقابل نجد أنّ هذه النّصوص تنمي الكفاية المعجميّة لدى المتعلّم من خلال شغفه باللغة، ومدى اطلاعه على كم هائل من المعارف، والمعلومات المتضمّنة في النّصوص القرائيّة، والأهم من ذلك أنّ تعليم المفردات مباشرة (منعزلة عن سياق ورودها) يعطي نسبة ضئيلة في اكتسابها، بينما الطّريقة الفعالة لتعلّم المفردات هي اكتسابها داخل نصوص مقروءة أي داخل سياقها[27] (عبد النّوري، 2017). فالكلمات تكتسب قيمتها بين قريناتها، أين يسهّل التّعرف عليها وفهم دلالتّها من خلال العلاقات التي تجمعها بغيرها من المفردات اللغويّة في السّياق، كما أنّ السّياق "يفسح المجال واسعا لعمليّة التّداعي، بل إنّه يحفز على التّداعي في كثير من الأحيان، ليس تداعي الأفكار فحسب، وإنّما تداعي الكلمات المتماثلة، أو المتشابهة في الشّكل أو المعنى أيضا. ولاشك في أنّ

التّداعي..، من شأنه أن يعمل على تثبيت وتعزيز وجود الكلمات المقروءة نفسها، أو اكتشاف معنى جديد لها"[28] (معتوق 1996).

_ كما يفضّل أن تتميّز النّصوص القرائيّة بالحقول الدّلاليّة والمعجميّة؛ وذلك لأنّ "حضور المفردات في إطارها الاشتقاقي أو ما يسمّى عادة بالحقول المعجميّة يشكل دعامة هامة لاكتساب المعجم، وتوسيع الرّصيد. فالرّصيد على هذا الأساس يمكن أن يتكوّن في قسم كبير منه من هذه الحقول المعجميّة، التي تتألّف من جذر/ أصل وفروع ترتبط به بناء على صور الأبنيّة التي اكتسبها المتعلّم بالممارسة"[29] (الصّوري 2002). أمّا بالنّسبة للحقل الدّلالي فإنّ توظيفه يعدّ ضروريا في هذا المجال، بالنّظر إلى الدّراسات التي شهدها علم اللغة الحديث في المجال الدّلالي، حيث تقر بأنّ "المدخل اللساني(الكلمة) يتحدد دلالتّه ببحثه مع أقرب المداخل إليه في إطار مجموعة دلاليّة واحدة، وهذا يعني أنّ الحقل الدّلالي يتسم بالخصوصيّة التّصنيفيّة، بحيث يراعى فيه وضع المداخل في أنساق بنويّة وفق علائق دلاليّة مشتركة؛ أي إدماج الوحدات المعجميّة المشتركة في مكوّناتها الدّلاليّة في حقل دلالي واحد، مثال ذلك: كلمات المعادن في اللغة العربيّة، تقع تحت المصطلح العام "المعدن"، وتضم: الحديد والنّحاس، والذّهب.."[30] (درقاوي، 2018). وعليه فإنّ هذا التّعالق الذي ينشأ بين الوحدات المعجميّة المشتركة، والمتقاربة في مكوّناتها الدّلاليّة يساعد على اكتساب المفردات اللغويّة، ويسهّل عمليّة تذكّرها، وكذا يدعم إدراك، وفهم السّياق الذي ترد فيه.

_ وضمن الحديث عن العلاقات الدّلاليّة فإنّ التّرادف يعدّ من بين أهم الوسائل الإجرائيّة التي تسهم في تنميّة المعجم اللغويّ، حيث يساعد تواجد الكلمات المترادفة في النّص المتعلّم على الرّبط بين المعاني، وتحديد الأفكار، ونلاحظ أنّ الكتب المدرسيّة ترفق النّصوص القرائيّة بشرح الكلمات، حيث يتم في بعض الأحيان شرح الكلمات من خلال اختيار مرادفات لها، وتكون واضحة وبسيطة وقريبة من معجم المتعلّم حتى يتمكن من فهمها. أو يختار المعلم مجموعة من المفردات، ويطلب من المعلّمين البحث عن مرادفها، سواء من النّص أو من القاموس المدرسي، وهذه

العمليّة تجعل المتعلّم يحاول البحث في مخزونه الذّهني للحصول على الوحدات المعجميّة المطلوبة، وهو ما يجعلها حاضرة في استعمالاته؛

_ التّضاد ويعدّ أيضا من العلاقات الدّلاليّة التي تسهم بشكل فعال في تنميّة المعجم اللغويّ، حيث يعتبر من الآليات التي تعتمدها الكتب المدرسيّة في شرح الكلمات، كما يختارها المعلمون أيضا، إذ يتم شرح المفردة بالإتيان بضدها، أو يطلب من المتعلّمين ذلك.

2.6 المفردات: يتوجب أن تكون المفردات في النّصوص القرائيّة ذات علاقة بواقع المتعلّم ومحيطه، وأن ترتبط باحتياجاته، وميوله لتكون أكثر جذبا، وتحفيزا على تعلّمها واكتسابها، كما لابد أن تتميز بالبساطة والوضوح، بالإضافة إلى الشّيوع فالطّفل يلتقط تلك الكلمات التي يلاحظ أنّها تستعمل في محيطه، وفي المواقف التي يعيشها يوميا. وقد ذكر "عبده الرّاجحي" مجموعة من المعايير الموضوعيّة، التي يرى أنّه لابد من مراعاتها في اختيار المفردات المقرّرة على المتعلّمين، وهي[31](الرّاجحي، 1995):

_الشّيوع: ويعدّ معيارا هاما في اختيار وانتقاء الكلمات، فكلما كانت الكلمة أكثر تداولا واستعمالا، كانت أنفع، وأصلح في تعليم اللغة، وأقرب إلى ذهن المتعلّم؛

_ التّوزيع: وهو معيار لا يقل أهميّة عن معيار الشّيوع، إذ يمثل مدى استعمال الكلمة في عدّة مجالات، فهناك كلمات ترد في مجالات مختلفة، وليست حكرا على مجال معين، وهي من أهم المفردات التي ينبغي تعليمها، وذلك لأنّ المتعلّم يمكنه توظيفها واستعمالها في مختلف المواضيع، والمواد، وكذا الأنشطة التّعليميّة؛

_ قابليّة الاستدعاء: ويقصد به انتقاء المفردات اللغويّة التي يسهّل تذكرها واستدعاؤها، وتجنب المفردات التي يصعب تذكرها، فقد أثبتت مجموعة من التّجارب أجريت على الأطفال أن هناك كلمات يمكنهم استدعاؤها بسرعة، واستعمالها استعمالا صحيحا.

بالإضافة إلى هذه المعايير لابد أيضا من مراعاة المعيار النّفسي التّعليمي.

ومن بين استراتيجيات اكتساب / تعلّم المفردات[32] (عبد النّوري، 2017):

_ استراتيجيّة استنتاج/ تخمين معنى مفردة وفق السّياق: حيث يلجأ المتعلّم إلى تخمين معنى المفردة بالاستعانة بالكلمات المجاورة أو الكلمات المفاتيح، ولكن لابد أن تكون هذه الكلمات المفاتيح معلومة لديه، وإلاّ كان تخمينه خاطئا. وهذه الآليّة استراتيجيّة لتعلّم المعجم اللغويّ، وللفهم اللغويّ أيضا، وتستخدم إذا كان المتعلّم على دراية لا بأس بها بمفردات اللغة. وتعتمد خاصّة في القراءة الصّامتة؛

_ استراتيجيّة نطق الكلمات: وذلك بتعرف المتعلّم على الخصائص والسّمات النّطقيّة للكلمة أثناء نطقها والتّركيز يكون على السّمات الصّوتيّة. ويمكن اعتماد هذه الاستراتيجيّة في القراءة الجهريّة؛

_ استراتيجيّة توظيف القاموس: تعدّ هذه الإستراتيجيّة من ضمن الإستراتيجيات المعرفيّة، وهي وسيلة تعليميّة تهدف إلى تنميّة وتحقيق الكفاية المعجميّة لدى المتعلّم لذا لا بد أن يتمكن من استخدام القاموس وطريقة البحث فيه. ويمكن توظيف هذه الاستراتيجيّة في نشاط القراءة؛

_ استراتيجيّة التّذكر: وهي من أكثر الاستراتيجيات استعمالا، حيث يعتمدها المتعلّم بشكل آلي، فسمات المفردة تساعده على ذلك عند سماعها، أو رؤيتها، أو بتذكر مرادفها، أو ضدها؛

_ يمكن أن نضيف إلى هذه الاستراتيجيات استراتيجيّة الصّورة: وذلك لأنّ الصّورة تمكن "من إيضاح معالم ارتباطيّة بعالم الطّفل المتمدرس فالتّصوير انعكاس مرئي لذوات تتعايش مع وسط إنساني يتعامل مع جزئياته بتمعن، ومقاربة، ومشاكلة واستخلاص، فذاكرة الطّفل هي مخزون يلتقط كلّ صور الحياة الملموسة والمحسوسة"[33] (لوت، 2018)، فرؤيّة المتعلّم لتلك الصّور المرافقة للنصوص، أو المفردات تقرب له الفهم، فهو يتذكر من خلالها الأشياء السّابقة التي يعرفها، كما أنّ المتعلّم تجذبه وتثيره الصّور، وهو ما يجعله أكثر شغفا وتطلعا للقراءة والتعلّم.

بالإضافة إلى ما سبق ذكره فإنّ تحقيق الكفاية المعجميّة يرتبط أيضا بالأنشطة التّعليميّة كالكتابة، والتّعبير، والمخاطبة، أو المحادثة وما إلى ذلك، كما يرتبط أيضا بالمتعلّم، إذ يجب أن يتوفّر على مجموعة من السّمات لتنميّة معجمه اللغويّ، وتحقيق كفايته المعجميّة، ومنها:

_ أن تكون لديه القدرة على التّذكر؛

_ أن يكون على دراية بمفردات اللغة (بقدر يسعفه عل الفهم)؛

_ أن يتمكّن من البحث في القاموس؛

_ أن يقرأ ويطالع باستمرار؛

_ أن يكون لديه شغف اكتساب وتعلّم اللغة؛

_أن يتمعّن ويركّز أثناء القراءة الصّامتة؛

_ أن يستمع جيدا أثناء القراءة الجهريّة.

بالإضافة إلى تمكنه من قواعد النّحو الصّرف، فالنّحو والمعجم متكاملان في تحقيق الكفاية المعجميّة.

7. خاتمة: وعلى سبيل الختام نود التّأكيد على ضرورة تنميّة المتعلّمين لكفايتهم المعجميّة، وذلك من خلال اهتمامهم وشغفهم بالقراءة، والمطالعة، وكذا المشاركة في الأنشطة التّعليميّة، والاستعانة بالاستراتجيات التي تسهم بشكل فعال في اكتساب المفردات اللغويّة، والتي يجب أن يتدرج المتعلّم في اكتسابها من السّهل إلى الصّعب ومن المحسوس إلى المجرد، بما يتوافق ومستواهم التّعليمي، خاصّة أن تحقيق الكفاية المعجميّة لا يكون دفعة واحدة، إنّما يتحقق ذلك كلّما تقدّم المتعلّم في السّن وانغمس في ممارسة الأنشطة التّعليميّة التي تساعده في تحقيق ذلك، والتي نذكر منها: نشاط القراءة، الألعاب اللغويّة، الكتابة، التّعبير الشّفوي، والكتابي، التّمارين اللغويّة المحادثة والحوار، والأناشيد والمحفوظات بالإضافة إلى ذلك لابد من اهتمام المعلّمين وتركيزهم أكثر على تعليم المفردات اللغويّة للمتعلّمين، وتوجيهم وتعليمهم طريقة البحث في القاموس المدرسي.

_كما لابد أن نشير إلى أن تحقيق الكفاية المعجميّة لا يعتمد على المعجم اللغويّ/تعليميّة المفردات فقط، وإنّما يعتمد أيضا على تعلّم النّحو، وضبط قواعده، إذ أن الاهتمام بالمعجم اللغويّ كونه يشكل مركز الكفاية المعجميّة لا يعني تغييب دور النّحو والصّرف، بل لابد من التّكامل بينهما لأنّهما متلازمان في تحقيق الكفاية المعجميّة ومن ثَمّ تحقيق الكفاية التّواصليّة.

ومن أهم النّتائج التي توصّلنا إليها في هذا البحث:

_ تعليم المعجم اللغويّ يتم ضمنيا من خلال الأنشطة اللغويّة؛

_ نشاط القراءة يمثل ميدانا خصبا لتطبيق واستثمار استراتيجيات اكتساب/ تعلّم المفردات، فهو يجمع بين المنطوق والمكتوب، بين القراءة الصّامتة والجهريّة، وبين النّص والقارئ؛

_ النّصوص القرائيّة هي أفضل وسيلة لتنميّة المعجم اللغويّ، فهو يساعد على الحصول على معنى المفردات من خلال القرائن اللغويّة والنّصيّة، ومعرفة المتعلّم لموضوع النّص، وكذلك قدرة المتعلّم على إدراك معاني الكلمات الموجودة في السّياق والمجاورة للكلمات التي يرغب في التّعرف على معناها، كما تساعده المفردات التي يقرؤها في النّص على التّذكر، والتّداعي، والفهم؛

_لابد أن تتوافر النّصوص القرائيّة على المفردات الوظيفيّة، والتي ينبغي انتقاؤها وفق معايير موضوعيّة. كما ينبغي أن تتميز هذه النّصوص بالحقول الدّلاليّة والمعجميّة، والتّرادف، والأضداد، ومختلف العلاقات والظّواهر الدّلاليّة؛ التي من شأنها أن تسهم في تنميّة الكفاية المعجميّة لدى المتعلّم؛

_ استراتيجيات اكتساب تعلّم المفردات من بين الآليات التي تسهم بشكل فعال في تحقيق الكفاية المعجميّة.

ومن أهم التّوصيّات:

_ الاهتمام بتعليميّة المفردات من خلال إدراجها بشكل معتبر في الأنشطة اللغويّة، والتي تساعد على تفعيل استراتيجيات اكتساب / تعلّم المفردات، ومن ثمّ تكوين الكفاية المعجميّة؛

_ التّأكيد على أهمّيّة السّياق في اكتساب المفردات اللغويّة، وتقديم نصوص ذات قيمة علميّة، وثقافيّة، ودينيّة، وأخلاقيّة، واجتماعيّة، مع التّركيز على النّصوص التي تحمل شحنة هويّاتيّة وطنيّة؛

_ تدريب المتعلّمين على ممارسة الأنشطة اللغويّة؛

_ تشجيع المتعلّمين على استخدام القاموس المدرسي؛

_ إثراء البحث العلمي ببحوث متعلقة بالمعجم اللغويّ، والمعجم الذّهني، والكفاية المعجميّة...إلخ؛

_ دعم البرامج التّعليميّة باستراتيجيات تعلّم المفردات، واكتسابها.

8. قائمة المراجع:

1_ أحمد معتوق: الحصيلة اللغويّة أهمّيتها مصادرها ووسائل تنميتها، عالم المعرفة، الكويت، د ط، 1996.

2_ أحمد مومن: اللسانيات النّشأة والتّطور، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر ط2، 2005.

3_ بشير إبرير: تعليميّة النّصوص بين النّظريّة والتّطبيق، عالم الكتب الحديث إربد، الأردن، ط1، 2007.

4_ زكريا إسماعيل: طرق تدريس اللغة العربيّة، دار المعرفة الجامعيّة، مصر، د ط، 1999.

5_ زين كامل الخويسكي: المهارات اللغويّة، دار المعرفة الجامعيّة، الإسكندريّة مصر، د ط، 2014.

6_ سارة قطاف: دور المعجم المدرسي في تحقيق الكفاية المعجميّة والتّواصليّة لدى المتعلّم النّاشئ، أعمال الملتقى الوطني الأول حول مستقبل تعليم اللغة العربيّة ظل رهانات العولمة الثّقافيّة واللغويّة في الجزائر 12-13 مارس 2018، دار قانة باتنة، الجزائر.

7_ عبد القادر الفاسي الفهري: اللسانيات واللغة العربيّة نماذج تركيبيّة ودلاليّة دار توبقال، المغرب، ط3، 1993.

8_ عباس الصّوري: في بيداغوجيا اللغة العربيّة الرّصيد المعجمي الحي، مطبعة النّجاح الجديدة، الدّار البيضاء، المغرب، ط1، 2002.

9_ عبده الرّاجحي: علم اللغة التّطبيقي وتعليم العربيّة، دار المعرفة الجامعيّة الإسكندريّة، مصر، د ط، 1995

10_ علي أحمد مدكور: طرق تدريس اللغة العربيّة، دار المسيرة، عمان، الأردن ط1، 2007.

11_ فهد خليل زايد: الأساليب العصريّة في تدريس اللغة العربيّة، دار يافا عمان الأردن، ط1، 2011.

12_ محمّد صالح سمك: فن التّدريس للتربيّة اللغويّة وانطباعاتها المسلكيّة وأنماطها العلميّة، دار الفكر العربي، القاهرة، د ط، 1998.

13_ محمّد هندوف: الموجه العلمي لمدرسي اللغة العربيّة بالمدارس الابتدائيّة المدارس للنشر، الدّار البيضاء، المغرب، ط1، 2018.

14_ محمود علي السّمان: التّوجيه في تدريس اللغة العربيّة، دار المعارف، د ط. 1983

15_ نعمان بوقرة: المدارس اللسانيّة المعاصرة، مكتبة الآداب القاهرة، مصر، د ط، د ت.

المجلاّت والدّوريّات:

16_ الحسن عبد النّوري: المقاربة المعجميّة وتعليم وتعلّم اللغة، مجلة الإشعاع في اللسانيات والتّرجمة، كليّة الآداب واللغات والفنون جامعة سعيدة، الجزائر، ع8 جوان 2017.

17_ زينب لوت: الطّباعة والإخراج البصري في المعجم المدرسي، أعمال الملتقى الوطني الأول المعجم المدرسي مادته ومنهجه، مجلة المرتقى، المدرسة العليا للأساتذة مستغانم، الجزائر، ع1، جانفي 2018.

18_ عائشة عوجان: تعليميّة المعجم مفاهيم أساسيّة، مجلة العربيّة، المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة، الجزائر، ع7، 2016.

19_ عبد السّلام بن عليّة: تعليميّة المفردات اللغويّة في المرحلة الابتدائيّة مقاربة لسانيّة في تثبيت الملكة الإفراديّة لدى المتعلّم، مجلة تعليميات، جامعة يحي فارس المديّة، الجزائر، ع7، جانفي 2015.

20_ فاطمة الخلوفي: أ ثر الكفاية المعجميّة في التّمكن من اللغة، تطور معايير التّمكن من تخزين مفردات اللغة إلى بناء كفاية معجميّة، مجلة كليّة علوم التّربيّة الرّباط، المغرب، ع6، 2014.

21_ مختار درقاوي: وسائل شرح المعنى في المعجم المدرسي الحديث، مجلة المرتقى، الجزائر: المدرسة العليا للأساتذة مستغانم، ع1، 2018.

الهوامش:

[1] عبد السّلام بن عليّة: تعليميّة المفردات اللغويّة في المرحلة الابتدائيّة مقاربة لسانيّة في تثبيت الملكة الإفراديّة لدى المتعلّم، مجلة تعليميات، جامعة يحي فارس المديّة، الجزائر ع7 جانفي 2015، ص14.

[2] محمود علي السّمان: التّوجيه في تدريس اللغة العربيّة، دار المعارف، د ط، 1983 ص123.

[3] محمّد صالح سمك: فن التّدريس للتربيّة اللغويّة وانطباعاتها المسلكيّة وأنماطها العلميّة دار الفكر العربي، القاهرة، د ط، 1998، ص123.

[4]بشير إبرير: تعليميّة النّصوص بين النّظريّة والتّطبيق، عالم الكتب الحديث، إربد الأردن ط1، 2007، ص131.

[5] ينظر: محمّد هندوف: الموجه العلمي لمدرسي اللغة العربيّة بالمدارس الابتدائيّة، المدارس للنشر، الدّار البيضاء، المغرب، ط1، 2018، ص16.

[6] ينظر: بشير إبرير: تعليميّة النّصوص بين النّظريّة والتّطبيق، ص130.

[7] علي أحمد مدكور: طرق تدريس اللغة العربيّة، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط12007 ص66.

[8] ينظر: زين كامل الخويسكي: المهارات اللغويّة، دار المعرفة الجامعيّة، الإسكندريّة مصر د ط، 2014، ص101-102.

[9] ينظر: زكريا إسماعيل: طرق تدريس اللغة العربيّة، دار المعرفة الجامعيّة، مصر، د ط 1999، ص114-115.

[10] المرجع نفسه، ص115.

[11] فهد خليل زايد: الأساليب العصريّة في تدريس اللغة العربيّة، دار يافا، عمان، الأردن ط1، 2011، ص31.

[12] ينظر: زين كامل الخويسكي: المهارات اللغويّة، ص106.

[13] فهد خليل زايد: الأساليب العصريّة في تدريس اللغة العربيّة، ص31.

[14] المرجع نفسه، ص 34.

[15] ينظر: زين كامل الخويسكي، المهارات اللغويّة، ص107.

[16] علي أحمد مدكور: طرق تدريس اللغة العربيّة، ص67.

[17] أحمد مومن: اللسانيات النّشأة والتّطور، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر، ط2 2005، ص210.

[18] بتصرف: نعمان بوقرة: المدارس اللسانيّة المعاصرة، مكتبة الآداب القاهرة، مصر، د ط د ت، ص151.

[19] بتصرف: فاطمة الخلوفي: أ ثر الكفاية المعجميّة في التّمكن من اللغة، تطور معايير التّمكن من تخزين مفردات اللغة إلى بناء كفاية معجميّة، مجلة كليّة علوم التّربيّة، الرّباط المغرب، ع6، 2014، ص10.

[20] سارة قطاف: دور المعجم المدرسي في تحقيق الكفاية المعجميّة والتّواصليّة لدى المتعلّم النّاشئ، أعمال الملتقى الوطني الأول حول مستقبل تعليم اللغة العربيّة ظل رهانات العولمة الثّقافيّة واللغويّة في الجزائر 12-13 مارس2018، دار قانة، باتنة، الجزائر ص244.

[21] عائشة عوجان: تعليميّة المعجم مفاهيم أساسيّة، مجلة العربيّة، المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة، الجزائر، ع7، 2016، ص225.

[22] عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات واللغة العربيّة نماذج تركيبيّة ودلاليّة، دار توبقال المغرب، ط3، 1993، ص8.

[23] ينظر: أحمد معتوق: الحصيلة اللغويّة أهميتها مصادرها ووسائل تنميتها، عالم المعرفة الكويت، د ط، الكويت، 1996، ص105.

[24] بتصرف: فاطمة الخلوفي: أ ثر الكفاية المعجميّة في التّمكن من اللغة، تطور معايير التّمكن من تخزين مفردات اللغة إلى بناء كفاية معجميّة، ص11.

[25] بتصرف: المرجع نفسه، ص 11-12.

[26] بشير إبرير: تعليميّة النّصوص بين النّظريّة والتّطبيق، ص2.

[27] ينظر: الحسن عبد النّوري: المقاربة المعجميّة وتعليم وتعلّم اللغة، مجلة الإشعاع في اللسانيات والتّرجمة، كليّة الآداب واللغات والفنون جامعة سعيدة، الجزائر، ع8، جوان 2017، ص102.

[28] أحمد معتوق: الحصيلة اللغويّة أهميتها مصادرها ووسائل تنميتها، ص239.

[29] عباس الصّوري: في بيداغوجيا اللغة العربيّة الرّصيد المعجمي الحي، مطبعة النّجاح الجديدة، الدّار البيضاء، المغرب، ط1، 2002، ص130.

[30] مختار درقاوي: وسائل شرح المعنى في المعجم المدرسي الحديث، مجلة المرتقى، ع1 2018، الجزائر: المدرسة العليا للأساتذة مستغانم، ص71-72.

[31] عبده الرّاجحي: علم اللغة التّطبيقي وتعليم العربيّة، دار المعرفة الجامعيّة، الإسكندريّة مصر، د ط، 1995، ص68-69.

[32] ينظر: الحسن عبد النّوري: المقاربة المعجميّة وتعليم وتعلّم اللغة، ص104-105.

[33] زينب لوت: الطّباعة والإخراج البصري في المعجم المدرسي، أعمال الملتقى الوطني الأول المعجم المدرسي مادته ومنهجه، مجلة المرتقى، المدرسة العليا للأساتذة مستغانم الجزائر، ع1، جانفي 2018، ص169.

فاعِليّة الانغِماس اللغويّ في تَعليم اللُّغة العربيّة

– تَطبيقات الألعاب اللغويّة نَموذجًا–

The effectiveness of linguistic immersion in teaching the Arabic language - Applications of language games as an example-

أ. إيمان تِيب ♣

أ. وهيبَة وهِيب ♣

تاريخ الاستلام: 20-01-2021 تاريخ القبــول: 03-05-2021

ملخّص: لقد شَهدت السّنوات الأخيرة اهتِمامًا مُتزايِدًا بأساليب تَعليم اللُّغة العربيّة في مَواقِف تَعليميّة مُباشرة تَجعَل المتعلِّم يَتَّصِل بِلغَتِه مشافَهةً، وكتابَةً، وقِراءةً، فَظهر ما اصطلِح عليه ب "الألعاب اللغويّة" أو ممارسَة اللُّغة باللُّعبَة" وأضحَى أسلوبًا جديدًا مُتَميِّزًا أثبَت نَجاعَتَه في التّحصيل اللغويّ؛ إذ اعتُمِد هذا النّموذج بشكل كبير في برامج الانغماس اللغويّ، الذّي بات ضرورة مُلحَّة في مراكز تعليم اللُّغات.

كلمات مفتاحيّة: اللُّغة العربيّة؛ التّعلُّم؛ الألعاب اللغويّة؛ الانغِماس اللغويّ.

Abstract: Recent years have seen a growing interest in the methods of teaching Arabic language in teaching positions directly make the learner related to language verbally and in writing, reading, appeared what was termed the "linguistic games" or practical the language game "and has become a new

♣المركز الجامعيّ مغنيّة، الجزائر، البريد الإلكتروني: tibimane327@gmail.com (المؤلّف المرسل).

♣المركز الجامعيّ مغنيّة، الجزائر، البريد الإلكتروني: wahiba_wahib@yahoo.fr

method distinct proven efficacy in the linguistic achievement; as adopted This model is widely used in linguistic immersion programs, which has become an urgent necessity in language education centers.

Keywords: Arabic language; learning; language games; linguistic immersion.

1- المقدّمة: عرفت الآونة الأخيرة تطوّراً ملحوظاً في حقل تَعليم اللُّغات، فقد ثبت لِخبراء اللُّغة التّطبيقيّين ولمعلّمي اللّغات قصور أسلوب القَواعد والتّرجمة والأساليب المبنيّة على التّدريبات النّمطيّة عن تَأديّة الهَدف المنشود من تَعليم اللُّغات وتعلّمها ومن هنا انتقل الاهتمام نحو ما يُسمّى بالألعاب الاتصاليّة في تَعليم اللُّغات حيث تُدرّس اللّغة بوصفها أداة للاتّصال. وكان من نتائج هذا التّطوّر تفكير المختصّين في وسائل وأساليب جديدة لتَدرِيس اللُّغات، منها ما يُسمَّى "بالألعاب الاتِّصاليّة" أو "الألعاب اللغويّة"، التي تعدّ من أهمّ الاتّجاهات المعاصرة القائِمة على النّظريّات الحديثة للوصول إلى أبسَط الطّرق وأفضَل الوسائِل لتَعليم اللُّغة. ولقد أدرَك خبراء التّربيّة في البِلاد العربيّة جدوى هذا الأسلوب في تَطوير تَعليم مَهارات اللُّغة العربيّة الأساسيّة (الاستِماع، والمحادثَة، والقِراءة، والكِتابَة)، ودَعوا إلى تعميمه ولاسيّما في المراحل الأولى من التّعليم الابتدائي، فظهرت نماذج عديدة لِهذه الألعاب في كتب اللّغة العربيّة المدرسيّة، من قبيل ألعاب القراءة، والألعاب الكتابيّة، والألعاب باستخدام الصّور. ومن هنا جاءت الفكرة بأن يكون موضوع دِراستنا حول أسلوب الألعاب اللغويّة محاولين إبراز أهمّيّة الألعاب في تطوير آليَّات اللّغة العربيّة، وكيفيّة استخدامها في الحَقل التّربويّ.

2. مبدأ الانغماس اللّغويّ في تَعليم اللّغات: يعدّ مصطلَح "**الانغماس اللغويّ Langage Immersion**" من المصطلَحات الجَديدة في تَعليميّة اللُّغَات، فَلا يشترط إلاَّ أن يَكون شامِلاً يَنطَلق مِن استِبطان النّسق الصّحيح، والاكتِساب السّليم لِمَلَكة التّعبير بسَلاسة ويُسر من مُعين العِلم والمَعرفة التي تَوصَّلت إليها التّربويَّات الحديثة، والذّي بِدَوره يَرتكز على مسارٍ رَسَمَه التّعليم قَديمًا عند العَرب، وهذا ما هيَّاه لتصدَّر طرائِق التّعليم في التّربيّة الحَديثة، إذ يعدّ إغماس المُتعلِّم في البيئَة اللغويّة المُراد تَعليمها الأساس الأوَّل في تَعليم اللُّغات خاصّة العربيّة منها.

1.2 الإطار المفاهيمي للانغِماس: مصطلح الانغِماس من المادَّة اللغويّة "غَمس"، التي تفيد في معاجم اللّغة العربيّة دلالة: التّغطيّة، والسّتر، ومباشرة الشّيّء؛ إذ جاء في مقاييِس اللُّغة **لابن فارس** (ت 622هـ) " **الغِين والمِيم والسّين أصل واحد صَحيح يَدلُّ على التّغطيّة، والإطْباق** "[1](ابن فارس، د ت). ويُضيف أيضًا: "**الغِين والمِيم أصل واحد يَدلُّ غطٌّ الشّيّء** "[2](ابن فارس، د ت). يُقال: "**غَمستُ الثّوبَ واليدَ في الماء، إذا غَطَطتُه فيه**". وفي الحديث:" **إذا استيقظ أحدكم من نَومه فَلا يَغمِسْ يدَه في الإناء**"[3](ابن فارس، د ت). والمُغامَسة: رَميُ الرّجل نفسه في سِطة الحَرب. ويَمين غَموس، قال قَوم: "**معناه أنَّها تَغمِسُ صاحبَها في الإثم**". وقال قَوم: "**الغَمُوس النّفذة. والمَعنيان وإن اختلفا فالقِياس واحد، لأنَّها إذا نَفذَت فقَد انغَمَسَت**". ويُقال للأمر الشّديد الذّي يَغُطّ الإنسان بِشدَّته: غَموس [4](ابن فارس، د ت). وفي ذلك إشارة إلى العُمق، والتّغَلغُل في أعماق الشّيّء. وقال **الإمام النّووي** (ت 676هـ) في هذا الصّدَد: "سُميَّت غَموسًا لأنَّها تَغمسُ صَاحبها في الإثم"[5](النّووي، د ت). وعليه يُشير التّفسير المُعجَمي لهذه الصّيغَة إلى التّغطيّة، والسّتر، والانهِماك في الشّيّء. أمّا اصطلاحًا فيقصد به: "أن تُمارس اللُّغَة تَربويًّا، مُمارَسة تَقتَضي أن تُستَخدَم اللُّغة العربيّة الفُصحى في التّعامُل والتّواصُلات اليَوميّة مع أهل اللُّغَة في المُجتَمع العَربيّ المَوجود في البَلد أو البيئة التي خَلَقها إن كانَت البيئة اللغويّة من نَوع البيئة المُصطنَعَة لإجراء البَرنامج، وأيًّا كان نَوع البيئة اللغويّة فَلا بُدَّ من تَوَفّر الإمكانيَّات الكافيّة التي تُتيح فُرصَة الانغِمار، حتَّى يَنطَبق عَليها مَفهوم الانغِماس"[6](محمّد أبو بكر محمّد وآخرون، 2جوان 2018م). فالانغِماس اللغويّ إذن، هو تَحقيق مردوديّة أكبر في التّحصيل المَعرفيّ في إطار العمليّة التّعليميّة التّعلُّميّة. كما يَرى أحد الباحثين بأنَّه:" أنجَع الأساليِب التّعليميّة التّعلُّميّة مِثلَما تَصِفه الدّراسات الحديثة التي تَراه وسيلَة فعَّالة تُساعد المتعلِّمين على إتقان اللُّغة واكتِسابها ضِمن مَجموعة من السّيَّاقات" [7](roy lyster، 2009م). يُمكن القول، إنَّ مصطلَح" **الانغماس اللغويّ**" أسلوب تَعليميّ يَعتمد على تَدريس اللُّغة العربيّة وتَفعيلِها وِفقَ سيَّاقات تَواصليّة وِفقَ صِناعة لغويّة عربيّة مُوازِنَة للبيئَة العربيّة الأصل، والتي تُجرى فيها مَواقِف تَواصليّة

فِعليّة تَرتَبط بِكلِّ تَفاصيل الحياة اليَوميّة، وتُهيّء للمُتَعلِّمين اكتِساب مَلكة لُغويّة اجتِماعيّة يَستخدمونَها في جَوٍّ بِيداغوجيّ.

2.2 أساليب مَبدأ الانغِماس اللغويّ في تَعليم اللُّغة العربيّة: يشتَرط في مبدأ الانغِماس اللغويّ بأن يَكون المَكان المُغلَق الذّي يجتمع فيه المُتعلِّمون ويَمكثون لفَترة زَمنيّة مُحَدَّدة فيه، لاحتوائِه على عِدَّة مَرافِق حَيويّة تُحاكي المُحيط الذّي يَتواصل فيه أهل اللُّغَة المُتَعَلّمَة بِحيث يَتمّ التّعامُل باللُّغَة المُراد دِراستها، كما تُخَصَّص فُصول لِدراسة اللُّغَة من عِدَّة جَوانب صوتيّة، وصَرفيّة، ونَحويّة، ودَلاليّة[8] (رائِد مصطفى عبد الرّحيم،1440هـ-2017م). فَلا تَقتَصِر وَظِيفته على ذلك فَحسب، وتتعدّى إلى وجود بَرامج وأنشِطة فاعِلَة تُسهِم في تَطوير المَلكات اللغويّة مِن خِلال تَنميّة الآليَّات اللغويّة المُختَلفَة كمهارة الاستِماع، والكَلام، والقِراءة، والكتابَة لدَى المتعلِّم. التي تَتمثَّل في المَسرح، والغِناء، والسّيَّاحة، والمُمارسَة اللغويّة، والتّكرار، والمُعِينات البَصريّة والسّمعيّة،... وغَيرها. فَقد تَختلف المُؤسَّسات في ابتِكار الوسائِل التي تُضفي المعرفة للطلاَّب. ومن أبرز هذه الأساليب الحديثَة في تَعليميّة اللُّغة العربيّة "**تَطبيقات الألعَاب اللغويّة**"، وهي أنشطة مُتنوِّعة تتَجسَّد في المسابقات الثّقافيّة، والنّدوات، والمُحاضَرات المُختلفة التي يُؤدِّيها المُتَمدرِس، أو يستمعون إليها مُباشَرة من عَربيّ في مَوضوع يَتَّفِقون عليه مُسبَقًا، فَيتحقَّق بِذلك المخرج المَفهوم أو الإنتاج الشّفهيّ الذّي يَزيد مِن خِبرة الطّلاَّب اللغويّة والثّقافيّة[9] (رائِد مصطفى عبد الرّحيم،1440هـ-2017م). إنَّ هذه الأنشطة الانغِماسيّة المتَنوِّعة تُؤدِّي دورًا مُهِمًّا ومُسانِدًا في العمليّة التّعليميّة عُمومًا. وفي تَحقيق الأهداف المنشودة في تَعليم اللُّغة العربيّة على وجه الخُصوص لِمالَها من الرّيَّادة في رَفع وتَحسين مُستَوى البرامج اللغويّة الانغِماسيّة، وتَرقيَّتها من الوِجهَة الثّقافيّة والحَصيلَة المَعرفيّة لَدى المُتَمدرسين كونها تَزيد من الألفَة والثّقة فيما بَينهم مَع إثارة دَوافع الدّارسين إلى استِخدام اللُّغة العربيّة في ضَوء العَمليّة التّعلِيميّة التّعلُّميّة. فَهذا البَرنامج اللغويّ الانغِماسيّ مُتميِّزًا بعِلمِه وعَملِه وأساليب تَدريسِه يَسمح بِتَقليل من نِسبَة الأخطاء اللغويّة خاصّة الإملائيّة ويَزيد من الفَصاحة اللغويّة بِتَفعيل المَنهج التّكامُليّ في التّدريس.

يُشكِّل مَشروع الانغِماس اللغويّ في المَراكِز التّعليميّة تَحديًّا أمام مُتعلّم اللُّغة العربيّة في بِيئَتِه. فهو ما إن تتنفّض قاعة الدّرس حتَّى يَجد نفسه مُحاطًا بِلغَتِه وثقافَته. لِذا تُسهم هذه التّقنيّة المُتَطوِّرة "**تَطبيقات الألعَاب اللغويّة**"، في تَنميّة الكِفايات اللغويّة وتَعزيز ثَقافتِه الخاصّة باللُّغة الهدف. ومن هنا يَنبغي على المُؤسَّسة أن تَسعى جاهِدةً إلى وضع استراتيجيَّات خاصّة تتَمشّى مَع المُتعلِّمِين وفِق قُدراتِهم المَعرفيّة وحَسب أجناسِهم، وأعمارِهم. كما تُعينه على الاندِماج بأرباب اللُّغة المَقصودة لِبناء آليَّات انغِماسيّة تُحقِّق غايتِهم المَنشودة. فَمن أكثر تَطبيقات الانغِماس اللغويّ اعتِمادًا في المَدارس التّربويّة ومَراكِز التّعليم المكثّف في الآونَة الأخيرة ما يُعرف بأسلوب الألعاب اللغويّة. وهو ما سَنفصح عنه في الصّفحات المواليّة من هذا البحث.

3. تعريف الألعاب اللغويّة: الألعاب اللغويّة(**Language Games**) طريقة حديثة عِلميّة صَحيحَة في التّعلّم تَستند على ثروة من الأبحاث والدّراسات الأكاديميّة وتُسمَّى أحيانًا بالتّعلُّم من خلال الممارسة أو التّعلُّم التّرفيهي، أو التّعلُّم بالمرح [10](عثمان حمود الخضر، د ت)، وقد جاء مصطلح الألعاب اللغويّة في الجانب التّربويّ تحت أسماء مختلفة ومَفاهيم عديدة منها الألعاب اللَّفظيّة، والألعاب التّواصليّة، والألعاب التّعليميّة، والألعاب التّربويّة. وفيما يَلي عرض لأهمّ ما جاء من تعريفات لهذا المفهوم. ويعرّفها محمّد صالح سمك بأنّها: «**تَدريب لُغويّ على بِضعة أبواب من النّحو كالاستفهام والجواب والإثبات والنّفي والأمر والنّهي والإشارة والفاعِل والمَفعول به والمبتدأ والخبر وغير ذلك من الأبواب التي تصلح للتَّدريب عليها بِطريقة الألعاب اللغويّة**».[11](زهور شتوح،2010م– 2011م) فهي عبارة عن مسابقة في المعارف اللغويّة، أيّ نشاط يتمّ بين الطّلاب متعاونين أو متنافسين للوصول إلى غايَتهم في إطار القَواعِد المَوضوعَة[12](قاسم البري، 2011م)، وهي تَتبنَّى مبدأ التّعلّم من خلال المُمارسة غَرضُها التّفاعل والتّواصل بين المُتَعلِّمين لِخدمة أهداف لُغويّة. ويَرى ناصف مصطفى عبد العزيز بأنَّها:" **تِلك الألعاب التي لها بِداية مُحدَّدة ولَها نُقطة نِهاية، وتَحكمها القَواعد والنّظم. وهي وسيلَة مُمتِعَة لتَدريب الطّلاّب على عناصر اللُّغَة، وتَوفير الحوافز لِتنميّة المَهارات اللغويّة المختلفَة**"[13](ناصف مصطفى عبد العزيز، 1403هـ–1983م). ويعرّفها آخر بأنّها:"

تِقنيّة تَعليميّة تَجعل المتعلِّم للُّغة نَشطًا وفَعَّالاً أثناء اكتِسابه للحَقائِق، والمَفاهيم، والمَبادئ، والتّعليمات ضِمن مَواقِف تَعليميّة مُشابِهة للواقِع. وأنَّ ذلك يَحصُل من خِلال تَفاعل المتعلِّم مع المَواد التّعليميّة، أو مع غيره من المتعلِّمين لِتَحقيق الأهداف التي يَسعى المعلِّم إلى تَحقيقها" [14](رلى رامز عبد المُنعم عبده، 1993م). فالألعاب اللغويّة إذن سلوكيَّات يَقوم بها المُتَمدرِس لِغاية عِلميّة تَربويّة. ويذهب هاني أبو لوم **وسليمان أبو هاني لتعريف** اللُّعبة اللغويّة بِكونها:" **نَشاط هادِف يَتضمَّن أفعالاً مُعيّنَة يُؤدِّيها المعلِّم والطّلاَّب من خلال اتباع قواعد مُعيّنَة؛ فاللُّعبة اللغويّة تتَمتَّع بميزات كثيرة ومتعدّدة تَعمل على تَحقيق الأهداف الوجدانيّة والمعرفيّة إذا ما أحسن المعلِّم اختيارها وتوظيفها بالشّكل المَطلوب**"[15](خالدّ أبو لوم سليمان أبو هاني، 2002م). وما يمكن استِخلاصه من هذه التّعريفات التي تَمّ عرضها أنّ اللُّعبة اللغويّة وَسيلَة مُنظَّمة تُبنى على مَجموعَة من الضّوابِط لِتَحقيق غايات معيَّنَة وواضِحَة؛ ممّا يَجعلها تؤدِّي دورًا أساسيًّا في عَرض آليَّات، ومَفاهيم مُهِمَّة، ونَقلها، وتَبسيطها، ورَبطها بالجانِب التّعلُّميّ. لِذا تُعطي لِعمليّة اكتِساب اللُّغة العربيّة مَعنى حَقيقيًّا يؤدِّي إلى تَحقيق الأهداف المَنشودة.

1.3 معايِّير اختيار الألعاب اللغويّة: هناك العَديد من المعايِّير تَقوم عليها استراتيجيّة الألعاب اللغويّة، والتي يَجب على المُدرِّس مُراعاتها عند اختِيَّار هذه التّقنيّة اللغويّة بُغيّة تَحقيق فَوائِد تَربويّة. وتَنقَسم إلى فَرعيّن هما:

2.3 ضَوابِط عامَّة لاختِيَار الألعاب اللغويّة: وتتمثّل في القَواعِد التّاليّة:

1. أن تَكون لها جاذبيّة لَدى المتعلِّم، تَتمكَّن من استِثارَ ت[16] (زيد الهويدي،2002م)، وتُوفّر المُتعَة والتّسليّة، والتّشويق قَدر الإمكان، لأنَّ المتعة تَدفع بالطّالب إلى التّعلُّم[17] (خالدّ أبو لوم، سليمان أبو هاني، 2002م).

2. أن تَكون اللُّعبَة مَعروفَة من حيث قَواعِدُها، ونَشاطاتُها، والمَهارات اللاَزمَة لَها[18] (عبد العزيز البوريني، د ت).

3. أن تَكون مُناسِبَة لأعمار الطّلاّب، ومتَّفِقَة مع مُيولِهم ومُستَواهم العُمري والمَعرفيّ، وأن تَكون في مُستَوى إدراك المتعلِّم وخَبراته.

4. أنتكون ذات صِلَة بالأهداف التّربويّة التي يَسعى المعلِّم إلى تَحقيقها لَدى المتعلِّمين، وأن تُحقِّق الأهداف بِشَكل أفضَل من اية وسيلَة تَعليميّة أخرى[19] (عبد العزيز البوريني، د ت).

5. أن تَكون قابلَة للتَّنفيذ، بحيث تَخلو من التّعقيد، فربّما تَكون مُعقَّدة إلى حدٍّ يَصعُب فَهم قَواعِدها. أو تُشَكِّل خَطرًا على حياة المتعلِّمين نَتيجَة لاستِخدامِها[20](حسين الطّوبجي،1979م).

6. أن تَكون قابِلَة للقيَّاس: بِمعنى أن تَكون نَتائِج اللُّعبَة واضِحة ومُحدَّدة يُمكن قِيَّاسها.

3.3 ضَوابِط خاصّة لاختِيار الألعاب اللغويّة: هناك العديد من الضّوابِط الخاصّة بالألعاب اللغويّة، من أبرزها:

أن تُثير القُدرة على التّحدُّث والتّعبير، وتَنميّة القدرة على اكتِشاف العلاقات بَين المَقروء، وتُتيح الفرصَة للقِراءة بِسرعَةٍ، وتَفسير المُفردات من خلال السّيَّاق[21] (محمّد علي حسين الصّويركي،2005م). ومُجمل القول، إنَّ الضّوابط التي تُبنى عليها الألعاب اللغويّة تتَطلَّب من المُعلِّم التّحضير والتّخطيط الجَيّد لَها لِما يَتوافَق مع سِنِّه، ومراعاة مستواه العلميّ، والجسديّ لاكتِساب اللُّغة العربيّة بِشَكل سَليم.

4. نماذج من الألعاب اللغويّة في مراحِل التّعليم الأولى: تَتنوَّع الألعاب اللغويّة بِحسب مَقدرة المُتعلِّمين العقليّة، وأعمارهم الزّمَنيّة، والمَهارات اللغويّة الأساسيّة من الاستِماع، والكَلام، والقِراءة، والكِتابة، وتبعا لهذه الآليَّات تتوزَّع نَماذِج الألعاب اللغويّة إلى: الألعاب الشّفهيّة، والقرائِيّة، والكتابيّة.

1.4 الألعاب الشّفهيّة: هي ألعاب تَعتمِد في تَطبِيقاتِها على تِقنيَّات تَرتبط بالاستِمرار والمُداومَة، إذ يَلجأ المعلِّم فيها إلى التّكرار والتّواصل ومن نماذجها: "التّعرُّف"، و"السّؤال والجواب"، و"المُوازنَات"، و"أستمع وأنفّذ "[22](عبيدة الشّبلي،24 ماي2019م). فَمن أمثلة لُعبة التّعرُّف: يطلب المعلّم من المتَعلّمين التّعرّف على الاسم المكوّن من عدد من الأحرف ويبدأ بِحرف معيَّن. ومثال عن تكلّم بالأسئلة: يقول المعلّم خبراً قصيراً ويطلب من المتعلّمين سؤاله.

* خرجت في نزهة مع صديقٍ إلى الحديقة العامّة؛

* أين خرجت؟

ومن نماذج ألعاب "**ماذا تفعل؟**"

إذا رأيت عجوزاً يريد أن يعبُر الشّارع، والشّارع مزدحم... ماذا تفعل؟

ومن أمثلتها "اختبر معلوماتك"، و" تكوين الجُمل"، والقِصَّة القَصِيرة"، و"التّعرُّف على مَعنى المُفردات".

2.4 ألعاب القراءة: ومن النّماذج القرائيّة الأكثر تَداولا نَموذج "اختبر معلوماتك"؛ حيث يمكن للمعلّم أن يكتب عشر أسئلة على بِطاقات مَثلاً، وعشر أجوبة على بطاقات أخرى، ويوزّعها على مجموعتين، مجموعة تقرأ الأسئلة ومجموعة أخرى تقرأ الجواب، كما يمكن له في نموذج "التّعرّف على المعنى" أن يعرض بطاقات تحمل أسماء أصحاب مهن مختلفة، ويعرض في بطاقات أخرى أسماء أماكن تتوافق مع هذه المهن، ويطلب من المتعلمين ربط بطاقة اسم صاحب المهنة مع بطاقة مكان تأديّة المهنة[23] (أميّ حنيفة،25-12-2012م).

3.4 الألعاب الكتابيّة: ومن أمثلتها إكمال حرف ناقص في الجملة، أو إعادة ترتيب حروف لتكوين كلمة، أو يكتب أسماء لصور يشاهدها، أو كتابَة عِبارات، أو أوامِر، أو أمثال، أو رِسالة يَسمعها مِن زملائه ولِتَوضِيح ذلِك مُبَيِّن في الصّورتَيّن التّاليَّتَيّن.





وإذا ما أحسن المعلِّم تَوظيف الألعاب اللغويّة وتَجاوب المُتعلِّمون مع ما تَمّ اختِياره من نَماذج وِفق الأهداف المُتوخّاة من دروس اللُّغة العربيّة فإنّه يمكن تَحصيل الغايات التّاليّة:

1) الرّبط بين تعلّم اللّغة وبَين التّسليّة.
2) تنميّة القدرات العقليّة.
3) إشراك الحواس جميعها في عمليّة التّدريس.
4) إكساب روح العمل الجماعيّ.
5) تساعد المدرّس على إنشاء نصوص تكون اللّغة فيها نافعة وذات معنى.
6) تولد الرّغبة في المشاركة والتّواصل اللغويّ.
7) التّخفيف من رتابة الدّروس وجفافها[24] (أميّ حنيفة،25-12-2012م).
8) تنمّي مهارات الاتّصال اللّفظي وغير اللّفظي.
9) تُساعد في نُموّ الذّاكرة، والتّفكير، والتّخيُّل[25] (زهير خليف،2008م-2009م).
10) تمكّن المتعلِّم من معرفة لُغته بأسلوبٍ مَرح لا يخلو من المتعة والتّرفيه، لينقله إلى عالم ممتع يساعده على تعلّم المهارات المطلوبة من تفكير وتركيب وربط، ليخرج من دائرة التّلقين إلى دائرة التّفكير والمشاركة[26] (تَصميم مجموعة من الخبراء التّربويِّين،1431هـ).
11) تُساعِد الألعاب اللغويّة على تَنميّة المشارَكَة الاجتِماعيّة، والتّفاعُل مَع الآخرين، وتَعزيز السّمات الاجتِماعيّة المَرغوبَة[27] (ناصف مصطفى عبد العزيز 1403هـ-1983م).

5. خاتمة: تعدّ الألعاب اللغويّة وَسيلة جَديدة استفادت منها بَرامج تَعليم اللُّغات في السّنوات الأخيرة، وأثبتت تَطبيقاتها نَتائج إيجابيّة في الكَثير من البِلاد التي تَهتّم بِتطوير نظم تعليم لغاتها. وقد يظنّ البَعض أنّه من التّرف اللغويّ استِخدام الألعاب أثناء التّدريس، ولكنّ المتأمِّل في النّتائج الطّيبة التي تتركها في نُفوس الدّارسين وما يطرأ على لُغتِهم من تَطوّر ونُموّ، سيَقتنع حتمًا بِجدوى استِعمالِها كعامِل ملطّف من جَفاف الدّروس، وتعب التّدريبات، ووسيلة لتنميّة مهارات اللُّغة، وتَوفير فُرص الاتِّصال بين الدّارسين في مواقِف اجتماعيّة طبيعيّة مَرِحَة.

6. قائمة المراجع:

- **المؤلّفات:**

1. ابن فارس، مقاييس اللُّغة، تَحقيق: عبد السّلام هارون، دار الفكر، القاهرة (د ط)، (د ت)، باب الغين، الجزء: 4، باب الغِين، مادَّة (غَ، مَ، سَ).

2. أمّي حنيفة، أهميّة الألعاب اللغويّة في تعليم اللّغة العربيّة، 25-12-2012م https/umihanifatarbiyah-wordpress.

3. تصميم مجموعة من الخبراء التّربويين، الألعاب اللغويّة، دار مناهج العالميّة ط1، 1431هـ.

4. حسين الطّوبجي، الألعاب التّعليميّة في رياض الأطفال، للتَّرفيه أم للتَّعليم تكنولوجيا التّعليم، العدد: 3-4، 1979م، ص19-20.

5. خالدّ أبو لوم، سليمان أبو هاني، الألعاب في تَدريس الرّياضيات، دار الفكر عمان، دط،2002 م.

6. رائد مصطفى عبد الرّحيم، الانغِماس اللغويّ في تَعليم اللُّغة العربيّة للنَّاطقين بغيرها (النّظريّة والتّطبيق)، دار وجوه، الرّياض، ط1، 1440هـ-2017م.

7. زهير خليف، الألعاب التّربويّة المتكاملة، مديريّة التّربيّة والتّعليم، شبكة الأوس التّعليميّة، د ط، 2008-2009م.

8. زيد الهويدي، الألعاب التّربويّة استراتيجيّة لتَنميّة التّفكير، دار الكتاب الجامعي، العين، 2002م، ص 30.

9. عبد العزيز البوريني، تَوظيف اللَّعب وتَمثيل الأدوار في التّدريس، رسالَة المعلِّم، العدد: 4، المجلّد: 33.

10. عثمان حمود الخضر، الألعاب التّربويّة، شركة الإبداع الفكريّ للنّشر والتّوزيع، الكويت، د ط، د ت.

11. محمّد علي حسن الصّويركي، الألعاب اللغويّة ودورها في تَنميّة مَهارات اللُّغة العربيّة، دار الكندي، الأردن، د ط 2005م.

12. النّوَوي، تَهذيب الأسماء واللُّغات، دار الكتب العلميّة، لبنان، (د ط)، (د ت) الجزء 4.

- **المقالات:**

1. حسين الطّوبجي، الألعاب التّعليميّة في رياض الأطفال، للتّرفيه أم للتّعليم تكنولوجيا التّعليم، العدد: 3-4، رياض، 1979م.

2. عبد العزيز البوريني، تَوظيف اللّعب وتَمثيلا لأدوار في التّدريس، رسالَة المعلّم، العدد: 4، المجلّد: 33، السّعوديّة،2017م.

3. قاسم البري، أثر استخدام الألعاب اللغويّة في مِنهاج اللّغة العربيّة في تنميّة الأنماط اللغويّة لدى طلبة المرحلة الأساسيّة، المجلّة الأردنيّة في العلوم التّربويّة العلوم التّربويّة، المجلّد: 7، العلوم التّربويّة، جامعة آلبيت، الأردن،2013 م.

- **المداخلات:**

1. رلى رامز عبد المُنعم عبده، أثر استِخدام الألعاب اللغويّة في تَدعيم مَهارات التّواصُل في اللُّغة الانكليزيّة كلغَة أجنَبيّة لَدى عَيِّنَة من الطّلاّب المُبتَدئين في الأردن، رسالَة ماجستير، 1993م، الجامعة الأردنيّة، الأردن.

2. زهور شتّوح، تَعليميّة التّمارين اللغويّة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط – دراسة وصفيّة تَحليليّة-، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في اللّسانيات التّطبيقيّة، 2010م-2011م، جامعة الحاج لخضر، باتنة.

- **مواقع الانترنيت:**

1. عبيدة الشّبلي، دور الألعاب اللغويّة في تعليم العربيّة للنّاطقين بغيرها 24ماي 2019م، w ww. uatfnns.com .

2. محمّد أبو بكر محمّد، وآخرون، الانغماس اللغويّ في قَريّة اللُّغة العربيّة انغالا – نيجيريا، مجلة الرّاسخون، جامعة المدينة العالميّة شاه علم، ماليزيا، 2 جوان 2018م، .mabubakarmuhd.ma@gmail.com

7.ملاحق:





8. هوامش♥:

[1] ابن فارس، مقاييس اللُّغة، تَحقيق: عبد السّلام هارون، دار الفكر، القاهرة، (د ط)، (د ت)، باب الغين، الجزء: 4، ص378، باب الغِين، مادَّة (غَ، مَ، سَ).

[2] ابن فارس، مقاييس اللُّغة، باب الغين، ص 393، مادَّة (غَ، مَ، سَ).

[3] ابن فارس، مقاييس اللُّغة، باب الغين، ص 804، مادَّة (غَ، مَ، سَ).

[4] ابن فارس، مقاييس اللُّغة، باب الغين، ص 394، مادَّة (غَ، مَ، سَ).

[5] النّوَوي، تَهذيب الأسماء واللُّغات، دار الكتب العلميّة، لبنان، (د ط)،(د ت)، الجزء 4 ص 63.

[6] محمّد أبو بكر محمّد، وآخرون، الانغماس اللغويّ في قَريّة اللُّغة العربيّة انغالا – نيجيريا مجلة الرّاسخون، جامعة المدينة العالميّة شاه علم، ماليزيا، 2 جوان 2018م mabubakarmuhd.ma@gmail.com، ص 5.

[7]Roy Lyster, grandes questions et options en pédagogie de l’immersion, Journal de l’immersion, Association Canadienne des professeursd’immersion ,Ottawa, vol :31, N :03,2009,p :08.

[8] رائد مصطفى عبد الرّحيم، الانغِماس اللغويّ في تَعليم اللُّغة العربيّة للنَّاطقين بغيرها (النّظريّة والتّطبيق)، دار وجوه، الرّياض، ط1، 1440هـ-2017م، ص36

[9] رائد مصطفى عبد الرّحيم، الانغِماس اللغويّ في تَعليم اللُّغة العربيّة للنَّاطقين بِغيرها (النّظريّة والتّطبيق)، ص36

[10]ينظر: عثمان حمود الخضر، الألعاب التّربويّة، شركة الإبداع الفكريّ للنّشر والتّوزيع الكويت، دط، دت، ص أ.

[11] زهور شتّوح، تعليميّة التّمارين اللغويّة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط –دراسة وصفيّة تحليليّة–، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في اللّسانيات التّطبيقيّة، جامعة الحاج لخضر، باتنة، 2011/2010، ص99.

[12] قاسم البري، أثر استخدام الألعاب اللغويّة في منهاج اللّغة العربيّة في تنميّة الأنماط اللغويّة لدى طلبة المرحلة الأساسيّة كليّة العلوم التّربويّة، جامعة آلبيت، الأردن، المجلّة الأردنيّة في العلوم التّربويّة، المجلّد: 7، 2011م، ص24.

[13] ناصف مصطفى عبد العزيز، الألعاب اللغويّة في تَعليم اللُّغات الأجنبيّة مع أمثلة لِتعليم العربيّة لِغير النّاطِقين بها، دار المريخ، المملكَة العربيّة السّعوديّة، الرّياض، ط1، 1403هـ–1983م، ص12.

[14] رلى رامز عبد المُنعم عبده، أثر استِخدام الألعاب اللغويّة في تَدعيم مَهارات التّواصُل في اللُّغة الانجليزيّة كلغَة أجنَبيّة لَدى عَيِّنَة من الطّلاّب المُبتَدئين في الأردن، رسالَة ماجستير الجامعة الأردنيّة، الأردن، 1993م، ص12.

[15] خالدّ أبو لوم، سليمان أبو هاني، الألعاب في تَدريس الرّياضيات، دار الفكر عمان دط 2002م، ص11.

[16] ينظر: زيد الهويدي، الألعاب التّربويّة استراتيجيّة لتَنميّة التّفكير، دار الكتاب الجامعي العين، 2002م، ص 30.

[17] خالدّ أبو لوم، سليمان أبو هاني، الألعاب في تَدريس الرّياضيات، ص15.

[18] عبد العزيز البوريني، تَوظيف اللَّعب وتَمثيل الأدوار في التّدريس، رسالَة المعلِّم، العدد: 4، المجلّد: 33، ص28–77.

[19] عبد العزيز البوريني، تَوظيف اللَّعب وتَمثيل الأدوار في التّدريس، ص28–77.

[20] حسين الطّوبجي، الألعاب التّعليميّة في رياض الأطفال، للتَّرفيه أم للتَّعليم، تكنولوجيا التّعليم، العدد: 3–4، 1979م ، ص19– 20.

[21]محمّد علي حسن الصّويركي، الألعاب اللغويّة ودورها في تَنميّة مَهارات اللُّغة العربيّة، دار الكندي، الأردن، د ط، 2005م، ص30.

[22]ينظر: عبيدة الشّبلي، دور الألعاب اللغويّة في تعليم العربيّة للنّاطقين بغيرها، 24 ماي 2019م. w ww. uatfnns.com .

[23]ينظر: أمّي حنيفة، أهميّة الألعاب اللغويّة في تعليم اللّغة العربيّة، 25-12-2012م https/umihanifatarbiyah-wordpress.

[24] ينظر: أمّي حنيفة، أهميّة الألعاب اللغويّة في تعليم اللّغة العربيّة، 25-12-2012م، https :umihanifahtarbiyah-wordpress.com.

[25] ينظر: زهير خليف، الألعاب التّربويّة المتكاملة، مديريّة التّربيّة والتّعليم، شبكة الأوس التّعليميّة، د ط، 2008-2009م، ص1.

[26] ينظر: تصميم مجموعة من الخبراء التّربويين، الألعاب اللغويّة، دار مناهج العالميّة، ط1 1431هـ، ص6.

[27] مصطفى عبد العزيز ناصف، الألعاب اللغويّة في تَعليم اللُّغات الأجنَبيّة، ص10.

فاعلية الصورة الملونة في تنمية الأداء اللغوي عند الطفل
-كتاب السنة الأولى ابتدائي (الجيل الثاني) أنموذجا-

Effectivenees of the colour image in developing Child linguistic performance –first year primary book (second generation) as an exemple-

أ.عــزوز ورديـــة[1]

تاريخ الارسال:09-06-2020 تاريخ القبول:08-08-2020

ملخص: تعد الصورة الملونة من أبرز الوسائل التعليمية المعتمدة في العملية التعليمية التعلمية، خاصة في المرحلة الابتدائية؛ لأن الأطفال في السنوات الأولى من حياتهم يتفاعلون مع الصور ويجدون متعة في مشاهدتها، لذا عمل التربويون على تفعيل دورها في الكتاب المدرسي لما لها من أهمية في التأثير على مرحلة الطفولة. ولأهمية الصورة في الخطاب التعليمي، وخصوصا في المرحلة العمرية الأولى للطفل نسعى في هذا المقال لإبراز مدى ملاءمة الصور الموظفة في كتاب السنة الأولى ابتدائي مع طبيعة عمر الطفل وفكره وميوله، إلى جانب الوقوف على مدى إسهامها في تنمية أدائه اللغوي والمعرفي. وقد خلصنا في نهاية البحث إلى أن الصورة في مجال التعليم زادت المتعلم استيعابا لما يقدم له من مادة تعليمية خاصة في المرحلة الابتدائية وأما كتاب التلميذ في هذه المرحلة لا يكاد يخلو من الصور في جل صفحاته وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على وعي المنظومة التربوية بقيمة وفاعلية الاستعانة بالوسائل التعليمية، وخاصة الصور، في تعليم الطفل مختلف المهارات اللغوية.

الكلمات الدلالية: الصورة الملونة، اللغة، الكتاب المدرسي.

Abstract: The colourful picture is considered as the main educational tool used in the teaching learning proces, mainly in the primary school, because the children's first years of thier live are interacting with pictures as they find themselves enjoy in

[1]- جامعة وهران-1-أحمد بن بلة، البريد الإلكتروني: azzouz.wardia@yahoo.com (المؤلّف المرسل)

watching it. Therefore, educational authorities focused ou adding pictures in the learner's book for its wide importance and influence in childhood period.

In addition to its role in the educational discourse, especially in the enfoncy, they aimed to prove the relationship between the used picture and the child's age, this way of thinking and his treuds. As they present its contribution in developing his vocabulary and writing skills. At the end of the survey, we deduce that the picture has helped the learner in his acquisition of knowledge. Mainly in his primary school. Svice the textbook is full of pictures in most of the pages, which shows that. The educational system is wise enough and qualified to use it in book and other educational tools. As a result to its effect on the child's skills and competencies's development.

Keywords: colourful picture, textbook, language.

تمهيد: تعد مرحلة الطفولة من أبرز المراحل العمرية ارتباطا بعالم الصور و الرسوم والألوان؛ ذلك لأن الطفل منذ أيامه الأولى يحاول التعرف على محيطه بحواسه وفي مقدمتها البصر الذي له دور كبير في عملية التعلم كونه الوسيلة الأساسية التي يتعرف بها الطفل على الصور التي يظهرها العالم الخارجي ومن ثم الاحتفاظ بها في الذاكرة؛ فالطفل لا يكتسب معاني الكلمات المنطوقة إلا إذا وجد ما يقابلها في العالم الحسي، ولذا عمل التربويون على تقديم المعلومات في الكتاب المدرسي في صورة حسية يستطيع الطفل مشاهدتها ، كونه يعتمد على الذاكرة البصرية أو السمعية لتركيب الكلمات.

ومما لا شك فيه أن الصور الملونة لها دور فعال في إثارة وجذب انتباه الطفل، ولهذا لم يستغن عنها المربي في العملية التعليمية، وبالأخص في ظل المناهج المعاد كتابتها التي عملت على حضورها في الكتب المدرسية لما لها من أهمية في عملية التبليغ وترسيخ المعارف واكتساب اللغة انطلاقا من التعبير عن مضمونها، وهذا ما لاحظناه أثناء زيارتنا لبعض المدارس التربوية، إذ يستغل المعلم الصورة الموجودة في الكتاب لتقديم درسه، ومن ثم منح فرصة للطفل كي يعبر عما يراه في الصورة باستخدام اللغة العربية مع توجيه المدرس وتصحيحه للأخطاء اللغوية التي يرتكبها الطفل في كلامه الشفهي.

وما تجدر الإشارة إليه هو أن اختيار الصور في الكتب المدرسية عليه أن يقوم على أسس تخدم الأهداف المسطرة لتعليم وتعلم اللغة العربية، فليست أية صورة بإمكانها أن تؤدي غرضا تعليميا، وهذا ما فتح لنا المجال للتساؤل عن مدى مناسبة الصور الموظفة في كتاب السنة الأولى ابتدائي مع طبيعة عمر الطفل وفكره وميوله؟ وكيف لها أن تسهم في تنمية أدائه الشفهي للغة؟

وعليه، فإننا نهدف في هذا المقال إلى إبراز أهمية الصورة في العملية التعليمية، ومدى إسهامها في إثراء لغة الطفل بوساطة حضورها في الكتاب المدرسي، وقد تدرجنا في عرض هذا المقال وفق المحاور الآتية:

- تعريف الصورة؛
- مزايا استخدام الصورة في التعليم؛
- صفات الصورة الجيدة؛
- دور الصورة في تنمية الرصيد اللّغوي؛
- قراءة في الصورة الملونة في كتاب السنة الأولى ابتدائي.

1-تعريف الصورة: الصورة في اللغة من مادة(ص.و.ر) وقد جاء في المقاييس: "الصورة صورة كل مخلوق والجمع صُور، وهي هيئته وخلقته"[1]، وفي اللسان: "الصورة في الشكل، والجمع صُور وصور وقد تصورته فتصور، وتصورت الشيء توهمت صورته فتصور لي والتصاوير التماثيل"[2]، ومن أسماء الله الحسنى المصور "وهو الذي صور جميع الموجودات ورتبها فأعطى كل شيء منها صورة خاصة وهيئة مفردة يتميز بها على اختلافها وكثرتها"[3]،وجاء في تعريف ابن الأثير لها: "الصورة ترد في كلام العرب على ظاهرها وعلى معنى حقيقة الشيء وهيئته وعلى معنى صفته يقال صورة الفعل كذا وكذا أي هيئته وصورة الأمر كذا وكذا أي صفته"[4].

وفي المعجم الوجيز:" تصور الشيء: تخيله واستحضر صورته في ذهنه، والتصور (في علم النفس): استحضار صورة شيء محسوس في العقل دون التصرف فيه"[5].

يتضح مما ورد في المعاجم اللغوية أن معنى الصورة في اللغة تمام حقيقة الشيء وماهيته، وخياله في الذهن والعقل، أما من الناحية الاصطلاحية فللصورة تعاريف عديدة، نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر:

–إنها كل تقليد تمثيلي مجسد أو تعبير بصري معاد وهي معطى حسي للعضو البصري؛ أي إدراك مباشر للعالم الخارجي في مظهره المضيء[6]؛

– أما في المعجم الفلسفي، فهي: "نسخ حسي أو ذهني لما أدركه البصر"[7]؛ أي أن صورة الشيء في الواقع المحسوس تتحول في خبرة الإنسان إلى صورة ذهنية، وهذه الأخيرة، هي: "تمثيل نفسي يتذكر بواسطته شخص ما الخصائص المادية لشيء ما، أو لوضع، في غياب هذا الشيء، أو هذا الوضع عن طريق إنتاج أو إعادة تكوين باطني"[8].

إن هذه التعاريف سواء اللغوية أم الاصطلاحية وإن اختلفت صياغتها وتباينت في عناصرها إلا أنها تتفق في مضمونها على أن الصورة هي تجسيد أو تمثيل لما نراه من حولنا. أما الصورة في مجال التعليم (الصورة التعليمية)، فهي: عبارة عن صور ملونة أو غير ملونة ذات موضوع متسلسل تربط بينها فكرة، تعرض للمتعلم لتعينه على الفهم والاستيعاب، وتفسير ما غمض من الدرس بشكل محسوس ومشخص، وبذلك تبسطه وتلخصه وتبيِّن خطواته المقطعية بطريقة ديداكتيكية ميسرة[9].

وعليه، فإن تلقين العلوم للمتعلمين يكون أكثر إفادة عندما يقوم المعلم في شرحها بالصور مراعيا في ذلك قدراتهم العقلية ومدى استعدادهم لقبول ما يورد عليهم من معارف.

2–مزايا استخدام الصورة في التعليم: إن استخدام الصورة كوسيلة تعليمية، له فوائد عديدة، نذكر منها:

– تحويل الخبرات والمعارف المجردة إلى مادة محسوسة بحيث يمكن للمتعلم فهمها واستيعابها بشكل واضح وسريع؛

– تزود المتعلم مهارة القراءة البصرية؛

– تساعد التلاميذ على فهم الحقائق والمعارف بشكل أكثر فاعلية[10]؛

– تستخدم كوسيلة فاعلة في تعليم المجموعات التي تعاني من صعوبات في التعلم خاصة التلاميذ الذين لا يجيدون القراءة؛

– تساعد على تنمية المهارات اللغوية وزيادة تحصيل المتعلمين؛

– تثير انتباه المتعلمين وتشوقهم للدرس وتثير لديهم التفكير ؛

– تساعد على تنمية العمليات العقلية من إبداع وإدراك وتذكر وتخيل؛

– اقتصادية؛ أي أنها توفر الوقت اللازم الذي يحتاج إليه المعلم لتوضيح بعض المفاهيم لفظيا؛

– تحمل مضامين الخطاب وتوضح أفكاره وتيسر فهمه وتبسط المعلومات للأطفال؛

– تقدم الحقائق العلمية في صورة معلومات بصرية[11]؛

– أن تكون الصورة المختارة تعليمية تربوية، فمن حيث المبدأ يمكن أن تعد أية صورة هي صورة تعليمية ولكنها ليست بالضرورة تربوية، كأن تدل مثلا على إيجابيات ممارسة الرياضة وسواء كانت الصورة لفتاة أم فتى فالهدف منها تعليمي بحت، ولكن من الأفضل تربويا أن يستعان بصورة الفتى لتوضيح ذلك، حتى نربي أبناءنا على القيم والأخلاق الفاضلة، وهنا يجدر بالمعلم أن يكون واعيا فيما يختار من صور تعليمية وتربوية في الآن نفسه[12].

إن الصورة بهذه المزايا تستطيع أن تجدد النشاط الذهني للمتعلم، وأن تنمي قدراته العقلية من إبداع وتذكر وخيال على المدى البعيد[13].

3–صفات الصورة الجيدة: لا تكون الصورة أنجع وأنفع في التعليم إلا إذا توافرت فيها مجموعة من الصفات أهمها:

– أن تكون واضحة المعالم، تحتوي عناصرها على الموضوع بشكل كامل بعيد عن التعقيد؛

– أن تكون محدودة المعلومات بعيدة عن الاكتظاظ؛

– أن تكون ذات ألوان جميلة؛ لأن اللون له دور كبير إلى جانب تأثيره النفسي، فهو يبعث على الارتياح، إضافة إلى ما ينجم عنه من توضيح المعلومات للتلاميذ، وبالتالي زيادة استيعابهم؛

– أن تكون ملائمة لمستوى المتعلمين العقلي والعمري.

– أن تكون منسجمة مع محتوى النص اللغوي، وألا يكون حضورها مشوشا لذهن التلاميذ[14].وبهذا تكون الصورة ذات فعالية في التعليم تضاهي الخطاب اللغوي من حيث كثافة المعاني والدلالات.

4–دور الصورة في تنمية الرصيد اللغوي: لا يكتسب الطفل معاني الكلمات المنطوقة إلا إذا تكونت لديه صور ذهنية قارة أو مفاهيم عن الأشياء التي تحيل إليها هذه الكلمات

في الواقع[15]، وهذه الصور التي ترتسم في النفس لأول مرة هي التي تكون مرجعا حسيا لكل ما يتبادر إلى الأسماع ومن ثم الأذهان[16]. يقول ابن سينا(ت42هـ):"إن الإنسان قد أوتي قوة حسية ترتسم فيها صورة الأشياء الخارجية، وتتأدى عنها إلى النفس فترتسم فيها ارتساما ثانيا ثابتا، وإن غاب عن الحس، ثم ربما ارتسمت بعد ذلك في النفس أمور على نحو ما أداه الحس، فإما أن تكون هذه المرتسمات في الحس ،ولكنها انقلبت عن هيئتها المحسوسة إلى التجريد أو تكون قد ارتسمت من جنبة أخرى لا حاجة إلى المنطق في بيانها"[17]؛ فالطفل الذي ينطق بكلمة (توتو) بمعنى سيارة مثلا وهي غائبة عن ناظره، وما واكب ذلك لابد من أنه قد تكونت لديه صورة ذهنية أو آثار حسية عنها، بعبارة أخرى، لابد أن الشيء الذي تحدث عنه الطفل في غيابه تحول في خبرته من الموجود في الأعيان إلى الموجود في الأذهان وذلك ما ينعت بمفهوم دوام الشيء[18]، إذ يستحيل غياب الصورة التي ارتسمت في الذهن.

وعليه، فإنَّه يتضح مما ورد أن الطفل في مراحله العمرية الأولى يكون في أشد الحاجة إلى ربطه بعالمه المحسوس؛ لأن قدرته على التجريد لم تتحقق بعد، لذا استغل التربويون هذه الميزة في إعداد الكتب المدرسية وجعلوا للصورة الملونة الحيز الأكبر فيها لتعينهم على الفهم والاستيعاب، ولتشد انتباههم بألوانها وأشكالها المتعددة وتشوقهم إلى مضمونها.

5-قراءة في الصورة الملونة في كتاب السنة الأولى ابتدائي (الجيل الثاني):

نظرا للإصلاحات التي باشرتها وزارة التربية والتعليم في الجزائر في السنوات الحالية سعيا منها لضمان جودة التعليم، وتحسين الأداء التربوي و البيداغوجي أعيد تأليف الكتب المدرسية في جميع المواد، وقد مس هذا التغيير، بالدرجة الأولى، التعليم الابتدائي لكونه المرحلة الأولى في مسار التلميذ التعلمي من ناحية، ولأن كتب هذه المرحلة موجهة لفئة عمرية حساسة وهي "الأطفال" من ناحية أخرى، لذا اهتم القائمون عليها بشكلها ومضمونها حتى تتناسب مع عمرهم وفكرهم وميولهم، وقد وقع اختيارنا في هذا المقال على كتاب اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي؛ لأن مضمونه يهدف إلى تنمية قدرات الطفل اللغوية من خلال المسهلات التي يحتويها من صور ورسوم وأشكال تكفل للطفل اكتساب مبادئ اللغة العربية نطقا وكتابة.

أ- **وصف الكتاب:** من بين الجديد الذي جاء به المنهاج المعاد كتابتها في المرحلة الابتدائية هو دمج المواد المتقاربة في كتاب واحد بغية تحقيق الكفاءة العرضية[19] "وإزالة الحواجز بين المواد الدراسية المختلفة كرد فعل لتزايد مجالات الدراسة وتعدد المواد المقدمة للتلميذ بحيث تبدو في مقررات واحدة"[20] فجمعت اللغة العربية مع مادتَيْ التربية الإسلامية والتربية المدنية نظرا للتكامل الموجود بينها.

إن الكتاب المدرسي الذي يحتوي هذه المواد من الحجم الكبير حيث يمنح ذلك للطفل فضاء رحبا وواسعا لمشاهدة ما فيه بشكل واضح وجلي، كما مكن حجمه مصممي الكتاب من استغلال المساحة في تكبير الصور والرسومات وجعلها واضحة المعالم حتى تلفت انتباه التلميذ من خلال لونها، وقد اختير اللون الأخضر بتدرجاته لونا لواجهة الكتاب إلى جانب اللون الوردي الفاتح، يعلو الصفحة عنوان الكتاب" كتابي(مكتوبة بالبند العريض في الأعلى) في اللغة العربية (مكتوبة باللون الوردي في الوسط)، التربية الإسلامية (مكتوبة باللون الأخضر في الجانب الأيمن)، التربية المدنية (مكتوبة باللون الأزرق في الجانب الأيسر)، كما يتوسط الصفحة ثلاث صور تعكس المواد التي يحتويها الكتاب، وهي: صورة مئذنة، وصورة مدرسة، وصورة بلدية يعلوها علم الجزائر وأسفل هذه الصور يوجد صورة لطفلين مبتسمين أحدهما يحمل كتابا، وقد رسم في نهاية الصفحة عشب أخضر وأزهار يعلوها صورة أقلام ملونة.



واجهة الكتاب

إن هذه الصور الملونة والرسومات المستوحاة من الطبيعة، وخاصة اللون الأخضر واللون الوردي الذي نجده في الأزهار، تسعى إلى لفت انتباه الطفل لملاحظتها وربطها بالصور والأحداث الموجودة في واقعه الحسي. وما يجدر أن نشير إليه هو أن الكتاب لا يفصل بين المواد التي يحتويها حيث يبدأ كل مقطع أو محور بعرض أنشطة متداولة بين اللغة العربية والتربية الإسلامية وعددها أربعة أنشطة لكل مادة، نشاط خاص باللغة العربية يليه نشاط خاص بالتربية الإسلامية...وهكذا أما النشاط الخامس فقد خصص لمادة التربية المدنية ثم نشاط المحفوظات، يليه نشاط أنجز مشروعي، ليختتم المقطع أو المحور بنشاط أدمج، وفيه يدمج التلميذ المعارف التي اكتسبها في المحور وبالتالي تحقيق الكفاءة العرضية والتكامل بين المواد. أما فيما يخص نمط الكتابة المستعمل فهو واضح ومناسب لعمر التلميذ نظرا لحجمه الكبير وتعدد الألوان التي كتب بها، بالإضافة إلى وضع الكلمات والعبارات داخل أشكال مختلفة (دوائر، مستطيلات وغيرها)، "والهدف من ذلك هو توضيح الحدود بين الكلمات وجعل الطفل يتعامل مع الأشكال لكونها الأقرب إلى إدراكه"[21].

أما من حيث اللون فنجد الكتاب يحتوي على ألوان عديدة ترافق العناوين والصور التوضيحية من أجل ألا يشعر الطفل بالملل، وكذلك لربطه بمضمون النصوص والكلمات، ومحاولة تجسيد واقعه الذي يعيشه من خلال الصور الملونة، كما ألفينا أن كل محور في الكتاب يتميز بلون معين، فمثلا: محور عائلتي باللون الوردي، ومحور المدرسة باللون الأزرق...وهكذا، وعناوين كل نشاط تكتب باللون الذي اختير للمقطع، وهذا يسعى بالدرجة الأولى إلى تنظيم المجال الإدراكي للطفل وتوفير عنصر التشويق والجذب إلى الكتاب.

ب- قراءة في الصور الملونة الموظفة في الكتاب: كتاب التلميذ للسنة الأولى ابتدائي لا يخلو من الصور الملونة في كل صفحاته التي يبلغ عددها مائة وأربع وأربعين صفحة(144) إلا في بعض الصفحات الأخيرة (ص134و ص 136) المكتوب في أعلاهما للمطالعة، و(ص143) المكتوب في أعلاها مراجعة الحروف، وجميع صور الكتاب هي صور مرسومة ما عدا صورة واحدة فوتوغرافية، وهي ذات أحجام وألوان مختلفة. إن حضور هذه الصور في الكتاب المدرسي يهدف إلى إعانة

التلميذ على فهم النص المكتوب من ناحية، وعلى تنمية أدائه اللغوي من ناحية أخرى انطلاقا من تدريبه على مهارة الكلام والتحدث أثناء تعبيره على محتوى الصورة، كما لاحظنا أن العديد من أنشطة الكتاب سواء المتعلقة باللغة العربية أم بالتربية الإسلامية أم بالتربية المدنية خاصة نشاط "ألاحظ وأعبر" ونشاط "أكتشف الجملة وأكتشف الكلمة" تعتمد بشكل كلي على الصورة الملونة، حيث إنها تعد الانطلاقة التي يعتمد عليها التلميذ للوصول إلى التعبير الصحيح. وما هو ملاحظ أيضا أن أغلب الصور هي ذات طابع اجتماعي تحيل الطفل إلى محيطه الذي يعيش فيه من خلال صورة العائلة المجتمعة، وصورة المدرسة، وصورة المسجد، وصورة الطبيب، وصورة الطبيعة، والحيوانات والألعاب وغيرها من الموجودات التي هو دائم الاحتكاك بها ويدرك مرجعيتها الفكرية فيحولها إلى منظومة لغوية تصحح وتقوم من قبل المعلم، وبذلك تتحقق فاعلية الصورة في كتاب التلميذ لتكون جزءا محوريا في اكتساب اللغة.

وما دام أن كتاب التلميذ يحفل بالصور في أغلب صفحاته فهذا إن دل على شيء إنما يدل على وعي مؤلفيه بدورها وتأثيرها الإيجابي في عملية التعلم، حيث إنها:

– تسقط وتزيل حواجز اللغة؛

– تمد الطفل بمجموعة كبيرة من المعلومات بشكل مختصر ومتكامل[22]؛

– تُكسب الطفل لغة جديدة وهي اللغة البصرية التي تساعده على زيادة قدرته على الاتصال وفهم مجريات الأمور؛

– وسيلة فاعلة في التغلب على مشكلة البعد الزماني والمكاني مثل الصورة الموجودة في الصفحة(104) التي تعكس صورة الصحراء؛

– تساعد الطفل على إثراء قاموسه اللفظي، كما تعمل على ترقية الذوق الجمالي لديه؛

– تنمي لدى الطفل القدرة على التمييز والتصنيف مثل الصورة الموجودة في الصفحة التاسع عشر(19) حيث عُرضت لوازم غرفة النوم في إطار واحد ثم فُصل بينها بوضع كل صورة في إطار مرفقة بالاسم الذي تدل عليه (صورة الخزانة، صورة السرير، صورة المكتب).

لذا يحسن بالمعلم استثمارها والاستعانة بها في تقديم دروسه واستغلالها لمعرفة القدرة اللغوية عند الأطفال ومنها الإنتاج اللغوي والتعبير وكيفية تركيب الجمل ونوعية الكلام

وطريقة إخراج الألفاظ، كما يستطيع من خلالها أن يتعرف على مدى فهم الطفل لكلمة من الكلمات وبالتالي تقويمها إن كان هناك خطأ[23].

ج- الأنشطة التعليمية المعتمدة على الصورة في السنة الأولى ابتدائي:

نشاط ألاحظ وأعبر: إن كل أنشطة الكتاب سواء المتعلقة باللغة العربية أم بالتربية الإسلامية أم بالتربية المدنية تعتمد بشكل أساسي على الصورة الملونة لتبليغ محتواها، ففي نشاط "ألاحظ وأعبر" الصفحة التاسعة الخاص باللغة العربية يعرض الكتاب في أعلى الصفحة صورة كبيرة لعائلة متكونة من الأب والأم وولديهما، وصورتين صغيرتين لطفلين في أسفل الصفحة، وهذه الصور ذات ألوان متنوعة (الأحمر، الأخضر، الأزرق) وتركيب متناسق في أجزائها ومكوناتها.



إن الصورة المرافقة لهذا النشاط تحمل عدة رسائل أهمها:

- تشجيع الطفل على الكلام والتعبير عن نفسه، إلى جانب ترسيخ فكرة الانتماء الأسري؛

– تشجيع فكرة العائلة الصغيرة المتكونة من الأب والأم وطفلين فقط (الأسرة النواة) رغم أن الواقع الاجتماعي المعيش يقول شيئا آخر، فهو يعكس خلاف هذه الصورة؛ لأن الأسرة الجزائرية في أغلب الأحيان هي عائلة ممتدة (الجد، الجدة، الأب، الأم، والأطفال)؛

– تقديم صورة مثالية للعائلة، خاصة من حيث الرفاهية الاقتصادية، لكن ما هو موجود يقول خلاف ذلك، إذ إن الكثير من الأولياء لا يستطيعون توفير مثل هذه الرفاهية لأولادهم.

أما من حيث مطابقة هذه الصورة للمحتوى فنرى أنها لا تتوافق مع طبيعة النص اللغوي المرافق لها، ففي هذا النشاط يعرف الطفل أحمد بنفسه بذكر اسمه وعمره والهواية التي يفضلها وهي السباحة وكرة القدم، وتَم عرض الصورة التي تترجم المحتوى في الصفحة الموالية ومن شروط الصورة الجيدة أنها ترد مع النص اللغوي الذي يعكسها في الصفحة نفسها، وفيما يخص صورة الطفلين الموجودين في أسفل الصفحة فعرضهما يتوافق مع طبيعة المحتوى الموجود بجانبهما حيث يعرف كل منهما بنفسه باستعمال(الضمير أنا) باللون الأحمر وهو الضمير المراد تعلمه في هذا النشاط أما باقي الكلمات فقد كتبت باللون الأسود .

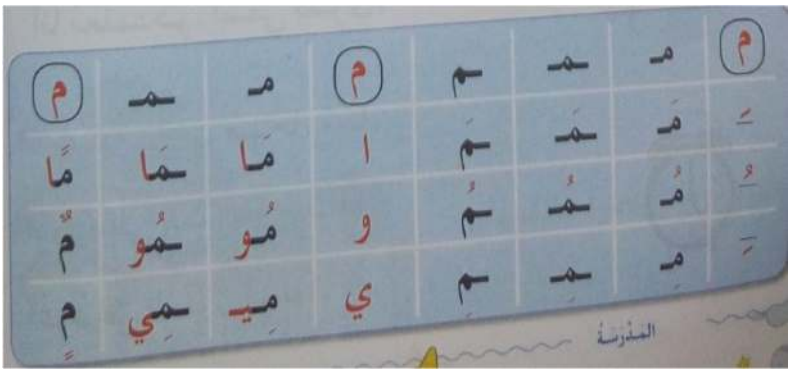
إن طبيعة الصور الملونة الموجودة في نشاط "ألاحظ وأعبر" وضعت لشد انتباه الطفل ولتنمية فكره الاجتماعي إذ إنها ترتبط بعالمه وتثير أحاسيسه وعواطفه فيتفاعل معها بخياله وكذا لتنمية أدائه اللغوي حيث يطلب منه المعلم التعبير عنها بالاعتماد على القراءة البصرية "فينتقل الذهن من الصور المرئية إلى العبارات والألفاظ الرمزية التي تدل عليها وتوضح ما تؤديه من معنى وما توحي به من فكرة"[24]، فيندمج مع النص المقروء ويفهمه دون الحاجة إلى شرح أو تفسير، كما تدفعه إلى التركيز على شكل الحروف وطريقة نطقها والربط بينها والتركيب بين الجمل والعبارات مما يسهل عملية تثبيتها، وهذا ينتج عنه مهارة لغوية.

أكتشف الجملة/أكتشف الكلمات: يعد هذا النشاط مكملا لنشاط ألاحظ وأعبر حيث يعتمد على تثبيت الكلمات والجمل لدى المتعلم من خلال الصور المعروضة فيه، فمثلا: العبارة الموجودة في عنصر أكتشف الجملة الصفحة العاشرة من الكتاب المدرسي: أنا اسمي أحمد.

أنـا	**اسـمي**	**أحمـد**

وفي عنصر أكتشف الكلمات ترفق كل كلمة بصورة تدل عليها (ماما، بابا، خديجة أحمد).

نشاط أثبت: إن الكلمات في هذا العنصر مدونة بالبنط العريض وموضوعة في إطار هذا في الصفحات الأولى من الكتاب، أما بدءا من الصفحة الثلاثين تعوض الكلمة بحرف من حروف اللغة معروضا بجميع أشكاله وبلون يميزه عن باقي الحروف والكلمات في جدول أسفل الصفحة مقسم إلى عدة خانات في كل خانة يوجد الشكل الذي يمكن أن يتخذه هذا الحرف في الكلمة سواء في أولها، وسطها، أم آخرها، مثال ذلك حرف الميم في الصفحة الثلاثين الذي ورد بجميع أشكاله وتشكيلاته، على النحو الآتي:



نشاط أستعمل: يعتمد هذا العنصر على الصورة بشكل كبير ليتمكن التلميذ من التعبير بصيغ لغوية مستهدفة، وبالتالي استعمال تراكيب صحيحة والهدف من ذلك تثبيت هذه المفاهيم المكتسبة لإثراء رصيده اللغوي، فمثلا: الصفحة الثالثة والخمسون من الكتاب، الهدف المسطر هو أن يكتسب التلميذ ضمير المخاطب أنت وفي أعلى الصفحة صورة كبيرة لشيخ مع طفل في منظر ريفي وفي أسفل الصفحة صورة عجوز تسقي الأزهار، ومنه يكون دور التلميذ التعبير عن الصورتين وربطهما مع المحتوى بمساعدة وتوجيه المعلم.

نشاط أبني وأقرأ: يبدأ هذا العنصر من الصفحة التاسعة والعشرين من الكتاب المدرسي وهو عنصر يعتمد على التدرج في عرض محتواه بدءا بسطرين وصولا إلى فقرة من عدة أسطر مرفقة بصور تعين التلميذ على الفهم والاستيعاب وإنتاج كلمات وجمل متأملا الصور محاولا ربطها بمحتوى النص.

نشاط أنجز مشروعي: هو نشاط يبرز قدرة المتعلم في استثمار مكتسباته عقب كل مقطع أو محور، حيث يوجه التلميذ إلى كيفية إنجاز المشروع من خلال مجموعة من الصور مرفقة بالتعليمات مثل ما هو موجود في الصفحة التاسع والخمسين، ففي أعلاها

صورة الوسائل التي يحتاجها المشروع من مقص وعلبة وأوراق ملونة وغراء، وفي وسط الصفحة التعليمات الواجب اتباعها (حيث يوجد بجانب كل عبارة شكل يعكسها) وفي نهاية الصفحة يوجد الشكل النهائي للمشروع وهو صورة شجرة.



- **نشاط أدمج:** يختتم كل مقطع أو محور من الكتاب بنشاط أدمج، والهدف منه إقامة علاقة بين التعلمات التي اكتسبها المتعلم بصفة مجزأة والتنسيق بينها بغية تحقيق الهدف المسطر في المحور. وتأسيسا على ما سبق، فإن كتاب التلميذ للسنة الأولى ابتدائي يحفل بالصور في جميع أنشطته، وقد عمل القائمون في إعداده على استغلالها استغلالا إيجابيا حتى يتجاوب الطفل مع محتوى الأنشطة، كما عملوا على أن تكون مناسبة لعمر الأطفال وفكرهم وميولهم، ولذا وجدنا الكتاب يخلو تقريبا من الصور الفوتوغرافية التي عادة ما تقرأ بصعوبة نظرا للعمق الموجود فيها، في حين ألفينا الصورة المرسومة يدويا هي الحاضرة في جميع أنشطة الكتاب وهذا يلفت انتباه التلميذ ويشوقه إلى الدرس، ليصبح حضور الصورة في كتاب الطفل أمرا لا مناص منه لدورها الفعال والجلي في تلقين المعارف

واكتساب اللغة فتكثر بوساطتها مفرداته ويتسع خياله، وهذه بعض التوصيات نجملها في النقاط الآتية:

- استغلال توظيف الصور في بث مختلف القيم التربوية والتعليمية التي تجعل من المتعلم مواطنا صالحا في مجتمعه؛
- العمل على توظيف الصور التي لها علاقة بمحيط الطفل كي لا يحس بالبون بين ما يتعلمه في المدرسة وواقعه المعيش؛
- توظيف الصور التي تعرف الطفل بعادات مجتمعه وتقاليده كي ترسخ في ذهنه ولا ينسلخ عنها مستقبلا، فالتعلم في الصغر كالنقش على الحجر.

- **المصادر والمراجع:**

1- إبراهيم مدكور وآخرون، المعجم الوجيز، مجمع اللغة العربية، دط1415هـ/1994م.

2- أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا(ت395هـ)، مقاييس اللغة، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر للنشر والطباعة والتوزيع، القاهرة، دط1399هـ/1979م، ج3، حرف الصاد.

3- أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور(ت711هـ)، لسان العرب، إصدارات وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف، المملكة العربية السعودية، دط، دت، ج6 حرف الراء.

4- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط2000.

5- أندري لالاند، موسوعة لالاند الفلسفية، تعريب: خليل أحمد خليل، منشورات عويدات بيروت –باريس، ط2/ 2001م.

6- بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، دط، 2010م.

7- زين كامل الحويسكي، المهارات اللغوية، دار المعرفة الجامعية، مصر دط2009م.

8- ساعد ساعد وعبيدة سبطي، الصورة الصحفية دراسة سيميولوجية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، دط/ 2011م.

9- صباح محمود، تكنولوجيا الوسائل التعليمية، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع عمان، ط1، 1998م.

10- عبد الفتاح أبو معال، تنمية الاستعداد اللغوي عند الأطفال، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط2/ 1992م.

11- عثمان آيت مهدي، المعجم التربوي، إعداد ملحقة سعيدة الجهوية، المكرز الوطني للوثائق التربوية الجزائر، دط/ 2009م.

12- عواطف حسان عبد الحميد، إنتاج الوسائل التعليمية، العلم والإيمان للنشر والتوزيع دط2010م.

13- قدور عبد الله ثاني، سيميائية الصورة، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، الجزائر دط2005م.

14- كريما بدير وإيميلي صادق، تنمية المهارات اللغوية، عالم الكتب مصر ط1 1421هـ/2000م.

المذكرات الجامعية:

1- بدرة كعسيس، سيميائية الصورة في تعليم اللغة العربية-الطور الأول-مذكرة ماجستير، إشراف: بدر الدين زرال، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة فرحات عباس، سطيف، 2010م.

2- بوعناني سعاد آمنة، الدرس الصوتي عند علماء القرن الخامس الهجري، رسالة دكتوراه في علوم اللغة العربي، إشراف: عزوز أحمد، جامعة وهران،2011م.

3- عفاف عبد الرحمن إبراهيم الشنطي، التوافق بين ثقافتي الصورة والكلمة كمعيار للجودة في محتوى كتاب العلوم الفلسطيني بجزأيه للصف الرابع الأساسي، رسالة ماجستير جامعة الأزهر بغزة، 1432هـ/ 2011م.

المقالات:

* جميل حمداوي، الصورة التربوية في الكتاب المدرسي المغربي، مجلة علوم التربية العدد 2014/58م.

الوثائق التربوية:

1- كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية-للسنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط1-2016م.

2- –مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية الجزائر، 2016م.

- **التهميش:**

[1]- أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا(ت395هـ)، مقاييس اللغة، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر للنشر والطباعة والتوزيع، القاهرة، دط1399هـ/1979م، ج3، حرف الصاد، ص320.

[2]- أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور(ت711هـ)، لسان العرب، إصدارات وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف، المملكة العربية السعودية، دط، دت، ج6، حرف الراء، ص143-144.

[3]- المصدر نفسه، ص143.

[4]- المصدر نفسه، ص144.

[5]- إبراهيم مدكور وآخرون، المعجم الوجيز، مجمع اللغة العربية، دط1415هـ/1994م. ص373.

[6]- قدور عبد الله ثاني، سيميائية الصورة، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، الجزائر، دط2005م، ص21.

[7]- أندري لالاند، موسوعة لالاند الفلسفية، تعريب: خليل أحمد خليل، منشورات عويدات بيروت -باريس، ط2/2001، ص617.

[8]- بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية دط 2010م، ص220.

[9]- ينظر جميل حمداوي، الصورة التربوية في الكتاب المدرسي المغربي، مجلة علوم التربية العدد 2014/58م، ص45، 46.

[10]- صباح محمود، تكنولوجيا الوسائل التعليمية، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع عمان، ط1-1998، ص61.

[11]- ينظر عبد الفتاح البجة، تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط2-1424هـ/2003م، ص342.

[12]- ينظر عفاف عبد الرحمن إبراهيم الشنطي، رسالة ماجستير، التوافق بين ثقافتي الصورة والكلمة كمعيار للجودة في محتوى كتاب العلوم الفلسطيني بجزأيه للصف الرابع الأساسي جامعة الأزهر بغزة، 1432هـ/ 2011م، ص57.

[13]- ينظر عواطف حسان عبد الحميد، إنتاج الوسائل التعليمية، العلم والإيمان للنشر والتوزيع دط2010م، ص35.

[14]- المرجع نفسه، ص342-343.

[15]- ينظر أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، دط2000، ص144.

[16]- ينظر بوعناني سعاد آمنة، الدرس الصوتي عند علماء القرن الخامس الهجري، رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم اللغة العربي، إشراف: عزوز أحمد، جامعة وهران 2011م، ص288.

[17]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها، نقلا عن: العبارة، ابن سينا، ص1و2.

[18]- ينظر كريما بدير وإيميلي صادق، تنمية المهارات اللغوية، عالم الكتب مصر، ط1 1421هـ/2000م، ص40-41.

[19]– تتكون من القيم والمواقف والمساعي الفكرية والمنهجية المشتركة بين مختلف المواد التي ينبغي اكتسابها واستخدامها أثناء بناء مختلف المعارف والمهارات والقيم التي تسعى إلى تنميتها. مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، الجزائر 2016م ص08.

[20]- المعجم التربوي، إعداد ملحقة سعيدة الجهوية، تصحيح: عثمان آيت مهدي، المكرز الوطني للوثائق التربوية الجزائر، دط 2009م، ص78.

[21]- بدرة كعسيس، سيميائية الصورة في تعليم اللغة العربية-الطور الأول-مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، إشراف: بدر الدين زرال، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة فرحات عباس، سطيف، 2010م، ص185.

[22]- ينظر ساعد ساعد وعبيدة سبطي، الصورة الصحفية دراسة سيميولوجية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، دط 2011م، ص67.

[23]- ينظر عبد الفتاح أبو معال، تنمية الاستعداد اللغوي عند الأطفال، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط2، 1992م، ص57،61.

[24]- زين كامل الحويسكي، المهارات اللغوية، دار المعرفة الجامعية، مصر، دط/2009م ص84.

مجلّة اللغة العربيّة المجلّد: 24 العدد: 3 السّنة: الثّلاثيّ الثّالث 2022 ص: 722-740

فاعليّة تعالق عناصر التّنميّة اللغويّة والتّنميّة الاقتصاديّة ودورها في بناء اقتصاد المعرفة.

Effectiveness of the correlation of linguistic development and economic development and their roles in building a knowledge economy

د. يمينة زيغام•

تاريخ الاستلام: 4 -10- 2020 تاريخ القبــول:27-01-2021

ملخّص: أسهمت المعطيات التي فرضتها العولمة في تبلور عدة تحولات على المستوى: الاقتصادي والسياسي، وحتى الثقافي والمعرفي، وكان لهذه التحولات أثرا في تداخل وتقاطع الحقول المعرفية، والدراسات والأبحاث التطبيقية؛ ومن بين هذه الحقول حقل: "اللغة" و"الاقتصاد". يكمن هذا التقاطع في توجه العالم إلى اكتساب لغة المعرفة في ظل تنامي اقتصاد المعرفة، وعليه تشاكلت أبعاد التنمية والمعرفة في كل من عناصر اللغة والاقتصاد، وتعالقت في روابط متداخلة، هذا ما استدعى منا البحث في مكنونات هذه العلاقة (بين التنمية اللغوية والتنمية الاقتصادية) والكشف عن دورها في بناء اقتصاد المعرفة التي تسعى الدول من خلالها إلى تحقيق التنمية الشاملة.

كلمات مفتاحيّة: التنمية اللغوية؛ التنمية الاقتصادية؛ اقتصاد المعرفة؛ السياسة اللّغوية؛ تعليم العلوم.

Abstract: The data imposed by globalization contributed to the crystallization of several transformations at the economic, political, and even cultural and knowledge, and These transformations have had an impact on the overlap and intersection of knowledge fields in the formation of applied

• جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم، الجزائر، البريد الالكتروني:
aminazighem@yahoo.com (المؤلّف المرسل)

studies and researches; Among these fields: "language" and "economics". This intersection lies in the tendency of the world to acquire the language of knowledge in light of the growth of the knowledge economy, Therefore, uniformity of development and knowledge have formed in each of the elements of language and economics, Consequently, the dimensions of development and knowledge have been intertwined in both language and economics, And correlate in interlink ages. This is what necessitated us to search for the hidden things of this relationship (between language development and economic development) and reveal its role in building the knowledge economy through which countries seek to achieve comprehensive development.

Keywords: linguistic development; economic development; knowledge economy; language policy; science education.

1. المقدمة: العالم في سعي مستمر لتطوير دوله ودفع وتيرة التنمية، متخذا من التطور التكنولوجي سبيلا له، باعتباره فضاء ل

2. استغلال المعارف والعلوم لوضع خدمات تسهل حياة الإنسان وتوفر له سبل الترف لتحقيق مفهوم التحضر، فالمعرفة العلمية هي سبيل التقدم التكنولوجي؛ والحامل لهذه المعرفة هي اللغة التي صارت تتحدد قوتها في المجتمع حسب وظيفتها الاستعمالية في استيعاب المعرفة ونقلها، فأصبحت اللغة في وضع يجبر الدول على تنميتها حسب مستجدات العصر لمواكبة التطور التكنولوجي. لقد اجتاحت ثورة التقدم التكنولوجي كل الميادين بما فيها اللغة وحتى المجال الاقتصادي الذي أصبح يعتمد في تنميته على التقدم التقني العلمي في إنتاجه لرأس مال بشري انطلاقا من المعرفة وعليه تشابكت العلاقة بين اللغة والاقتصاد خلال البحث عن سبل تنميتهما في ظل العولمة؛ فما هي العلاقة بين التنمية اللغوية والتنمية الاقتصادية؟ وأين تكمن عناصر تعالق التنمية بين اللغة والاقتصاد؟ وما مدى فاعلية هذا التعالق في بناء اقتصاد المعرفة؟

3. تحديد المصطلح: عرف مصطلح التنمية نقلة نوعية على مستوى الحقل المعرفي ليتسع ويتداخل مع حقول معرفية أخرى؛ ولم ينتشر استعماله إلا عندما "وضعت الحرب أوزارها..، فأصبح مفهوم التنمية حاضرا بقوة في مختلف النقاشات

السياسية والعلمية، بل إنه صار تخصصا علميا خالصا في إطار سوسيولوجيا التنمية ومبحثا حيويا في كثير من المعارف الأخرى كالجغرافيا والاقتصاد والفلاحة والإدارة الترابية.(طارق عثمان، 2015)"[1] لقد بدأ تداول مصطلح التنمية ما بعد الحرب العالمية الثانية، حيث أصبح محط اهتمام سياسات دول العالم في البحث عن سبل التطور والتقدم، فأصبح عاملاً أساسيًا في مفهوم إستراتيجية النهوض بالدول؛ وهذا ما يبرر التوجه بالبحث والدراسة في مفهوم التنمية ومتعلقاته ونظرياته إزاء مختلف المعارف والعلوم. وهكذا، أصبح مصطلح التنمية "من أكثر المصطلحات استخداما عند المتخصصين في الدراسات الاقتصادية والاجتماعية في الدول النامية، وهو مصطلح جديد في الدراسات اللغوية (حجازي، 1998)."[2] فرض توجه المجتمع إلى العولمة البحث عن سبل التنمية الشاملة بتقصي وسائلها في مختلف الميادين، وهذا ما أدى إلى بروز العديد من المصطلحات التي تتخذ فيها التنمية دورا محوريا، فنجد: التنمية الاقتصادية، التنمية الثقافية، التنمية اللغوية، التنمية البشرية، التنمية الاجتماعية.. وغيرها. وفي خضم هذا الصرح المصطلحي والمعطيات العولماتية، فإن دول العالم تسعى لدفع وتيرة التنمية انطلاقا من المعرفة التي أصبحت تقوم على أساس بناء اقتصاد قوي متخذة من القطب اللغوي أحد أهم وسائلها.

1.2 التنمية الاقتصادية: كثيرا ما يحيلنا مصطلح التنمية عند وقوعه على مسامعنا إلى المجال الاقتصادي، فقد ارتبط مفهومه بداية بالاقتصاد؛ يمكن تعريف التنمية من منطلق اقتصادي "بأنها العملية التي يتم بمقتضاها الانتقال من حالة التخلف إلى حالة التقدم، هذا الانتقال يقتضي إحداث عديد من التغيرات الجذرية والجوهرية في البنيان والهيكل الاقتصادي، ويعرفها آخرون بأنها العملية التي يتم بمقتضاها دخول الاقتصاد القومي مرحلة الانطلاق نحو النمو الذاتي (عجمية، ناصف، نجا، 2010)."[3] يتحدد مفهوم التنمية في جزئه الاقتصادي في إطار عملية إحداث تغيير في هيكل الاقتصاد لدفعه نحو النمو الذاتي، وهذا ما يحقق زيادة في الإنتاج وفي متوسط دخل الفرد بما يشكل التنمية المستدامة لبناء اقتصاد قوي.

تقوم التنمية الاقتصادية على مجموعة من العناصر التي يمكن حصرها كالآتي:

"– زيادة متوسط نصيب الفرد من الدخل؛

– تغيرات في الهيكل والبنيان الاقتصادي؛
– تحقيق عدالة أكبر في توزيع الدخل؛
– الاهتمام بنوعية السلع والخدمات المنتجة (عجمية، ناصف، نجا،2010)."[4] يمكن القول بالتنمية الاقتصادية من خلال تسجيل زيادة في دخل متوسط الفرد على المدى البعيد، وبإحداث تغيرات في الأساس القاعدي للاقتصاد وفتحه على نطاقات أوسع لتحويله إلى اقتصاد متنوع، وإيجاد توازن في توزيع الدخل على كافة طبقات المجتمع بما يحقق عدالة أكثر، كما تهتم التنمية الاقتصادية بنوعية السلع والخدمات بما توافق متطلبات كافة شرائح المجتمع (الطبقة الفقيرة) سواء منها الأساسيات أم الكماليات.

2.2 **التنمية اللغوية:** لم يدم ظهور مصطلح التنمية وسيره بإزاء المجال الاقتصادي طويلا، بل سرعان ما عرف توسعا بولوجه إلى حقول معرفية أخرى وذلك مع التحولات التي عرفها العالم أو ما يعرف بالعولمة؛ فأصبح مصطلح التنمية يهتم بالبحث في سبل تحقيق التنمية الشاملة وهذا لإدراك مدى أهمية ارتباط التنمية بباقي المجالات على غرار الاقتصاد، "فالاقتصار على البعد الاقتصادي في تعريف التنمية يظل قاصرا عن تقديم المعنى المحتمل للتنمية، ولهذا فالتنمية لن تكون غير تحسين لشروط الحياة بتغييرها في الاتجاه الذي يكرس الرفاه المجتمعي(طارق عثمان،2015)."[5] وعليه تجاوز مفهوم التنمية المجال الاقتصادي إلى مجالات أخرى تُشكل مفهوم التنمية الشاملة. ومن بين الأبعاد التي تبنتها التنمية البعد اللغوي، حيث ظهر مصطلح "التنمية اللغوية"، والذي يعد من بين المصطلحات الجديدة في الدراسات اللغوية والاجتماعية التي يمكن تعريفها بأنها "عملية مجتمعية هادفة إلى إحداث تغيرات محددة في الحياة اللغوية، وتحديد الهدف العام قرار سياسي؛ لذا تتضمن التنمية اللغوية عدة مراحل في مقدمتها اتخاذ القرار السياسي، ولا يمكن تصور خطة لغوية في دولة معاصرة دون اتخاذ السلطة قرارات واضحة تحدد السياسة اللغوية لها، وهذه القرارات ينبغي أن تراعي بطبيعة الحال العوامل الاقتصادية والاجتماعية والثقافية في داخل الدولة وفي داخل المجموعة اللغوية الكبرى (حجازي، 1998)."[6] إذا هي مجموعة من الإجراءات التي تسعى (التنمية) للوقوف من خلالها

على معوقات تحقيقها ومن تم تجاوزها بإحداث محدث يعمل على انجاز الهدف المنشود، وتتم العملية وفق جملة من العوامل السياسية والاجتماعية والثقافية التي تتكاتف جهودها لرسم سياسة لغوية التي تعد المنجز الفعلي لأهداف التنمية اللغوية، وتتم هذه العملية وفق جملة من المراحل، أهمها:

1.2.2 **القرار السياسي:** القرار السياسي أو الفعل السياسي الصادر من أعلى سلطة حاكمة في البلاد هو الذي يحدد تقدم أو تخلف المسار اللغوي، بحيث يسهم بشكل فعال في التمكين اللغوي لأي لغة فيعمل على تعميمها وتمكينها ودعم استقرارها في كافة المجالات. وعليه، ينبغي أن يكون "القرار السياسي ينبع تلقائيا بمراسيم تنظيمية وتشريعية لحماية الهوية اللغوية، بل هناك بعض الدول التي لم تنص في دساتيرها على اللغة الرسمية، وهي تعمل بها وتصونها دون قرار ولا قانون (بلعيد، 2012)."[7] يصعب تحقيق التنمية اللغوية إلا بوجود قرار سياسي يُمَكن اللغة الوطنية والرسمية من ممارسة وظيفتها وتعميمها في كافة المجالات.

تصب مهام اتخاذ القرار السياسي بكل تشريعاته وقوانينه في تحصين الهوية اللغوية، وذلك بعده الخطوة الأولى التي تفصل في تحديد وظائف اللغة ومن تم تحديد الكيفية التي تؤدى بها، من خلال سن القرارات التي تعمل على حل إشكالاتها سواء: ما تعلق بصك المصطلحات، أم إصلاح تعليمها، أو إدخالها إلى عالم المعلوماتية أم ما تعلق بإشكالات استعمالها. من غير الممكن "أن يحصل الإبداع عندنا بغير لغتنا، ولا تحصل التنمية البشرية بلغة الآخر، فهنا نشير إلى القرار السياسي في مجال تعميم اللغة العربية بتمكينها في مختلف المواقع (صالح بلعيد، 2012)."[8] أسهم غياب القرار السياسي وغياب تفعيله إن وجد بشكل مباشر في كثير من الأحيان إلى طغيان الهيمنة اللغوية فأصبحت اللغات الأجنبية تهدد وجود العربية وتعمل على تضييق مساحتها؛ وأمام هذا الوضع ينبغي تحديث التشريعات والقوانين اللغوية وتفعيلها باتخاذ قرار سياسي حاسم في المسألة اللغوية مما يعيد للعربية مكانتها والوصول إلى معنى الطرح التنموي اللغوي.

2.2.2 **التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية:** السعي لتحقيق التنمية اللغوية بحاجة إلى تهيئة الظروف وإيجاد أرضية للعملية، وهذا يكون بوضع تخطيط لغوي منهجي له

أهداف وإستراتيجية محددة، "فعلى كل تخطيط ناجح أن يرتكز على منطلقات الواقع وما يستشرفه من المستقبل بتطلع إليه، سواء أكان ذلك في مجال بناء خطة بعيدة المدى أم قصيرة الأجل، تهدف إلى معالجة قضايا التحول وفترات الانتقال (خليفة، 1997)."[9] ينبغي أن ينطلق التخطيط اللغوي الناجح من المعطيات التي ينبني عليها المجتمع بما يوافق تطلعات المجتمعات المستهدفة مع مراعاة التنوع اللغوي والظروف المحيطة بها، فهو يختلف من بيئة إلى أخرى، ويكون إما قريب المدى أو بعيد المدى، فعلى حسب الحاجات الضرورية والأهداف المسطرة تتحدد أبعاد التخطيط وإجراءاته، كما يحتاج إلى إشراك أهل الاختصاص من مخططين وخبراء، والمجتمع المدني في العملية. كما يحتاج التخطيط اللغوي إلى سياسة لغوية لاحتضانه، وبهذا ينبغي "إتباع سياسة لغوية واضحة وصارمة على كل المستويات والصعد الرسمية والشعبية. وهنا تقع مسؤولية كبرى على قرار الدولة الرسمي التوجيهي لتنمية لغوية ثقافية مستدامة وشاملة، واستثمار كل الوسائل المتاحة لذلك، فالإصلاح والتطوير لا يقع في اتجاه دون اتجاه (حسين جمعة، 2008)."[10] إن السياسة اللغوية الواضحة في تعامل الدولة مع اللغة وصرامة موقفها تجاه الخيارات السياسية، هو الذي يحدد الوضع اللغوي القائم ويدفع بوتيرة التنمية اللغوية نحو الأمام بمراعاة الأبعاد التاريخية والثقافية والاجتماعية.....الخ، وتسخير كل الطاقات البشرية من أهل الاختصاص والسياسيين والمخططين وإقامة الدراسات والبحوث، والطاقات المادية بتخصيص ميزانية معتبرة للعملية، وإشراك الهيئات اللغوية والمجتمع المدني والنخبة في وضع أسس التنمية اللغوية. تبلور فعالية كل من القرار السياسي والتخطيط اللغوي والسياسة اللغوية في بوتقة واحدة هو الذي يحقق أهداف التنمية اللغوية، فبدون وجود قرار سياسي حاسم لا معنى للتخطيط اللغوي، وبدون وجود سياسة لغوية واضحة تحدد الخيارات السياسة والتخطيط الجيد لا معنى للقرار السياسي الذي يبقى حبرا على ورق، وبهذا لا بد من تكاتف جهود كل الأطراف والهيئات لإنجاح العملية والنهوض بالعربية.

– كما تقوم التنمية اللغوية على جانبين، "أحدهما خاص باللغة نفسها من حيث تنميتها الموحدة للتعبير عن الحضارة المعاصرة، والثاني خاص بإيجاد الخطة اللغوية

الهادفة إلى جعل هذه الجهود الفعالة في المجتمع (حجازي، 1998)."[11] وذلك بأن تكون التنمية اللغوية أولا: على مستوى اللغة ذاتها بالبحث عن سبل تنمية نظمها بما يوافق عصر المعلوماتية وتوحيد مصطلحاتها بجعلها لغة العلم، والنظر في تيسير تعليمها؛ وثانيا: على مستوى الاستعمال بتعزيز مكانتها بعدها اللغة الأولى للعلم والتعليم وفي المؤسسات ومختلف التعاملات الرسمية، فتصبح اللغة الوطنية والرسمية هي اللغة التي تمثل المجتمع بكل هيئاته ومجالاته..، وهذا ما يجعل التنمية اللغوية عملا أساسيا في التنمية الشاملة.

4. **العلاقة بين التنمية اللغوية والتنمية الاقتصادية:** البحث في الروابط القائمة بين التنمية الاقتصادية التي تهتم بإحداث تغييرات في البناء والهيكل الاقتصادي الذي يتيح لنا الانتقال من التخلف إلى التقدم الاقتصادي والاجتماعي، وبين التنمية اللغوية التي تهتم بإحداث تغييرات في الحياة اللغوية للنهوض باللغة الأم التي تعد عنصرا أساسيا في بناء وحدة المجتمعات والرقي بها، يحيلنا إلى أن كلاّ من التنمية اللغوية والتنمية الاقتصادية تلتقيان في عملية إحداث مجموعة من التغييرات للانتقال بالمجتمعات نحو التقدم وتحقيق التنمية الشاملة. تتبلور العلاقة القائمة بين الاقتصاد واللغة، في أن اللغة لا يمكن تنميتها (في عصر العولمة) إلا بإشراكها في العملية الاقتصادية القائمة على المعرفة، ولا يمكن تنمية الاقتصاد إلا باعتماد اللغة الأم، "فاللغة الأم تعين على الانتقال إلى (مجتمع المعرفة) وتحقيق مقومات (الاقتصاد المعرفي) الذي يقوم على المعرفة، خلقا وابتكارا وتطبيقا ونشرا وتخزينا وإدارة (البريدي، 1997)."[12] وبالتالي تمكن اللغة الأم المجتمعات من الانتقال إلى مجتمع المعرفة، إن تم وضعها محور التنمية بجعلها وسيلة تحقيق اقتصاد قوي يقوم على المعرفة، وهذا ما تفرضه علينا العولمة، حيث جعلت المجتمعات تسعى لجعل لغاتها قطبا تتمكن من خلاله امتلاك مقومات الاقتصاد والتحكم بالاقتصاد العالمي؛ وفي ظل هذه التحولات تداخلت المفاهيم وتشابكت فأصبحت التنمية اللغوية والتنمية الاقتصادية تسيران بشكل متواز، فإن اختلت التنمية لدى أحد الطرفين، تراجع الطرف الآخر وتقاعس عن تأدية دوره.

لقد "حان الوقت لدراسة دور اللغة العربية في الاقتصاد العربي، كما أصبحت مسألة إعداد سياسة قومية وسياسات وطنية للغة ودورها في عملية التوجه نحو الاقتصاد القائم على المعرفة مسألة ملحة (المسدي، 2014)."[13] (هذا ما جاء ضمن توجهات مؤتمرات القمة العربية). ينبغي على السياسات العربية الانفتاح والتوجه باقتصاداتها إلى تفعيل دور العربية وتنميتها بشكل يتمشى والعمل على تنمية الاقتصاد العربي؛ فإلغاء العنصر اللغوي العربي بشكل كلي يؤسس لاقتصاد تابع في أسسه واستراتيجياته وحتى لغته.

تعرف العربية قطيعة شبه تامة بين اللغة والاقتصاد، وذلك لغياب الدراسات اللغوية عن البحث الاقتصادي، فمن غير الممكن تجاهل ذلك النظام الحامل لعناصر الاقتصاد المعرفية والمصطلحية. "متى يسلم أصحاب الأمر في وطننا بكل أطراف المعادلة، أن السيادة الاقتصادية رمز للسيادة السياسية، وأن السيادة السياسية مستحيلة بدون سيادة ثقافية لغوية، وأن امتلاك لغة الآخر سلاح ليس له اعتبار تقديري في السياسة والاقتصاد والثقافة إلا إذا استند إلى مرجعية لغوية قومية (المسدي، 2014)."[14] ومن هذا المنطلق فإن العلاقة بين السيادة الاقتصادية والسيادة اللغوية والسيادة السياسية يمكن أن نشكلها في المعادلة التالية:

السيادة الاقتصادية ← السيادة اللغوية؛

السيادة اللغوية ← السيادة السياسية؛

تحيلنا هذه المعادلة إلى أن السيادة اللغوية هي الفاصل في تمركز السيادة السياسية التي تحددها السيادة الاقتصادية، وإذا كانت هذه الأخيرة هي رمز السيادة السياسية التي لا تقوم إلا بالسيادة اللغوية، فإن السيادة الاقتصادية تتحدد هي الأخرى تبعا للسيادة اللغوية.

اختزلت العولمة السيادة السياسية في السيادة الاقتصادية التي أصبحت معيار بناء وتقدم الدول، وباعتبار قيام الاقتصاد على المعرفة فإنها أصبحت تخضع للسيادة اللغوية. "اللغة بالنسبة للاقتصاد الحديث، أي اقتصاد السوق من نوع أو آخر في مقابل اقتصاد المعيشة، مسألة محورية مثل النقود، وتنشأ أهميتها الحاسمة من كون أن العناصر الأساسية للاتصال الاقتصادي عناصر لغوية بالطبيعية (فلوريان

كولماس، 2000)."[15] ومن هنا تكمن مركزية اللغة في الاقتصاد الحديث في عناصر الاتصال الاقتصادي القائم على المعرفة التي تستوجب عناصر اتصال لغوية بالضرورة، وامتلاك هذه العناصر هو الفاصل في تصنيف اللغات بين القوة والضعف، بين الهيمنة والخضوع، فظهرت لغات قوية مهيمنة وأخرى ضعيفة خاضعة للأولى لافتقارها لعناصر الاتصال الاقتصادي، فتتجه للاستثمار في اللغات المهيمنة وهذا يعود بالسلب على القيمة المضافة للاقتصاد المحلي التي تعود بأعباء مالية تفوق العائدات، وأعباء معنوية تفقد السوق أصالته وانتماءه وهويته. وهذا ما يكرس مفهوم التبعية؛ "ففي ظل ضعف الصناعات الوطنية لم نتلق المنتوجات الأجنبية فقط المحملة إلينا بأسمائها الأجنبية، والمعروضة علينا في إعلانات بلغاتها الأصلية، والتي فتحنا لها حوانيت بلافتات الماركات(العلامات) العالمية، وإنما خلف ذلك في العامة ولعا بهم وبلغتهم وبالمقابل ازدراء للعقلية واللغة العربية (سعيد عامر، 2013)."[16] هذا ما يشهده الشارع العربي الذي يعكس لغة غير لغته على لوحات اللافتات والمحلات وحتى أسماء الشوارع التي تكتب بلغة أجنبية، وكأننا في بلد أجنبي، أما بالنسبة للسلع والمنتجات المستوردة فهي تنتقل إلينا بلغتها وتنقل معها ثقافة وهوية اللغة المستوردة، في حين كان على الدول العربية صبغ هذا الإنتاج الغربي بالطابع العربي عند نقله للمستهلك العربي، وهذا أقل ما يمكن أن تشتغل عليه السياسة اللغوية. واقع لغة السوق اليوم هي لغة أجنبية طغت فيها اللغة الانكليزية التي جعلت البساطة والسهولة من ميزات لغتها ولامتلاكها لغة العلم والمعرفة والتحكم بها، "علما أن الإنتاج الصناعي يتطلب أساليب ومصطلحات لغوية عالية، وبحاجة إلى استعمال لغة واحدة موحدة، وعن طريقها يمكن أن يتواصل جميع أعضاء المجتمع الذين يشاركون في العملية الاقتصادية (بلعيد، 2003)."[17] وهذا ما تفتقر إليه العربية (لغة موحدة)، فعلى السياسات اللغوية العمل على وضع وتوحيد المصطلحات والأساليب التي يتطلبها الإنتاج الصناعي، وهذا الافتقار لا يعود إلى عدم قدرة العربية على استيعاب لغة الاقتصاد والمعرفة وإنما إلى غياب سياسة لغوية واضحة، وعدم وجود جدية لدى السلطة السياسية باتخاذ قرار سياسي حازم اتجاه لغة الاقتصاد (السوق) والعلم (اقتصاد المعرفة)، هذا ما يبرر غياب العربية عن ميدان

الاقتصاد والمال وفسح المجال لهيمنة اللغات الأجنبية. على السياسات العربية التوجه بدل الاستثمار في اللغات الأجنبية إلى الاستثمار في اللغة العربية، و"الاستثمار اللغوي المقصود هو الذي يمس كل جوانب البحث، خاصة العلمي منه، ليحصل الإنتاج النوعي المتميز. ولا مانع هنا في استعمال المقايضة اللغوية مع المتعاملين الأجانب للإفادة منهم في خدمة لغتنا؛.. ومن هنا يجب أن تنمو مع النمو الاقتصادي، وتصاحب وتيرة التطور. (بلعيد، 2003)"[18] وعليه يحيلنا الوضع للبحث عن سبل التنمية اللغوية باستثمار قدراتها في البحث العلمي لإنتاج لغة علمية تمكن من تحصيل إنتاج اقتصادي متميز، ولا ضير من الإفادة من تجارب الغير بتبادل المنفعة فيما يصب في خدمة العربية، وإيجاد نقط تقاطع ما بين المقايضة اللغوية والمقايضة النقدية لإثراء الرصيد اللغوي لتصبح لغة منتجة. اللغة المنتجة هي التي تصدر لغتها للمجتمعات المستهلكة فتفرض نظام لغوي جديد على المجتمعات المستهدفة، يقول المستشار الألماني الأسبق ويلي براندت (wily Brandit) "إذا أردت أن أبيعك بضاعتي يجب أن أتحدث لغتك وإذا أردت أن تبيعني بضاعتك عليك أن تتحدث بالألمانية (سعيد عمار، 2013)."[19] من يمتلك الإنتاج (المُصدر) هو من يمتلك اللغة ويفرض على الطرف الآخر (المستهلك) استعمال لغته، وهذا ما شكل لنا ظاهرة الهيمنة اللغوية التي أصبحت تحدد سياسات المجتمعات المستهلكة، عدم امتلاك اقتصاد المعرفة لا يعني عدم امتلاك لغة المعرفة فالعديد من الدول التي لا تمتلك اقتصاد المعرفة إلا أنها تعمل جاهدة على الحفاظ على لغتها العلمية وخصوصية هويتها اللغوية الاقتصادية. تطغى الهيمنة اللغوية بشكل واسع على المجتمعات المتعددة اللغة، وقد "أوجز بول هذا الأمر في عبارة قصيرة تقول "إن البلاد المجزأة لغويا بشكل كبير بلاد فقيرة دائما (فلوريان كولماس، 2000)."[20] وهذا ما نجده في بعض البلدان الأفريقية والآسيوية التي تملك العديد من اللغات، ويحضرنا هنا مثال الجزائر التي تعرف لغة اقتصاد متعددة، والتي تطغى عليها اللغة الأجنبية (الفرنسية) ولا تمثل العربية إلا النسبة القليلة، أما باقي اللغات (الأمازيغية) فهي في تجاذب مستمر، فالتوجه الأحادي نحو الفرنسية وفي ظل هيمنة الانجليزية أدى إلى أعباء مادية لا داعي لها. هذا التوجه لا يمكن تعميمه اعتبارا من أن التنوع اللغوي

هو أمر طبيعي في العديد من المجتمعات ولا دخل له في تحديد مستوى نمو المجتمعات؛ وإنما الأمر يرتبط بالسياسات اللغوية للدول المتعددة اللغة، والتي عليها وضع تخطيط لغوي يعمل على إيجاد لغة موحدة وإن وجدت لا بد من العمل على تكريس تمكينها بعدها اللغة الرسمية والأولى. لا يعني هذا تهميش اللغات الأخرى وإنما تحديد السلم اللغوي بترتيب اللغات وتحديد وظائفها، "فالإنتاج الصناعي يتطلب أساليب موحدة ومنظمة كما يحتاج إلى سكان متحركين ومتجانسين وعلى درجة عالية من التعليم، وهذه المتطلبات تعني الحاجة إلى استعمال لغة واحدة عن طريقها يمكن أن يتواصل جميع أعضاء المجتمع الذين يشاركون في العملية الاقتصادية (فوريان كولماس، 2000)،"[21] فالبحث عن تحويل المجتمعات من مجتمعات مستهلكة إلى مجتمعات منتجة تقوم على اقتصاد المعرفة، لا يتحقق إلا داخل مجتمعات متجانسة لغويا تملك لغة واحدة يتواصل بها جميع أفراد المجتمع وتمثل العناصر الاقتصادية، وهي التي تشكل الحياة الاجتماعية والسياسية والاقتصادية للبلاد. وهذا ما يحتاج إليه الوطن العربي بوضع لغة علمية موحدة تستوفي عناصر الأساليب العملية الاقتصادية، في حين تؤمن "الدول القوية بأن هناك (حروبا لغوية) وهي تعمل من أجل الخروج بانتصار لغوي ساحق ومن ذلك أن الحكومة الألمانية –على سبيل المثال–تخصص المليارات لتدعيم اللغة الألمانية، وقد أسست قسما خاصا في الحكومة يعنى بترويج هذه اللغة والحفاظ عليها وتعزيز قوتها في خوض النزال اللغوي العالمي (البريدي، 1997)."[22] وبذلك أدركت الدول ضرورة خوض غمار النزال اللغوي العالمي والخروج من هذه الحروب اللغوية بانتصار يعزز مكانة لغتها وقد أعدت لذلك كل الوسائل التي من شأنها كسب غنائم لغوية، فنجد الدول التي استقوت بلغاتها خصصت ميزانية ضخمة لفرض وجود لغاتها؛ وهذا ما تؤكده تجارب الدول القوية التي عمدت إلى وضع منظمات لغوية بأكملها من مثل "منظمة الدول الفرانكوفونية" والأنكلوفونية" التي تعمل ظاهريا وفق تحالف الدول الناطقة باللغة الفرنسية لدعم نشر لغاتها بتقديم مساعدات مادية، وفي المقابل تمديد بقاء وجودها ومصالحها بإبقاء لغتها مما يضمن بقاء مصالحها الاقتصادية الموجهة لسوق الدول الناطقة بها ويعزز امتداد التبعية الاقتصادية، وهذا ما نجده في الدول الإفريقية التي

حافظت على تبعيتها للسان الفرنسي، مما يعمل على الحفاظ على مصالح فرنسا وتعزيز حضورها الاقتصادي.

يصعب حدوث التحرر الاقتصادي من التبعية الاقتصادية إلا بذر الهيمنة اللغوية وفرض اللغة الوطنية بجعلها لغة الاقتصاد وكافة المجالات؛ "ففي غياب لغة رسمية قوية، يصبح الميز اللغوي لصالح اللغة الأجنبية أمرًا لا مفر منه، مصحوبا بميز اقتصادي. (الفاسي الفهري، 2003)"[23] ما تعانيه العربية من تغييب كرس التوسع اللغوي الأجنبي وعمل على سلبها عدة وظائف أنقصت من سيادتها.

5. **دور تعليم العلوم باللغة العربية في التنمية الاقتصادية (اقتصاد المعرفة):**

الحديث عن التنمية الاقتصادية القائمة على المعرفة هو حديث عن تعليم العلوم والمعرفة، وإذا كانت "اللغة هي وعاء المعرفة العلمية والتكنولوجية، فإن دور اللغة العلمية والتكنولوجية في تحسين مردود القوى العاملة (أي اللغة الوطنية) يتعاظم بدرجة كبيرة مع التوجه نحو الاقتصاد المبني على المعرفة (مراياتي)."[24] إذن أوجب قيام الاقتصاد المعرفي حضور اللغة كعنصر أساسي في تشكل التنمية الاقتصادية، وهنا يلعب تعليم العلوم باللغة الوطنية دورا أساسيا في تحصيل المعرفة وإنتاج قوى عاملة منتجة بلغتها. وهذا ما تعاني منه العربية حيث تعرف تغييبا شبه تام في تعليم العلوم والتقانة إلا بعض التجارب المنقطعة في الأقطار العربية هنا وهناك؛ ما جعلنا نكتفي بخيار اللغات الأجنبية لرصد المعرفة بدل اللغة القومية؛ وحجتهم في ذلك أن العربية غير قادرة على استيعاب لغة العلم، وأن تعليم العلوم بالعربية يعزل الوطن العربي عن مجاراة الركب العلمي وغيرها من الحجج؛ في حين أن المعطيات التاريخية للغة العربية تثبت قدرتها على استيعاب العلوم والإنتاج بها. على السياسات العربية التوجه لتعريب العلوم والتقانات الحديثة لمواكبة الركب الحضاري والنهوض بالأمة العربية، "فإلى متى تغفل البرامج العربية للإصلاح الاقتصادي توطين التكنولوجية بالعربية، إلى متى يبقى أولو الأمر يتلهفون على فرض اللغات الأجنبية ضانين أن ذلك سيقضي على ضعف مستواهم، بل لن يتمكنوا من تطوير تفكيرهم إلا من خلال دراستهم للمواضيع باللغة العربية (بلعيد، 2008)."[25] على النظام الاقتصادي العربي تدارك وإدراك فعالية تعريب التكنولوجيا والعلوم والتقانة في تنمية

الاقتصاد العربي، وعلى السياسات العربية وضع تخطيط لغوي تتشاركه كل من: الأطراف الاقتصادية والجامعات العربية والمجتمع المدني والخبراء، للتمكن من الإنتاج باللغة العربية؛ وتبقى القضية على عاتق الحكومات العربية، فلا يمكن تعريب العلوم والتقانة إلا بوجود قرار سياسي حاسم من السلطة الحاكمة. يطغى على تعليم العلوم والتقنيات الحديثة في الوطن العربي اللغات الأجنبية، وكأن العربية غير قادرة على استيعاب العلوم، وحجتهم في ذلك "عدم توافر الكتب والمراجع والمصطلحات والدوريات والبحوث العلمية بالعربية، وليس لهذه المسوغات نصيب من القوة إذا توافرت الإرادة القومية والقرار السياسي الحازم، فالتعليم بالعربية كفيل بخلق لغة البحث العلمي والكتب والمصطلحات والدوريات، وإهمال التعليم بها يقود حتما إلى ضمورها (الفيصل، 1992)."[26] يحتاج تعريب العلوم إرادة فاعلة بوضع الكتب والمعاجم اللازمة وسرعة ترجمة كل ما يتدفق من علوم ومصطلحات إلى العربية، ومعالجة قضية فوضى المصطلحات التي انتقلت حتى إلى العلوم الإنسانية، وهذا ما على الهيئات اللغوية والمجامع اللغوية العمل عليه، وان كانت قد قدمت جهود لا يمكن نكرانها إلا أن ضعف سلطتها وتشتت جهودها حال دون فعالية دوره؛ ولنا في تجربة اليابان مثالا يحتذى به، والتي "تترجم اليوم 50% من المنتج العلمي العالمي إلى اللغة اليابانية. (هادي نهر، 2010)"[27] في حين لا تتعدى نسبة الترجمة عندنا ربع ما تقدمه اليابان من محتوى لطلابها. يفرض الواقع اللغوي ومتطلبات السوق العربي توجها لغويا يعزز موقع اللغات الأجنبية في تعليم العلوم؛ فنجد متطلبات السوق العربي تمنح فرص العمل للمتخرجين الدارسين باللغة الأجنبية، فمن أولى شروط العمل إتقان اللغات الأجنبية وهذا ما يبرر توجه الطلاب لتعلم اللغات الأجنبية وإهمال العربية، فتغييب العربية في سوق العمل ينتقل بشكل مباشر إلى المعاملات التجارية التسويقية، "وعليه فإن الإقبال على اللغة الأجنبية مرتبط بقضية العرض والطلب. وإذا نظرنا إلى الصناعات في أكثر من بلد عربي لوجدنا أن أسماء المنتوجات أجنبية في الغالب، حتى أسماء الشركات والمحلات التجارية لا تخلو من الأجنبية. (زكريا أو حمدية، 2005)"[28] ما دامت الأجنبية هي لغة العلوم والتقانة في الجامعات العربية، وما دامت متطلبات اقتصاد السوق تفرض لغة أجنبية، فإن اللغة

الرسمية للتعليم ليست هي لغة القوى العاملة ولغة الإنتاج، وعليه يجب تغيير لغة الطلب والعرض بإيجاد أرضية لتعليم العلوم بالعربية وتفعيل دورها في تنمية الاقتصاد. تخلفنا عن اللحاق بالركب الحضاري أجبرنا على أن نعيش واقعا لا مفر فيه من التعامل مع الآخر، "كيف السبيل للتعامل مع منتجات الآخر دون انكسار من الداخل ودون انغلاق عن الخارج؟ إن الإفلاس التقني ليس مدعاة للإفلاس اللغوي الذي يجر وراءه استباحة للوطن والهوية، للتراب والتراث، إن فتح الأبواب –كرها أو طوعا–للأسواق والأفكار والتقنيات لا يستلزم منا أن نستبدل هوية بأخرى، بل لا بد أن تبقى المجتمعات وطنية حتى وإن رغبت الحكومات عن ذلك. (زكاغ، 2013)"[29] يفرض علينا التخلف عن مواكبة التقدم العلمي والتكنولوجي مواجهة ما ينتجه الآخر ومواجهة ما يحمله هذا الإنتاج من حمولة ثقافية ولغوية؛ إن قصورنا عن الإنتاج بالعربية لا يعني الخضوع لثقافة ولغة الآخر، باستهلاك إنتاج الآخر بكل أطره اللغوية والثقافية؛ بل لا بد من إضفاء الطابع العربي على الإنتاج المستورد ليصل إلى المستهلك العربي بصورة معربة، ويحافظ على الهوية اللغوية العربية.

علاقة التنمية الاقتصادية بالبحث العلمي علاقة وطيدة، حيث "تثبت البحوث الاقتصادية الأخيرة أكثر مما مضى العلاقة الوطيدة بين تقدم القدرات العلمية والتكنولوجية للدولة من جهة، وبين معدلات التنمية الاقتصادية والاجتماعية فيها من جهة أخرى؛ و يقدر بعض الاقتصاديين أن أكثر من 50% من النمو التراكمي لدخل الفرد في الولايات المتحدة يعود إلى التقدم التكنولوجي الأمريكي.(مراياتي)"[30] وبالتالي يتحدد معدل نمو الاقتصاد بمعدل التقدم العلمي والتكنولوجي للدول وهذا ما أثبتته التجارب، وباعتبار اللغة هي وعاء العلوم والتكنولوجيا فإن معدل نمو الاقتصاد يتحدد بمدى تمكن هذا الوعاء من استيعاب العلوم و التكنولوجية. إن "النتاج والتوليد العالمي للعلوم والتكنولوجيا كبير جدا، والاستفادة من هذا النتاج ممكنة بشرط أن تتمتع الأمة بما يسمى "بالمقدرة على الاستيعاب التكنولوجي"؛ وهذه الاستفادة لها عائد اقتصادي كبير يحصل عبر ما يسميه الاقتصاديون عائدات وطنية غير مباشرة نتيجة الاستفادة داخليا من تطورات خارجية، والذي يجري نتيجة ما يسمى بفيض المعرفة العالمية.(مراياتي)"[31] وبذلك تسير عجلة التنمية وفق حلقة تدور محاورها حول التنمية

الاقتصادية بتمكين اللغة من استيعاب العلوم والتكنولوجيا والإنتاج باللغة الوطنية؛ كما تنطلق التنمية اللغوية من وجود اقتصاد قوي يقوم على المعرفة انطلاقا من كون اللغة هي الوعاء الحامل للمعرفة، فإنها تنمو بنمو الاقتصاد. وبهذا فإن العلاقة بين التنمية اللغوية والتنمية الاقتصادية تتشكل في علاقة تكاملية لتحديد معالم التنمية الشاملة وتحقيق النمو والتقدم وهذا ما تقوم عليه سياسات الدول المتقدمة، ويبقى على أبناء العربية إدراك وتدارك القضية بجعل العربية هي الشريك الوحيد في تعليم العلوم وفي كافة المجالات، والسعي لتحقيق أمنها اللغوي للتمكن من تحقيق الأمن الاقتصادي والسياسي والثقافي والفكري...

6. خاتمة: حاولنا من خلال هذا البحث معالجة أهم القضايا المتعلقة بطبيعة العلاقة القائمة بين التنمية اللغوية والتنمية الاقتصادية، والوقوف على دورها في بناء اقتصاد المعرفة، وقد أفضت هذه الدراسة إلى مجموعة من النتائج، منها:

– أصبحت سمة التعالق هي التي تنظم الحياة اللغوية والاقتصادية، فنمو اللغة وانتشارها يرتبط بمدى ازدهار الاقتصاد الذي يعد دافعا لتهيئة اللغة ونشرها؛ كما أن ازدهار الاقتصاد يرتبط بوجود لغة علمية تمكن من بناء اقتصاد معرفي تمثل لغة السوق؛

– ترتبط القدرة على مجابهة اللغة الاقتصادية وما ينجم عنها من هيمنة لغوية والتخفيف من تبعاتها، بمدى امتلاك المجتمع اللغوي لبيئة لغوية سوية متجانسة متمكنة من تحقيق العدالة اللغوية، وهذا غالبا ما تفتقره المجتمعات اللغوية المتعددة لافتقارها العدالة اللغوية؛

– أصبحت اللغات تحتكم إلى منطق برغماتي نفعي، فاللغات غير المنتجة هي لغات تحتكم إلى منطق التبعية: التبعية الاقتصادية، والسياسية والثقافية؛

– تحول العالم إلى اقتصاد المعرفة يفرض علينا مراجعة سياساتنا اللغوية وتوجيهها إلى تهيئة اللغة، كما على السياسات اللغوية العمل على التخفيف من هيمنة اللغة الأجنبية بتمكين الهيئات والمجامع اللغوية من بسط سلطة العربية، وهذا ما يحتاج إلى قرار سياسي؛

– قبل الحديث عن التنمية اللغوية للعربية، علينا الوقوف عما تعانيه من إشكالات، منها: التعدد اللغوي، مشكلة وضع المصطلح وتوحيده، تعليم العربية، العربية والمعلوماتية...، وغيرها من الإشكالات التي تقف حائلا دون تنميتها؛

– تراجع العربية عن تقلد مكانتها الرسمية في التعليم والإعلام والمؤسسات أثر بشكل سلبي على تنمية اللغة، مما أوجد لنا وضعا لغويا معقدا يحتاج إلى معالجة قضاياه؛

– يفرض الوضع الحالي التعايش مع لغات منتجة بما أننا من اللغات المستهلكة، لكن بتعايش ذكي مقنن يأخذ منها ما يفيد الاقتصاد دون أن ننجر تحت طائل التبعية التي تهدد هوية المجتمع وثقافته؛

– على باحثي الدراسات الاقتصادية الالتفات إلى مثل هذا الطرح اللغوي التنموي، والتعاون مع الهيئات اللغوية لتعزيز البحث والخروج بنتائج فعالة.

7. قائمة المصادر والمراجع:

– سمر روحي الفيصل، المشكلة اللغوية العربية، جروس برس، لبنان، ط1، 1992.

– صالح بلعيد، اللغة العربية العلمية، دار هومة، الجزائر، 2003.

في الأمن اللغوي، دار هومة، الجزائر، ط2، 2012.

في النهوض باللغة العربية، دار هومة، الجزائر، 2008.

– طارق عثمان الحسون، العولمة والتنمية الاقتصادية، المنهل، 2015.

– عبد السلام المسدي، الهوية العربية والأمن اللغوي، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، بيروت، ط1، يوليو 2014.

– عبد الكريم خليفة، اللغة العربية والتعريب في العصر الحديث، دار الفرقان، عمان، ط5، 1997.

– عبد الله البريدي، اللغة هوية ناطقة، المجلة العربية الرياض، المملكة العربية السعودية، دط، 1997.

– فلوريان كولماس، اللغة والاقتصاد، تر: أحمد عوض، علم المعرفة، الكويت، دط، نوفمبر 2000.

– مجموعة كتاب، العربية في خطر، مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، جامعة مولود معمري تيزي–وزو، 2013.

– مجموعة كتاب، اللغة العربية أسئلة التطور الذاتي والمستقبل، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت لبنان، ط1، أكتوبر 2005.

– مجموعة كتاب، اللغة العربية والتعليم رؤية مستقبلية، مركز للدراسات والبحوث الإستراتيجية، ط1، 2008.

– محمود فهمي حجازي، اللغة العربية في العصر الحديث قضايا ومشكلات، دار قباء، القاهرة، دط، 1998.

– محمد عبد العزيز عجمية، إيمان عطية ناصف، علي عبد الوهاب نجا، التنمية الاقتصادية، دراسات نظرية وتطبيقية، الدار الجامعية، الإسكندرية، ط1، 2010.

– هادي نهر، اللغة العربية وتحديات العولمة، عالم الكتب الحديث، الأردن، دط، 2010.

–المجلات:

– هشام أحمد زكاغ، نهضة اللغة من أجل لغة للنهضة "في مسألة التعريب والنهضة"، المواطنة السنة الثالثة، العدد الأول، خريف 2013.

8. الهوامش:

[1] طارق عثمان الحسون، العولمة والتنمية الاقتصادية، المنهل، 2015، ص 60.

[2] محمود فهمي حجازي، اللغة العربية في العصر الحديث قضايا ومشكلات، دار قباء، القاهرة، دط، 1998، ص 113.

[3] محمد عبد العزيز عجمية، إيمان عطية ناصف، علي عبد الوهاب نجا، التنمية الاقتصادية، دراسات نظرية وتطبيقية، الدار الجامعية، 2010، ص 77.

[4] المرجع نفسه، ص 77، 81.

[5] طارق عثمان الحسون، العولمة والتنمية الاقتصادية، ص 63.

[6] محمود فهمي حجازي، اللغة العربية في العصر الحديث قضايا ومشكلات، ص 141.

[7] صالح بلعيد، في الأمن اللغوي، دار هومة، الجزائر، ط2، 2012، ص 65.

[8] المرجع نفسه، ص 30.

[9] عبد الكريم خليفة، اللغة العربية والتعريب في العصر الحديث، دار الفرقان، عمان، ط5، 1997، ص 184، 185.

[10] حسين جمعة، وعي اللغة العربية وتمكينها حاضرا ومستقبلا، اللغة العربية والتعليم رؤية مستقبلية، مركز للدراسات والبحوث الإستراتيجية، ط1، 2008، ص 131.

[11]محمود فهمي حجازي، اللغة العربية في العصر الحديث قضايا ومشكلات، ص 116.

[12] عبد الله البريدي، اللغة هوية ناطقة، المجلة العربية الرياض، المملكة العربية السعودية، دط، 1997، ص 62.

[13] عبد السلام المسدي، الهوية العربية والأمن اللغوي، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، بيروت، ط1، يوليو 2014، ص 93.

[14] عبد السلام المسدي، الهوية العربية والأمن اللغوي، ص 198.

[15] فلوريان كولماس، اللغة والاقتصاد، تر: أحمد عوض، علم المعرفة، الكويت، دط، نوفمبر 2000، ص 167.

[16] سعيد عامر، اللغة العربية في خطر: قراءة في أضرار العولمة، العربية في خطر، مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، جامعة مولود معمري تيزي وزو، 2013، ص 30.

[17] صالح بلعيد، اللغة العربية العلمية، دار هومه، الجزائر، 2003، ص 150.

[18] المرجع نفسه، ص 151.

[19] سعيد عامر، اللغة العربية في خطر: قراءة في أضرار العولمة، العربية في خطر، ص27.

[20] فلوريان كولماس، اللغة والاقتصاد، ص 34.

[21] المرجع نفسه، ص 34.

[22] عبد الله البريدي، اللغة هوية ناطقة، (عتيق 2011)، ص 101.

[23] عبد القادر الفاسي الفهري، اللغة والبيئة، النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2003، ص80.

[24] محمد مراياتي، تعليم العلوم والتكنولوجيا باللغة العربية وأثره في التنمية الاقتصادية والاجتماعية وفي التوجه نحو "الاقتصاد القائم على المعرفة"، ص5.

[25] صالح بلعيد، في النهوض باللغة العربية، دار هومه، الجزائر، 2008، ص 125.

[26] سمر روحي الفيصل، المشكلة اللغوية العربية، جروس برس، لبنان، ط1، 1992، ص78.

[27] هادي نهر، اللغة العربية وتحديات العولمة، عالم الكتب الحديث، الأردن، دط، 2010 ص 61.

[28] زكريا أبو حمدية، دور اللغة في تكامل الوطن العربي ووحدته: هل اللهجات عامل معاكس للتكامل والوحدة؟،اللغة العربية أسئلة التطور الذاتي والمستقبل، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت لبنان، ط1، أكتوبر 2005، ص 116.

[29] هشام أحمد زكاغ، نهضة اللغة من أجل لغة للنهضة "في مسألة التعريب والنهضة" المواطنة السنة الثالثة، العدد الأول، خريف 2013، ص 83.

[30] محمد مراياتي، تعليم العلوم والتكنولوجيا باللغة العربية وأثره في التنمية الاقتصادية والاجتماعية وفي التوجه نحو "الاقتصاد القائم على المعرفة"، ص 03.

[31] المرجع نفسه، ص 15.

مجلّة اللغة العربيّة المجلّد: 24 العدد: 3 السّنة: الثّلاثيّ الثّالث 2022 ص: 741-740

فنيّة أَهَاجِي المُدن والأقاليم في الشّعر المَغربيّ القديم

Artistics of Satiric poems on cities and provinces in the ancient Maghreban poetry

د. نور الدّين سعيداني♦

تاريخ الاستلام:14-05-2020 تاريخ القبـول:27-01-2021

ملخّص: المَدينة عمرانٌ ماديّ ينطوي على مكوناتٍ ثقافيّة واجتماعيّة وفنيّة وحضورُها في الشّعر المغربيّ القديم ظاهرة لافتة للنّظر تجسّد تفاعلاتٍ عرفتها بيئة المغرب، وتفصح عن علاقة الشّاعر بالمدينة وموقفه منها. وعلى كثرة ما ألّف المغاربةُ في مفاخر مُدنهم؛ فإنّهم كتبوا أهاجيَ فيها معبّرين عن تجارب شخصيّة مؤرّخين لذواتهم في علاقاتها المتشابكة بالمكان، وغايةُ هذا البحث تقتصر على تقصّي الأشعار التي قيلت في هجاء المدن والأقاليم، مع الوقوف على بواعث هذا اللّون من الشّعر ومضامينه وسماته الفنّية.

الكلمات المفتاحيّة: الشّعر المغربيّ-الهجاء-المدينة-السّمات الفنّية.

Abstract : The city is a physical architecture that includes cultural, social and artistic components, and its presence in the ancient poetry of the Maghreb is a remarkable phenomenon that embodies the interactions that were known to the environment of Maghreb, and Explains the relationship of the poet and the city and its position on it. In spite of the frequent authorship of the Maghrebans in praising their cities, they wrote a satire, expressing personal experiences, chronicling themselves in their intertwined relations with the place, and the purpose of this research is limited to investigating the poems that were said in

♦جامعة محمد الصديق بن يحيى جيجل، الجزائر، البريد الإلكتروني:
nouredine.saidani@univ-jijel.dz (المؤلّف المرسل).

the spelling of cities and provinces, while examining the motives of this type of poetry and its contents and artistic characteristics

Keywords: poetry in the Maghreb- Satire- The city- artistic characteristics.

1. المقدّمة: درج النقّاد على تقسيم الهجاء إلى ثلاثة موضوعات، هي: الهجاء السياسيّ والهجاء الاجتماعيّ والهجاء الشخصيّ، يزيدون فيه تبعا لتغيّر الدّواعي الدّافعة إليه، وتطوّر الذّوق العامّ من عصر إلى عصرٍ؛ فالشّعراء، كما يقول الجاحظ، يهجون كلّ شيء، ويقولون في كلّ شيء؛ فلا يفلت منهم إنسان، ولا سبع، ولا بهيمة ولا طائر، ولا رفيع من النّاس، ولا وضيع[1]. بل إنّ هجاءهم انصرف إلى ذمّ المدن والأقاليم، وهو لون يعود إلى القرن الأوّل الهجريّ، ولكنّه اتّسع في القرن الثّاني اتّساعا ملحوظا، ومن أمثلة ذلك هجاء أبي نواس للبصرة، وابن أبي الزّوائد لبغداد[2]. ومن يُرجِع بصره في نُجود الشّعر المغربيّ يجد أنّ شعراء هذا القطر لم يكونوا بِدْعا من المشارقة في هجائهم للمدن، على كثرة ما ألّفوه في مفاخر مدنهم. غير أنّ الهجاء لا يعني دائما التّجنّي والإقذاع والفحش، بل قد يمثّل روح النّقد والمعارضة لكثير من سلبيات الأفراد والمجتمعات، وأوجه القصور فيها، وقد يكون المقصود منه الوقوف عند مُلَحه ومعانيه، وهو ليس دليلا على إساءة المهجوّ، ولا صدق الهاجي؛ فما كلّ مذموم بذميم[3]. وما دام الهجاء مرتبطا بواقع الحياة، فإنّه أقدر على أن يضيف ويكمّل بعض ما في هذا الواقع من الفجوات، من خلال نقده للأفراد والمجتمعات والمدن[4]. فما هي بواعث هجاء المدن والأقاليم وما هي أهم مضامينه وسماته الفنيّة؟

2. بواعث هجاء المدن والأقاليم في الشّعر المغربيّ القديم: إنّ حضور المدينة في الشّعر المغربيّ القديم ظاهرة لافتة للنّظر، تجسّد تفاعلات عرفتها بيئة المغرب، وتفصح عن علاقة الشّاعر بالمدينة وموقفه منها. وقد يدعو إلى هذا الهجاء "أشياء منها الفقر، والحرمان، ومركّبات النّقص، وعواطف الاستعلاء والاحتقار والزّراية أو الهزء والسّخرية، وربّما دفع إليه استبطاء الوعد، بل ربّما أوقدت ناره كراهية النّاس جميعا"[5]. وَللتّطوّر الذي يشمل المدن وعلاقات الشّاعر مع سكّانها وحكّامها الأثر العميق في نفسيّة الشّعراء سلبا وإيجابا؛ فإن احْلَولَى جوارُ سكّانها أنِس الشّعراء بها، وراحوا يدبّجون فيها الأماديح، وإن نَبَتْ بهم منازلُها، وتعذّر قضاء الوطر، أعْمَلوا فيها لواذع ألسنتهم، ودبيب قوارضِهم. وقديما قيل:

حياةُ المَنازلِ سكَّانُها فهُمْ روحُها، وهي جُثمانُها

ومن ثَمَّ، فهجاء المدن يستتبع هجاء أهلها، فيكون نفثة مصدور، لذلك يمكن أن يكون هجاء مدينة ما، بسبب موقف شخصي، صادرا عن تجربة مع شخص أو جماعة معينة. لقد شعَر المغاربة بالغربة في المدن التي هاجروا إليها، فاستبدّ بهم الحنين إلى بلدانهم، وراحوا يتمثّلونها كأنّها جنّة الخلد، ويهجون المدن الأخرى؛ إذ لم يعرف المغاربة نعمة الاستقرار في فترات معيّنة بسبب اضطراب الأوضاع السّياسية، وكثيرا ما غذّتْ عاطفة الحنين إلى مسقط الرأس هجاءهم؛ فالشّاعر يهجو مدينة معينة ليتوصّل إلى مدح عشِّه الّذي منه درج، ومن ذلك قول المقّري صاحب النفح (ت.1041هـ) يذكر تلك اللّمعة من عُمره في تلمسان حيث الأنس منتضد:[6] [الوافر]

تركتُ رُسومَ عزِّي في بلادي وصِرت بمصرَ منسيَّ الرُّسومِ

ورُضتُ النَّفسَ بالتَّجريد زهداً وقلتُ لهَا: عنِ العَلياء صُومي

كما يكون هجاء المدينة بسبب عدم الحصول على النّوال المأمول منها أو من أهلها أو من حاكمها، أو خيبة المساعي في الحصول على الحظوة العلميّة والمكانة الأدبيّة. فمن ذلك قول الحسن اليوسي (ت.1102هـ):[7][الكامل].

ما أنصفتْ فاسٌ ولا أعلامُها عِلمِي، ولا عرفوا جلالةَ منصبي

لو أنصفُوا لصَبَوا إليَّ كما صَبا راعي سنينَ إلى الغمَام الصَّيبِ

قد يكون بسب مناخ المدينة غير الملائم للشّاعر، أو ذمَ طبائع أهلها وما غلب عليهم من صفات، يدلّ على هذا ما وصل إلينا من أدب الرّحلة المغربيّة سواء الرّحلة الدّينية أم السّياحية أم العلميّة أم السياسيّة ودورها في تدوين أخبار البلاد والعباد والوقوف على مثالب المدن ومناقبها، وهذا اللّون من الأدب متأصل في تراث المغاربة فخذ مثلا قول العبدري في رحلته :"...ثم وصلنا مدينة اطرابلس وهي للجهل مأتم وما للعلم بها عرس، أقفرت ظاهرا وباطنا، وذمّها الخبير بها سائرا وقاطنا...استوى عليها من عربان البرّ ونصارى البحر النّفاق والكفر، وتفرّقت عنهم الفضائل تفرُّق الحجيج يوم النّفر.

... كأنّهم من ضيقِ أفهامهم لم يخرجُوا بعدُ إلى العَالم"[8]

3. مضامين هجاء المدن والأقاليم: نظر الهجّاؤون إلى المدن بعين المغضب الحنِق، وراحوا يمزّقون أديمها كل ممزّق فكان هجاؤهم تعميميا ينمّ عن قلق وعدم

ارتياح للأوضاع بهذه المدن. ومن ذلك قول أبي عبد الله محمّد بن أحمد المقّري يذمّ مناخ بسكرة: [الطويل]

دخلتُ بلادَ الله شرقًا ومغْرِبا فلم ترَ عيني مثْلَ بسْكرةٍ يُبسا

وزاد عيه السّلطان المريني أبو عنان(ت.759هـ.): [الطويل]

ويا قُبْح ما اسْودّ القَتامُ بوجهِهـا فمذ غشيَ الأبصار لم تبصِر الشّمسا

فخُسْرًا وسحْقا لابن هانٍ لقد غوى بمدحِ بلادِ الزّاب إذ عَدِم الحسّـــــا

مشيرا إلى شعر ابن هانئ الأندلسيّ: [الطويل]

خليليّ أين الزّاب منّي وجعفرُ وجنّةُ عدن بِنْتُ عنها وكوثرُ[9]

فالمقّري وأبو عنان ناقمان على مناخ بسكرة، وعلى تجهّم آفاقها بالغبار الذي يحجب الشّمس، فتغدو أطْرَفَ من شمس بكر بن حماد(ت.296هـ) :[10] [السريع]

ما أخشنَ البَرد ورَيْعانَهُ وأطرف الشّمسَ بتاهرت

تبدُو من الغيم إذ ما بدَتْ كأنّها تُنشر من تخْتِ

إلى قوله:

نفرَحُ بالشّمس إذا ما بدتْ كفرحةِ الذِّمّي بالسّبت

هكذا عكف بعض الشّعراء على إبداء الصّفحة السّلبية لكل مدينة من خلال هجاء لا يزال ميسمه باقيا ما بقي الدّهر، ممعنين التّحديق في نقائص المدن ومثالبها متعامين عن فضائلها ومناقبها، ومن ذلك قول شاعر آخر:[11] [الرمل]

أيّها السّائلُ عن أرضٍ تنَسْ مَقعدِ اللّؤم المُصفّى والدّنسْ

بلْـدةٌ لا ينزِل القطْرُ بها للنّدى في أهلها عِرقٌ درَسْ

فُصَحاءُ النُّطق في لا أبـدًا وهُمُ في نَـعَمٍ بُكْـمٌ خُـرسْ

فمَتى يلمِـمْ بـها جاهِلُها يرتحلْ عن أرضِـها قـبل الغلسْ

ماؤها مِن قُبـح ما خُصّـتْ به نَجِسٌ يجري على تُرْبٍ نجـسْ

فمتى تَلـعنْ بـلادًا مَرّةً فاجعلِ اللّعنةَ دأْبًا لتنَسْ

فالشّاعر، كما يبدو، متبرّم من سكنى تنَسٍ، ناقم على أهلها؛ لأنّهم يمنعون ذا الحاجة بل إنّه يذمّ ماءها وترابها، متّخذا هذا الهجاء مطيّة لشفاء حزازات صدره، لأنّ هجاء المدن كثيرا ما يستتبع هجاء أهلها.

وشبيهٌ بهذا قصيدة لسعد بن واشكل التّيهرتيّ، في علّته التي مات بها في تنس يهجو تنس فتُغذّي هذا الهجاءَ عاطفةُ الحنين إلى مسقط الرأس؛ تيهرت عشّه الّذي منه درج:[12] [الطويل]

نَأَى النَّوْمُ عَنِّي واضْمَحَلَّتْ عُرَى وَأَصْبَحْتُ عَنْ دَارِ الأَحِبَّةِ فِي أَسْرِ
وَأَصْبَحْتُ عَنْ تِيهِرْتَ فِي دَارِ غُرْبَةٍ وَأَسْلَمَنِي مُرُّ القَضَاءِ منَ القَدرِ
إِلَى تَنَسٍ دار النّحُوسِ فَإِنَّهَا يُسَاقُ إِلَيْهَا كُلُّ مُنْتَقَصِ العُمْرِ
بلادٌ بها البرغوثُ يحمِلُ راجِلًا ويأوي إليها الذئب في زمن الحر
ترَى أهلَهَا صَرْعَى دَوى أمّ ملدمٍ يرُوحُونَ في سُكْرٍ ويغدونَ في سُكْرِ

لقد استخفّه الحنين إلى بلده مدارِ الاطمئنان والأمن، فلم يعد يرى في تَنَس ما يبهج النّفس؛ إذ هي في عينه بلاد موبوءة ودارُ نحس وحشرات. ومهمّة الهجّاء أن ينقل لنا الحياة الواقعيّة بغير تهذيب وبغير تدبّر، كقول ابن الخطيب الزّرويلي(ت.993هـ) يهجو مدينة مَرَّاكُش:[13] [البسيط]

ما كانَ ظنّي وحقِّ الله فرقتكُم لو أن مَرَّاكُشا كانت تُواتيني
أظلُّ في نصَبٍ ممّا أُكابد مِن نفْضِ الغبار ومن طرْد الذَّبابين
وطولَ ليلِي في كدٍّ وفي تعَبٍ ما بينَ بقٍّ وناموسٍ يُناغيني
أبيتُ أحرُس فرْشِي مِن عقارِبِها والقلب في فكر منها وتخمين
إذا رأيتُ سَوادًا مرَّ بي وأتَى ظننتُها عقْربًا دبَّت لتؤذِيني
لم يبقَ في الفمِ ضِرسٌ استعدّ به أفناه مضغ الحَصى مِن ذي
مُنُّوا عليَّ بإطلاقي بفضلكُمُ هذا العَجاج يكادُ يعمِيني
لم يبقَ في الكيسِ فلْسٌ أستعين أفنيتُ مالِيَ فِي غسلٍ وتصْبين

فهذا الهجاء يميل إلى الشّعبية في أسلوبه ومعانيه؛ ليقترب من نفوس الجماهير ممّا قد يكفل له الذّيوع؛ لأنّه يبعث على السّخرية المضحكة، والفكاهة الحلوة، تمثُّلا لنصيحة جرير:"إذا هجوتَ فأضحكْ"[14]، خاصّة حين يعرض الزّرويلي لمطاردة الذّباب، ومناغاة البقّ والنّاموس، وسهَرِه اللّيلَ لحراسة فراشه من العقارب، وفمه الأدرد من مضغ الحصى، ونقوده التي أنفقها في غسل لباسه من كدر الغبار. وشبيه بهذا هجاء أبي الحسن الحُصْري لبلنسية:[15] [المجتث]

ضاقتْ بَلنسية بي وذاد عنِّي غموضِي

رقصُ البَراغيثِ فيهَا على غِناءِ البَعوض

إنّ الغضّ من قيمة المدينة يعني الحطّ من منزلة أهلها والقدح في مروءتهم؛ فالشّعراء حين يهجون المدن إنّما يرمون من كنانتهم أهلها، ويصِمونهم بالشحّ والمضنّة والمعايب، التي تحمل معاني تراكميّة تكرّست في الهجاء، كالاتّهام باللّؤم وهوان الأصل، وصغر القدر، وانثلاب العرض، والقعود عن القتال[16]، واستباحة الحريم. وهذا ما يجسده الجراوي (ت.609هـ) يهجو قومه بني غفجوم بِتَادلة، متوصّلا إلى هجو فاس وأصلائها:[17] [الكامل]

يا بن السّبيل إذا مَررت بتَادَلا لا تنزلنَّ على بنى غفْجُوم
أرضٌ أغار بها العدوُّ فلنْ ترى إلاّ مجاوبةَ الصّدَى للبُوم
قومٌ طَوَوا ذكر السَّماحة بينهم لكنَّهم نشروا لواءَ اللُّوم
لا يملكُون إذا استُبيحَ حريمُهم إلاّ الصِّياح بدعوة المظلُوم
لا حظَّ فى أموالهم ونوالهم للسَّائل العافى ولا المَحروم
يا ليتني مِن غيرهِم ولو أنّني من أرض فاسٍ من بني الملْجوم

فهذه الأبيات من أكثر أنواع الشعر تعقيدا؛ لأنّ الجراوي يتطلَّبُ مثالب قومه ويَصِمُهم بكلّ خزي ومعرّة، وهو الّذي عَجم عودَهُم وخَبِر أخلاقهم. وهذا يحيلنا على انزواء التعصّب القبلي الذي كان يحضَأ نار الفتن والحروب قديما. وإنْ كان قدْ استعمل في هجائه المعاني التي دأب شعراء الجاهلية على ترديدها في الهجاء، وهي أضداد المديح ونفي الفضائل الأربع.

وكما كثر في مدينة فاس ثناء المادحين، كثر فيها إثخان الهجّائين من المغرب والأندلس. وقد اشتهر أبوبكر اليكّي بهجائها، وهو من وصفه صاحب المُسهِب بقوله: "هَذَا الرّجل هُوَ ابْن روميّ عصرنا، وحطيئة دَهْرنَا"[18]، فمن قوله: [البسيط]

يا أهلَ فاسِ لقد سَاءت فأصبحت فيكم الآراء مُتّفقَه
كل امرئ منكم حاز منقصةً بها أحَاط كدورِ العين بالحدقه
فلا تهابن فاسِيا مَررتَ به وإن تقلْ فيه خيرًا حوِّل الورقه

بل إنّه ليرميهم بكل شنيعة، من كذب، وسرقة، ولواط. وفي هجائه لهم فحش وسِباب وخلعٌ للعذار لا يجمل بنا ذكره.

كما ارتبط هجاء المدن بانهزام أهلها إبّان المعارك؛ فهاهو ابن مجبر(ت.588هـ) يخلّد انتصار المنصور أبي يوسف يعقوب على الميورقي في قفصة سنة 583هـ مازجا ذلك بالهجاء:[19] [البسيط]

ما غَرّ قَفْصةَ إلّا أنّها اجترمتْ فلم يكنْ عند أهلِ الحِلم تثْريبُ
تلك البَغِيّ التي خانتْ فحاقَ بها وبالزّناة بِها رَجْم وتغْريب

وإذا كان الشعراء قد رثوا المدن الأندلسية التي سقطت في يد الأعداء، فإنّ منهم من راح يهجوها، كأبي عبد الله بن عيّاش (ت. 618هـ) الذي سكن مَرَّاكش وقال في بلنسية بعد أن صارت ثغرا يُصاحبها العدو ويُماسيها:[20] [الطّويل]

بلنسية بِينِي عنِ القلب سُلوةً فإنّك روضٌ لا أحنُّ لِزهركِ
وكيف يحبُّ المرءُ دارًا تقسَّمتْ على صارمَيْ جوعٍ وفتنة

أمّا هجاء الأقاليم، فقد لجأ إليه شعراء المغرب معمّمِين، ناقمين على المجموع آخذين الرّفيعَ بالوضيع.من هؤلاء ابن المؤدّب عبد الله بن ابراهيم (ت. 414هـ) يقدح في أهل المغرب:[21] [الكامل]

ما كنتُ أدري النّحْس أين محلُّه في الأرضِ حتَّى زُرت أهلَ
يخشى نَعَمْ حتّى كَأنّ لسانهُ إنْ قالها تغشَاه لدغةُ عقربِ

ومحيي الدين المازوني الزّناتي في قوله :[22] [الكامل]

يا مُنكِرا مِن بخلِ أهلِ الثَّغر ما عَرف الورَى أنكرْتَ ما لم يُنكَر
إنْ كان قد صحَّت نتانةُ أهلِه منَ الثّغور كما علمتَ الأبخَرُ

إنّه هجاء تعميميّ، يفتقد في، غالب الأحيان، إلى عمق الأفكار، وينزع إلى مجرد الذّم المحض.

4. السّمات الفنّية: لجأ نفر من الشّعراء إلى التّجنيس وأسلوب التّلاعب اللفظي بأسماء المدن في معرِض هجائهم لها، ومن ذلك قول أبي عبد الله محمّد بن أبي تميم (ت684هـ):[23] [البسيط]

صفاقُسٌ لا صَفَا عيشٌ لساكِنها ولا سقَى أرضَها غيثٌ إذا انسكبا
ناهيك من بلدةٍ من حلَّ ساحتَها عَانى بـها العادِيَيْن الرُّومَ والعربَا
قد عاين البحْرُ قبحاً في جوانِبهَا فكلَّما همَّ أن يدنو لـهَا هَربا

وقول أحد الشعراء: [24] [الكامل]

لعَمركَ ما ألفيتُ تونس كاسمِها ولكنَّني ألفيتُها وهي تُوحِش

ويُروى لأحد الشّعراء في سُرْت: [25] [السّريع]

يا سُرتُ لا سُرَّت بكِ الأنفُس لسانُ مدحى فيكُمُ أخرسُ
ألبستُمُ القبحَ فلا منظرٌ يروقُ منكمْ لا ولا ملبسُ
بَخستُمُ في كلِّ أُكرُومة وفي الخَنا واللّؤم لم تبخسُوا

– من متفرق الأشعار التي وصلت إلينا نقف على أن جذوة العصبية القبلية قد خبت، ولم تعد تمدّ الهجاء بالحطب الجزل، فشعراء المغرب يبدون متعصبين لمدنهم وبلدانهم، حتى إن كتاب التراجم يركّزون على المدينة التي ينتمي إليها الشاعر، وغالبا ما يغفلون القبيلة التي ينتسب إليها؛

– لم تحفظ لنا مصادر الأدب المغربيّ الكثير من الهجاء الفاحش المتهتّك التّاركِ للتّصاون على الصّورة التّي هجا بها اليكّي الأندلسي وأحمد بن فتح قاضي تيهرت مدينة فاس وأهلها، مستعملَيْن ألفاظا نابية تمجُّها الأسماع، جعلت هجاءهما يفقد قيمته الفنية؛

– لا نكاد نجد عمقا أو إبعادا في الخيال؛ لذلك جاءت القصائد في أسلوب بسيط بعيد عن التكلف، يميل إلى الأسلوب الشّعبي، ومن ذلك قول لسان الدين بن الخطيب يهجو مدينة سلا ويتندّر بأهلها:[26][السريع].

أهلُ سَلَا صاحتْ بهم صَائحه غاديةٌ في دُورِهم رائحَه
يكفيهمُ مِن عَوَزٍ أنَّهم ريحانُهم ليستْ له رائحه

وهو كما نرى كلام بسيط ينزل إلى مستوى النّكتة، فغالبا ما يحول غموض الأسلوب وصعوبة الألفاظ دون بلوغ الغرض من الأهجية؛ لأن الهجاء لا يحتاج إلى رويَّة وإعمال فكر، يقول صاحب زهر الآداب:"إن أصحاب المطبوع أقدر على الهجو من أصحاب المصنوع لقرب شعرهم من يد المتناول"[27] لذلك مالت لغة الهجاء إلى البساطة، مما يجعل الشّعر أعلق بالذّهن؛

– اتّخذ الهجاؤون المقطوعة كشكل تعبيري مع التّركيز على معاني محددة فلا نجد طول النفس وشدة استقصاء المعنى والاسترسال فيه على طريقة ابن الرومي والهجاء القصير يحمل تجربة شعورية موحّدة الموضوع منسجمة تكفل له سرعة الذيوع

فقد" قيل للفرزدق: ما اختيارك للقصار، قال: لأنّي رأيتها أثبت في الصّدور وفي المحافل أجول"[28]؛

– غالبا ما يلجأ شعراء الهجاء إلى الأوزان القصيرة ذات الوقع الخفيف؛ لأنها توفر نغمات تأنس لها النّفس، غير أننا نجد أن الشّاعر المغربي قد استعمل الأوزان ذات المقاطع الطويلة والمقاطع القصيرة؛

– استوحى الشعراء صورهم من واقع حياتهم اليومية، فقد وقفنا – فيما تقدّم – عند صور مستمدة من عالم الحيوان والحشرات إمعانا منهم في النيل من المهجو، خذ –مثلا– قول بكر بن علي الصابوني(ت.49هـ) يهجو سوسة وأهلها:[29] [مجزوء الرمل].

كلُّ سوسيٍّ بسوسه نفسُه نفسٌ خَسيسه
بعضهم ينهشُ بعضًا ككلابٍ في فريسَه

لا تفاجئ الصور الشعريّة القارئ بجدَّتها وإثارتها، بل إنها صورٌ موروثة تراكمت في ذهن الشاعر المغربي من الشّعر القديم كالصور المستمدة من الحجارة الكريمة والدرّ التي دأب على ترديدها ابن المعتز وأبو تمام ومن ذلك – مثلا – قول عثمان بن عبد الله القيسي السّلالجي (ت.607) في أهل مدينة فاس:[30] [البسيط].

خُذوا ضماني ألا تفلحوا أبدا ولو شربتم مداد الكتب
أنتم صغارٌ كبارُ عند أنفسكم هل يستوي من يقيس الدُّر

– من الشّعراء من اتخذ الأسلوب القصصي أو أسلوب الحكاية وهي ظاهرة فنية ابتدعها جرير والفرزدق في الهجاء، وهذا أسلوب يجعل الهجاء سلس القياد عن طريق الحوار والسرد والتشويق، كقول الجراوي الذي حاول أن يجعل فاسًا أحدوثة في اللّؤم مستخدما الأسلوب القصصي:[31] [الطويل].

مشى اللّؤم فى الدّنيا طريداً يجُوبُ بلادَ اللهِ شرقاً ومغربَا
فلمّا أتى فَاساً تلقّاه أهْلُها وقالوا له: أهلا وسهلا ومرحبَا

وهذا المعنى متداول لدى الشعراء؛ فمنه ما أورده الجاحظ من مثل قول مكّي بن سوادة:[32] [البسيط]

تحيّر اللّؤم يبغي مَن يُحالفه حتَّى تَناهى إلى أبْناء

– جاءت مقطوعات الهجاء مستقلة بهذا الغرض، ليس فيها تخلّص إلى موضوعات القصيدة العربية، كما أنّنا لا نلفي المقدمات التّقليدية التي دأب الشعراء عليها في استفتاح قصائدهم.

5. خاتمة: وتمام القول إنّ الهجاء الذي نظمه المغاربة في سمط من الشّعر يبدو أكثر مما وصل إلينا، فابن بسّام – مثلا–قد عدل عن إثبات كثير من أهاجي المغاربة قائلا:" ولمّا صُنتُ كتابي هذا عن شَين الهجاء، وأكبرتُه أنْ يكون ميداناً للسّفهاء أجريت هاهنا طرفاً من مليح التّعريض"[33]، غير أنّ الدكتور إحسان عبّاس يرى أن المدرسة الإفريقية ترفّعت عن الهجاء، فشُعراؤها لا يحبّون صنع الهجاء إما ترفّعا عنه، أو ذهابا مع الكبْر[34].

وقد تبدّى لنا أن هجاء المدن ركّز على ذمّ العنصر الطبيعي، والعنصر الاجتماعي، والعنصر الحضاري، مصوّرا طبائع المدن وأخبارها وأحوالها المختلفة فكان بذلك وثيقة تاريخية، والأليق بشعر الهجاء، كما يقول الرافعي، أن يسمّى شعر التّاريخ؛ لأن الهَجّاء مؤرّخ يذكر مثالب الناس والمجتمعات، ويقصُّ من التّاريخ ما يستعين به على إحكام هجائه[35]. والحقّ أنّ تجربة هجاء المدينة قد تعمّقت في وجدان الشّاعر المغربيّ وأورثته أشكال النّقمة نتيجة لموقف شخصيّ أرّخ فيه للذّات في علاقتها بالمكان، ودراسة هذا اللّون من الشّعر ضرورة لتتميم حلقةِ شعرِنا المغربيّ القديم، حتى يغدو باقة تتنوع لونا وشذى.

6. قائمة المراجع:

– الأصفهاني، أبو الفرج: الأغاني. تحقيق: إحسان عباس وآخرون. دار صادر بيروت، ط.3، 2008.

- الباروني، عبد الله النفوسي: الأزهار الرياضية، في أئمة الملوك الإباضية. دار بوسلامة للطباعة والنشر والتوزيع، تونس، د. ط.،1986.

- البكري، أبو عبيد: المغرب، في ذكر بلاد إفريقية والمغرب. دار الكتاب الإسلامي، د.ط.، د. ت.

- التجاني، أبو محمد عبد الله بن محمد: رحلة التجاني. الدار العربية للكتاب تونس، د. ط.،2005.

- التجيبي، أبو بحر صفوان بن إدريس المرسي: زاد المسافر، وغرة محيا الأدب السافر. تحقيق عبد القادر محداد. دار ابن خلدون، تلمسان، د. ط. 2011.

- الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر: البيان والتبيين. تحقيق عبد السلام محمد هارون. مكتبة الخانجي، القاهرة، ط.6، 1998.

- الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر: الحيوان، تحقيق عبد السلام محمد هارون. شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر، ط.2 1384هـ/1965م.

- الحاوي، إيليا: فن الهجاء وتطوره عند العرب. دار الثقافة، بيروت، د. ط. د.ت.

- حسين، محمد محمد: الهجاء والهجاءون في الجاهلية. دار النهضة العربية بيروت، ط.3، 1970.

- الحصري، أبو إسحاق بن علي القيرواني: زهر الآداب، وثمر الألباب. تحقيق: زكي مبارك. دار الجيل، بيروت، د. ط.، د. ت.

- ابن حمدون، محمد بن الحسن بن محمد بن علي: التذكرة الحمدونية. تحقيق إحسان عباس وبكر عباس. دار صادر، بيروت، ط.1، 1996.

- الحموي، شهاب الدين أبو عبد الله ياقوت بن عبد الله: معجم البلدان. دار صادر، بيروت، د. ط.، 1397هـ/1977.

- الحميري، محمد بن عبد المنعم: الروض المعطار، في خبر الأقطار. تحقيق إحسان عباس. مكتبة لبنان، بيروت، ط.2، 1984.

- ابن خلكان، أبو العباس شمس الدين أحمد بن محمد: وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، تحقيق إحسان عباس. دار صادر بيروت، ط.1، 1994.

- ابن دحية الكلبي، أبو الخطاب عمر بن حسن الأندلسي: المطرب من أشعار أهل المغرب، تحقيق إبراهيم الأبياري وآخرين، دار العلم للجميع للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت – لبنان، د.ط.، 1374 هـ –1955م.

- الدهان، محمد سامي: الهجاء. دار المعارف، مصر، ط.3، د. ت. ص.90.

- الرّافعي، مصطفى صادق: تاريخ آداب العرب. دار الكتاب العربي، بيروت د. ط.1973.

- ابن رشيق، أبو الحسن: العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده.تحقيق، محمد محيي الدين عبد الحميد. دار الجيل، بيروت، ط.5، 1981.

- ابن رشيق، حسن بن رشيق القيرواني: أنموذج الزمان، في شعراء القيروان. تحقيق: محمد العروسي المطوي وبشير البكوش. الدار التونسية للنشر تونس المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، د.ط، 1406هـ/1986.

- ابن سعيد، أبو الحسن علي بن موسى: المُغرب، في حلى المغرب. تحقيق شوقي ضيف. دار المعارف، مصر، ط.4، 1993.

- السقاط، عبد الجواد: مدينة فاس في الشعر المغربي.مجلة دعوة الحق، العدد 295. المملكة المغربية، رجب–شعبان 1413/ يناير–فبراير 1993

- السملالي، العباس بن إبراهيم: الإعلام بمن حل مراكش وأغمات من الأعلام

- المطبعة الملكية، الرباط د.ط.، 1974م.

- الشنتريني، أبو الحسن علي بن بسام: الذخيرة، في محاسن أهل الجزيرة. تحقيق إحسان عباس: الدار العربية للكتاب، ليبيا، تونس، ط1، 1395هـ/1975م.

- عباس، إحسان: العرب في صقلية. دار الثقافة، بيروت، ط.1، 1975.

- العبدري، أبو عبد الله محمد بن محمد بن سعود: رحلة العبدري. تحقيق علي إبراهيم كردي، دار سعد الدين للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، ط.2 2005.

- ابن القاضي، أحمد المكناسي: جِذوة الاقتباس في ذِكر من حلّ من الأعلام مدينة فاس. دار المنصور، الرباط، د.ط. 1974

- المعري، أبو العلاء: اللزوميات. تحقيق: جماعة من الأخصائيين. دار الكتب العلمية، بيروت، د.ط.، 2001.

- المقري، أحمد بن محمد التلمساني: نفح الطيب، من غصن الأندلس الرطيب. تحقيق إحسان عباس. دار صادر، بيروت، ط.6، 2012.

- المقّري، شهاب الدين أحمد بن محمد التلمساني: أزهار الرياض، في أخبار عياض. تحقيق: مصطفى السقا وآخرين. صندوق إحياء التراث الاسلامي الرباط د.ط.، 1978.

- النّميري، ابن الحاج: فيض العباب، وإفاضة قداح الآداب، في الحركة السعيدة إلى قسنطينة والزّاب. تحقيق محمد بن شقرون. دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط.1 1990.

- هدارة، محمد مصطفى: اتجاهات الشعر العربي في القرن الثاني الهجري. دار المعارف، مصر، د. ط.،1963.

- اليوسي، الحسن: المحاضرات في الأدب واللغة. تحقيق: محمد حجي وأحمد الشرقاوي إقبال. دار الغرب الإسلامي، بيروت، د.ط 1982.

8. هوامش[†]:

(1) ينظر: أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ: البيان والتبيين. تحقيق عبد السلام محمد هارون. مكتبة الخانجي، القاهرة، ط.6، 1998، 352/1.

(2) ينظر: محمد مصطفى هدارة: اتجاهات الشعر العربي في القرن الثاني الهجري. دار المعارف، مصر، د. ط.،1963. ص.430 ، 431 .

(3) محمد بن الحسن بن محمد بن علي بن حمدون: التذكرة الحمدونية. تحقيق إحسان عباس وبكر عباس. دار صادر، بيروت، ط.1، 1996. 92/5.

(4) ينظر: محمد محمد حسين: الهجاء والهجاءون في الجاهلية. دار النهضة العربية بيروت ط.3، 1970.ص.3.

(5) محمد سامي الدهان: الهجاء. دار المعارف، مصر، ط.3، د. ت. ص.90.

(6) أحمد بن محمد التلمساني المقري: نفح الطيب، من غصن الأندلس الرطيب. تحقيق إحسان عباس. دار صادر، بيروت، ط.6، 2012. 73/1.

(7) الحسن اليوسي: المحاضرات في الأدب واللغة. تحقيق محمد حجي وأحمد الشرقاوي إقبال. دار الغرب الإسلامي، بيروت، د.ط.، 1982. ص.44.

(8) أبو عبد الله محمد بن محمد بن سعود العبدري: رحلة العبدري. تحقيق: علي إبراهيم كردي، دار سعد الدين للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، ط.2، 2005. ص. 184، 185.

(9) ابن الحاج النّميري: فيض العباب، وإفاضة قداح الآداب، في الحركة السعيدة إلى قسنطينة والزّاب. تحقيق: محمد بن شقرون. دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط.1، 1990. ص. 441.

(10) عبد الله النفوسي الباروني: الأزهار الرياضية، في أئمة الملوك الإباضية. دار بوسلامة للطباعة والنشر والتوزيع، تونس، د. ط.،1986، ص.28. شهاب الدين أبو عبد الله ياقوت بن عبد الله الحموي: معجم البلدان. دار صادر، بيروت، د. ط.، 1397هـ/1977. 8/2

(11) أبو عبيد البكري: المغرب، في ذكر بلاد إفريقية والمغرب.دار الكتاب الإسلامي، د.ط.، د. ت. ص.63. ينظر أيضا: معجم البلدان: م. س. 49/2. والأزهار الرياضية: م. س. ص49، 50 .

(12) البكري: م. س. ص.63. والباروني: م.س. ص.47، 48.

(13) ابن القاضي، أحمد المكناسي: جِذوة الاقتباس في ذِكر من حلّ من الأعلام مدينة فاس. دار المنصور، الرباط، د.ط. 1974. 413/2.

(14) أبو الحسن ابن رشيق: العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده. تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد. دار الجيل، بيروت، ط.5، 1981. 270/2.

(15) ابن دحية الكلبي، أبو الخطاب عمر بن حسن الأندلسي: المطرب من أشعار أهل المغرب. تحقيق: إبراهيم الأبياري وآخرين. دار العلم للجميع للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت لبنان، د.ط.، 1374 هـ – 1955 م، ص، 94.

(16) ينظر: إيليا الحاوي: فن الهجاء وتطوره عند العرب. دار الثقافة، بيروت، د. ط. د.ت.ص.583، 584.

(17) شهاب الدين أحمد بن محمد التلمساني المقّري: أزهار الرياض، في أخبار عياض. تحقيق: مصطفى السقا وآخرين. صندوق إحياء التراث الاسلامي، الرباط، د.ط. 1978. 2/ 365. كما ينظر نفح الطيب: م.س. 512/2. وينظر أيضا: محمد بن عبد المنعم الحميري: الروض المعطار، في خبر الأقطار. تحقيق: إحسان عباس. مكتبة لبنان بيروت، ط.2 1984. ص. 127.

[18]، أبو الحسن علي بن موسى بن سعيد: المُغرب، في حلى المغرب. تحقيق: شوقي ضيف. دار المعارف، مصر، ط.4، 1993. 266/2. وللاطلاع على جملة من الأماديح التي قيلت في مدينة فاس على مر العصور ينظر: عبد الجواد السقاط: مدينة فاس في الشعر المغربي.مجلة دعوة الحق، العدد 295. المملكة المغربية، رجب–شعبان 1413/ يناير–فبراير 1993

[19] أبو محمد عبد الله بن محمد التجاني: رحلة التجاني. الدار العربية للكتاب، تونس، د. ط.،2005. ص.139.

[20] أبو بحر صفوان بن إدريس المرسي التجيبي: زاد المسافر، وغرة محيا الأدب السافر. تحقيق عبد القادر محداد. دار ابن خلدون، تلمسان، د. ط.، 2011. ص.133. والنفح: م.س.175/1.

[21] حسن بن رشيق القيرواني: أنموذج الزمان، في شعراء القيروان. تحقيق: محمد العروسي المطوي وبشير البكوش. الدار التونسية للنشر، تونس، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر د.ط.، 1406هـ/1986.ص.18.

[22] العبدري: م.س.، ص.،269.

[23] الرحلة التجانية: م.س. ص.90. والروض المعطار: م.س.، ص.366. هذا التجنيس والتلاعب اللفظي بأسماء المدن نجده كثيرا لدى المعري كقوله مثلا:

إنّ الحِجازَ عنِ الخيراتِ مُحتجَزٌ، وما تِهامَةُ إلاّ مَعدِنُ التُّهَـــم

والشامُ شؤمٌ، وليسَ اليُمنُ في يمنٍ ويَثرِبُ الآنَ تَثريبٌ على الفَهِم

ينظر: أبو العلاء المعري: اللزوميات. تحقيق: جماعة من الأخصائيين. دار الكتب العلمية بيروت، د.ط.، 2001. ص. 317.

[24] معجم البلدان: م.س.71/2.

[25] العبدري: م. س.، ص.202.، ومعجم البلدان: م.س.207/3.

[26] نفح الطيب:م. س. 278/6.

(27) أبو إسحاق بن علي الحصري القيرواني: زهر الآداب، وثمر الألباب. تحقيق: زكي مبارك. دار الجيل، بيروت، د. ط.، د. ت. 53/3.

(28) أبو الفرج الأصفهاني: الأغاني. تحقيق: إحسان عباس وآخرون. دار صادر، بيروت ط.3، 2008. 251/21.

(29) أنموذج الزمان: م.س.، ص.98.

(30) العباس بن إبراهيم السملالي: الإعلام بمن حل مراكش وأغمات من الأعلام، المطبعة الملكية، الرباط د.ط.، 1974م. 60/9

(31) أبو العباس شمس الدين أحمد بن محمد ابن خلكان: وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان تحقيق: إحسان عباس. دار صادر بيروت، ط.1، 1994، 137/7.

(32) أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ: الحيوان، تحقيق: عبد السلام محمد هارون. شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي بمصر، ط.2، 1384هـ/1965، 322/3.

(33) أبو الحسن علي بن بسام الشنتريني: الذخيرة، في محاسن أهل الجزيرة. تحقيق: إحسان عباس، الدار العربية للكتاب، ليبيا، تونس، ط1، 1395هـ/1975م.544/1.

(34) إحسان عباس: العرب في صقلية. دار الثقافة، بيروت، ط.1، 1975. ص.191.

(35) مصطفى صادق الرّافعي: تاريخ آداب العرب. دار الكتاب العربي، بيروت، د.ط. 1973. 83/3.

مجلّة اللغة العربيّة المجلّد: 24 العدد: 3 السّنة: الثّلاثيّ الثّالث 2022 ص: 757-774

قراءة في القسم الثالث من كتاب مقالات الإسلاميين للدكتور أحمد الرفاعي شرفي

Reading in the third section of the book Islamists articles For Dr. Ahmed Al-Rifai Shorfi

أ. عبد الكريم طبيش♦

تاريخ الاستلام: 2020-08-30 تاريخ القبـول:2021-04-01

ملخّص: هذه المقالة عبارة عن قراءة في القسم الثالث من كتاب" مقالات الإسلاميين في الأدب والنقد"، جمع مقالات هذا الكتاب أحمد الرفاعي شرفي بهدف محاولة التأسيس لنظرية الأدب الإسلامي، وضح من خلالها مفاهيم أدبية ومعايير جمالية أصيلة، وفند جملة أخطاء موجودة في الساحة الأدبية.

ما محتوى هذه المقالات؟ وإلى أي مدى يعتبر الرفاعي بعمله هذا قد نجح في تقديم بدائل دراسية نقدية يؤدي توظيفها وتطبيقها إلى إعادة المكانة الحقيقية للأديب والناقد؟

كلمات مفتاحيّة: أحمد شرفي الرفاعي؛ مقالات؛ الأدب؛ النقد؛ النظرية.

Abstract: This article is a reading of articles collected by Ahmad Sharafi Al-Rifai of Islamists in the field of literature and criticism with the aim of trying to establish the theory of Islamic literature, through which he clarified literary concepts and original aesthetic standards, and refuted a number of errors found in the literary arena. What is the content of these articles? And to what extent is Al-Rifai considered by this work to have succeeded in presenting alternatives to critical study, the use and application of which would restore the true status of the writer and critic

Keywords: Ahmad Al-Rifai Shorafi; articles; literature; Islamists; theory;

♦المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف ميلة، البريد الالكتروني:
karroumfedj@gmail.com (المؤلّف المرسل)

1. المقدّمة : يجب أن تحتوي مقدّمة المقال على تمهيد مناسب للموضوع، ثم طرح لإشكالية البحث ووضع الفرضيات المناسبة، بالإضافة إلى تحديد أهداف البحث ومنهجيته. (مقالات الإسلاميين في الأدب والنقد) كتاب ألفه الدكتور أحمد شرفي الرفاعي[1] رحمه الله، في ثلاثة أقسام، وهو كتاب بطبعتة الأولى، دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع بيروت لبنان عام 2009م. تناول هذا الكتاب نظرة الباحثين الإسلاميين لقضيتي الأدب والنقد العربي في العصر الحديث، وهي من المواضيع المستجدة المطروحة على بساط المجادلة بين نفر من أدباء العرب الذين أجهدوا أنفسهم في إخضاع الأدب العربي الحديث لمقاييس المنهج الغربي في النقد نتيجة سيطرة الفكر الأوروبي عالميا، وآخرين تصدوا لهم خوفا على الشخصية العربية الاسلامية من التشوه والذوبان. قسم المؤلف كتابه إلى أقسام ثلاثة، وجعل لكل قسم عنوانا، فكان القسم الأول منه بـ: مقالات الاسلاميين في الأدب والنقد (الأدب الوافد). أما القسم الثاني فكان بعنوان: مقالات الاسلاميين في الأدب والنقد) الأدب الاسلامي).

وكان القسم الثالث بعنوان: مقالات الاسلاميين في الأدب والنقد (النقد الأدبي الاسلامي)، وهو القسم المعني بهذه القراءة.

يشتمل القسم الثالث من كتاب الدكتور أحمد الرفاعي شرفي (النقد الأدبي الاسلامي) على مقدمة ومجموعة من مقالات ودراسات ومحاضرات بقلم كوكبة من أدباء الأمة العرية في العصر الحديث أجمعوا رأيهم وجاؤوا بمضامين متعلقة بالأدب الإسلامي ونقده، ونشروها بمختلف وسائل دور النشر من جريدة وكتاب ومجلة، وهي مقالات مختارة بعناية تامة تهدف إلى ضرورة ري بذور أسس نظرية الأدب الإسلامي وإحياء أصوله ليعود إلى خدمة الإنسانية من جديد وكما كان، لأنه غائب عن الساحة الثقافية العربية الإسلامية، ثم خلاصة في نهاية المطاف.

2. مقالات الإسلاميين في الأدب والنقد

1.2 **المقدمة:** افتتح الدكتور أحمد الرفاعي شرفي مقدمته ـ التي كانت في حدود خمس صفحات ـ بأربعة أسئلة دقيقة، ألمح من خلال محتواها إلى تطابق نظرته للأدب مع دعوة المحافظين على تراث الأمة الإسلامية، وكانت بالترتيب كالآتي:

- ما هي طبيعة عمل الناقد؟
- ما هو هدف النقد؟
- متى يتكامل النقد مع الأدب؟
- من هو الناقد؟

وللإجابة عن ذلك اعتبر الكاتب الإنسان يخالطه الغموض ويعتريه الخلط بين وظائف النقد ومستوياته ومعاييره وهو يؤدي واجب القراءة والدراسة للأعمال الأدبية المتنوعة، وأرجع سبب ذلك إلى نقّاد لا يتمتعون بملكة التمييز بين أنواع الدرس والقراءة والتصنيف والتقويم[2]. ولتوضيح قيمة النقد وضرورة تكامل جهود الأديب والناقد، لجأ الرفاعي إلى عقد مقارنة بين الناقد والطبيب الجادين، باعتبار أن النقد مسؤولية وأمانة وواجباً يؤديه الناقد وهدفه في دلك: التوسط النزيه الكفء بين الأديب والقارئ وربط علاقات التفاعل والتكامل بينهما، وخلص الرفاعي شرفي إلى: موقف ودعوة. أما الموقف فقد تمثل في إصدار حكمه على الأديب غير الجاد بصفة خيانة الإنسانية، وذلك ما توجزه لنا العبارة الآتية:(إن الأديب الذي يرسم هذه الصورة المشينة للمرأة ويرغّب النّاس فيها (وأشار إلى صورة امرأة أفقدها السّكر لم يتردد النقد غير الأخلاقي في تحسين صورتها) خائن للإنسانية وللفكر والجمال بعد خيانته لدينه)[3]. أما الدعوة فتمثلت في وجوب وخز ضمائر النقاد الإسلاميين؛ أولئك الذين تواكلوا وأخلوا ساحة الكلمة والفكر؛ وهي إحدى ساحات العبادة والعمل لله والحق ـ وتركوها عرضة للأوهام والأخطاء، ولا عذر لهم في ذلك لكونهم يملكون القدرة على تقديم بدائل دراسية ونقدية للبشرية كلها، وحينئذ ستبدد أوهام وأخطاء انتشرت، ويعود الاعتبار للكثير من الأدباء المظلومين، وستستريح الإنسانية من شرور العديد من أدباء انطلق فكرهم من فلسفة مادية تشكيكية وإباحية، وقد وصفهم الرفاعي بالمتورمين فكريا.

2.2 المقالات: يحتوي هدا القسم الموسوم "النقد الأدبي الإسلامي" على مقالات ذات أحجام متفاوتة تزيد على الثلاثين مقالة، مختارة بدقة وعناية، تصب مضامينها في مربع خدمة الهدف الذي من أجله تم تأليف هذا الكتاب – بأقسامه الثلاثة – الذي يُعدّ من أهم الأعمال في العصر الحديث في هذا المجال، لقد رفع الرفاعي شرفي

باختياره لمثل هذه المقالات لافتة تدعو إلى ضرورة حرص الأدب والنقد على تحصين البشرية والحفاظ عليها من شرور أولئك الذين اعتبروا الأدب والنقد هواية ورغبة بغير علم ولا أخلاق وعالجوا قضايا البشرية المختلفة، ولا شك فهي دعوة لاستنهاض همم النقاد الإسلاميين ووخز ضمائرهم حتى يضطلعوا بالمسؤولية المنوطة بهم إزاء البشر ويكونوا من المؤهلين الجادين والواعيين برسالة النقد وقيمة الكلمة خاصة في عصرنا الحاضر. أعتقد أن أحمد الرفاعي شرفي لم يقدم للقارئ كل ما جادت به أقلام الإسلاميين بل اقتصر في هذا القسم من مؤلفه على أكثر من ثلاثين مقالة اعتبر أصحابها من الشخصيات العربية والإسلامية المعروفة بوقوفها في وجه محاولات أولئك المناهضين للتراث العربي الإسلامي بدعوى الحداثة، وذلك من خلال كتاباتها الأدبية الجادّة في مجالي الأدب الإسلامي ونقده بمنهجه ونظرياته ومعاييره وركائزه الخ[4]... وحتى تتخلص الإنسانية من شرور الدعوات المذهبية ومحاولاتها المستمرة لتمزيق وحدة الفكر العربي الإسلامي الداعية إلى عزل الأخلاق عن التربية، والدين عن الأدب اعتبر الرفاعي العودة إلى نفائس التراث في مجال الأدب والنقد، ضرورة ملحة في عصر باع فيه بعض رواد الطبقة من المثقفين العرب ضمائرهم للغرب ومناهجه النقدية الحديثة. وتأتي شخصية الناقد المصري سيد قطب صاحب كتاب" النقد الأدبي أصوله ومناهجه" بمقالتيه" العمل الأدبي" و" منهج الأدب" متوجة لقائمة أصحاب المقالات المتنوعة التي شكلت مادتها القسم الثالث من كتاب الدكتور الرفاعي شرفي المعنون بـ "مقالات الإسلاميين في الأدب والنقد"، في أزيد من أربع مائة صفحة. وإليك قائمة تشمل اسماء أدباء هذا القسم بمعية عناوين المقالات الواردة في هذا القسم مشفوعة بذكر للمصادر التي أخذت منها.

الأديب	عنوان المقال	المصدر
سيد قطب	– العمل الأدبي.	النقد الأدبي أصوله ومناهجه، ص 9 – 21
سيد قطب	– منهج الأدب	في التاريخ فكرة ومنهاج، ص 11-- 22

د. عبد الباسط بدر	– نحو منهج نقدي إسلامي	مجلة الأمة عدد 47 ذو القعدة 1404 هـ أغسطس 1984م
محمد يحيى بيلاهي	نحو نقد إسلامي موضوعي	مجلة الأمة عدد 62 أكتوبر 1985م
د. أحمد بسام ساعي	النظرية الإسلامية في النقد الأدبي الواقع	مجلة المسلم المعاصر عدد 198
د. عماد الدين خليل	النقد الأدبي الإسلامي	في النقد الإسلامي المعاصر 6– 12
عبد الجواد محمد الخضري	معايير إسلامية للنقد الأدبي	مجلة منار الإسلام السنة التاسعة عدد 1 أكتوبر نوفمبر 1983
عبد الحميد محمد العبيسي	النقد الأدبي الإسلامي ركائزه ومبادئه	مجلة الفيصل عدد 93 ديسمبر 1984
د. عباس محجوب	ظاهرة الاتجاه النفسي في(النقد رؤية إسلامية)	مجلة الأمة عدد 70 شوال 1406هـ – جوان 1986م
سعد محمد صادق	النقد الأدبي في صدر الإسلام	مجلة الأمة العدد 22، السنة الثانية شوال 1401، 1982م
د. محمد عبد الهادي أبو ريدة	موقف ابن رشد من الأدب	مؤتمر ابن رشد ج، 2 ص271–312
د. عمار طالبي	موقف ابن رشد من الشعر	مؤتمر ابن رشد ج 1، ص165
د. عارف عطاري	التراث بين الرفض والمعارضة	مجلة الأمة، عدد 17، السنة 2، جمادى الأولى، 1403هـ، مارس 1986م

صالح عبد الله العيبني	تجديد القديم... وتقويم الجديد في الشعر المعاصر	مجلة الأمة، العدد 53، السنة الخامسة 1405هـ، فبراير 1985م
محمد إقبال عروي	حضور الأدب الإسلامي، مقاربة نقدية	مجلة الأمة العدد 66، فبراير 1986، جمادى الآخرة 1406هـ.
محمد إقبال عروي	حضور الأدب الإسلامي، مقاربة نقدية	مجلة الأمة: العدد 67، فبراير 1985، رجب 1406هـ، مارس 1985م.
محمد إقبال عروي	قراءة في الذات الأدبية الإسلامية	مجلة الأمة، العدد 72، فبراير 1986م.
د. نجيب الكيلاني	الأدب الإسلامي وقضية الإبداع	مجلة الأمة، عدد 58، شوال 1405هـ، جوان 1985م ص 14-17
د. مصطفى عليان	طبيعة الالتزام في الأدب	مجلة الأمة: العدد 42، السنة الرابعة، جمادى الآخرة 1404، مارس 1984م،
د. بسام ساعي	البعد الرابع للآداب بين المبدع والناقد	مجلة الفيصل: عدد 82، ربيع الثاني 1404هـ، السنة 7، يناير 1984م.
أبو جرة سلطاني	الوظيفة الاجتماعية للأدب	محاضرات ألقيت في مدينة باتنة، الجزائر، في ملتقى جدوى الأدب، عام 1989/1988م.
د. عبد الله شريط	الأديب العربي بين الحرية والمجتمع	مجلة الثقافة، العدد 27، السنة الخامسة، جوان/جويلية 1975م.
د. نجيب الكيلاني	وظيفة النقد في المجتمع الإسلامي	مجلة الأمة: العدد 31، أفريل 1983م.

مأمون فريز جرار	جناية القصة على المجتمع الإسلامي(1)	مجلة الأمة: عدد 51، ديسمبر، 1984م.
د. حلمي محمد القاعور	في الأدب الإسلامي الباحث عن الحقيقة– نموذج تطبيقي	مجلة الأمة: عدد 59،جوان 1985م.
سيد قطب	من هو الشاعر؟	مهمة الشاعر في الحياة، ص17–37
د. أحمد بسام ساعي	نقد الشعر الحديث – القاعدة والمنهج والواقع	مجلة المسلم المعاصر: عدد 37، 1403هـ.
ر.م. البيرس ت/ جورج الطرابيشي	الأصول السرية للشعر الحديث	سلسلة: زدني علما، عدد 155.
د. محمد عروي	الإسلامية والشعر المعاصر	مجلة الأمة: العدد 52 يناير 1985م.
د. أحمد بسام ساعي	محمد هاشم رشد ومعادلة الخيال والواقع	الواقعية الإسلامية في الأدب والنقد، ص 121–128.
د. جابر قميحة	من نماذج الإعلاء النفسي–الإسلام والشعر –	مجلة الأمة: العدد 38، السنة الرابعة، نوفمبر 1983م
د. حلمي محمد القاعور	استدعاء التاريخ وأثره في نهضة الشعر الديني الحديث	لا توجد إشارة إلى المرجع
د. سعد أبو الرضا	الآداب الإسلامية وأثرها في آداب الغرب	مجلة الأمة: العدد 49، أكتوبر 1984م.

محمد القاضي	تأثير الإسلام والأدب العربي في الثقافة الإسبانية	ملاحظة: يقول الرفاعي إنه نقل المقال من الأصلي الباقي عنده المكتوب بالراقنة لم يسجل المرجع الذي نقل منه المقال.
د. عبد الباسط بدر	نحو أدب مقارب للشعوب الإسلامية(1)	مجلة الأمة: العدد 48، سبتمبر 1984م.

استنتاج: نستنتج من خلال معلومات هذا الجدول:

– **أولا:** عناوين المقالات موثقة بأسماء أصحابها ثم مصادرها مما يدل على العمل الأكاديمي لصاحب الكتاب؛

– **ثانيا:** تم رجوع الرفاعي شرفي في تثبيته لمقالات القسم الثالث من كتابه" مقالات الإسلاميين في الأدب والنقد إلى مصادر متعددة وهي: الكتاب والمجلة والمؤتمر والملتقى والمحاضرة والسلسلة؛

– بلغ عدد المجلات التي تم الرجع إليها في كتاب الرفاعي شرفي خمس مجلات (5)، هي: الأمة بثمانية عشر (18) مقالا، والمسلم المعاصر بمقالين (2)، والثقافة بمقال واحد(1)، ومنار الإسلام بمقال واحد (1)، والفيصل بمقالين(2)، والملاحظة هي المصدر الأكثر حضورا من حيث المجلات هو مجلة الأمة ثم يليه مجلة المسلم المعاصر و**مجلة** الفيصل ثم ا مجلة لثقافة و**مجلة** منار الإسلام؛

– المصدر الثاني حضورا هو الكتاب حيث تم الرجوع في ذلك إلى خمسة كتب هي: النقد الأدبي أصوله ومناهجه (سيد قطب) وفي التاريخ فكرة ومنهاج (سيد قطب) في النقد الإسلامي المعاصر (عماد الدين خليل) ومهمة الشاعر في الحياة (سيد قطب) والواقعية الإسلامية في الأدب والنقد (د. أحمد بسام ساعي)؛

– أما الملتقى فكان حضور مؤتمر ابن رشد ج1 وج 2 لكاتبين مختلفين هما: د. محمد عبد الهادي أبو ريدة، و د. عمار طالبي؛

– وتمثلت ببقية المصادر في مصدرين هما: محاضرات ألقيت في مدينة باتنة، الجزائر، في ملتقى جدوى الأدب، عام 1989/1988م، وسلسلة: زدني علما؛

– **ثالثا:** الزمن الذي يمثل أعلام الأدب الإسلامي الذين جمع الرفاعي مقالاتهم هو عام 1983 وعام 1984 وعام 1985 وعام 1986م وعام 1989م؛

– **رابعا:** توجد إحالات مهمة جدا وجهها الرفاعي للقارئ أملتها عليها الضرورة وذلك من أجل توضيح فكرة أو تأييد رأي إلخ ...، ومثال ذلك في هامش ص 344 من مقال بعنوان: الأصول السرية للشعر الحديث، قال:" تعمدت إدراج هذا الرأي ضمن مقالات الإسلاميين، ولو أن صاحبه ليس مسلما تقليديا ولا إسلاميا ملتزما لكونه يمثل شهادة على الحداثة لا يمكن دفعها، ومؤدى هذه الشهادة هو أن الحداثة إطار أدبي، يحتوي إيديولوجية غازية عدوانية هدفها: تغيير العقيدة ورفض الحضارة والتاريخ ... إلى أن يقول: لذلك فإننا لا نرفض الحداثة لأنها من سنن الله في الكون وإنما نرفض التفسير الإيديولوجي الغازي فقط."

3.2 قراءة في محتوى المقالات

3.2. 1 أهداف المقالات: المتأمل قليلا في عنوان القسم الثالث من كتاب الدكتور أحمد الرفاعي شرفي يدرك جليا أن هذا القسم قد خصص لمعالجة مصطلحات شتي ضمن إطار مفهوم النقد الأدبي الإسلامي لذلك سيجد القارئ مضمون مادة المقالات المختارة يشكل رؤية جديدة في الأدب والنقد، ابتداء من العناوين مثل: معايير إسلامية للنقد الاسلامي النقد الأدبي الاسلامي ركائزه ومبادئه النقد الأدبي الإسلامي الى آخر نص في الكتاب مرورا بكل البراهين والأشعار وأقوال الفلاسفة التي اتكأ عليها الكتّاب أنفسهم لإقناع القارئ برسالة الأدب والنقد من خلال رؤيتهم المتميزة، ورسم صورة البشرية في ظل تلك الرؤية.

وسيجد القارئ أن الرفاعي يثمن ما ذهب إليه كتّاب تلك المقالات في تعاريفهم للأدب الإسلامي ونقده، ومنها: الأدب(تعبير عن تجربة شعورية في صورة موحية)[5] و(الأدب يمثل الحياة ويصورها ويعرض على القارئ والسامع صورا وتبدو من مجالات العيش المختلفة ويعرض عرضا جميلا ومؤثرا لشتى جوانبها وأشكالها المتنوعة فعندما يفوتنا النظر فى الحياة مباشرة ننظر إليها ونشاهدها في مرآة الأدب شريطة أن يجيد الأدب عمله وتصدق من صاحبه مقدرته وتحسن ملكته...)[6] وهكذا

نجد أن الأدب الإسلامي – في نظر الإسلاميين – يجسد الحياة الشاملة الصحيحة انطلاقا من أن الإسلام منهج متكامل ودستور شامل للإنسانية.

آمن أصحاب هذه المقالات بأن النقد الإسلامي لا بد أن يُجْبل على النزعة الإنسانية والقيم الفكرية الفنية وأن يكون قادرا على استيعاب تقلبات حياة الناس وتطور أوضاعهم حتى المعيشة لأنه يملك دون غيره فكرة جمالية شأنه في ذلك شأن العقيدة الإسلامية نفسها، وأن تتميز وظيفته بالإيجابية التي تكفل حرية الإبداع للبشر وتحول دون جرّهم إلى التيه والضياع(وإذا كنا نرى للنقد في مجتمعنا الإسلامي وظيفة تليق بمكانته وأهميته، فلن يكون ذلك تحطيما لقيمة علمية أو حرية فكرية أو صياغة فنية لأنه في ظل المفهوم الإسلامي الشامل، لا بد أن يكون للنشاطات الإنسانية المختلفة وظيفتها البناءة اللائقة بها... وبذلك ننفي عن المجتمع النقدي خبثه وانحرافه وشططه، ونبعده عنه الانطواء والانزواء والتعقيد)[7]، ومن سمو الهدف في الإسلام كمنظومة شاملة في حياة الإنسان تسعى إلى دفع البشرية الى الانعتاق والخلق والابداع والابتكار يمرر الكاتب بين سطور المقالات ضرورة خضوع النقاد الإسلاميين لأوامر الله في مجالهم هذا وذلك باعتبار النقد عملاً تعبّدياً كغيره من العبادات، يؤجر فاعله ويعاقب تاركه.

3.2. 2 تصنيف المقالات: يمكن تقسيم المقالات إلى صنفين اثنين:

يعالج الصنف الأول من هذه المقالات ـ بالشرح والتحليل وإدراج الشواهد ـ عدة مسائل تتعلق بميدان الأدب الإسلامي مثل: ماهية العمل الأدبي وحضور الأدب الإسلامي وإبداعاته وأثره في آداب الغرب ثم طبيعة الالتزام فيه وأبعاده في المجتمع وكذلك نحو أدب مقارن للشعوب الإسلامية، وخص الرفاعي شرفي قضية الشعر والشاعر بثلاث مقالات بحثت مسألة نقد الشعر الحديث بعد أن أعطت تعريف كل من الشعر والشاعر وموقف ابن رشد منهما، وأعتقد أنه جيئ بهذه المقالات لترسيخ فكرة أن الأدب الإسلامي قديم النشأة نابع من تصور معين للحياة تنبثق منه قيم خاصة لها ومن ذلك تأصلت قواعده غير أنها مغيبة في الأعمال الأدبية العربية في العصر الحديث وذلك بسبب إفراط الأدباء في إعجابهم بمناهج غربية حديثة بنيت على تفسير إيديولوجي.

أما مقالات الصنف الثاني فتتضمن شروحا وافية لقضايا ومفاهيم أساسية باتت ضرورية لقيام منظومة نقدية من سماتها أنها تقبل القديم ولا ترفض الجديد، تجدد القديم وتقوّم الجديد، ولذلك فعودة الأدب الإسلامي تعد ضرورية لخدمة البشرية وإبعادها عن شرور لحقتها جراء عزل الحضارة الغربية لها والكيد له بطريقة أو أخرى، لذلك فمضمون مقالات الصنف الثاني تؤكد أن الأدب الإسلامي بمنهجه وحياده ونظريته ومعاييره ومبادئه وخصائصه ووظائفه غير عاجز على أداء مهمته تجاه الإنسانية في العصر الحديث، وأن أداء واجب ذلك منوط بمن يرون ضرورة عودته إلى الساحة لإنقاذ البشرية.

– **الصنف الأول:** في فاتحة مقالات القسم الأول من كتاب" مقالات الإسلاميين في الأدب والنقد" أوضح سيد قطب[8] في إشارة عابرة أن مفهوم الأدب الذي يعالج قضايا المجتمعات المتنوعة لا يمكن أن يكون كما عرفه الكثير من الأدباء والنقاد[9] بكونه تعابير جميلة وتنسى مكانة الإنسان ودوره في هذه الحياة، لأن هذا التعريف عاجز على الإحاطة بالدلالة على جميع الخصائص المشتركة في فنون الأدب جميعا، فمفهوم الأدب في رأي قطب يكمن في ثلاث مفردات ملتحمة هي: تعبير عن تجربة شعورية في صورة موحية.[10]

فكلمة (تعبير) تعني طبيعة العمل الأدبي ونوعه، أما (التجربة الشعورية) فهي المادة التي تكون هذا الأدب وموضوعه، وأخيرا تحدد كلمة (صورة موحية) شرط الأدب وغايته. وكان لزاما على قطب أن يلتفت إلى ضرورة ما يجسد تعريفه وهو يتحدث عن غاية العمل الأدبي[11] بهذه النظرة الجديدة، فعمد إلى شرح تصوره بإدراج ثلاث قصائد: الأولى لـ" تاجور" والثانية لـ" عمر الخيام" أما الثالثة فلـ" توماس هاردي". وعلى الرغم من اختلاف التصورات لدى هؤلاء الشعراء الثلاثة وتناقضها من حيث التجارب التي عاشها كل واحد منهم فإن هذه القصائد أكدت صدق مذهب سيد قطب بوضوح وهو أن الأدب يفتح للإنسانية عوالم جديدة من الشعور.

إن الرؤية الفلسفية الإسلامية –في نظر سيد قطب –عقيدة ضخمة تملأ النفس الإنسانية بتصورات تطرد القلق والحيرة منها وتجلب إليها التعايش بطمأنينة واستقرار مع كل الأشياء المخلوقة التي يدركها حس الإنسان أو عقله، فالشعر في ظل هذا

التصور إنساني يخاطب كل سمو إيجابي بإضاءات وجدانية وإشراقات عقلية تحقق مبدأ استخلاف البشر في الأرض وهذه هي الرؤية التي كانت وراء شعراء الدعوة الاسلامية. وبما أن هذه الرؤية أوجدت خصوما وأثارت حفيظتهم ثم دفعت بهم إلى اتهام الأدباء الاسلاميين ووصفهم بأنهم منعزلون تماما عن واقع الناس وأحداثه، وأنهم يتجاوزون الحدود في التشبث بالتراث بالقديم وفي غاية السذاجة أثناء التعامل معه، وأن تيارهم هذا لا يكشف عن ملامحه وحضوره، ولا يستجيب لحتمية الحاضر، وكل هذا يعيق مسيرة الادب، فإن الدكتور الرفاعي شرفي جاء بمقالات لأدباء إسلاميين هدفها تفنيد مزاعم هؤلاء الخصوم وشبهاتهم التي تصف الأدب الإسلامي بالعجز والبعد عن الواقع ، وتأتي مقالة الدكتور محمد إقبال عروي (كاتب مغربي) الموسومة" حضور الأدب الإسلامي، مقاربة نقدية" المنشورة في مجلة الأمة عام 1986م، في العددين 66 و 76 في مقدمة هذه المقالات.

إنه من ناحية اتهم محمد إقبال خصوم الإسلاميين بالإجحاف والجهل والتناقض وإصدار الأحكام العنيفة الخالية من أبسط ملامح العلمية والموضوعية، ثم أحالهم إلى تتبع ما يكتبه الأدباء الإسلاميون في الصحف والمجلات وما يصدرونه من كتب، وسمى العديد منها، مثل كتب الدكتور نجيب الكيلاني وعماد الدين خليل وصالح حكمت ومحمد قطب، ثم يؤكد أن هؤلاء الخصوم لو كلفوا أنفسهم بالبحث عن تلك الكتب لتبين لهم بوضوح وبعيدا عن أي تعصب إيديولوجي خصائص تلك الرؤية الفلسفية التي تشكل الأرضية النظرية للإبداع للفن الإسلامي.

ومن ناحية أخرى يرى هؤلاء المخالفين للإسلاميين:

– جهلة بأبعاد التصور الإسلامي كما تؤسس أركانه آيات القرآن.

– جهلة بالمعطيات الأدبية والنقدية التأسيسية للأدباء المسلمين في هذا المجال.

ومنه فإن غير الإسلاميين يدخلون من نوافذ الفن ليكونوا عوامل للهدم والضياع والغموض والتسيب. أما الكاتب مصطفى عليان فيؤكد من خلالها مقالته" طبيعة الالتزام في الأدب" أن حرية الأديب في ظل التوجيهات الإسلامية حرية ملتزمة بكل الحدود التي رسمها الاسلام للبشرية، لأن الحرية بهذا المفهوم عطاء ونفع، والأديب الملتزم بغير هذا يسهم في خلق نماذج بشرية ملوثة بالانحلال في الأخلاق والشقاء

في الفكر والسلوك، ويقود تشويه الحياة في وجه الأجيال بعكس الأدب الاسلامي الذي يحب الأفراد والمجتمعات في الإيمان ويكره إليهم الفسوق والعصيان حتى تحلو الدنيا في واقعهم. وللشاعر الإسلامي في نظر الكاتب مصطفى عليان صفتان:

الأولى، أن يتميز في مشاعره عن الشعوب، ولا يقطع صلته بها؛

والثانية، أن تكون طريقة تعبيره أسمى من تعابير الجماهير.

والنتيجة في نظر الكاتب مصطفى عليان أن الشعر الإسلامي يعدم الدونية والسطحية، ويدفع بميلاد الشاعر وقصائده ودواوينه إلى ميلاد أكوان عظيمة لأجيال لاحقة، ولولا هذه المبادئ الإسلامية السامية التي كونت شعراء حقيقيين يمقتون التهريج والتزييف والتملق للجماهير لما استمد الأدب الإيطالي الحديث – مثلا – أصوله من شعراء المسلمين، ولما كان الفونس الحكيم من أكبر دعاة الثقافة الاسلامية في إسبانيا، وما مؤلفات أدبائهم إلا شاهد على ذلك ومنها:

– الإسلام والكوميديا الإلهية. لموجويل آسين؛

– تراث الإسلام ألفرد جيوم.

– **الصنف الثاني:** تدرس مقالات الصنف الثاني من كتاب" مقالات الإسلاميين في الأدب والنقد "مسألة النقد الإسلامي، حيث يكشف أصحابها عن مدى تأثر النقد العربي الحديث بمنهج المدارس الغربية، إذ أن الكثير من رواد الأدب العربي بالغوا في إعجابهم بما أنتجته الحضارة الغربية في مجال الدراسات الأدبية والنقدية، ثم سرعان ما كانوا من دعاة نقل ذلك لمدارسنا وجامعاتنا دون روية وتبصرة مقرين بصلاحيتها في الوطن العربي. ويؤكد أصحاب هذه المقالات أن مناهج النقد الغربية انتقلت إلي ساحة أدبنا العربي على أيدي أبناء جلدتنا من الأدباء بحماية من الأنظمة اليسارية التي سيطرت على مقاليد الحكم، وكان لهذه المناهج أثر سيئ في توجيه الحركة الأدبية العربية في العصر الحديث.

كما توضح هذه المقالات أن تراثنا يزخر بمنظومة نقدية تغني العرب والمسلمين عن استيراد تلك المناهج المخالفة في فلسفتها العقيدية نحو الكون والحياة، وأن لفظ تراث ومحاربة الماضي بدعوة الحداثة خطأ كبير" إن إدانة الماضي من غير تحفظ ولا استثناء رد فعل وليست فعلا ... لاسيما إذا تذكرنا أن الدين في تاريخنا الخاص

كان قوة توحيد وتحرير وليس أفيونا للتخدير"[12]. ويتساءل الدكتور عبد الباسط بدر في مقالته" نحو أدب مقارب للشعوب الإسلامية " ألا توجد مسوغات ظهور منهج نقدي إسلامي لمواجه التيارات الوافدة ويوصل الأدب العربي بجذورها الأصلية؟ وسرعان ما يجيب عن تساؤله بوجود مسوغات كثيرة تدعو الإسلاميين لممارسة عملية نقدية من منظروهم الخاص. أما مقالة عبد الحميد محمد العبيسي" تجديد القديم... وتقويم الجديد في الشعر المعاصر" فترى عن أهم الركائز التي ترفع صرح النقد الإسلامي هي: التوحيد والثبات والإنسانية.

ولا يمكن أن يقود هذا النقد الإسلامي البشرية وينقذها من الشرور مستقبلا إلا إذا تميز بالجودة والنزاهة والموضوعية ولا بد من أن تتوافر في الناقد مجموعة من المبادئ النقدية هي:

- الصدق الفني في الإبداع؛
- القوة والوضوح في النتاج الأدبي؛
- الأصالة والعراقة؛
- الشمول والتوازن؛
- الواقعية الإيجابية المثالية؛
- الإلتزام الإيماني؛
- التجديد الملائم بما لا يجافي القيم الإسلامية.

4.2 الخاتمة: ينتهي القسم الثالث من كتاب الدكتور أحمد شرفي الرفاعي الموسوم" مقالات الإسلاميين في الأدب والنقد" بخلاصة يصل خلالها المؤلف إلى:

1-أن الأصول الفكرية والفنية للنقد الأدبي الإسلامي عريقة تجلت في إبراز القيمة الفكرية والفنية للكلمة عامة، تمثلت في الربط بين الأدب والدوافع والغايات الأخلاقية التي تدفع إلى الكمال في الإنسان.

2-أن التاريخ يشهد للإسلاميين – شعراء وكتاب – أنهم بلوروا في كتاباته مفاهيم وقيمًا نظرية (وأنماطا جيدة من التطبيقات المنهجية وبخاصة الجوانب البلاغية في دراسات النص الأدبي)[13].

3-أنه رغم تفاعل النقد الأدبي الإسلامي واستيعابه لتجارب وأعمال غير الإسلاميين إلا أنه بقي محافظا على تميزه حيث القدرة على الاستيعاب والتطور والإضافة والتميز في الوقت نفسه.

4-أن إسلامية النقد الأدبي غير مرتبطة بموضوع خاص ولا شكل من الأشكال بل هي فكرة جمالية تتفاعل ومنظومة المثل والقيم الإسلامية الفكرية منها والجمالية في درس النص الأدبي وتقويمه وتصنيفه.

5-أن غاية النقد الإسلامي التربية لا السيطرة والاحتواء والاختراقات الفكرية وآليته في ذلك الإقناع.

6-أن النقد الإسلامي هو الوحيد (المؤهل والقادر على بعث نهضة أدبية تحرر الأدب والإنسان من قيود الأهواء والأوضاع التي قتلت فيه القدرة على الإبداع والصراع ضد الباطل والفاسد وحولته إلى ركام ميت)[14].

7-ضرورة اضطلاع النقد الإسلامي بواجب تنبيه الأدباء إلى خطر استغلال التيارات السياسة والايديولوجية للأدب، وتوجيه هذا الأدب إلى احتضان قضية الانسان وأخوة الإنسان بغية إنهاء الظلم الاجتماعي بين البشر.

8-أن مقالات الإسلاميين في مجال الأدب ونقده التي جمعها الرفاعي شرفي غيض من فيض، فضلا عن إنه بإمكان إي إنسان أن يكون أديبا إسلاميا مبدعا بشرط أن يملك موهبة من جهة والخبرة من جهة ثانية، وذلك باعتبار أن النقد ليس هواية أو رغبة بغير علم ولا أخلاق، ولا ما تحدث به النفوس ويمليه الخيال، بل هو عالم لا حدود له في شوق دائم إلى الجادين من الأدباء والنقاد المؤهلين في حقليهما.

3. خاتمة: للرفاعي شرفي من انتقاء مقالات الإسلاميين في الأدب والنقد وتقديمها للقارئ العربي غاية نبيلة تمثلت في توجيه الناقد المسلم إلى تحمل مسؤولية تخليص الإنسانية من شرور تيارات فكرية وأيديولوجية وظفت الأدب وفنونه واستخدمته لتجريد الإنسانية من القيم الأخلاقية، وإبعادها عن الهدف المنشود من تواجدها على البسيطة. لا ريب أن قيمة الكتاب ليست فيما جمعه الكاتب من مقالات للإسلاميين في مجال الأدب ونقده وإنما تتجسد في تشخيص الوضع الإنساني المتردي نتيجة الفراغ المهول الذي تركه انحسار الفكر الإسلامي وانهيار حضارة القيم

والمبادئ والأخلاق للعرب والمسلمين، والذي برز جليا في مجموع الأعمال الكاملة لأدباء شواذ ومنحرفين تمكنوا من ناصية الأدب الحق، وعاثوا فسادا في الحق البشري. إن البديل الذي يطرحه الرفاعي من مجموع ما تضمنته المقالات المجموعة بانتقاء يعتبر مرهما تم وصفه لا لأوجاع العرب والمسلمين فحسب بل لعموم الإنسانية المتشوقة لميلاد أدباء ونقاد عظماء ينفون عنها خبث وعفن الحضارة المادية المتسلطة.

4. قائمة المراجع:

- أحمد الرفاعي، شرفي: مقالات الإسلاميين في الأدب والنقد (القسم الثالث)
- سيد قطب: النقد الأدبي أصوله ومناهجه، ط3، دار الشروق، القاهرة، مصر 2003م.
- محمد الحسني الندوي: الأدب الإسلامي وصلته بالحياة مع نماذج من صدر الإسلام، ط1، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، 1985م.
- مجلة الأمة، عدد 31، أفريل،1983م، دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 2009م.
- مجلة الآداب، عدد 5، بيروت، لبنان، 1970م.

5. هوامش:

[1]- درس المرحوم بمعهد عبد الحميد بن باديس من 1948 إلى 1952 وانتقل إلى جامع الزيتونة بتونس ودرس به سنوات 1954 -1956، ودرس بالأزهر في القاهرة سنوات 1956 -1957، كما درس بجامعة بغداد سنوات 1958 -1961، وواصل دراسته العليا بكلية الآداب جامعة القاهرة سنتي 1961 -1962.

وقد تحصل الشيخ الرفاعي رحمه الله على الأهلية من تونس سنة 1953، وعلى الثانوية العامة "الباكلوريا" من الأزهر سنة 1957، كما درس بكلية دار العلوم بالقاهرة سنة 1957 -1958، وحائز على ليسانس الآداب من بغداد سنة 1961، و على شهادة النجاح للسنة التمهيدية للماجستير في الآداب من كلية الآداب بجامعة القاهرة سنة 1962، ودكتورا الطور الثالث من جامعة الجزائر سنة 1979 .

بدأ حياته المهنية مدرسا بالتعليم الثانوي من 1962 إلى 1972، ثم مدرسا بمعهد الآداب واللغة العربية بجامعة قسنطينة من 1972 إلى 1987، وأستاذا مشاركا في تدريس الحديث النبوي الشريف وفقه السيرة في المعهد الوطني للتعليم العالي في الشريعة بباتنة 1996، ومديرا لمعهد الحضارة الإسلامية بجامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية من 1987 إلى 1989، ورئيسا للمجلس العلمي لمعهد الآداب واللغة العربية 1989 –1990.

له ما يقارب 22 مؤلفا من أشهرها التعريف بالقرآن الكريم، وجراح التاريخ وعاهاته، والسيرة النبوية الشريفة دلالات وعبر، ومفهوم جماعة المسلمين عند الإمام أبي يعلى ومقتضياته، كما له عدة مقالات منشورة في صحف وطنية، إذا يعتبر صاحب قلم جريء في طرحه وتحليله لمختلف القضايا والأحداث.

[2] – ينظر، أحمد الرفاعي شرفي: مقالات الإسلاميين في الأدب والنقد (القسم الثالث)، ط1، دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 2009م، ص 5.

[3] – المصدر نفسه، ص8.

[4] – منهم عماد الدين خليل، عبد الباسط بدر، نجيب الكيلاني، سيد قطب، حلمي محمد القاعود، عبد شريط، عبد القادر طالبي، أبو جرة سلطاني، وهي كما ترى شخصيات من مختلف الأقطار العربية.

[5] – سيد قطب: النقد الأدبي أصوله ومناهجه، ط3، دار الشروق، القاهرة، مصر، 2003م ص11.

[6] – . محمد الرابع الحسني الندوي: الأدب الإسلامي وصلته بالحياة مع نماذج من صدر الإسلام، ط1، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، 1985م، ص 17.

[7]– أحمد الرفاعي، شرفي: مقالات الإسلاميين في الأدب والنقد (القسم الثالث)، ط1، عن عماد الدين خليل: مجلة الأمة، عدد 31، أفريل،1983م، دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 2009م، ص 255.

[8]– أديب وشاعر ومفكر مصري(1906م–1965م)، من دواوينه: ديوان سيد قطب، أشزاك ومن كتبه: النقد الأدبي أصوله ومناهجه، فظلال القرآن، معالم في الطريق.

[9] – أنصار اليسار العربي وفي مقدمتهم أدونيس وكمال أبو ذيب والجابري وغالي شكري.

[10]– ينظر، أحمد الرفاعي شرفي: مقالات الإسلاميين في الأدب والنقد (القسم الثالث) ط1 دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 2009م، ص 13.

[11]– للمزيد عن غاية الأدب الإسلامي، ينظر، كتاب (مقالات الاسلاميين في الأدب والنقد) القسم الثالث، أحمد الرفاعي شرفي، ص27، 213، 222،

[12]– سهيل إدريس، (افتتاحية الآداب)، مجلة الآداب، عدد 5، بيروت، لبنان، 1970م ص3.

[13]– أحمد الرفاعي، شرفي: مقالات الإسلاميين في الأدب والنقد (القسم الثالث)، ط1، دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 2009م، ص 419.

[14]– أحمد الرفاعي، شرفي: مقالات الإسلاميين في الأدب والنقد (القسم الثالث)، ط1، دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 2009م، ص 419

قراءة في مخطوط (شرح بعض من كلام سيدي علي عزّوز)

ـ قاسم بن محمّد اسّاسي التّميميّ البونيّ ـ

Read in manuscript (explanation of some of the words of Sidi Ali Azzouz) Qasim bin Mohammed Al Sassi Al Tamimi Al PUNI.

أ. أحمد مزيان ♥

إشراف: أ. د. لطيفة فريجين (حجار)

تاريخ الاستلام: 23-08-2020 تاريخ القبــول: 28-08-2020

الملخّص: تعدّ فترة الإيالة العثمانيّة للغرب الإسلاميّ من بين أشدّ الفترات التّباسًا وأكثرها ضبابيّة على السّاحة الثّقافيّة. خاصّة إنّ حُقبت الفترات الأدبيّة سياسيًّا. بأخذها شطرًا من عهد الانحدار، مقدّرًا عليها غير مسؤولة عنه من جهة، ولتوالي الاستعمار بعدها على أراضين كانت تابعة لها من جهة أخرى، ولولا ضعفٌ أصاب أساسَها ما كان لأطماع الحملات الصّليبيّة أن تؤتي أكلها فيما أزمعت عليه من أمرها.

ليأتي هذا المخطوط كأحد الأنوار الطّالعة منيرا ما كان عليه الوضع آنذاك، من العلم والمبادلات والرّسائل التي استمرّت على خطى من كان يقيم للعلم وشيجةً بين أهله، ماحيًا الحدود الجغرافيّة والعوائق المذهبيّة التي كانت تحول في كثير من الأحيان من التّماس بين شرائح الطّبقة المثقّفة للمجتمع الإسلاميّ العربيّ.

كلمات مفتاحيّة: الإيالة العثمانيّة، تحقيق المخطوط، قاسم بن محمّد البوني الولي سيدي علي عزّوز، التّصوف المغربيّ.

Abstract: The period of the Ottoman Empire in the western Islamic world isconsidered as the most doubtful and unclear era in the cultural sphere. Especially if we link literature with the

♥جامعة الجزائر 02، أبو القاسم سعد الله، الجزائر، البريد الإلكتروني : ahmmez91@gmail.com (المؤلّف المرسل).

political situation prevailing at the time which was one of the reasons for its downfall. Besides, the none-stop colonization waves also had it's impact on literature. The weakness that targeted it's essence gave the crusade a chance for more domination of the area.

This manuscript was a powerful source that shed light about the situation of the time where knowledge, intellectual exchanges and letters were sent and received between scholars. The latter helped in illuminating the geographical bordersand obstacles between doctrines which caused before many problems between the members of educated class in the Arab Islamic community.

Keywords: The Ottoman Empire, manuscript, kassem ben Mohamed, sidi ali azzouz, mysticism of the Maghreb.

مقدّمة: الحمد لله رب العالمين، والصّلاة والسّلام على النّبي الأمين، وعلى آله وصحبه ومن اهتدى بهديه إلى يوم الدّين، أمّا بعد:

لقد كان من سنن الله تعالى على عباده أن من اتقاه علمّه وهداه، قال الله في كتابه العزيز: ﴿وَاتَّقُوا اللهَ وَيُعَلِّمُكُمُ اللهُ وَاللهُ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ﴾ البقرة: 282، ومن تمام تقوى الله تعالى معرفة ما لأهل العلم على مريديهم من حق مطلوب، وشكرٍ لهم فيه مرغوب، ويزيد الأمر وجوبا إذا كان العالمُ بلَديَّ الرّجل المتحدّثِ بالنّعمة.

وهروبا من سوء نكاية شيخ المعرة أبي العلاء المعري الذي كابد مرارة هضم حقوق كان ينتظر أن تسدى إليه من غيره، إذ رأى من نفسه أحقيّة بها حيث كان ينبغي أن تأتي إليه الإشادات وهي راغمة، فكافح ولم يصب من ذلك مراده، وراح يصعّد من إزراء أهل العالم بعالمهم حيث يقول :

أُولُو الفَضْلِ فِي أَوْطانِهِمْ غُرَبَاءُ * تَشُــذُّ وَتَنْــأَى عَنْهُـمُ القُرَباءُ

إِذَا نَزَلَ المقْـدَارُ لَـــمْ يَكُ لِلْقَطا * نُهُــوضٌ ولا لِلْمُخَدّرَاتِ إِبَاءُ[1]

يجيء هذا المقال لتحقيق غايتين اثنتين، أمّا الأولى فتتمثل في الولوج إلى عالم المخطوط والنّظر في دهاليز كواغده وفك حروف خطوطه، وما يتبع هذه الخطوة الأولى من توجيه الهمة إلى إخراج ما تزخر به الجزائر المحروسة من كمّ هائل من

تراث لا يزال رهين محبسه مفرقا مشتتا ينبئ عن صدق قوم عاشوا على تراب هذا الوطن الحبيب كخطوة تاليّة، لئلا يُزاد الغريب ضعة ولا الفقيد غربةً لاسيما والأهل أحياء يرزقون وهم ناظرون إليه ولكن لا يبصرون.

وسيعلم قارئ كتاب (تاريخ الجزائر الثّقافي) لأبي القاسم سعد الله مدى صدق هذه الدّعوى، وعلى ذكر هذا الأخير فقد جاء سفر أبي القاسم ليغطي فترة (الإيالة العثمانيّة) التي تلونت فيها صورة الثّقافة في الغرب الإسلامي الكبير الهجري بما تلون به الفكر العربي عموما من ركود واجترار تبعا للحالة السّياسيّة التي عاشتها المنطقة ككل، ممّا حدا به إلى محاولة إعادة ترتيب أوراق أمّة مزّقتها الانقسامات الحدوديّة تحت طائل النّزعات العرقيّة تارة أو تحت رزح الخلفيات الاعتقاديّة تارة أخرى.

فرسم ـ رحمه الله ـ صورة واضحة المعالم عن الجو الثّقافي في الجزائر إبان العهد العثماني، بعدّ الأعلام والفنون والعلوم المنتشرة في إطار ما سمحت له يده أن تمسه من تراث مطبوع أو مخطوط، فكان بحق عمله الفردي يقدر بعمل مؤسّسة قائمة بذاتها. ولم يغب مفعول المقولة المشتهرة المتداولة على السّنة النّاس "إذا كانت بلاد المشرق هي بلاد الرّسل والأنبياء، فإنّ بلاد المغرب هي أرض الصّالحين والأولياء" منذ أن دخل التّصوف إلى الغرب الإسلامي الكبير، مرورا بالعهد العثماني وصولا إلى زماننا هذا، فقد كان حضورها ممثلا على الواقع بالمشاهد والمزارات تشييدا لأبنيتها كلما اتجهنا نحو الغرب وزيارةً لأهلها كممارسة طقوسيّة متجذرة وتجلٍّ لروح الدّين في نفوس بربر الأطلس[2].

إنّ من أبرز سمات العهد العثماني التي رسمت طابع الدّولة الاجتماعي وحتى السّياسي: حركة التّصوف والزّوايا الطّرقيّة، فلقد كان التّرك في تكوينهم الدّيني والنّفسي، والحربي من أتباع الطّرق الصّوفيّة، وانتشرت على عهدهم وتفرعت من نقشبنديّة ومولويّة وغيرهما، ولم يكن لهم دافع للبروز والظّهور على البسيطة إلاّ الجهاد وحماسة الدّين وحماية حرم المسلمين، كما أنّ دعوتهم وجدت بطانة دينيّة شدّت من أزر العصبيّة النّسبيّة لتزيدها قوّة حتى تمكنّ عندهم الأمر واستبدوا بالحكم والخلافة[3].

وقد عرفت الصّوفيّة أزهى مراحل عطائها من تأليف ونشاط ودعوة تحت عين العثمانيين، فتصاف الود بين الرّعيّة والولاة وقرب العلماء من مركز السّلطة، وصاروا مستشارين فيما يجّد من النّوازل والخطّط، مهدئين لنفوس الطّامعين، رادين صولة الجناة الخارجين، ولا يقدح هذا التّزلف في نيّة السّلطة في السّعي إلى تثبيت حكمها حيث تشير مراسلات كثيرة بين أعيان الصّوفيّة والباشاوات[4]، واعتناء بعضهم بالتّصوف انتسابا وممارسة[5] إلاّ أنّ التّقرب كان مقصودا إليه معلوما باختياره.

وأمّا الغاية الثّانيّة فهي: إبراز تأليف لعلم جزائري لا يُعلم له ـ فيما أعلم ـ تأليف خرج إلى النّور محققا إذا جل أعماله ضائعة لم تطلها يد السّلامة أو منسوبة لابنه ـ كما سأشير إلى هذا لاحقا في ترجمة صاحب المخطوط ـ وذلك إمّا لشهرة الابن، أو للخلط الواضح في نسبة العمل إلى صاحبه، كما حدث لهذا المخطوط المتحدّث عنه.

وسأحاول في هذا المقال أن أسلّط الضّوء على بعض النّقاط التّاليّة :

1/ التّعريف بصاحب المخطوط ـ 2/ وصف المخطوط ـ 3/ عرض محتوى المخطوط ـ 4/ خاتمة.

1 ـ التّعريف بصاحب المخطوط (قاسم بن محمّد اسّاسي التّميمي البوني):

بِوَالدّ العِيدِ أَبِي المَكَارِمِ * العَالِمِ البَحْرِ الوَلِيِّ قَاسِمِ

بِفضْلِهِ شَهدَتِ الأَعْدَاءُ * وَذِكْـــرُهُ لِـدَائِنَـــا دَوَاءُ[6]

هكذا ابتدأ أحمد بن قاسم البوني حديثه عن أبيه قاسم (صاحب المخطوط) في مطلع درته، وقد خصص له أكبر مساحة للحديث ـ زهاء 40 بيتا ـ حين تكلّم عن مشيخته وأفراد عائلته، ولم يطلّ في أحد كما أطال في ذكر والدّه لعظم تأثيره عليه وطول مجالسّته له وتشرفه بالانتساب إليه كونه حاز الأبوتين (العلميّة والنّسبيّة) بامتياز.

وعند حديثنا عن عائلة البوني فإنّنا سنتكلم عن إحدى أشهر البيوتات العلميّة الجزائريّة التي عاشت إبان العهد العثماني بالشّرق الجزائري، وأمّا بخصوص أصل العائلة فالرّاجح فيه ما رجحه صاحبنا (القاسم بن محمّد اسّاسي) عن نفسه في شرحه لكلام سيدي علي عزوز بقوله : "فيقول العبد الفقير المعترف بالعجز والتّقصير قاسم بن محمّد اسّاسي التّميمي المسيتي البوني الدّار.."[7]، فهو تميمي عربي الأصل

ولذا يردف أبناء العائلة بهذه النّسبة أنسابهم فيما ورد من مؤلفاتهم خاصّة كتب ابنه أحمد الشّهاب، حيث قال في مقدّمة نظمه المعروف بالدّرة المصونة في صلحاء وعلماء بونة :

يَقُولُ رَاجِي عَفْوَ رَبٍّ رَاحِمِ * عَنْ كُلِّ ذَنْبٍ أَحْمَدُ بْنُ قاسِمِ

اِبْنُ محمّد أَبِي المَسِّيتِـــي * ثُـمَّ التّميمِـــيِّ بِلَا تَـــنْكِيتِ[8]

ومنه ما بعث به أحمد بن القاسم مهنئا محمّد بكداش بفتح وهران، وحافظا لعهد الود الذي كان بين الخلافة العثمانيّة والعائلة البونيّة آنذاك، هذا على غرار الرّسائل التي تحدّثنا عنها سابقا، فيقول :

أَحْمَدُ نَجْلُ قَاسِمِ * بُونِـــــيٌّ ذُو مَـــآثِمِ

إِلَـــى تَمِيمٍ يَنْتَمِي * بَـابَ الإِلَـــهِ يَحْتَمِي[9]

وأمّا نسبة (المسيتي) فهي راجعة إلى أحد الشّعراء المعاصرين لابن خلدون اسمه : أبو محمّد أحمد المستي[10]، على ما قاله حسن دردور في كتابه عن عنابة[11]، أو نسبة إلى منطقة أو قبيلة (متيسة)[12] على ما ذكره حفناوي بعلي، بيد أنّ المتفق عليه أنّ أصل العائلة من جهة الأمّ تعود إلى (عيسى الويشاوي) نسبة إلى قبيلة (ويشاوي) الكتاميّة التي استوطنت جبل "إيدّوغ" وهذا اللفظ أمازيغي لسلسة جبليّة بين ولايتي عنابة وسكيكدة وتعني لفظة (دُّوْغ) باللغة العربيّة (مَشَيت) من الفعل (مشى يمشي) ولعلّ نسبة (المسيتي) راجعة إلى هذا المعنى المترجم من اللغة الأمازيغيّة بعد أن أصابه بعض من التّحوير.

ورغم شهرة قاسم بن محمّد واستفاضة نبله على لسان ابنه أحمد الشّهاب، فإنّه لا يعلم له تاريخ ميلاد وقد حزره حفناوي بعلي بعام 1010 هـ[13]، كما لم يرد في سواه[14] من المراجع المعتمدة كشخصيّة تستحقّ التّعريف بها، وقد ذكره عرضا الكتاني في فهرسه حين أورد عنه إجازة أبي الإرشاد الأجهوري المالكي له[15] وما سوى ذلك فيُكتفي في الغالب بالإشارة إليه بالأوصاف العامة كـ: الفقيه المالكي، والصّوفي على الطّريقة الشّاذليّة بناء على الأوضاع الثّقافيّة المحيطة بالعائلة آنذاك، أو توسيعا لمقولة ابنه أحمد الشّهاب في ثبته عنه : "كان الوالدّ ـ رضي الله تعالى عنه ـ غلب عليه التّصوف والفقه كأنّهما مزجا بلحمه ودمه"[16].

وللقاسم البوني ـ رحمه الله ـ مسيرة علميّة حافلة بدأها في جامع أبي مروان الشّريف ببلده، ثم شدّ عزم الرّحلة إلى المشرق حيث تلقى بالجامع الأزهر علوم المنقول والمعقول وأجيز فيها على يدي أساطين ذاك الزّمان وأقام مدّة طويلة هناك ورجع بعدها إلى بلده معلما أبناء وطنه ممّا أتى به من الشّرق من العلم، وقد تخرّج على يديه ثلّة كبيرة من العلماء العاملين على رأسهم : ابنه أحمد الشّهاب وغيره ممن ذكر هذا الأخير في درته، كنصر القبايلي المجذوب ومحمّد التّمتام وقاسم الميلي وأحمد النّيار[17]، كما شغل منصب المفتي سنة 1045 هـ في جامع بونة الكبير، وله تواليف كثيرة في الفقه والوعظ والتّفسير، قال ابنه عنه في الدّرة المصونة :

وَأَلَّفَ فِي الوَعْظِ وَالتّفْسِيرِ * وَغَيْـرِ ذَلِكَ بِـلَا تَعْسِيـرِ[18]

وقد فصل الابن في ثبته بعض ما أجمل عن أبيه في نظمه فذكر أمّهات الكتب الفقهيّة المالكيّة كالرّسالة لابن أبي زيد القيرواني، ومختصر خليل، وله نصيب من النّحو فشرح ألفيّة الإمام ابن مالك، وله أيضا بالتّفسير اعتناء كبير فقد أقرأ تفسير عبد الرّحمن الثّعالبي رحمه الله المسمّى بالجواهر الحسان، وأمّا سائر العلوم الباقيات فهي متمثّلة في الوعظ والرّقائق والسّيرة والتّصوف كـ: شرح الحكم العطائيّة لابن عباد، والشّفا للقاضي عياض، وأحزاب القطب الشّاذلي، ووظيفة العارف للشيخ أحمد زرّوق رحمه الله وغيرها من المقررات التّعليميّة التي كان يعلمها بالجامع الكبير[19].

والملاحظ أنّ كل تصانيف القاسم ضائعة أو في حكم المجهول، فلم يأت ذكر لها إلاّ في ثبت أحمد الشّهاب ولولا حفظ هذا الأخير لبرنامج والدّه لم يعلم له ذكر، وقد سبقت لي الإشارة إلى أنّ شهرة الابن قد أثرت سلبا على مؤلفات الأب المخطوطة الباقيّة، وكمثال لهذا الأثر السّيء الذي تبع الأب قاسما ما عقب به أبو القاسم سعد الله في تاريخه الثّقافي على بروكلمان الذي نسب مؤلّف (المنحة الإلهيّة في الآيات الإسرائيّة) للقاسم البوني فقال أبو القاسم: "ولعلّ هذا العمل من تأليف أحمد البوني"[20].

ورغم استطالة أبي القاسم سعد الله في بحثه عن المخطوطات الجزائريّة في العهد العثماني واعتنائه الواسع بها وبشكل خاصّ ما ألف في التّصوف، وكذا تعرضه لكذا مرّة للعائلة البونيّة ودورها الثّقافي، فإنّه لم يزد على الإشارة السّابقة عند حديثه عن

قاسم بن محمّد البوني، ممّا يفتح الباب واسعا في إعادة النّظر والتّأكد من نسبة المؤلّفات لأحمد الشّهاب خاصّة المخطوطة المتاحة منها.

وقد شملت هذه الموجة المخطوط الذي نكتب عنه لكونه نسب في النّسختين اللتين بالمكتبة الوطنيّة التّونسيّة إلى أحمد الشّهاب، وسأبين ذلك فيما يلي من الحديث.

2 ـ وصف المخطوط (شرح بعض من كلام سيدي علي عزوز): للمخطوط نسختان ـ فيما يسر الله لي من الاطلاع عليه ـ بالمكتبة الوطنيّة التّونسيّة، وهذه مواصفاتهما من فهرس المكتبة الوطنيّة:

أ ـ النّسخة الأولى[21]: وهي النّسخة التي أملك صورة عنها، وهي تحت رقم 3090 عنوانها: (شرح بعض من كلام سيدي علي عزوز)، المؤلّف: أحمد بن قاسم البوني النّاسخ: محمّد بن محمّد الزّوابي 1240 هـ، الخط: مغربي المقاس: 22.5 * 15.5، الأوراق: 54 السّطر: 21.

ب ـ النّسخة الثّانيّة[22]: وهي ضمن مجموع به ثماني رسائل والمخطوط المقصود هو الرّسالة الخامسة منه، والمجموع تحت رقم: 7866، وسعيت جاهدا للحصول على هذه النّسخة من خلال عدة مراسلات للمكتبة الوطنيّة التّونسيّة إلاّ أنّني لم أفلح في ذلك للأسف، وعنوانها حسب الفهرس الثّامن في قسمه الأوّل: (شرح البوني لكلام سيدي علي عزوز)، المؤلّف : أحمد بن قاسم البوني، تاريخ النّسخ : 1229 هـ الخط : مغربي، المقاس : 21.5 * 16، الأوراق : (92 ظ ـ 139 ظ) أي 47 ورقة السّطر : 25.

أوّلها: "الحمد لله الذي أعطى كل شيء خلقه ثم هدى.. لما سبق في علم الله تعالى من الائتلاف والاجتماع وحصل التّلاقي والانتفاع بالشّيخ الرّباني سراج الدّين أبي الحسن علي عرف عزوز الفاسي المنشأ".

وآخرها: "هذا ما أمكن من شرح هذا الكلام وتلخيصه ويسر سبحانه في بيانه وتخليصه وذلك على قدر فهمي وذوقي وعلمي لا على ما هو له أهل من الكمال وشريف الخصال".

أ ـ **التّعليق:** بما أنّني لم أتمكّن من الحصول على النّسخة الثّانيّة من المكتبة الوطنيّة التّونسيّة فإنّ تعليقي سيكون على التي أملك منهما، وفي ملاحظة أوليّة

ينبغي أن أقول: إنّ النّسخة الثّانيّة قد تعدّ الأصل المُنتسَخ منه الذي نسخ منه محمّد بن محمّد الزّوابي وذلك لسببين:

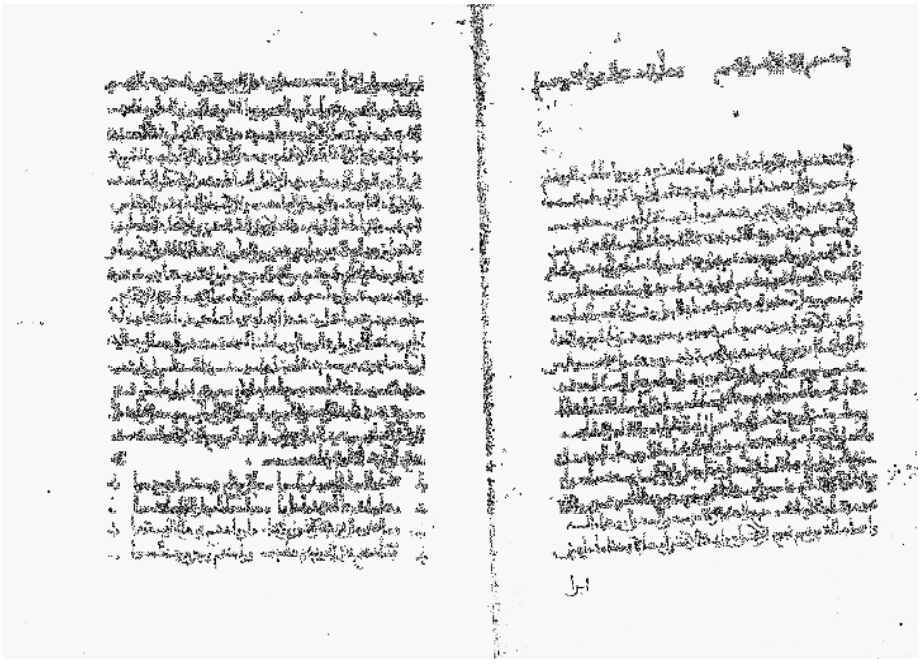
ـ أوّلا: تقدّم زمان النّسخة الثّانيّة بإحدى عشرة سنة عن زمان النّسخة الأولى.

ـ ثانيا: إشارة النّاسخ محمّد بن محمّد الزّوابي إلى أنّ نسخه كان عن أصل، كما ذكر ذلك في هامش اللوحة: 18/ب بقوله: "وهذا البياض في الأصل المنتسخ منه إلاّ أنّه أفسح من هذا".

ب . التّحقيق من نسبة الشّرح لمؤلّفه قاسم بن محمّد اسّاسي البوني: اجتمع المعتنون بفهرس المكتبة الوطنيّة التّونسيّة على نسبة مخطوط (شرح بعض من كلام سيدي علي عزوز) لأحمد بن قاسم البوني في كلتا النّسختين، رغم تأخّر فهرسة الجزء الثّامن إلى حدود سنة 1994 م، إلاّ أنّ الخطأ الواقع في الفهرس الصّادر سنة 1978م لم يستدرك، وظهر لي بعد تصفح المخطوط وقراءته أنّه لقاسم بن محمّد اسّاسي البوني لا لأحمد الشّهاب وذلك بناء على المرجحات التّاليّة:

أ ـ جاء في اللوحة: 1/ ب بعد خطبة الحاجة والتّصليّة ما يلي: "..أمّا بعدُ : فيقول العبد الفقير المعترف بالعجز والتّقصير قاسم بن محمّد اساسي التّميمي المسيتي البوني الدّار.." فقد ذكر اسمه قبل ما يريده من الشّروع في عمل مؤلّفه.

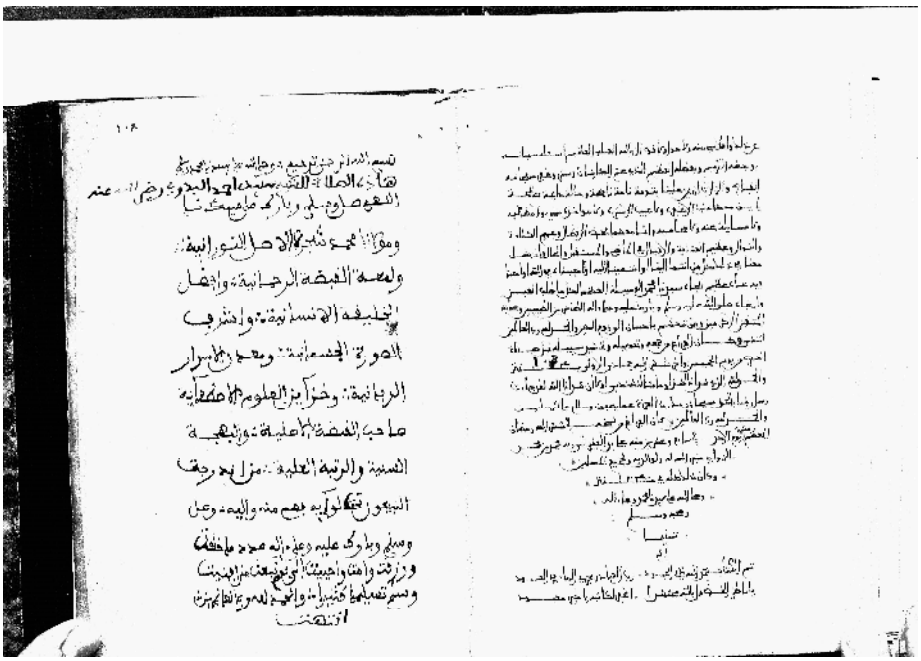
ب ـ ورد ذكر بعض أسماء لمشايخ لم يجالسّهم أحمد بن قاسم البوني، وإنّما حصلت ملاقاتهم لوالدّه لا له كالشّيخ أحمد القشاشي البوني[23] المتوفى سنة 1071 هـ، حيث إنّ سنّ أحمد الشّهاب إذ ذاك ثماني سنوات، فأنّى له السّفر في تلك السّن المبكرة إلى المدينة أو مكة أو اليمن وهذه مرابع ترحال القشاشي المدفون بالقدس الشّريف، وكالشّيخ نور الدّين الأجهوري أبي الإرشاد[24] شيخ المالكيّة في زمانه المتوفى سنة 1066 هـ، ولم يدرك أحمد الشّهاب هذا العالم وإنّما يروي عنه من باب الإجازة العامّة، أمّا لقاء القاسم به واقع ومشيخته عليه حاصلة، وقد سبق ذكر إجازة الشّيخ الأجهوري له التي ذكرها الكتاني في فهرسه.



اللوحة الأولى من المخطوط

ج ـ جاء في اللوحة الأخيرة ما يفيد تاريخ نهاية تأليف هذا الشّرح وذلك عند قوله: "وكان الفراغ من جمعه وتحصيله وتمهيد سبيله قبل صلاة العصر من يوم الخميس أواخر شهر الله جمادى الأولى من سنة 1084 هـ"، وقد أشكل عليّ الرّقم (8) كونه قد كتب أولا على أنّه الرّقم (3) ثم ضرب فوقه بخط غليظ، فحزرت الرّقم بالعدد (8) والله أعلم.

فإن قلنا أنّه الرّقم (3) فيكون ذلك قبل ميلاد أحمد الشّهاب بثلاثين سنة تقريبا فلا ينازع فيه إذن، وإن قلنا أنّه العدد (8) وهو الأنسب فيكون عمر أحمد الشّهاب إحدى وعشرين سنة ويكون التّأليف لأبيه على ما سيأتي من الكلام عن مضمون المخطوط كون قاسمِ بن محمّد البوني أرسل ابنه إلى تونس ليأتي بالولي سيدي علي عزوز إلى عنّابة كما أشار إلى ذلك في سبب تأليفه لهذا الشّرح، وبالتّالي لو قلنا أنّه لأحمد الشّهاب فحتى ولداه وهما: محمّد وأحمد الزّروق لم يكونا مولودين بعدُ، فأي ابن سيرسله أحمد الشّهاب إلى تونس؟ فتبين من هذا أنّه هو المرسَل لا المرسِل.



اللوحة الأخيرة من المخطوط

د ـ أورد أحمد الشّهاب في ثبته أثناء حديثه عن والدّه قاسم بقوله: "..غالب تواليفه ورسائله وقصائده بخط يدي وقد ألف ـ رضي الله تعالى عنه ـ كتابه في الوعظ المسمّى (النّور الوضاح الهادي إلى الفلاح) وهو في غاية الحسن وتقييدا على قوله تعالى : ﴿اللهُ نُورُ السّمَوَاتِ وَالأَرْضِ﴾ النّور: 35، وآخر في الزّيارة وقد قرأنا كثيرا منه على علماء تونس فاستحسنوه.. له تقييد جليل على كلام لشيخ الوقت، الصّالح البركة شيخنا وبركتنا المحسن إلينا سيدي أبي الحسن علي عزوز الفاسي ثم الزّغواني.."[25]، وهذا أوضح دليل على ما ذهبت إليه من كون نسبة هذا المخطوط للقاسم الأب لا أحمد الشّهاب الابن رغم وروده في النّسختين بفهرس المكتبة الوطنيّة التّونسيّة باسم أحمد، ولعلّ الخطأ حاصل من جراء شهرة أحمد دون سواه من الأسرة البونيّة أو للسهو أو لنحو ذلك من العارضات.

3 ـ عرض محتوى المخطوط (شرح بعض من كلام سيدي علي عزوز):

أ ـ سبب التّأليف: يعود سبب تأليف الكتاب إلى دعوة قاسم بن محمّد البوني الولي العارف سيدي علي عزوز الفاسي الزّغواني[26] بالمجيء إلى بونة، بعد أن

حصل للقاسم لقاء بالشّيخ بزغوان في إحدى سفرياته ولا يعلم بالتّحديد متى وقعت هذه الرّحلة، ولم أجد من أشار إليها ممّن اعتنى بالمشيخات والأثبات، ثم إنّي وقفت على ما يفيد الواقعة دون ذكر لتاريخها، فقد روى الشّيخ حسين خوجة في ذيله لمّا تطرّق إلى أخبار أبي الحسن علي عزوز قوله: "خرج الأستاذ العالم العامل سند العلماء والصّالحين سيدي أبو القاسم بن ساسي وهو مشهور من أكابر بلد بونة قاصدا لزيارة سيدي علي عزوز.."[27] الخ ما سرد من خبر زيارة قاسم البوني وما حدث فيها من كرامة له مع الولي علي عزوز وقد أشار البوني إلى هذه الزّيارة بقوله: ".. ولمّا سبق في علم الله من الائتلاف والاجتماع وحصل التّلاق والانتفاع بالشّيخ الرّباني والولي الرّوحاني.. سراج الدّين علي عرف عزوز الفاسي المنشأ القاطن الآن ببلد زغوان من قطر إفريقيّة حرس الله الجميع وقد وقعت بيننا وبينه محبة في الله ومودة من أجله سبحانه.. وذلك أيام رحلتنا إلى زيارة الرّجال وطلبنا لمنحة منتهى الوصال.."[28].

ثمّ إنّ قاسما أرسل ابنه (ولعلّه أحمد الشّهاب) وجماعة من الإخوان والأصحاب والفقراء إلى زغوان من بلاد إفريقيّة ليأتي بالشّيخ أبي الحسن علي عزوز بعد أن تمّت المواعدة بينهما على اللقاء ببلد العناب ولكن حال بين البوني وبغيته مرض الولي علي عزوز الذي حبس عن المجيء إلى الموعد المحدّد، واعتذر إلى البوني.

قال قاسم البوني في ذلك: "..فلمّا أن قضينا من ذلك بعض الأوطار ورجعنا إلى الأوطان والدّيار حركتنا رياح الأشواق وتذكرنا مواطن التّلاق وعظيم الأنس بتلك الرّفاق فأرسلت ولدي مع بعض الفقراء بقصد أن يأتوا بالشّيخ وأصحابه مع بعض إخواننا المحبين في الله إلى محلّنا لأنّه كانت سبقت المواعدة بيننا وبينهم بذلك فقدّم الجميع فلمّا أن صاروا في أثناء الطّريق أصاب الشّيخ ألم شديد منعه الدّخول إلى وطننا والوصول إلى محلنا واعتذروا أيضا (باعتذار) خفيّة يعلمها رب البريّة فتأسفنا على ما فاتنا من ذلك و(رأينا أنّنا لم نصلح) لما هنالك.."[29]

ولده كلاما من إنشاءاته وبعضا من أقواله، طالبا منه أن يشرحها ويسهل ملغزها ويحل مشكلها، قال قاسم البوني: "ثم إنّ الشّيخ حفظه الله أرسل مع ولدنا المذكور كلاما من إنشاءاته وأنفاس وارداته يشير به إلى اختلاف أحوال الرّجال وتنوع وقائع الأنزال، ويفهم منه أنّ تأخّره عن القدوم إلينا هو من ذلك القبيل الذي ليس على فاعله

من حرج ولا سبيل لأنّه ساكن تحت جريان أحكام الأقدار وليس له مع الله تدبير ولا اختيار فلا تدخل أفعاله تحت ميزان العقول والأنظار قال الله العظيم : ﴿مَا عَلَى المُحْسِنِينَ مِنْ سَبِيلٍ وَاللهُ غَفُورٌ رَحِيمٌ﴾ التّوبة: 91، وقد طلب مني شرحه وقلّدني إيضاحه وفتحه"[30].

ب ـ مضمون المخطوط: أمّا كلام سيدي علي عزوز فهو عبارة إشارات مقاميّة ولمحات سلوكيّة وشحطات فنائيّة ".. وقد أشار فيها إلى أحوال القوم ومقاماتهم واختلاف منازلهم ودرجاتهم"[31]، صاغها بأسلوب بين النّثر والشّعر شبيه بالذي كتبه النّفري في مخاطباته، وهذه بعض الإنشاءات المشروحة من كلام سيدي علي عزوز:

فِـي السّـرّ مَـــا يَغِيــبُ * وَفِي السّرّ مَا يَغْلبُ عَلَيْه
وَفِـــي السّـرّ مَـا يَزيـــنُ * وَفِي السّـرّ ما يَظْهَرُ عَلَيْه
وَفِي السّرّ ما يَسيحُ لِلْجِبَالِ * وَعُشْبُ الخَلاءِ يَأكُــل فِيه
وَفِـــي السّـرّ مـــا يـــظهر * ومِـنْ كُلِّ البِلادِ تَأْتِي إِليه
وَفِـــي السّـرّ مَنْ يَقْرَأُ العِلْم * والشّـــرحُ يَنْظُـــــرُ فِيه
وَفِي السّرّ مَا لا يَقْرَأ ولَا يعلم * وفِي الشّهُودِ غَلَبَتْ عَلَيْه

وكان للشارح البوني فيها طريقة السّلف في شرح الكلم، إذ يفكك الكلم ثم يجمعه في معنى يقرب المعنى الأصلي، ويدعمه بكلام أهل الطّريقة في السّياق المشروح وبعض الأشعار، والقصص، عن سادات هذا الميدان للاعتبار، لنأخذ على ذلك مثالا قال في شرحه لقول سيدي علي عزوز:

وفِي السّرِّ مَنْ يَلْبسُ العِبَاءَة * والقَمْـــجُ حَـــرَامٌ عَـلَيْه

"يعني أنّ من السّر من يحمل صاحبه على لبس العباءة تتخذ من الصّوف وهي معلومة والقمج من الكتان وهي معلومة أيضا، والعباءة من لباس الأنبياء والصّالحين وزي الفقراء والمساكين ولمّا أهدى أبو بكر رضي الله عنه جميع ماله إلى رسول الله ـ صلّى الله عليه وسلّم ـ يفعل فيه ما يشاء، وأصبح أبو بكر ـ رضي الله عنه ـ في عباءة لا يملك غيرها فجاء الأمين جبريل ـ عليه السّلام ـ إلى رسول الله ـ صلّى الله عليه وسلّم ـ وهو لابس عباءة، فقال له صلّى الله عليه وسلّم: [ما بالك لابسا هذه

العباءة؟ فقال: لمّا ألبس أبو بكر العباءة أصبحت الملائكة كلّهم لابسين العباءة والمرقّع والخشن ولبس الصّوف والشّعر].

وقد قال صلّى الله عليه وسلّم: [البذاذة من الإيمان] أي لباس الأدون، لأنّ المؤمن نفسه عليه هينة وليس لها عنده قدر ولا بال، فكذلك ينبغي أن يكون ثوبه وطعامه ومسكنه للمناسبة في أحواله فإنّ المناسبة مطلوبة شرعا وطبعا.

قال في عوارف المعارف: "ومن التّناسب في أحوال القوم أن يكون لباسهم مشاكلا لطعامهم وطعامهم مشاكلا لكلامهم وكلامهم مشاكلا لمقامهم فمن خشن ثوبه ينبغي أن يكون مأكله من جنسه وإذا اختلف الثّوب والمأكل دل على وجود مرض في القلب يحتاج إلى دواء فإنّ الثّوب موضع نظر الخلق والمأكل موضع شهوة النّفس وكلاهما مرض يحتاج إلى دواء ليعود إلى حد المناسبة والاعتدال".

لبس سليمان الدّاراني ثوبا خشنا، فقال له أحمد: "لو لبست ثوبا أجود من هذا! فقال له: قلبي في القلوب مثل قميصي في الثّياب"، وكان الفقراء يلبسون المرقعة وربّما كانوا يأخذون الخرق من المزابل ويرقعون بها ثيابهم، وقد فعل ذلك طائفة من أهل الصّلاح. حكي أنّ جماعة من أهل المرقعات دخلوا على بشر الحافي فقال لهم: "يا قوم اتقوا الله ولا تظهروا هذا الزّي فإنّكم تعرفون به وتكرمون له فسكتوا كلّهم فقام شاب من بينهم وقال: الحمد لله الذي جعلنا ممّن يعرف بها ويكرم لها والله لنظهرن هذا الزّي حتى يكون الدّين كله لله فقال له بشر: أحسنت يا غلام مثلك من يلبس المرقعة.."[32] الخ شرحه، وهكذا إلى أن تم جميع ما وصله من كلام الولي علي عزوز رحمه الله شرحا وتعليقا. وممّا يلاحظ من كلام قاسم البوني كثرة النّقول عن شرح ابن عباد للحكم العطائيّة[33] ولا عجب إذ كان من مقراراته الدّراسيّة لطلابه في الجامع الكبير كما سبق بيانه، كما نقل عن ابن عربي في فتوحاته، وأخذ عن صاحب لطائف المنن، ومن أهل الفقه الذين نقل عنهم خاصّة في مسألة الدّخان والضّيافة: ابن حجر العسقلاني الشّافعي في فتح الباري، وشيخه الأجهوري أبي الإرشاد والتّتائي شمس الدّين المالكيين.

ومن المفردات التي يطالعنا بها المخطوط أيضا قصائد وبعض الأبيات المفردة التي تعود لأبي المؤلّف أي محمّد اسّاسي البوني كتعشيره لبردة البوصيري وهذا

التّعشير في حكم المفقود، ممّا يفتح باب البحث عنه في الخزانات أو جعله كأحد تأليفات محمّد اسّاسي لمن أراد ذكر مؤلّفاته وعدها، ومن إفضال الشّرح علينا أنّه حفظ لنا بعض ما كان ينظّمه صاحب المخطوط قاسم بن محمّد ممّا لا يوجد في غيره من ذلك قوله: [بحر الطّويل]

تَغَنَــوْا أَحِبَّـــاءَ الحَبيـــــبِ وَرَنَّمُوا * (فَلَذّ) مَقامٌ فِيـــــهِ غَنَـــوْا وَزَمْزَموا
وَصَارُوا كَوُعَّـــاظٍ تَرَقَّوْا مَنَابِـــرًا * وَبَاحُـوا بِأَسْـــرَارِ الغَـــرَامِ وَأَفْهَمُوا
وَمَالتّ رِجالٌ هَزَّهَـا الشّوْقُ والضّنَا * وَأَرْوَاحُهُـــمْ فِي عَالَـــمِ الغَيْبِ عُوَّمُ
(فَعَادَتُهُمْ) ذِكْرُ الحَبِيـــبِ وَعِطْفُـهُ * وَرَاحَتُهُـــمْ وَجْـــدٌ بِـــهِ يَتَنَعَّمُوا
فَيَـا عَاذِلِي فِيمَـــنْ أُحِبُّ دَعِ العَنَا * فَهَيْهَـاتَ أَنْ يَسْلُوْ الأَحِبَّـــةَ مَغْرَمُ
فكيْفَ بُكَـا عَينِي وَهُـمْ بِسـوَادِهَـا * وَكَيْـفَ عَنَـــا قَلْبِـي وَهُمْ فِيهِ خَيَّمُوا
رَضَعْتُ لِبَانَ الحُبِّ مِنْ قَبْلِ نَشْأَتِي * وَمَنْ يَرْتَضِعْ ثَدْيَ الهُدَى كَيْفَ يُفْطَمُ[34]

وقوله كذلك ملخّصا حاله من حال الشّيخ الولي سيدي علي عزوز: [بحر الطّويل]

حَكَمْتُمْ بِبُعْدٍ أَوْجَبَ الضّرَ والأَسَى * وَحَاشَ وَكَلاّ أَنْ أَقَولَ ظَلَمْتُمُ
وَأَتْلَفْتُـــمُ لُبّـــي بِغَيْـــرِ مَلَامَـــةٍ * وَفِي شَرْعِكُـمْ أَنَّ المفرِّطَ يَغْرَمُ
وَآلَيْتُمُ أَنْ تَحْفَظُوا العَهْدَ دَائِمًا * فَمَا بَالَكُمْ لمَا انْقَضَى الحَوْلُ حِلتُمُ
وأَعْرَضْتُمُ عَنْ مُذْنِبٍ شَقَّهُ الضّنَا * فَمَـا ضرَّكَمْ أَنْ لَوْ مَنَنْتُمْ وَزُرْتمُ
فَأَنْتُمْ أَحِبَّائي عَلـى كُلِّ حَالَـــةٍ * مَقَامُكُـــمُ عِنْدِي عَزِيزٌ مُعَظَّمُ
فَإِنْ شِئْتُمُ زُورُوا وَإِنْ شِئتُـــمُ فَلا * فَلَيْـسَ لحِالَ تَرتَضُوهُ مُذمّمُ[35]

4 ـ الخاتمة: وختاما، يمكن أن نقول أنّ هذا المخطوط يسطع على صغر حجمه وقلّة نظمه كأثر مهمّ من الآثار التي خلف قاسم بن محمّد اسّاسي البوني لاسيما إن أعيد له حقّ التّأليف وتمّت له نسبة العمل، كونه أحد الأعمال التي تعرّضت لأخطاء المفهرسين في فهارس المخطوطات أو أثناء إحصاء مقدرات الخزائن، كما تظهر قيمة هذا العمل في تصوير مشهد التّصوف في الغرب الإسلامي إبان التّواجد العثماني بهذه الأرض الطّاهرة وكأحد الشّواهد الكثيرة التي قد يزاد احتفالا بها في تبيين خصوصيّة المشهد الصّوفي الطّرقي ودوره الثّقافي في الرّبط بين بلدان الغرب الإسلامي.

وعلاوة على نزعته الرّوحانيّة الطّافحة عليه، فإنّه لا يخلو من لمحات أدبيّة وومضات شعريّة ونثريّة تنبئ النّاظر فيه على ما كان عليه قاسم بن محمّد البوني من تمكن في التّرسل، واستحضار للأدلة في المسائل الخلافيّة مع القدرة على التّرجيح دون الاكتفاء بالنّقل والحكاية، والاطلاع الواسع على المدونات الصّوفيّة المختلفة وما كتب في الوعظ والرّقاق والتّذكير، كما أنّه تملّك ناصيّة الأدب وانثنت له القريحة الشّعريّة ومكنّته منها، ولكي يفتح هذا المخطوط الباب واسعا للبحث في تراث هذا الرّجل الذي لا يعلم له تأليف مطبوع، وحتى المخطوط منه قد نسب لغيره رغم أنّ نسبة البيت البوني عائدة إليه[36].

الهوامش:

---

[1] . أبو العلاء المعري، اللزوميات، تحقيق: أمين عبد العزيز الخانجي، مكتبة الخانجي القاهرة، ج1، ص 32 . 34.

[2] . ينظر: الصّلحاء (مدونات في الإسلام المغاربي في القرن التّاسع عشر)، إدموند دوتي تر: محمّد ناجي بن عمر إفريقيا الشّرق المغرب، 2014م ص 21 . 22.

[3] . **ينظر:** تاريخ الجزائر الثّقافي، أبو القاسم سعد الله، دار الغرب الإسلامي بيروت، ط1 1998م، ج1، ص 459 . 460.

[4] . من بين تلك المراسلات الحادثة ما نشره أبو القاسم سعد الله فيما دار بين عائلة البوني ممثلة في محمّد ساسي وحفيده أحمد الشّهاب من جهة ويوسف باشا ومحمّد بكداش من جهة أخرى، ينظر: تجارب في الأدب والرّحلة، أبو القاسم سعد الله المؤسسة الوطنيّة للكتاب الجزائر، 1983م، ص 54 إلى ص 62.

[5] . كالطّريقة البكداشيّة.

تنبيه: لا مناسبة بين هذه الطّريقة وما كان عليه باشا الجزائر محمّد بكداش السّالف الذّكر كون هذا الأخير متأخرا عن زمن تأسيسها، وهذا لا ينفي تعلق هذا الباشا بالطّرقيّة فقد كان مريدا من مريدي أحمد بن قاسم البوني وكانت بينهما مصاهرة وممادح خاصّة بفتح محمّد

لوهران وطرد الإسبان منها بعد أن استعصت عليهم دهورا. ينظر: تجارب في الأدب والرّحلة، أبو القاسم سعد الله، ص 49. وتقديم سعد بوفلاقة في مبحث (حياة وآثار أحمد بن قاسم البوني) من كتاب الدّرة المصونة في علماء وصلحاء بونة، أحمد بن قاسم البوني، منشورات بونة للبحوث والدّراسات الجزائر، ط1، 2007م.

وقد أشار أيضا عبد الكريم الفكون في كتابه منشور الهداية في كشف حال من ادعى العلم والولاية وكذا الورثلاني في رحلته إلى كثير من تلك الرّوابط والتّحالفات التي جمعت بين العثمانيين والمتصوفة، كما خصص محمّد بن ميمون الجزائري صاحب التّحفة المرضيّة في الدّولة البكداشيّة في بلاد الجزائر المحميّة المقامات الثّماني الأول من كتابه في التّعريف بمحمّد هذا ومناقبه وعلاقته بالتّصوف.

[6] . الدّرة المصونة، أحمد بن قاسم، ص 75.

[7] . المخطوط اللوحة 1/ ب.

[8] . الدّرة المصونة، أحمد بن قاسم، ص 55.

[9] . المصدر نفسه، ص 15.

[10] . لم أهتد لترجمته.

[11] . نقلا عن: بيوتات الأسر العلميّة بالجزائر خلال العهد العثماني ودورها الثّقافي، فوزيّة لزغم، أطروحة دكتوراه، جامعة وهران، كليّة العلوم الإنسانيّة والحضارة الإسلاميّة، سنة 2013/ 2014 م، رسالة منشورة، ص 200.

[12] . أوردها حفناوي بعلي بهذه الصّيغة ولم أعثر لها على سند في الكتب الجغرافيّة أو حتى على قوله أنّها قبيلة فإنّي لم أجدها في الكتب المعتنيّة بالأنساب والقبائل، **ينظر**: الرّحلات الحجازيّة المغاربيّة: المغاربة الأعلام في البلد الحرام ـ دراسة نقديّة ـ، دار اليازوري العلميّة الأردن، 2018م ص 410.

[13] . المرجع نفسه، ص 409.

[14] . أي في كتاب الدّرة المصونة لأحمد بن قاسم البوني.

[15] . عبد الحي الكتاني، فهرس الفهارس والأثبات، اعتناء: إحسان عباس، دار الغرب الإسلامي بيروت، ط2، 1983م ج 2، 784.

[16] . **نقلا عن:** بيوتات الأسر العلميّة بالجزائر خلال العهد العثماني، فوزيّة لزغم، ص 205.

تنبيه: نقلت عن الأطروحة المذكورة ما يتعلق من نصوص الثّبت لأحمد البوني، والأصل أن أعود للكتاب غير أني عُدمته مطبوعا ومخطوطا.

[17] . عقد أحمد بن قاسم الفصل الحادي عشر كله من منظومته لتلاميذ والدّه، ينظر: الدّرة المصونة له.

[18] . المصدر نفسه، ص 77.

[19] . **نقلا عن:** بيوتات الأسر العلميّة بالجزائر خلال العهد العثماني، ص 206 . 207.

تنبيه: ربما قصد أحمد بن قاسم بالتّأليف: التّأليف المستقل في هذه العلوم من غير ذكر المثال أو مجرد الحواشي والتّعقيبات على هذه المؤلفات.

[20] . أبو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثّقافي، ج2، ص 30.

[21] . فهرس مخطوطات المكتبة الوطنيّة التّونسيّة، مصلحة المخطوطات، 20 سوق العطارين تونس، 1978م، ج 4، ص 19.

[22] . الفهرس العام للمخطوطات دار الكتب الوطنيّة، إعداد: جمال بن حمادة، تونس، 1994 م، ج 8، القسم الأول، ص 191 . 192.

[23] . المخطوط اللوحة 9/ ب، كما زاد النّقل عليه مرة أخرى **ينظر:** اللوحة 30/ ب من المخطوط.

تنظر ترجمة أحمد القشاشي المدني: خلاصة الأثر في أعيان القرن الحادي عشر، المطبعة الوهيبة، 1284 هـ، ج1 ص 343.

[24] . ورد النّقل عنه في موضعين: اللوحة 41/ ب، واللوحة 42/ أ من المخطوط.

تنظر ترجمة الأجهوري : الأعلام، خير الدّين الزّركلي، دار العلم للملايين، ط 15 2002م ج 5، ص 13.

[25] . **نقلا عن:** بيوتات الأسر العلميّة بالجزائر في العهد العثماني، فوزيّة لزغم، ص 207.

[26] . **تنظر** ترجمته في كتاب: شجرة النّور الزّكيّة في طبقات المالكيّة، محمّد بن قاسم مخلوف، تخريج وتعليق: عبد المجيد خيالي، دار الكتب العلميّة بيروت، ط1، 2002 م ج1، ص 469.

وكتابي محمّد بن الطّيب القادري: نشر المثاني لأهل القرن الحادي عشر والثّاني، تحقيق: محمّد حاجي وأحمد التّوفيق مكتبة الطّالب الرّباط، 1986 م ج 3، 260. وكتاب: التّقاط الدّرر ومستفاد المواعظ والعبر من أخبار وأعيان المائة الحاديّة والثّانيّة عشر، تحقيق: هشام العلوي القاسمي، منشورات دار الآفاق الجديدة بيروت، ط 1، 1983 م، ص 325.

وكتاب: الذيل لكتاب بشائر أهل الإيمان في فتوحات آل عثمان، حسين خوجة، المطبعة الرّسميّة العربيّة بحاضرة تونس 1907 م، ص 199.

[27] . حسين خوجة، الذيل لكتاب بشائر أهل الإيمان، ص 202.

[28] . اللوحة 1/ ب من المخطوط.

[29] . اللوحة 2/ أ من المخطوط. وما بين القوسين كذا هي في النّسخة.

[30] . اللوحة 2/ ب من المخطوط.

[31] . اللوحة 2/ ب من المخطوط.

[32] . اللوحة 43 /ب واللوحة 44 /أ من المخطوط

[33] . وقد نقل عنه أكثر من تسع مرات كأكثر مصدر منقول عنه.

[34] . اللوحة 1/ ب واللوحة 2/ أ من المخطوط

[35] . اللوحة 2/ أ ، ب من المخطوط

[36] . قال أحمد الشّهاب في درته:

فـدارنا منسوبــة إليه * في كل حال عيبنا عليه

الدّرة المصونة، أحمد بن قاسم البوني، ص 76.

رحم الله الجميع وأسكنهم فسيح جنته آمين..

مجلّة اللغة العربيّة المجلّد: 24 العدد: 3 السّنة: الثّلاثيّ الثّالث 2022 ص: 775-793

مباحث نظريّة النّظم في كتاب سيبويه
-ظاهرة التّقديم والتّأخير أنموذجا-

Investigations of systems theory in the book Sibuyh
The phenomenon of submission and delay is a model

أ. طارق عاشوري*

د. صباح لخضاري†

تاريخ الاستلام:04-06-2020 تاريخ القبـول:08-08-2020

ملخّص: ينسب كثير من الدارسين نشأة البلاغة العربية إلى الكتاب الذي ألفه سيبويه ومن مظاهر ذلك الاقتباسات التي اقتبسها عنه أبرز علماء هذا الفن ومنهم عبد القاهر الجرجاني أثناء تأصيله لنظريته في النظم.

وهذا البحث محاولة منا للكشف عن حقيقة هذه النسبة، مع بيان أهم مظاهر التأثر التي كانت عند الجرجاني، وكيفية تأسيسه نظرية النظم وفق رؤى كثيرة طرحها سيبويه.**كلمات مفتاحيّة:** نحو؛ معاني النحو؛ نظم؛ بلاغة التقديم.

Abstract: Many scholars attribute the origins of Arabic rhetoric to the book written by Sibawayh. One of the manifestations of this is the quotes that were quoted by the most prominent scholars of this art, including Abdul-Qahir Al-Jarjani, while rooting his theory in the systems.

This research is an attempt by us to reveal the truth of this ratio, with an indication of the most important manifestations of vulnerability that were of Al-Jurjani, and how it established the theory of systems according to many visions put forward by Sibawayh.

Keywords: Grammar; grammatical meanings; systems; rhetoric submission.

---

* المركز الجامعي صالحي أحمد النعامة، البريد الالكتروني: liont1@hotmail.fr
(المؤلف المرسل)

† المركز الجامعي صالحي أحمد النعامة، البريد الالكتروني: s.hamidou@yahoo.fr

1. المقدّمة: لا يخفى على الدارس المتأمل في التراث العربي ما للكتاب من الفائدة العظيمة، وليس ذلك من أنه أول كتاب ألف في النحو ولا لأن كاتبه سيبويه تلميذ الخليل ويونس، بل لما حواه الكتاب من قضايا استطاع من خلالها أن يكون شاملا لكل مستويات الدرس اللغوي المعروفة، ومن ذلك تطرقه لمباحث توسع فيها من بعده حتى أصبحت علما كاملا على يد عبد القاهر الجرجاني نقصد علم معاني النحو الذي انبثق من تلك العلاقة الوطيدة بين علم النحو وعلم الشعر.

تلك المباحث التي كان مضمونها مشابها لمباحث علم المعاني فيما عرف بعد ذلك، جعلت الباحثين يقرون بأسبقية بحث قضايا علم المعاني عند سيبويه في كتابه، بل جعلوه فوق ذلك أول علماء البلاغة مرتكبين بذلك خلطا منهجيا يكاد يشيع في كتب التأريخ لعلم البلاغة وتطوره، وهو الأمر الذي دعانا إلى البحث والنظر فيه من خلال هذه الورقات البحثية محاولين توضيح أهم المباحث التي استقى منها علماء البلاغة قضايا علم المعاني، والإجابة عن تساؤل مفاده: هل اهتمام سيبويه بتلك المباحث كان محاولة منه لتأسيس لعلم المعاني أم أنه كان طرحا جانبيا مرافقا لتأسيسه وتحليله الظواهر النحوية؟

وستكون الإجابة عن هذه التساؤلات باتباع منهج الوصف ممثلا في أداتين؛ استقراء بعض النصوص التي جاءت في كتاب سيبويه وكتب عبد القاهر الجرجاني وغيرهما، وتحليل تلك النصوص لمحاولة استنباط أهم الفروق بين نصوص سيبويه ونصوص عبد القاهر الجرجاني، اللذين سيكون هذا البحث مركزا عليهما باعتبار الأول موضوعا لهذا البحث وباعتبار الثاني –أي عبد القاهر–مؤسسا فعليا لمسائل علم المعاني عبر نظريته في النظم. ثم سيتم التركيز على أهم القضايا المشتركة بين علمي النحو والبلاغة، وهي قضية التقديم والتأخير، وسنرى بأداة المقارنة ما هو الاختلاف الحقيقي بين من عالجوا هذه القضية نحويا، ومن عالجوها بلاغيا، باعتبار الهدف والمنهج والنتائج من خلال الإجابة على أسئلة فرعية مهمة: ما الفروقات التي تفصل بين الدراسة النحوية والدراسة البلاغية للتقديم والتأخير؟ وما رأي الجرجاني في أقوال سيبويه حول ذلك؟ والإجابة عن هذه التساؤلات ستكون باستقراء المصادر النحوية والبلاغية على رأسها الكتاب ودلائل الإعجاز، وتحليل الآراء للكشف الحقيقي

عن تلك الفروقات ليتم لنا منهج وصفي. ومن الجدير بالذكر أن هذا الموضوع ليس الأول فقد سبقت إليه دراسات أكاديمية أذكر منها على سبيل المثال مذكرة الماجستير الموسومة: "علاقة الدرس النحوي بالدرس البلاغي عند عبد القاهر الجرجاني"، للباحث عبود خليفة من جامعة تلمسان، وأطروحة الدكتوراه الموسومة: "النحو البلاغي عند عبد القاهر الجرجاني بين النظرية والتطبيق" للباحث نفسه ومن الدراسات أيضا، وبحث "رسالة كتاب سيبويه وامتداداتها النقدية والبلاغية" لعبد الله مولود مزايط في مجلة الخطاب العدد 2 وغيرها.

2. الفرق بين علمي: النحو، والمعاني: معلوم أن كل علم له مجاله المفهومي والمنهجي الذي لا يمكن أن يشاركه فيه علم آخر، وإنما تبقى بعض القضايا التي قد تبدو متشابهة فتشكل لبسا على الدارسين، ولذلك ارتأينا قبل البحث في تلك المباحث البلاغية عند سيبويه أن نحدد الفرق بين علم النحو وعلم المعاني، استنادا إلى ما جاء به السكاكي حيث يقول: "اعلم أن علم النحو هو أن تنحو معرفة كيفية التركيب فيما بين الكلم لتأدية أصل المعنى مطلقا بمقاييس مستنبطة من استقراء كلام العرب، وقوانين مبنية عليها، ليحترز بها عن الخطأ في التركيب من حيث تلك الكيفية، وأعني بكيفية التركيب تقديم بعض الكلم على بعض، ورعاية ما يكون من الهيئات إذ ذاك، وبالكلم نوعيها المفردة وما هي في حكمها"[1]، ثم يقول معرّفا علم المعاني: "هو تتبع خواص تراكيب الكلام في الإفادة، وما يتصل بها من الاستحسان وغيره، ليحترز بالوقوف عليها عن الخطأ في تطبيق الكلام على ما يقتضي الحال ذكره؛ وأعني بتراكيب الكلام: التراكيب الصادرة عمن له فضل تمييز ومعرفة، وهي تراكيب البلغاء، لا الصادرة عمن سواهم، لنزولها في صناعة البلاغة منزلة أصوات حيوانات تصدر عن محالها بحسب ما يتفق"[2]. ما بين التعريفين في كلام السكاكي فروق كثيرة بين العلمين يمكن أن نسجلها في الملاحظتين الآتيتين:

2. 1. الملاحظة الأولى: النحو هدفه معرفة الكيفيات التي يمكن أن تركب منها الكَلِمُ للحصول على أصل المعنى، وهذا معنى قولهم في تعريف الكلام "هو اللفظ المركّب المفيد"، وهذه الكيفيات تحددها قوانين لا تخرج عما عهدته العرب في كلامها، ناتجة عن استقراء هذا الكلام استقراءً شاملا عامًّا، وهو ما عناه ابن جني

قبل تعريفه للنحو بأنه "انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره كالتثنية والجمع والتحقير والتكسير والإضافة والنسب والتركيب وغير ذلك، ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة، فينطقَ بها وإن لم يكن منهم، وإن شذّ بعضهم عنها رُدَّ به إليها"[3]. ولعلنا إذا أنعمنا النظر في تعريف السكاكي لفت انتباهنا قوله "...لتأدية أصل المعنى مطلقا بمقاييس..." فالمقصود هو أن للنحو وظيفةً هي الاحتراز من الوقوع في خطأ تركيب الكَلِمِ تركيبا لا نفهم منه دلالة ولا إفادة مطلقا، بينما يتجاوز علم المعاني الاحتراز من الوقوع في هذا الخطأ إلى احتراز الوقوع في خطأ تطبيق الكلام على ما يقتضيه الحال، وإذًا فالفرق بين العلمين فرق شاسع، الأول هدفه مجرد اتباع تلك القوانين لتركيب بنية اتباعا لا يتجاوز الدلالة اللغوية العامة، بينما يخرج الثاني (علم المعاني) عن مجرد الدلالة اللغوية للكلم المركبة إلى مراعاة السياق الذي رُكِّب فيه هذا الكلام ومدى توافق الكلام المركّب مع السياق (مقتضى الحال).

2. 2. الملاحظة الثانية: الأمر الآخر الذي نلحظه من خلال تعريفَ السكاكي قوله عن علم المعاني: " هو تتبع خواص تراكيب الكلام في الإفادة، وما يتصل بها من الاستحسان وغيره"، فالهدف من علم المعاني –زيادة على كونه حرزا من الوقوع في خطأ تطبيق الكلام على ما يقتضيه السياق–هو مراعاة استحسان السامع للكلام، وهو أمر يستدعي دراسة التراكيب دراسة جمالية وليس دراسة معيارية كما هو الحال بالنسبة للنحو. هذان الأمران هما أهم ما يمكن أن يساعدنا على استخلاص الفروق بين علم النحو وعلم المعاني وإن كانا يصدران من سراج واحد هو التركيب، فالأول يبحث في درجات الصحة والخطأ في إفادة أصل المعنى دون اعتبار لأي شيء آخر، وأما الثاني –كما سبق وقلنا–فيبحث في جماليات التراكيب ومدى مطابقتها لمقتضى الحال ونيلها لاستحسان السامع.

ويرى تمام حسّان –وهو يميل إلى أن النحو وعلم المعاني لهما نفس الأصول العلمية والفرق بينهما إجرائي لا غير–؛ "إذا كانت الشراكة في دراسة الجملة قائمة بين علم النحو وعلم المعاني، فإن النحو يبدأ بالمفردات، وينتهي إلى الجملة الواحدة، على حين يبدأ علم المعاني بالجملة الواحدة وقد يتخطاها إلى علاقاتها بالجمل الأخرى في

السياق التي هي فيه"[4]. وقال في موضع آخر: "والملاحظ أن هذه الأصول التي أخذها البلاغيون عن النحاة تنطلق من منطلق المباني على نحو ما تنطلق الدراسة النحوية منها"[5].

وهذه النتائج التي توصل إليها تمّام ناقشه فيها مجموعة من الباحثين منهم أحمد العلوي، الذي توصّل إلى أن "الأصول المشتركة بين العلمين كما فصّلها تمام لا تطابق حقيقة العلاقة بينهما: أولا لأن بعض هذه الأصول لا يقوم عليها النحو، وذلك كالأصول القائمة على الإسناد، وثانيا لأن بعض هذه الأصول الأخرى لا يقوم عليها علم المعاني وهي الأصول العاملية"[6]. ويصر العلوي على ارتباط علم المعاني بمقصدية المتكلم، ويوليها الأهمية الكبرى؛ فـ"حين يستعمل عالم المعاني المفعول والحال ويدرس رتبتهما فإنه لا يقصد بذلك وصف أشكال لغوية، وإنما يريد أن يبين دلالة الرتبة حين تتصل بنيات المتكلمين"[7]. وهذا يوضّح لنا مذهب العلوي في تسمية النحو العام "نحو الكلام" في حين يسمي ما جاء به عبد القاهر في نظريته "نحو المتكلم". ولم نمرَّ بهذه المحطة عبثا، بل المراد من هذا التوضيح أنه سيساعدنا في فهم كتاب سيبويه فهما يمكننا فيما بعد أن نناقش بعض القائلين بنشأة علم المعاني وعلوم البلاغة عموما على يد سيبويه[8]، وأن نتجنب الخلط المنهجي الذي وقع فيه هؤلاء.

3. نحو الكتاب بين اللفظ والمعنى: يظهر بشكل جلي لقارئ كتاب سيبويه اهتمامُه بالجانب التركيبي البنائي والجانب المعنوي منذ الصفحات الأولى، فتقسيمه للكلام من حيث الإفادة والصحة تقسيما توقف عنده كثير من الدارسين؛ نعني بذلك قوله: "فمنه (أي الكلام) مستقيم حسن ومحال ومستقيم كذب، ومستقيم قبيح، وما هو محال كذب. فأما المستقيم الحسن فقولك: أتيتك أمسِ وسآتيك غدا. وأما المحال فأن تنقض أوّل كلامك بآخره فتقول: أتيتك غدا وسآتيك أمس. وأما المستقيم الكذب فقولك: حملت الجبل وشربت ماء البحر ونحوه وأما المستقيم القبيح فأن تضع اللفظ في غير موضعه، نحو قولك: قد زيدا رأيت وكي زيد يأتيك، وأشباه هذا. وأما المحال الكذب فأن تقول: سوف أشرب ماء البحر أمس"[9]. يقرّ سيبويه في هذا النص بأن

لدلالة الكلام اعتبارا في التركيب أو هو "يجعل مدار الكلام على تأليف العبارة وما فيها من حسن أو قبح، واستقامة أو إحالة. والمعنى وما فيه من صدق أو كذب"[10].

وهذا النص الذي فصّل سيبويه فيه أقسام الكلام يتطابق مع ما جاء به تشومسكي في هذا العصر حين أشار في كتابه البنى النحوية إلى ثنائية أسماها النحو والدلالة، وقبل ذلك حاول أن يفند الفرضية القائلة إن النحو يتحكم في دلالة التراكيب والجمل؛ "لا يمكن تشخيص مفهوم القواعدية بأنه كل ما له معنى أو كل ما هو ذو مغزى وفق أي مفهوم دلالي "[11].وهذا يؤكد وعي سيبويه بأن النحو ليس كل شيء، بل يجب للكلام أن يكون ذا إفادة بعد كونه مركبا تركيبا صحيحا، وهو ما أسماه المستقيم؛ "ونستطيع أن نقول: إن المقصود من الكلام المستقيم بناء على تمثيل سيبويه وتعريفه للمستقيم القبيح هو الكلام المستقيم استقامة نحوية ودلالية، فالكلام المستقيم نحويا تتوزع استقامته على ثلاثة أنواع هي: المستقيم الحسن، والمستقيم الكذب، والمستقيم القبيح. فكل جملة صحيحة نحويا تعد جملة مستقيمة، ولكن الحكم على هذه الاستقامة بالحسن أو بالكذب يتعلق بالمعنى الذي تفيده عناصر الجملة عندما تترابط نحويا"[12]. ومن الأمثلة التي تؤكد اهتمام سيبويه بالمعنى باعتباره مكونا من مكونات اعتبار صحة الكلام أو خطئه ما لاحظه الجرجاني في تحليله للمكونات المفهومية للفعل بأنه "أمثلة أُخِذَت من لفظ أحداث الأسماء وبُنيت لما مضى وما يكون ولم يقع، وما هو كائن لم ينقطع"[13] فقد قال: "لا نعلم أحدا أتى في معنى هذا الكلام بما يوازنه أو يدانيه، أو يقع قريبا منه، ولا يقع في الوهم أيضا أن ذلك يستطاع.أفلا ترى أنه إنما جاء في معناه قولهم: "والفعل ينقسم بأقسام الزمان ماض وحاضر ومستقبل"، وليس يخفى ضعف هذا في جنبه وقصوره عنه"[14]؛ وهذا لأن من جاؤوا بعد سيبويه كأنهم قد حرفوا وغيروا ما كان يريده سيبويه من تحليله لتلك المكونات ؛ "إن الفعل دليل على ما يحصل ويقع من الوقائع أثناء وقوعها ، وأهم شيء ليس هو الزمان فقط، بل الحدث وحدوثه في زمان"[15]، ولذلك فالذين حصروا مفهوم الفعل في الزمان كانوا قد أخلوا بالمعنى الذي أراده وفهمه سيبويه في كتابه.

والأمثلة على اهتمام سيبويه في كتابه بالمعاني (الإفادة) كثيرة لا حصر لها ولمن أراد أن يتعقبها العودة إلى الكتاب.

4. نظرية النظم وانبثاقها من الكتاب: من البديهي أننا حين نطلق مصطلح النظم نتجه مباشرة صوب كتاب دلائل الإعجاز ومؤلفه عبد القاهر الجرجاني؛ لأنه المؤسس الفعلي لهذه النظرية التي أرست بدورها ركائز علم المعاني فيما بعد، وإذا ذكرنا نظرية النظم ذكرنا أهم ركيزتين قامت عليها، النحو والشعر، وسيكون الحديث في هذا العنصر من البحث طويلا؛ لأنه مغزاه الذي نريد منه أن نخرج إلى إجابة عن إشكال كون سيبويه مؤسسا فعلا لعلم المعاني.

4. 1. تأثر الجرجاني بسيبويه في كتاباته: لقد أقرّ الجرجاني في رسالته الشافية في إعجاز القرآن أن الخليل وسيبويه قد سبقا إلى تأسيس معاني النحو وأبدعا فيه كما أبدع الجاحظ في علم الشعر[16]، ومن هاهنا ندرك أن تأثره بسيبويه كان واضحا في أثناء تأسيسه نظريته في النظم، بل إن سيبويه كان ثاني اثنين أخذ منهما الجرجاني صلب افكاره واستخلص نظريته. وقد كان عبد القاهر متأثرا جدا بأفكار سيبويه وآرائه، والقارئ لكتاب دلائل الإعجاز سيلاحظ ذلك من خلال الاقتباسات الكثيرة التي نقلها عنه، غير أن هذا التأثر لم يمنعه من انتقاد بعض التقصير –كما يراه هو–مثل اكتفائه بتعليل التقديم بالعناية والاهتمام. ومن أبرز الاقتباسات التي اشتهرت عند الجرجاني قوله في التقديم والتأخير: "واعلم أنّا لم نجدهم اعتمدوا فيه شيئا يجري مجرى الأصل غير العناية والاهتمام. قال صاحب الكتاب[17] وهو يذكر الفاعل والمفعول: كأنهم يقدّمون الذي بيانه أهمّ لهم وهم ببيانه أعنى، وإن كانا جميعا يهمّانهم ويعنيانهم"[18]. من ذلك أيضا قوله في بعض مواضع التقديم والتأخير: "وهذا الذي ذكرتُ من أن تقديم ذكر المحدَّث عنه يفيد التنبيه له قد ذكره صاحب الكتاب في المفعول إذا قُدّم فرُفِع بالابتداء، وبني الفعل الناصب كان له عليه، وعدّي إلى ضميره فشُغِل به. كقولنا في ضربت عبدَ الله: عبدُ الله ضربتُهُ، فقال: وإنما قلت عبدُ الله فنبّهت له ثم بنيت عليه الفعلَ ورفعته بالابتداء"[19]. ويظهر اهتمام سيبويه بشيء آخر غير الدلالة التركيبية وهو مراعاة السامع وذلك من خلال قوله السابق: "وإنما قلت عبدُ الله فنبّهت له ثم بنيت عليه الفعل.." كما يظهر من خلال ما نقله عنه الجرجاني أثناء حديثه عن القصر والاختصاص:"مثال ذلك أن صاحب الكتاب[20] قال في باب كان: إذا قلت: كان زيد، فقد ابتدأت بما هو معروف عنده مثلُهُ عندك، وإنما

ينتظر الخبر. فإذا قلت: حليمًا، فقد أعلمته مثل ما علمتَ. وإذا قلت: كان حليما، فإنما ينتظر أن تُعرِّفَه صاحب الصفة. (ثم يعقّب): وذلك أنه إذا كان معلوما أنه لا يكون مبتدأ من غير خبر، ولا خبرٌ من غير مبتدأ كان معلوما أنك إذا قلت: كان زيد فالمخاطَب ينتظر الخبرَ، وإذا قلت: كان حليما أنه ينتظر الاسم، فلم يقع إذن بعد إنما إلا شيء كان معلوما للسامع من قبل أن ينتهي إليه"[21]. وهذا الاعتناء بمقاصد الكلام التي تربط بين الثلاثية المشكلة للمعنى (الكلام، المتكلم، السامع) قل نظيره بعد سيبويه بل إن النحو فيما بعد أصبحت غايته تقريبا الاعتناء بالإعراب وحركاته.

غير أن كثيرا من الدارسين يركزون على هذه النصوص وغيرها ليثبتوا سبق سيبويه إلى تأسيس علم المعني؛ مثل المراغي؛ فقد ذكر أن الجرجاني نقل نص سيبويه عن التقديم والتأخير في الدلائل وشرحها بمثل: قال شراح الكتاب[22] ولم يدرِ أن الجرجاني وإن كان ذكرها فإنه لم يرتضها أساسا يمكن الأخذ به، فقد قال بعد ذلك: "وقد وقع في ظنون الناس أنه يكفي أن يقال: إنه قدّم للعناية ولأن ذكره أهم، من غيرِ أن يُذكرَ، من أين كانت تلك العناية؟ وبِمَ كان أهمَّ؟ ولتخيّلهم ذلك، فقد صغر أمر التقديم والتأخير في نفوسهم، وهوّنوا الخطب فيه، حتى إنك لترى أكثرهم يرى تتبعه والنظر فيه ضربا من التكلّف. ولم ترَ ظنًّا أزرى على صاحبه من هذا وشبهه"[23]. فانظر كيف رفض الجرجاني الاكتفاء بقول إن العناية والاهتمام هما مغزى التقديم والتأخير في المراتب النحوية؛ وذلك لأنه كان يرفض ابتداءً الإجمال والتعميم في العلم، بل عدّه من نواقص العلوم ومن الأسباب التي بها تتدهور العلوم وتغمض ومنها علم المعاني والبيان؛ "إلا أنك لن ترى على ذلك نوعا من العلم قد لقي من الضّيم ما لقيه، ومُنِيَ من الحيف بما مُني به، ودخل على الناس من الغلط في معناه ما دخل عليهم فيه، فقد سبقت إلى نفوسهم اعتقادات فاسدة وظنون رديّة، وركبهم فيه جهل عظيم وخطأ فاحش، ترى كثيرا منهم لا يرى له معنى أكثر مما يرى للإشارة بالرأس والعين، وما يجده للخطّ والعقد، يقول: إنما هو خبر واستخبار، وأمر ونهي ولكل من ذلك لفظ قد وضع له، وجُعل دليلا عليه"[24].

غير أن هذا لا يعني أن الجرجاني عاب على سيبويه إجماله بأن التقديم إنما يكون للعناية والاهتمام، بل ذلك عيب منه على من اكتفى بما جاء به سيبويه من

أصحاب الشروح مثل السيرافي الذي حكى قوله الشارح لنص سيبويه وتقديمه مثال "قتل الخارجي زيد".

4. 2. سيبويه نحوي لا بلاغي: إذا عدنا إلى سيبويه واهتمامه بالمعاني النحوية؛ سنستخلص أن النصوص التي سبقت من سيبويه لأكبر دليل على أنه لم يكن يهتم باللفظ على حساب المعنى، وهذا أمر فرغ من بحثه الدارسون، إلا أن البحث يجب أن يكون في كون سيبويه مؤسسا لعلم المعاني، وليس قولنا علم المعاني ذلك المعنى الذي ذكر الجرجاني سبق سيبويه فيه بل علم المعاني كما عرفه العلماء من أمثال السكاكي؛ علم المعاني الذي غايته البحث في آثار التراكيب في تغيرها على تغير المعاني، والنظر في مطابقة تلك المعاني لما يسمى مقتضى الحال، وهذا بعيد عما كان سيبويه يرومه ويحاول الكشف عنه، ولنا في ذلك دليلان:

أولا: أن سيبويه وإن كان يبحث في المعاني وتغيرها من تغير التراكيب كان يحلل كلام العرب، أي إنه كان يريد تعليل تلك الظواهر الكلامية وربطها بمعيار هو سماعه من العرب، ولذلك فإننا كثيرا ما نراه يقرن تحليلاته تلك بقول وهذا جيد، وهذا عربي جيد،....من ذلك قوله في تقديم المفعول على الفعل: "فإذا بنيتَ الاسم عليه قلت: ضربتُ زيدا، وهو الحدُّ؛ لأنك تريد أن تُعمله وتحملَ عليه الاسم، كما كان الحدّ ضرب زيدٌ عمرًا، حيث كان زيدٌ أوّل ما تشغل به الفعلَ ... وإن قدمتَ الاسم فهو عربيٌّ جيد كما كان ذلك عربيا جيّدا، وذلك قولك: زيدا ضربتُ، والاهتمام والعناية هنا في التقديم والتأخير سواء.."[25]. فاهتمام سيبويه بالمعاني التركيبية كان غرضه ليس تبيينها وتفصيلها، بل كان الغرض منها تحليل ظاهرة نحوية وتعليلها رجوعا إلى المعيار الذي اعتمده في صحة التركيب أو خطئه، وهو ما أشرنا إليه.

ثانيا: سيبويه لم يكن يطلب في تحليله لتلك الظواهر النظر في مواقع استحسان التركيب أو استقباحه، وهذا راجع إلى النقطة الأولى وهي غرض تعليل القاعدة والاستعمال، ولعلنا نلحظ ذلك في كلامه الأول عن أقسام الكلام، فقد رأينا أنه اعتبر تركيب "شربت ماء البحر" الذي عدّه من الكلام المستقيم الكذب في حين فاته أن هذا التركيب كان يمكن أن يكون مستقيما حسنا لو اعتبر المجاز هنا، لا أقول المجاز الذي أيضا مردّه التعليل بل المجاز الذي مردّه الكشف عن الجماليات الأسلوبية، يقول

ابن جني في هذا الموقف: "فإن قلت: قد أحال سيبويه قولنا: أشرب ماء البحر، وهذا منه حظر المجاز الذي أنت مدّعٍ شِياعه وانتشاره. قيل: إنما أحال ذلك على أن المتكلم يريد به الحقيقة، وهذا مستقيم، إذ الإنسان الواحد لا يشرب جميع ماء البحر. فأما إن أراد به بعضه ثم أطلق هناك اللفظ يريد به جميعه فلا محالة من جوازه؛ ألا ترى إلى قول الأسود بن يعفر:

نزلوا بأنقرة يسيل عليهم ماء الفرات يجيء من أطواد

فلم يحصل هنا جميعه... فسيبويه إذًا إنما وضع هذه اللفظة في هذا الموضع على أصل وضعها في اللغة من العموم، واجتنب المستعمل فيه من الخصوص"[26].

وعلى هذا نقول: إن سيبويه لم يخرج في كتابه عن علم النحو الذي ميّز ابن الأثير بينه وبين علم المعاني في قوله: "إن النحوي ينظر في دلالة الألفاظ على المعاني من جهة الوضع اللغوي، وتلك دلالة عامة. وصاحب البيان ينظر في فضيلة تلك الدلالة وهي دلالة خاصة، والمراد منها أن تكون على هيئة مخصوصة من الحسن، وذلك أمر وراء النحو والإعراب، ألا ترى أن النحوي يفهم معنى الكلام المنظوم والمنثور، ويعلم مواقع إعرابه، ومع ذلك فإنه لا يفهم ما فيه من الفصاحة والبلاغة؟"[27]، وهذا كلام يعود بنا إلى ما قررناه من فروق بين النحو والبلاغة ممثلة في علم المعاني، فالنحو يدرس الأصول الوضعية للغة ويدرس التراكيب معياريا من حيث صحتها وخطئها في إصابة المعنى الأصلي، بينما تبني البلاغة على هذا أحكامها على صحة الكلام من حيث موافقته قصد المتكلم.

إلا أن نفينا أن سيبويه لم يكن مؤسسا لعلم المعاني[28] ليس معناه أنه قصّر في الكتاب، وليس معناه تركيزه على التركيب لفظيا ودراسته معياريا، بل إن المنهج السيبوي كان منهجا تفاعليا بين المعيارية والوصفية جعلته بلا شك رائد النحاة في كتابه، وجذبت علماء البلاغة إلى الأخذ منه ومن هؤلاء الجرجاني الذي تأثر به وبنصوصه في الكتاب.

5. ظاهرة التقديم والتأخير بين النحاة والبلاغيين: لعلّ الاهتمام بمبحث التقديم والتأخير كان قديما قدم التأليف النحوي، ودليل ذلك أنه شغل صفحات عديدة من

كتاب سيبويه، كما نجده أيضا في المصنفات البلاغية الأولى كمجاز القرآن لابي عبيدة، ومعاني القرآن للفراء وغيرهما.

غير أن هذا الاشتراك ليس إلا اشتراكا ظاهريا، فلا بد أن تظهر فروق بين اهتمام النحاة بالتقديم والتأخير واهتمام البلاغيين به، وهو ما سنبحثه فيما يلي من البحث بعد ما مر معنا من تبيين الإطار العام الذي يميز علمي النحو والبلاغة ممثلا في علم المعاني.

5. 1. دراسة النحاة لمبحث التقديم والتأخير: مما لا ريب فيه أن النحاة اهتموا بالتقديم والتأخير باعتباره ظاهرة تركيبية تترتب عنها صحة الكلام أو خطؤه، ويمكن أن نصف هذا الاهتمام بأنه اهتمام بنيوي، أي يختص ببنية التركيب لا يتعلق شيء منه بالسياق أو مقتضى حال السامع والمتكلم –إلا ما ندر عند بعض النحاة الذين أظهروا اهتماما بالمعاني التركيبية مثل سيبويه ومن سار على نهجه، ومن ذلك كلام ابن يعيش عن تقديم الخبر في شرحه على المفصل: "يجوز تقديم خبر المبتدأ مفردا كان أو جملة، فمثال المفرد قولك قائم زيد وذاهب عمرو.. ومثال الجملة أبوه قائم زيد وأخوه ذاهب عمرو، وذهب الكوفيون إلى منع جواز ذلك"[29]، ويقول في السياق ذاته: "تقديم المضمر على الظاهر إنما يمتنع إذا تقدم لفظا ومعنى نحو ضرب غلامه زيدا، وأما إذا تقدم لفظا والنية به التأخير فلا بأس به نحو: ضرب غلامه زيد، ألا ترى أن الغلام ههنا مفعول ومرتبة المفعول أن يكون بعد الفاعل، فهو وإن تقدم لفظا فهو مؤخر تقديرا وحكما، ومنه قوله تعالى: ﴿فأوجس في نفسه خيفة موسى﴾[30"31]. ومن ذلك أيضا ما جاء في كتاب المقتضب للمبرّد: "ألا ترى أنك تقول: ضرب غلامَه زيدٌ؛ لأن الغلام في المعنى مؤخر، والفاعل في الحقيقة قبل المفعول. ولو قلت: ضرب غلامُه زيدا كان محالا؛ لأن الغلام في موضعه لا يجوز أن يُنوى به غير ذلك الموضع. وعلى هذا المعنى تقول: "في بيته يؤتى الحكمُ، لأن الظرف حدُّه أن يكون بعد الفاعل. وما لم يُسمَّ فاعله بمنزلة الفاعل، وعلى هذا تقول: ضربته زيد، وفي داره عبد الله، لأنّ هذا إخبار، وحدّ المبتدأ أن يكون قبلهما. وحدّ الظرف أن يكون بعد المفعول به، ومن ثمة جاز: لقيت في داره زيدا"[32].

الملاحظ في هذين النصين وفي غيرهما من نصوص النحويين أن ظاهرة التقديم والتأخير –وإن كانت ظاهرة لغوية مهمة–هي عند النحويين لا تتجاوز البحث في البنية اللغوية والوظيفة النحوية التي تترتب عنها–بعيدا عن الدلالة أو الجماليات الكامنة وراءها–، لكي تعطى في الأخير أحكام الجواز والوجوب والمنع، ولا نحتاج كبير جهد لنلاحظ ذلك من خلال عبارات: "يجوز"، "منع جواز ذلك"، "حدّ المبتدأ" "ومن ثمة جاز"...وغيرها.

5. 2. دراسة البلاغيين لمبحث التقديم والتأخير: البلاغيون تميزوا بنظرتهم لظاهرة التقديم والتأخير ليس على أنها ظاهرة تدرس بهدف كشف الأحكام الناجمة عنها، بل هي ظاهرة أسلوبية تكشف عن دلالات وأبعاد أهمها حاجة المتكلم لهذا الترتيب أو ذاك بسبب ترتيب المعاني التي يريد التعبير عنها أولا في نفسه، ومنها أيضا: مراعاة حال السامع ليكون الكلام مرتبا حسب حاله وحاجته، وهذا لا نكاد نجده عند النحاة، ولنا في كتب البلاغة خير دليل.

يقول القزويني: "وأما تقديم مفعوله ونحوه عليه فلردّ الخطأ في التعيين كقولك: زيدًا عرفت لمن اعتقد أنك عرفت إنسانا وأنه غير زيد.."[33]، ويقول: "وأما تقديم بعض معمولاته على بعض فهو إما لأن أصله التقديم ولا مقتضى للعدول عنه كتقديم الفاعل على المفعول.. وإما لأن ذكره أهم والعناية به أتمّ فيقدم المفعول على الفاعل إذا كان الغرض معرفة وقوع الفعل على من وقع عليه، لا وقوعه ممن وقع منه..."[34].

6. دراسة التقديم والتأخير بين سيبويه والجرجاني: ولنا الآن أن نخصص ونضيق مجال هذا البحث إلى ما جاء عن سيبويه في ظاهرة لغوية هي التقديم والتأخير وإلى ما استدركه الجرجاني عليه في كتابه دلائل الإعجاز.

6. 1. التقديم والتأخير في الكتاب: لا شكّ أن سيبويه سبق بالاهتمام ببعض المعاني التي تولدها التراكيب والتغيرات الطارئة عليها، وأهمها التقديم والتأخير، فقد فصّل القول في كثير من صفحات الكتاب بين التركيب العادي والتركيب الذي يقدّم فيه بعض عناصره أو يؤخّر فيه، ولعلّ أهم نصوصه التي تبيّن قيمة معاني التراكيب: قوله في باب الفاعل الذي يتعدّاه فعله إلى مفعول: "قولك: ضَرَبَ عبدُ الله زيدًا، فعبدُ

الله ارتفع ههنا كما ارتفع في ذهب، وشغَلْتَ ضربَ به كما شغلت به ذهب، وانتصب زيدٌ لأنه مفعول تعدّى إليه فعل الفاعل. فإن قدّمت المفعولَ وأخّرت الفاعل جرى اللفظ كما جرى في الأول، وذلك قولك ضرب زيدًا عبدُ الله؛ لأنك إنما أردت به مؤخّرا ما أردت به مقدّما، ولم ترد أن تشغل الفعل بأولَ منه وإن كان مؤخرا في اللفظ، فمن ثم كان حدّ اللفظ أن يكون فيه مقدّما، وهو عربيٌّ جيدٌ كثير، كأنهم إنّما يقدّمون الذي بيانه أهمُّ لهم وهُمْ ببيانه أعنى، وإن كانا جميعا يُهِمّانهم ويعنيانهم"[35].

هذا النص يمكن أن نستخلص منه شيئين اثنين:

أن سيبويه كان في دراسته نحويا لم يحد عن منهج النحاة المتمثل في تحليل معايير تركيب الكلام، وذلك في أنه علّل رفع الفاعل ونصب المفعول به، ويبين معايير الكلام حتى في أثناء حديثه عن تقديم المفعول على الفاعل؛ وذلك بأن الوظيفة النحوية التي هي المفعولية والفاعلية باقية مادامت الحركات دالة على ذلك، وإنما تغيرت الرتبة فقط. ونلاحظ أنه في حديثه عن الدلالة السياقية التي تدفع إلى تقديم المفعول على الفاعل أنه لا يريد مجرد تبيين تلك الدلالة، بل يريد تبرير صحة هذا التغيير الطارئ على التركيب وأنه مما سُمِع من العرب، أي إنه صحيح نحويا هذا الأمر يمكن أن نستنبطه من معظم نصوص الكتاب التي ورد فيها ذكر التقديم أو التأخير، وأمثلة ذلك ما يلي:

يقول: "هذا باب ما يكون فيه الاسم مبنيّا على الفعل قُدِّم أو أُخّر وما يكون فيه الفعل مبنيا على الاسم، فإذا بنيتَ الاسمَ عليه قلتَ: ضربتُ زيدا، وهو الحد، لأنك تريد أن تُعمله وتحمل عليه الاسم، كما كان الحدُّ ضرب زيدٌ عمرا، حيث كان زيدٌ أول ما تشغل به الفعل، وكذلك هذا إذا كان يَعمَل فيه. وإن قدّمت الاسم فهو عربيٌّ جيد، كما كان ذلك عربيّا جيدا، وذلك قولك: زيدًا ضربتُ، والاهتمام والعناية هنا في التقديم والتأخير سواءٌ/ مثله في ضرب زيدٌ عمرا وضرب عمرا زيدٌ"[36] .

لو نظرنا إلى هذا النص على وجه التحديد لتبيّن لنا ما قلناه من أن سيبويه إنما كان يستعرض التراكيب والتغييرات فيها لحاجة معيارية وهي التوصل إلى حكم عنها؛ أي عمّا إذا كانت هذه التراكيب مقبولة الصياغة صحيحة التركيب نحويا أم لا، وانظر أقواله: "وهو الحدّ"، "وإن قدّمت الاسم فهو عربيّ جيّد"، فإن كل ما فعله سيبويه هو

أنه كان يأتي بالجملة النواة[37] ثم يفرع عنها مجموعة من التراكيب التي تدخل معها من حيث إنها صحيحة نحويا ومعنى "مستقيمة حسنة"، وهذا تحليل نحوي ليس قاصرا طالما أتبعه بما سيكون ملاحظتنا الثانية.

الملاحظة الثانية تتضح من خلال تلك العبارات التي كان سيبويه يعيدها أثناء تحليله النحوي، وهي تدل على أن اعتناءه لم يكن على مستوى البنية اللفظية فقط، بل كان اعتناء بالدلالة التي تعكسها ظاهرة التقديم والتأخير، ولنتأمل قوله في تقديم المفعول به: " كأنهم إنّما يقدّمون الذي بيانه أهمُّ لهم وهُمْ ببيانه أعنى"، هذه العبارة سبقت في هذه الورقات عن القزويني حين قال: " وإما لأن ذكره أهم والعناية به أتمّ فيقدم المفعول على الفاعل"، وأغلب الظن أن القزويني إنما أتى بها من سيبويه والدليل هو أن الجرجاني نفسه وقف معجبا بهذه العبارة في رسالته الشافية، واعتبرها من الكلام الذي سبق به سيبويه الناس؛ "ومن أخصّ شيء بأن يُطلب ذلك فيه الكتبُ المبتدأة الموضوعة في العلوم المستخرجة، فإنّا نجد أربابها قد سبقوا في فصول منها إلى ضرب من اللفظ والنظم، أعيا من بعدَهم أن يطلبوا مثله، أو أن يجيئوا بشبيه له، فجعلوا لا يزيدون على أن يحفظوا تلك الفصول على وجوهها، ويؤدوا ألفاظهم فيها على نظامها وكما هي، وذلك ما كان مثل قول سيبويه في أول الكتاب .."كأنهم يقدّمون الذي بيانه أهم لهم، وهم بشأنه أعنى، وإن كانا جميعا يهمّانهم ويعنيانيهم"[38].

هذا الأمر –أي الجانب الدلالي–لم يُعنَ به سيبويه في مسالة التقديم والتأخير بل يكاد يكون عاما في كل مباحث الكتاب، و لم يكن يكتفي بدلالة التركيب في حد ذاته، بل كان يجاوزه أيضا إلى الاعتناء بمقتضى حال المتكلم والسامع، ومن أمثلة ذلك قوله: "فإذا قلت كان زيدٌ فقد ابتدأتَ بما هو معروفٌ عنده[39] مثله عندك فإنما ينتظر الخبر. فإذا قلت: حليما فقد أعلمته مثل ما علمت، فإذا قلت كان حليما فإنّما ينتظر أن تعرّفه صاحب الصفة، فهو مبدوء به في الفعل وإن كان مؤخرا في اللفظ"[40].

الملاحظ عموما في مباحث التقديم والتأخير عند سيبويه أن التحليل السيبوي لهذه الظاهرة وغيرها كان تحليلا موازنا بين التقعيد المعياري والوصف الدلالي، وبهذا فاق سيبويه من بعده من النحاة الذين اقتصروا على التقعيد النحوي المعياري وأهملوا الجوانب الدلالية في التراكيب سائرين في ذلك سير الفلاسفة والفقهاء والكلاميين الذين

اهتموا بالحدود والمفاهيم والقوانين ونسوا الاستعمال الذي يتجاوز اللغة السليمة ليصل إلى اللغة البليغة المحسنة.

6. 2. التقديم والتأخير عند الجرجاني: لا ريب في أن الاتجاه الذي عُرف به الجرجاني هو النحو، ومؤلفاته مثل الإيضاح والعوامل والجمل تشهد له بسبقه في ذلك، غير أننا نراه بوجه آخر في دلائل الإعجاز، لا نقصد انتقاصه النحو، ولا عدم الاهتمام به، بل نقصد تجاوزه لما أسميناه التقعيد المعياري للظواهر النحوية وانتقاله إلى الجانب البلاغي. وليس معنى ذلك أنه لم يعر التقعيد المعياري أي اهتمام، بل إننا إذا لاحظنا تحليله للتقديم والتأخير في معظم الأحوال سنرى أن ذلك التحليل كان مبنيا على مراحل ثلاث:

أ. توضيح المعيار وشرح التغيير الطارئ على التركيب.

ب. تبيين دلالة هذا التغيير.

وهذان كما هو واضح نفس ما كان يبينه سيبويه في أحكامه على التقديم مثل ما رأينا قبلا، لكن الجرجاني خرج عن كونه نحويا (من طراز سيبويه لا من طراز من جاء بعد سيبويه) إلى كونه بلاغيا بأنه اعتنى بالمرحلة الثالثة وهي

ج. تبيين الجمالية الكامنة في هذا التركيب.

وسنوضح ذلك من خلال بعض التحليلات التي قدمها في دلائل الإعجاز، ومن ذلك نصه الذي أراد منه تبيين خصوصية التعبير الذي في قوله تعالى: ﴿وَجَعَلُوا لِلّه شُرَكَاءَ الجَنَّ وخَلَقَهُمْ﴾؛ فإنه بدأ ببيان المعنى المجمل وفق المعيار العام لهذا التركيب؛ "بيانه أنا وإن كنا نرى جملة المعنى ومحصوله أنهم جعلوا الجن شركاء وعبدوهم مع الله تعالى، وكان هذا المعنى يحصل مع التأخير حصوله مع التقديم"[41]؛ أي لو قدمنا لفظ شركاء كما في الآية سيفيد المعنى العام لو أخرناه في مثل قولنا وجعلوا الجن شركاء لله، غير أن هنالك سرا في تقديم لفظ شركاء، وهو ما يوضحه الجرجاني في النص ذاته؛ "فإن تقديم الشركاء يفيد هذا المعنى ويفيد معه معنى آخر وهو أنه ما كان ينبغي أن يكون لله شريك لا من الجن ولا من غير الجن. وإذا أُخِّر فقيل: وجعلوا الجن شركاء لله لم يفد ذلك ولم يكن فيه شيء أكثر من الإخبار عنهم بأنهم عبدوا الجن مع الله تعالى"[42]. ثم نرى الجرجاني في السياق ذاته ينص على

الفرق الجمالي الأسلوبي بين التعبيرين؛ "ليس بخاف أن لتقديم الشركاء حسنا وروعة ومأخذا من القلوب، أنت لا تجد شيئا منه إن أخرت فقلت وجعلوا الجن شركاء لله، وأنك ترى حالك حال من نقل عن الصورة المبهجة والمنظر الرائق والحسن الباهر، إلى الشيء الغفل الذي لا تحلى منه بكثير طائل، ولا تصير النفس به إلى حاصل."[43]. وهذه الأسس التي أشرنا إليها قبل قليل تتمثل في كل تحليل أتى به الجرجاني سواء في باب التقديم والتأخير أم في غيره من الأبواب والمباحث في دلائل الإعجاز وإنما جئنا بمثال بارز واضح للتمثيل.

غير أن هنالك إشارة يجب التنبيه إليها، وهي أن الجرجاني في تبيين الفروق بين التركيب المعياري والتغييرات الأسلوبية لم يكن على خطى سيبويه تماما، لأنه كان يرفض بعض التعميمات التي نتجت جراء اكتفاء النحاة بقول سيبويه "إنه قدم للعناية والأهمية" وجعله قاعدة واسعة، فالجرجاني لم يكن يكتفِ بهذه القاعدة، بل كان في كل مثال يبين السبب الذي دفع إلى التغيير في التركيب، والدلالة التي تنتج عنه بتفصيل وتمحيص.

7. خاتمة: لا يسعنا في ختام هذا البحث إلا أن نذكر بأهم النتائج التي توصلنا إليها في أثناء معالجتنا لتلك المباحث البلاغية التي وجدت في كتاب سيبويه؛

- علم النحو يبحث في المعاني باعتبار الصحة والخطأ منطلقا من السماع عن العرب؛
- علم المعاني الذي هو فرع من فروع البلاغة يبحث في مدى مطابقة الكلام لمقتضى الحال وما يتبع ذلك من الاستحسان والتذوق الفني، فهو يتجاوز معيار الصحة والخطأ المطلقين؛
- كون بعض المباحث البلاغية منثورة في كتاب سيبويه لا يعني بالضرورة أنه مؤسس علم المعاني؛
- الجرجاني بنى نظرية النظم على بعض المقولات السيبوية التي اتخذها أساسا ثم جاء من كلام العرب وفق ملاحظاته فأتمّ النظرية؛

- من أهم المباحث التي اهتم بها النحاة والبلاغيون مبحث التقديم والتأخير، غير أن اهتمامهم اختلف بين البحث عن الصحة والخطأ، والبحث عن جمالية الظاهرة في الكلام؛
- البلاغيون بنوا تحليلاتهم على الأساس الذي وضعه النحاة، فبحوثهم لها شأن آخر غير صحة المعاني الوضعية.

8. قائمة المراجع:

- أبو البقاء بن يعيش، شرح المفصل، مصر، الطابعة المنيرية، د ط.
- أبو الفتح ابن جني، الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، المكتبة العلمية، دت، دط، ج1.
- أحمد مصطفى المراغي، تاريخ علوم البلاغة والتعريف برجالها، مصر مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، 1950م، ط1.
- تمّام حسّان، الأصول دراسة إبستمولوجية للفكر اللغوي عند العرب، القاهرة عالم الكتب، 2000م.
- جلال الدين القزويني، الإيضاح في علوم البلاغة، تحقيق: مجدي فتحي السيد، مصر، المكتبة التوقيفية.
- حافظ إسماعيلي علوي وامحمد الملاخ، قضايا إبستمولوجية في اللسانيات الجزائر، منشورات الاختلاف، 2009م، ط1.
- سيبويه، الكتاب، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، القاهرة، مكتبة الخانجي 1988م، ط3.
- ضياء الدين بن الأثير، المثل السائر، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، مصر، شركة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده.
- عبد الرحمن الحاج صالح، منطق العرب في علوم اللسان، الجزائر، موفم للنشر، 2012، د ط.
- عبد الفتاح لاشين، التراكيب النحوية من الوجهة البلاغية عند عبد القاهر الرياض، دار المريخ.

- عبد القادر حسين، أثر النحاة في البحث البلاغي، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، 1998م، د ط.
- عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، تحقيق: محمود محمد شاكر، مصر مطبعة المدني، 1992، ط3.
- المبرّد، المقتضب، تحقيق: محمد عبد الخالق عضيمة، القاهرة، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، 1994م، ط2.
- محمد حماسة عب اللطيف، النحو والدلالة –مدخل لدراسة المعنى النحوي الدلالي–، مصر، دار الشروق، 2000م، ط1.
- نعوم تشومسكي، البنى النحوية، ترجمة يؤيل يوسف عزيز، الدار البيضاء منشورات عيون، 1987م، ط2.
- يعقوب السكاكي، مفتاح العلوم، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، لبنان، بيروت دار الكتب العلمية، 2000م، ط1.

9. هوامش:

[1] مفتاح العلوم: أبو يعقوب السكاكي، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية ط1 لبنان، بيروت، 2000م، ص: 125.

[2] المصدر نفسه: ص: 247–248

[3] الخصائص: أبو الفتح ابن جني، تحقيق: محمد علي النجار، المكتبة العلمية، د ت، د ط، ج1، ص: 34.

[4] الأصول دراسة إبستمولوجية للفكر اللغوي عند العرب: تمّام حسّان، ص: 310.

[5] نفسه، ص: 313

[6] نقلا عن العلوي: قضايا إبستمولوجية في اللسانيات: حافظ إسماعيلي علوي ومحمد الملاخ، ص: 240.

[7] نفسه، ص: 240.

[8] من هؤلاء المراغي في تأريخه لعلوم البلاغة فقد عنون لأحد فصول كتابه "واضع علمي المعاني والبيان سيبويه"؛ راجع: تاريخ علوم البلاغة والتعريف برجالها، أحمد مصطفى المراغي، مصر، مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، 1950م، ط1، ص: 43.

[9] الكتاب: سيبويه، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1988م ط3، ج1، ص: 26.

[10]أثر النحاة في البحث البلاغي، القاهرة،: عبد القادر حسين، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع ، 1998م، د ط، ص: 111.

[11] البنى النحوية: نعوم تشومسكي، ترجمة يؤيل يوسف عزيز، منشورات عيون الدار البيضاء، ط2، 1987م، ، ص: 19.

[12] النحو والدلالة –مدخل لدراسة المعنى النحوي الدلالي–: محمد حماسة عبد اللطيف، دار الشروق، ط1، مصر، ، 2000م، ص: 66.

[13] الكتاب: سيبويه، ج1، ص: 12.

[14] الرسالة الشافية (في آخر كتاب دلائل الإعجاز): عبد القاهر الجرجاني، تحقيق: محمود محمد شاكر، مطبعة المدني، ط3، مصر، 1992، ص: 605.

[15] منطق العرب في علوم اللسان: عبد الرحمن الحاج صالح، موفم للنشر، الجزائر 2012 د ط، ص: 65.

[16] الرسالة الشافية: عبد القاهر الجرجاني، ص: 606.

[17] الكتاب: سيبويه ، ج1، ص: 34.

[18] دلائل الإعجاز: عبد القاهر الجرجاني، ص: 107.

[19] نفسه، ص: 131.

[20] الكتاب: سيبويه، ج1، ص: 48.

[21] دلائل الإعجاز: عبد القاهر الجرجاني ، ص: 351– 352.

[22] تاريخ علوم البلاغة والتعريف برجالها: أحمد مصطفى المراغي، ص: 52.

[23] دلائل الإعجاز: عبد القاهر الجرجاني، ص: 108.

[24] نفسه، ص: 108.

[25] الكتاب: سيبويه، ج1، ص:80– 81.

[26] الخصائص: ابن جني، ج2، ص: 455– 456

[27] المثل السائر: ابن الأثير، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، شركة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، مصر، ج1، ص: 7.

[28] نذكّر أننا لا نعني هنا بالمعاني كل المعاني النحوية، وإنما العلم الذي أصبح فيما بعد فرعا من فروع البلاغة هدفه البحث في مطابقة الكلام لمقتضى حال المتكلم مع ما يرافق ذلك من استحسان عند السامع.

[29] شرح المفصل، ابن يعيش، مصر، الطابعة المنيرية، د ط، ج1، ص: 92.

[30] سورة طه: الآية 67.

[31] شرح المفصل، ابن يعيش، ج1، ص: 92.

[32] المقتضب، المبرّد، تحقيق: محمد عبد الخالق عضيمة، القاهرة، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، 1994م، ط2، ج4، ص: 102.

[33] الإيضاح في علوم البلاغة، جلال الدين القزويني، تحقيق: مجدي فتحي السيد، المكتبة التوقيفية، مصر، ص: 76.

[34] نفسه، ص: 77.

[35] الكتاب: سيبويه، ج1، ص: 34.

[36] نفسه، ج1، ص: 80- 81.

[37] استعرنا هذا المصطلح من أدبيات التوليدية التحويلية.

[38] الرسالة الشافية: عبد القاهر الجرجاني، ص: 605.

[39] عنده؛ أي عند السامع.

[40] الكتاب: سيبويه،ج1، ص: 47-48.

[41] دلائل الإعجاز : الجرجاني، ص: 286.

[42] نفسه، ص: 287.

[43] نفسه، ص: 286.

مجلّة اللغة العربيّة المجلّد: 24 العدد: 3 السّنة: الثّلاثيّ الثّالث 2022 ص:814-833

"مَجالسُ الأدبِ ودورُها في تَفعيلِ المُمَارسةِ النّقديةِ"

Literature sittings and casts light on their role in enforcing the critical practice

أ. أحســن الصيـد♦

تاريخ الارسال: 2020-06-11 تاريخ القبول:2020-08-08

الملخّص: تتناول هذه الدّراسة مجالس الأدب، وتبيّن دورها في تفعيل الممارسة النّقدية، فقد كان لهذه المجالس دور في تأسيس النّقد العربي وإرساء دعائمه، فكانت أسواق العرب ومواسمهم مسرحًا فسيحًا لإبداء الرّأي النّقدي وتداوله، لذلك تحاول هذه الدّراسة التّركيز على أهم محطّات النّقد، وبعض المواقف النّقدية الّتي سادت في مجالس الأدب من الجاهلية إلى اليوم، وهي ليست دراسة تاريخية كرونولوجية للظاهرة بقدر ماهي بحث في هذا النّوع من المختلف من النّقد، الذي يصفه بعض الدّارسين بأنّه نقد مُجامل وناعم يفتقد لصرامة النّقد وموضوعيته. ويراه آخرون ناجعًا وفاعلًا.

كلمات مفتاحيّة: مَجالس الأدباء، المُمارسة النّقدية، الصّالونات الأدبية، النّقد العربي.

Abstract: The study tackles literature sittings and casts light on their role in enforcing the critical practice. These gatherings had a role in founding Arab literary criticism and establishing its tenets. Indeed, the Arabs' markets and their

♦المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة، الجزائر، البريد الالكتروني:
hassanmwefek@gmail.com (المؤلّف المرسل).

feasts were an expansive space to elucidate and exchange the literary view. Therefore, the study tries to focus on the main critical periods and some critical attitudes that have prevailed in the literary sittings since the era of Ignorance (the pre-islamic era). However, th study is not a historical or a chronological review of the phenomenon; it is rather a research into this different genre of criticism that some scholars characterise as complimentary and mild lacking the rigour and the objectivity of criticism, while others consider effective

Key words: literature sittings. Critical practice. Literary salons. Arab literary criticism.

المقدّمة: ارتبط النّقد العربي بالخطاب الأدبي المنطوق والمكتوب، واهتمّ بتفسيره وتأويله، وتمييز جيّده من رديئه، وتحوّل هذا النّقد إلى صناعة لها أصولها وأسرارها يعرفها الخبراء العالمون بحقيقتها وخصوصياتها، فمنذ العصر العباسي ظهرت طبقة من النّقاد الأدباء اضطلعتبمهمة تقويم الكتابة العربية، وتوجيه الشّعراء والناثرين إلى دروب البيان والفصاحة، وقد كانت لهذه الطبقة نظرتها الخاصّة للعمل الأدبي كلّه كما كانت مدعومة بمنظومة من المقولات النّقدية الهامّة ولعلّ من أبرز أعلام هذه الطبقة الجاحظ؛ الذي يُعدّ المؤسّس الأوّل لهذه الطبقة من النّقاد،فيقدّم رؤيتها الخاصّة للعمل الأدبي كلّه فيقول:"**طلبت الشّعر عند الأصمعي، فوجدته لا يُحسن إلّا غريبه فرجعت إلى الأخفش فوجدته لا يُتقن إلّا إعرابه، فعطفتُ على أبي عبيدة فوجدته لا ينقلُ إلّا ما اتّصل بالأخبار وتعلّق بالأيّام والأنساب، فلم أظفَر بما أردتُ إلّا عند أدباء الكُتّاب، كالحسن بن وهب، ومحمد بن عبد الملك الزيّات.**[1]

يجمع الأديب بين هذه المذاهب والرؤى جميعا، ويُشكّل نظرته إلى الخطاب الأدبي من كلّ جوانبه اللّغوية والتّاريخية والفنّية، فالنّقد عمل شامل وجاد، يقترب من كلّ الاتجاهات ويخالفها، إنّه يُعلي من دور الذّوق الفنيّ، ويعتمد على الطّبع والبديهة الصّائبة، والارتجال، ويعتبرهما شرطين من شروط التّعبير الأدبيّ وعنصرين من عناصره التي تشكّل هويته ونوعه وفرادته ولا يمكنه الاستغناء عنهما.

اضطلع هؤلاء الأدباء ومنذ أوّليات الشّعر وبدايات نقده وتذوّقه بتوجيه حركة الشّعر والنّثر، وقاموا بتنشيطها وتقويم منجزاتها، فتتبعوا الشّعر إلى مجالسه ونواديه ولحقوه إلى قصور الخلفاء وحِلق المساجد، وجابوا معه الأسواق، ودور الغناء واللّهو وارتادوا معه المقاهي وزاحموه المكان، وتقاسموا معه المكانة والجائزة. فالنّقد يسير حيث سار الشّعر، لذلك لم يسلم من تُهمه ولم يبرأ من جرائره، فلحقته أخلاق الشّعراء من تكسّب وتودّد ومجاملة ومبالغة في الإطراء، وتصنّع الرّضى فالمداراة والمداهنة سمة هذا النّوع من النّقد، لزمته منذ أوّلياته فالنّقد في حضرة الخليفة والأمير والوالي لم يكن حرّا تمامًا، ولا محمود العواقب، فالخليفة سيّد المجلس وراعيه، وهو من يدير جلسات الاستماع ويحدّد شروط الامتحان، وقواعد اللّعبة، ولا يمكن للمدعويين سوى إظهار الاحترام والولاء والسكينة.

إنّ الخليفة هو من يجيز شعر الشّعراء وهو من يُجزل العطاء ويحدّد الجائزة وهو الحاكم بأمور الشّعر العالم بشؤونه، وهو محور الشّعر والنقد معًا: "**عندما يؤدّي الأمير ثمن قصيدة المدح، فإنّه يصبح مالكا لها، وبتعبير أصح ينبغي أن نقول إنّه يحتكرها، حتّى وإن لم يعترف الشّاعر بالجميل، فيكفي أن نعلم أنّ القصيدة موجهة إليه، كي تظلّ مرتبطة بشخصه على الدوام، ولا أحد يمكن أن ينازعه ملكيتها لمجرد أنّها تصف خصاله وفضائله..**"[2]

لم يكن وجود النّقد وملازمته للشّعر مأنوسًا دائمًا، فطالما ساد الخلاف بينهما واحتدم الصّراع، فقد يُفسد التعصّب للرأي أُنس تلك المجالس، ويُعكّر صفوها، فالنّقد في حضرة سيّد المجلس مُحرج ومُربك، وقد حكى الصّاحب بن عبّاد في كتابه عن هذا الخلاف الطبيعي بين النّاقد والشّاعر فقال: "**حدثني محمد بن يوسف الحمّادي قال:حضرت مجلس عُبيد الله بن عبد الله بن طاهر، وقد حضره البحتري، فقال: يا أبا عبادة أمسلمُ أشعرُ أم أبو نواس؟ فقال: بل أبو نواس، لأنّه يتصرّف في كلّ طريق، ويتنوّع في كلّ مذهب، إن شاء جِدًّا وإن شاء هَزلا، ومسلم يلزم طريقًا واحدًا لا يتعدّاه، ويتحقّق بمذهب لا يتخطّاه، فقال له عبيد الله إنّ أحمد بن يحي ثعلبًا لا يوافقك على هذا فقال: أيّها الأمير ليس هذا من عِلم ثعلب وأضرابه لأنّه**

ممّن يحفظ الشّعر ولا يقوله، وإنّما يعرف الشّعرَ من دُفع إلى مضايقه، فقال: وريتك زنادي يا أبا عبادة، إنّ حكمك في عمّيك أبي نواس ومسلم وافق حكم أبي نواس في عمّه جرير والفرزدق، فإنّه سُئل عنهما ففضّل جريرًا فقيل له: إنّ أبا عبيدة لا يُوافقك على هذا، فقال: ليس هذا من علم أبي عبيدة، وإنّما يعرفه من دُفع إلى مضايق الشّعر.."[3]

يضيق النّقد بمجالس الخلفاء والعلماء ويتبع الشّعر إلى مجالسه الخفيّة، وعوالمه الفاتنة، فينزل معه إلى مجالس العامّة، يراقبه ويحاسبه حينا ويُجاريه ويجامله حينا آخر، فالنّقد والأدب صديقان لدودان متلازمان، يرتادان النوادي وحلقات المساجد ويقتربان من مجالس العامّة، ويتصلان بالذائقة الأدبية التي طالما احتضنتهما وتعصّبت لأحديهما؛ لذلك كانت مواسم العرب قديما مَعرِضا يعرض فيه الشّعراء أجود ما يملكون، ويُبدي النّقد رأيه الأخير في ما عُرض وتتحوّل أسواق العرب خلال العصر القديم إلى أسواق للشّعر والمال، يجتمع فيها الاقتصاد بالأدب، ويصبح السّوق مسرحًا لطيفا حافلًا بالفُرجة مُترعًا بالجمال: "**وفي هذه السّوق كان يخطب الشّاعر الفحل قصيدته، والخطيب المُصقع بكلمته، كما فعل عمرو بن كلثوم بطويلته التي سُميّت بالمعلّقة، وكما خطب قُس بن ساعدة الإيّادي حكيم العرب خطبته المشهورة التي شهدها منه الرّسول (صلّى الله عليه وسلّم) وهو يخطب النّاس على جمل أورق..**" [4]

إنّ مجالس العامّة كانت محضنا للأدب وللنّقد معا، فقد تحوّلت المقاهي خلال عصور الضّعف وحتّى العصر الحديث إلى مجالس للأدباء والشّعراء والنّقاد ومجالس للحكي والسّرد والفرجة، فظهر القصّاصون والحكواتيون والوعّاظ والمُذكّرون والمّجّان والزنادقة، واستطاعت هذه المقاهي تحريك المشهد الثّقافي وتفعيله من جديد بعيدًا عن أضواء الشّهرة، وعيون السّلطة وفي أمكنة خفيّة ومُظلمة، كان الجميع ينعم هؤلاء بالحريّة والانطلاق: "**وفي أجواء (القهوة والنّرجلية) حفظت لنا (مقاهي الأدباء) هذا الجدل الواسع والكمّ الهائل من الذكريات والأشواق والطرائف والنوادر والمُلح..و(المقهى الأدبي) احتضن الروائيين والقصّاصين والشعراء والصحفيين**

وأهل الفن عامة، وفيه احتدّت نقاشات ساخنة حول انجازات العصر وقضاياه الفكرية والسياسية.."[5]

تحاول هذه الدّراسة تتبع حركة النّقد والأدب في مجالسهما المفتوحة والمغلقة عبر مسار الأدب العربيّ الطّويل، وهي لا تتخذ تاريخ النّقد العربيّ وأدبه سندًا أخيرًا لها إنّما تكتفي بعرض بعض المواقف القليلة من هذه المجالس قصد التعرف على طبيعة المواقف النّقدية وقيمتها؛ فالالمام بتاريخ المجالس والنوادي والمقاهي والصّالونات الأدبية يحتاج إلى عمل طويل وشاق، وتحقيق دقيق وشامل يضطلع به فريق من الباحثين وتدعمه مؤسّسات علمية ومخابر بحث، إلّا أنّ البحث في هذا المجال لا يخلو من أهميّة وفائدة، وهذه الدّراسة العابرة إشارة في هذا الطريق.

أ /العصر الجاهلي: يبدأ النّقد العربي القديم بمجلس النّابغة الذبياني في سوق عكاظ، هذا المجلس المفتوح، الذي يمثل أوّليات النّقد العربي وبداياته، ففي كتاب الموّشّح للمرزباني ذكرٌ لمجلس النّابغة الذبياني الذي كانت: «تُضرب له قُبّة حمراء من أدم، بسوق عكاظ فتأتيه الشّعراء، فتعرض عليه أشعارها، قال: فأوّل من أنشده الأعشى ميمون بن قيس أبو بصير، ثم أنشده حسّان بن ثابت الأنصاري:

لنا الجفناتُ الغرُّ يلمعن بالدُّجى ***وأسيافُنا يقطرن من نجدةٍ دَمـــا

ولَدْنا بني العنقـــــاء وابني مُحرّق*** فأكرمْ بنا خالًا وأكرمْ بنا ابنُما

فقال له النابغة: أنت شاعر، ولكنّك أقللت أجفانك وأسيافك، وفخرت بمن ولدت ولم تفخر بمن ولدك.." ويمضي النّاقد الأديب في تقليب شعر حسّان وفحصه والحكم عليه، قالوا:" **قال حسّان: "لنا الجفنات الغُرّ" ولو قال:"البيض" لكان أحسن، لأنّ الغرّة بياض قليل في لون آخر، وقال:" يلمعن بالدجى"ولو قال:"يشرقن بالدّجى" لكان أحسن، لأنّ الاشراق أقوى من اللّمعان والضّيف أكثر ما يجيئ ليلا وقال:"وأسيافنا يقطرن" ولوقال: "يجرين" لكان أحسن لأنّ الجري أكثر ما يكون من القطر..**

لم يكن كلام حسّان يتفق مع الواقع الاجتماعي العربي، الّذي يقدّس الشجاعة والكرم، ويبالغ في امتداح كل من يتّصف بهما، ولم يكن كلامه يساير الواقع اللغوي الذي كان يقتضي جمع الكثرة "جفون"و"سيوف، ويجافي جمع القلّة "جفنات"و"أسياف"

فالجمعان مختلفان، والمقام الشعري مختلف، لذلك كان الإقصاء والاخفاق مصير شاعر الغساسنة والمناذرة، الذي لم تزُقه طريقة التّحكيم، ولم تقنعه مبرّرات الإقصاء ليكتفي بالشّتم والاحتجاج خارج نصه الشّعري!

لم يكن السّؤال ليطرح عمّن أنشأ هذا المجلس للنابغة، وأعطاه هذه السلطة المطلقة وبوّأه هذا المقام العليّ، وجعله سيّد المجلس وأميره والآمر فيه؟ ولم يكن المكان مُغلقًا محاطًا بالحرس، بل كان قريبا من كل عابر سوق وطالب متعة ومتاحا لكلّ من يعرض سِلعة الشّعر ويريد معرفة قيمتها الحقيقيّة، ويميز رديء الشّعر من جيده وأصيله من دخيله، ولا مجال للغشّ والمخادعة والمضاربة، فصيحات النّقد تعلو في الأرجاء هذا: أشعر الناس! وهذا أشعر القوم! وذاك أشعر الإنس والجن! وهكذا.. فقد روى صاحب الموّشّح قول الرواة من قبله: "**كان النّابغة تضرب له قبّة حمراء من أدم في سوق عكاظ، وتأتيه الشّعراء، فتعرض عليه أشعارها، فأنشده الأعشى أبو بصير، ثم أنشده حسّان بن ثابت ثم الشعراء، ثم جاءت الخنساء السُلّمية، فأنشدته فقال لها النّابغة: والله لولا أنّ أبا بصير أنشدني (آنفا) لقلت: إنّك أشعر الجنّ والإنس، فقال حسّان: والله لأنا أشعر منك ومن أبيك ومن جدّك، فقبض النابغة على يده، ثم قال: يا ابن أخي إنّك لا تحسن أن تقول مثل قولي:**

فإنّك كاللّيلِ الّذي هو مُدركي* وإنْ خِلتُ أنّ المُنتأى عنكَ واسعُ** [6]

تضطرب المقاييس وتختلف، ويميل الحكم النقديّ إلى التعجيز، ويصبح ضربًا من المستحيل: "على أنّ عبارة أشعر الناس تذرنا بالسّعي وراء الحدود القصوى للأشياء مرّة أخرى، فليس يرضي العربيّ أن يكون هناك جميل، وجيّد، بل لا بدّ من الأجمل والأجود ولا يرضيه في المرأة أن تكون محبوبة، بل لا بدّ أن تكون هذه المحبوبة أجمل النّساء، ولا يرضيه أيضا أن يكون الشّعر مُعبّرًا عن صاحبه،تعبيرًا صادقا..فلا بدّ أن يكون أشعر الإنس والجن، وإنّ الأمر ليبدو أغرب عندما نلاحظ أنّ النّابغة حكم للأعشى بأنّه أشعر الناس، لأنّه تقدّم في الزمن على الخنساء حين أنشد شعره..."[7]

يتغيّر المجلس، ويُبدّل مقام النّابغة، ويتحوّل من ناقد إلى منقود، ولا يعترف المجلس الجديد بماضيه وبسبقه ومكانته القديمة، فحين خرج النّابغة من مجلسه

المهيب سقطت عنه صفة العصمة، ووقع في قبضة النّقد وأحكامه القاسية، فالرّجل الذي دانت له رقاب الشعراء يرفض آراء الناقدين ويُنكرها، حتى عُقد له مجلس يشبه مجلسه، ولم تكن صاحبة القبّة الحمراء سوى جارية، تُجيد ترديد اشعار النّابغة وتُحسن تطويعها وإلانتها، فصاحب الموشّح يذكر في خبر عن النّابغة، الذي لسبب غير معروف يقع في محضور الشّعر ويخترق قواعده فقال: "حدثني إبراهيم بن شهاب قال: حدّثنا الفضل بن الحُباب عن محمد بن سلام قال: لم يقوِ أحد من الطبقة الأولى ولا أشباههم إلّا النابغة في بيتين قوله:

أَمِنْ آل ميّة رائحٌ أو مُغتدي *** عجـــــلان ذا زادٍ وغير مزوّد

زعمَ البوارحُ أنّ رحلتنـــــا غدًا *** وبِـــــداك خبّرنا الغُراب الأسودُ

وقوله:

سقطَ النّصيف ولم تُرد إسقاطَهُ *** فتنـــــــاولتهُ واتقتنا باليـَــــدِ

بمُـــــخضّب رخصٍ كأنّ بنانَه *** عنَمٌ يكادُ من اللّطافة يُعقدُ

فقدم المدينة، فعِيب ذلك عليه، فلم يأبه له حتّى أسمعوه إيّاه في غناء وأهل القُرى ألطف نظرًا من أهل البدو، وكانوا يكتتبون لجواريهم أهل الكتاب، فقالوا لجارية: إذا صِرت إلى القافية فرتّلي، فلمّا قال: "الغراب الأسود و"باليدِ" علِم فانتبه، فلم يَعُد فيه وقال: قدمتُ الحِجاز وفي شعري صَنعة ورحلتُ عنها وأنا أشعر النّاس.."[8] يُخطىء النابغة خطأ شاعر مبتدىءٍ، ولم يتخلَ عن عبارته القديمة: "أنا أشعر الناس"!

لقد كان النّقد الجاهلي في عمومه انفعاليا تأثريا، يقوم على الذّوق والفطرة والسّليقة، ويحتكم إلى الأعراف الاجتماعية والقبلية، كما كان للبداوة دور كبير في تبرير أحكامه، والنّاقد في مجالس الشّعر والأدب شديد الوثوق ببديهته التي كثيرًا ما تسعفه، وفراسته الأدبية التي نادرًا ما تخيب، ولكنّ الذوق لم يكن واحدًا والبديهة لم تكن صائبة عند الجميع: "والذّوق الأدبّي ليس صورة واحدة لا تختلف من ناقد إلى ناقد، بل إنّه يختلف بين النّاس لعوامل متعدّدة، بعضها يرجع إلى أصل الاستعداد والموهبة والبعض الآخر يرجع إلى العوامل المحيطة من بيئة وثقافة، وهذا الاختلاف هو الذي يجعلنا لا نضيق ذرعًا بتعدّد الآراء الّتي تقابلنا في التّفسير الأدبيّ.."[9]

لم تكن قوانين النّقد صارمة بما يسلب الشّاعر حريته الفنيّة، وحقّه في البوح فخيوط النّقد كانت واهنة، وشفّافة سهلة الاختراق، وحصون النّابغة وقبابه الحريرية، لا تلبث أن تهوي في شعاب سحيقة، وتتمزق تحت وقع النّقد وسطوته.

ب/ صدر الإسلام: بمجيىء الإسلام تراجع اهتمام النّاس بالشّعر، وسكت كثير من الشعراء على قول الشعر، وهبط مستوى التّعبير الشّعري عند بعضهم، فقد انبهر أغلب الشعراء ببلاغة القرآن وبيانه، وإعجاز لفظه ومعناه، ولم يعد الشّعر من أوّلويات المجتمع الجديد، ولا من شواغله، فقد هدأت ريح الشّعر قليلا بعد أن كانت قويّة خلال العصر الجاهلي، وقد أسهم الخطاب القرآني في هذا الوضع، حين عرّض بالشعراء وحذّرهم من الغواية والضلال والكذب: "وبعد ظهور الإسلام ونزول القرآن نزل الشّعر عن مكانته له، بل إنّ القرآن هاجم الغُلاة من الشّعراء، واعتبرهم من المضلّلة، مثلهم مثل الكهّان والسَحرة الراجمين بالغيب، والقائلين بغير علم، وجاء القرآن بنمط جديد من القول، ليس شعرًا، وليس سجعًا، ولا خطابة، ولاقصصًا، وهو مع هذا يتحداهم ببلاغته وروعة أسلوبه، وأثره البليغ في القلوب، فبهت العرب لبلاغة القرآن وهم أصحاب اللّسن وأرباب البيان.."[10]

لم يحتفظ التّاريخ بأحاديث المجالس الأدبية، فالأكيد أنّها تراجعت وأصبحت تقليدًا جاهليّا، طواه الماضي فمجالس النبوّة لاتتسع لأحاديث الأدب والشّعر، فهي مترعة بذكر الله وهدي النبوّة، وبلاغة الرّسول الأكرم (صلّى الله عليه وسلّم)، ولانكاد نعثر عن مواقف يلقى فيها النبّي الكريم الشّعراء ليُطارحهم شؤون صناعتهم، أو يُبدي رأيه فيما يقولون، وبقيت مواقف عابرة، حفظتها السّيرة العطرة، كما حفظتها كتب السّير والأخبار، كموقفه (صلّى الله عليه وسلّم) من قصيدة كعب بن زهير بن أبي سلمى حين عرضها عليه، وموقفه من شعر النّابغة الجعدي حين دخل إلى مجلسه، ناطقًا باسم قبيلته، مُعلنًا إسلامها: "أتى رسول الله –صلّى الله عليه وسلّم– وأنشده:

أتيـــتُ رسولَ الله إذ جـــــــاء *** بالهدى ويتلو كتابًا كالمجــرّة نيّرا

بــلغنا السّـماءَ مجدُنا وجـدودُنا *** وإنّا لنرجو فوق ذلك مظهرا

فقال رسول الله –صلّى الله عليه وسلّم–: إلى أين يا أبا ليلى؟ فقال إلى الجنّة. فقال رسول الله – صلّى الله عليه وسلّم –إن شاء الله وأنشده:

ولا خيرَ في جهلٍ إذا لم يكن *** له بوادرُ تحمي صفوَهُ أن يُكــدَّرا

ولا خيرَ في جهلٍ إذا لم يكن *** له حليمٌ إذا ما أوردا أصــدرا

فقال رسول الله –صلّى الله عليه وسلّم–لا يفضضِ الله فاك.

قال: فبقي عمره لم تنفضّ له سنٌّ"[11]

لقد سار الخلفاء الرّاشدون على هدي النبي الكريم، فأنّى للشّعراء أن يتخذوا من مجالسهم مكاناً وموقعًا؟ رغم ما عُرف عن بعضهم من دراية بالشّعر، وعلم بروايته فالرّوايات تذكر اهتمام الخليفة عمر بن الخطاب بالشّعر، وخبرته في فهمه: يقول ابن عباس :قال لي عمر ليلة مسيره إلى الجابية في أوّل غزوة غزاها: هل تروي لشاعر الشّعراء؟

قلت: ومن هو؟ قال: الذي يقول:

ولو أنّ حمدًا يُخلدُ النّاسَ أخلدوا *** ولكنّ حمدَ النّاسِ ليس بمَحمَد

قلتُ ذلك زهير: قال: فذاك شاعر الشّعراء، قلتُ وبمَ كان أشعر الشّعراء؟

قال: لأنّه لا يُعاضِل في الكلام، وكان يتجنّبُ وحشيّ الشّعر، ولا يمدح أحدًا إلا بما فيه"[12]

ج/العصر الأموي: مع انتقال الخلافة الإسلامية من الحجاز إلى الشّام بعد قيام الدولة الأمويّة، ومع اتخاذ دمشق حاضرة لها بعد المدينة المنوّرة والكوفة أصبح القصر الأمويّ محجّة الشّعراء المادحين الطّامعين في المال والسّلطة، فالتفّ حول البيت الأمويّ كثير من فحول الشّعراء كالفرزدق وجرير والأخطل، فتفنّنوا في المدح وأبدعوا في الهجاء، وتخصّصوا في المناقضات الشّعريّة، التي كانت سوق المَربد والكُناسة مسرحًا لها، وقد تحوّل الهجاء إلى فرجة واستعراض شعريّ باهر، وكان لكلّ شاعر نقيضةٍ أنصاره ومريدوه، فالهجاء صار لعبة الجماهير: "وفي ظلّ هذه اللعبة الجديدة، وفي أرجاء الملعبين الكبيرين في المربد والكُناسة، وتحقيقًا لأهداف هذه اللّعبة من اجتماع الجماهير الملتفّة حولها، اندفع شعراء النّقائض يتبادلون السّباب العلنيّ، والشتائم المقذعة، التي تتعرض للأمهات والزوجات والأخوات، غير مبالين بما فيها من افتراء على الحقّ وجرأة على الاتّهام بالباطل.."[13]

لقد كان للسياسة الأموية دور كبير في توجيه حركة الشّعر، وحركة النّقد، فقد قرّب خلفاء بني أمية منهم فحول الشعراء، وعقدوا لهم مجالس الأدب، وأذكوا نار الخصومة بين المتنافسين، ولم يقف هؤلاء بعيدًا عن حلبة الصّراع ومعارك الأدب فقد كانوا الطّرف الذي يتحكّم في قواعد اللّعبة، ولم تكن الحنكة الأدبيّة تنقصهم وهم عرب تعلّموا الأدب وأخذوه عن العلماء والمؤدبين، فهذا معاوية بن أبي سفيان يوجّه عبد الله بن الحكم إلى الأدب الذي يريد فقال له: "يا ابن أخي إنّك شهرت بالشّعر، فأيّاك بالنّساء، فإنّك تغرُّ الشّريفة في قومها، والعفيفة في نفسها، والهجاءَ فإنّك أن تُعادي كريمًا، أو تستثير به لئيمًا، ولكنّ الفخر بمآثر قومك، وقُلْ من الأمثال ما تؤثر به نفسك، وتؤدّب به غيرك."[14]

يقدّم الخليفة رؤيته للشّعر، ويترجم معرفته به، وكيف يؤثّر على النّفوس، فالشّعر التزام أخلاقيّ والخليفة يعرف خطورة الكلمة الشّاعرة، وهو يُزجي النّصح لشاعر لا يزال في أوّل الطريق، يبصّره بمزالق الشّعر وبمحاسنه ومعايبه، هذا الخليفة يعرف أيضا كيف يستدرج الشّعراء إلى قصره، ويغويهم بالمال، ويفتنهم بسحر البيان، وقد أسّس لتقليد جديد في قصره، يقوم على جمع الشّعراء ومطارحتهم شؤون الأدب، ولم يكن مجرد متفرج عمّا يدور في مجلسه، بل كان يُوّجه الحديث ويُوّجه الشّعراء، وقد يحاسبهم على ما تسوّل لهم قرائحهم من كلام يوافق ذوقه ولا يخدم سلطته، ولا ينوّه بفضائله على النّاس، وقد دأب الخلفاء من بعده على هذا التّقليد، فكانت مجالسهم حافلة بالشّعراء والغاوين لشعرهم.

لم يعد الإنسان العربيّ خلال هذا العصر وحيدًا في جزيرته، فقدد دخلت أعراق جديدة في الدّين الجديد، وجلبت معها عاداتها وثقافاتها، وظهرت مجالس الطرب والغناء، ودور اللّهو، ومعها منتديات الشّعر والأدب، وظهر الشّعر الغنائيّ وأصبح على كلّ لسان: "وما للمكيين والشّعر التّقليدي وما يرتبط به من مديح وهجاء؟ فقد أصبحوا مترفين، وأصبحوا ينعمون بألوان وفنون من الحضارة أزالت ما في نفوسهم من وحشة وقسوة وخصومة وحِدّة، وهيّأتهم لهذه المعيشة الفنيّة الخالصة من الشّعر والغناء والموسيقى، فطبيعي أن لا يغنّوا إلّا بالشّعر الغنائي، وأن يكون كلّ حياتهم وكلّ مواهبهم وكلّ حواسهم وخواطرهم."[15]

ارتقى الذّوق العربيّ ومعه الذّائقة الأدبية، التي كان الخلفاء والأدباء والعلماء والفقهاء يمثلونها، ويسيرون بها نحو النّضج الفنيّ، ونهض النّقد الأدبي في محاولة لتوجيه هذه الحركة الأدبية ودعمها: "وقد عُرف العصر الأموي بكثرة المجالس والمنتديات الأدبية،التي كانت تنعقد في المدن والحواضر العربية من مثل مكة والمدينةودمشق والبصرة والكوفة، كما نهض النّقد الأدبي في العصر الأموي بفضل اهتمام الخلفاء ومن قلّدهم في مجالسهم الأدبيّة، وكذلك لاهتمام النّاس في منتدياتهم ومجامعهم في غير تلك المجالس بالمفاضلة بين الشّعراء، كالذي كان يحدث بالنسبة لشعراء النقائض كجرير والفرزدق والأخطل، فكان الاهتمام بالشعر وروايته ونقده عاما لدى الناس في كل بيئة ومدينة من بيئات ومدن المجتمع العربي في هذا العصر.."[16]. لقد تضافرت عوامل عديدة، وأسهمت في خلق مناخ أدبّي ملائم، ظهرت فيه الموازنات والمفاضلات، وكان الخليفة الأديب يدعو لمجلسه نخبة الشّعراء ويصطفي أجود الأشعار، ويرعى شؤون الأدب تماما كما يرعى شؤون الرّعية، فالأدب جزء من السياسة ووجه من أوجه السيّادة والقوّة في هذه الدولة، وهو يدير كلّ ذلك بمعرفة أدبية وحسٍّ نقدي صادق، فهو صاحب الفطرة العربيّة النقيّة، التي تطرب للشّعر وتستعذبه، وهو راوية الشّعر المتعصّب لقديمه، يحاجج الشّعراء، وقد يتفوّق عليهم: "سمرَ عبد الملك ذات ليلة، وعنده كثيّر عزة، فقال له: أنشدني بعض ما قلت في عزّة ، فأنشده هذا البيت:

هممتُ وهمّت ثم هابت وهِبتها *** حياءً ومثلي بالحياء حقيقُ

فقال له عبد الملك: أمّا والله لولا بيت أنشدتنيه قبل هذا لحرمتك الجائزة! قال: ولمَ ياأمير المؤمنين؟ قال: لأنّك شركتها معك في الهيبة، ثم استأثرت بالحياء دونها قال: فبأيّ بيت عفوت به عنّي يا أمير المؤمنين؟ قال قولك:

دعوني لا أريد بها سواها* ** دعوني هائمًا فيمن يهيمُ "[17]

لم يعد الخليفة مجرد سامرٍ يطرب للحديث ويستلذّه، ويجزل العطاء ويضاعفه، بل أصبح محور الشّعر ومَداره، وناقده ولا أحد يجرؤ على مناقشة الخليفة والتعقيب على كلامه، والأمثلة كثيرة عن مجالس معاوية وعبد الملك بن مروان، والحجّاج بن يوسف وغيرهم. ولم تكن سيّدات مكة والمدينة بمنأى عن هذه الحركة، ولم تكنّ بعيدات عن

هذا النّشاط الأدبيّ والنّقدي الّذي شهده عصر بني أمية، فصاحب العقد الفريد يذكر كيف كانت السيّدة سُكينة بنت الحسين أديبة ناقدة، تقعد للرّجال وتقوم أشعارهم فيقول:" كانت سكينة بنت الحسين أديبة ظريفة، تقعد للرّجال ويغشى ناديها الشّعراء فقالت يومًا لكُثيّر عزة: أأنت القائل:

فما روضةٌ بالحزَن طيّبة الثّــرى*** يمجُّ النّدى جَثْجاثَها وعِرارَها

بأطيبَ من أردان عزّة موهنًا وقد *** أوقدتْ بالمَندل الرَّطبِ نارَها

أيّ زنجية منتنة تتبخّر بالمَندل الرّطب إلّا طاب ريحها؟ ألا قلت كما قال سيّدك امرؤ القيس:

ألم تريانـي كلّما جئت طارقًا*** وجدتُ بها طيبًا وإن لم تطيّب"[18]

لم تكن السيّدة سكينة سيّدة هذه المجالس الأدبية وحدها، فقد عقد كثير من الأديبات في هذا العصر وقبله مجالس للشّعراء، وتحوّلت نواديهنّ إلى حلقات تتناول قضايا الأدب، ومن هؤلاء الثريّا بنت علي بن عبد الله بن الحارث الأمويّة، وعقيلة بنت عقيل بن أبي طالب، وقد جمع صاحب الأغاني كثيرًا من أخبارهن ومواقفهن من شعراء عصرهن ممّا لا يتسع المجال لذكره.

د/ العصر العبّاسي: إنّ ما يميّز العصر العباسي من امتزاج الثقافات وتفاعلها وتطوّر الحياة العباسية في جميع نواحيها، قد فسح المجال واسعا أمام الأدباء والشّعراء لاختيار مجالس الأنس، يناقشون فيها أمورهم ويتقاسمون هموم صناعتهم، فكانت مجالس بغداد في هذا العصر حافلة بالنّوادر والمُلح، والمواقف الأدبية والنّقدية الطّريفة، فقد جمع الزّجاجي أخبار مجالس العلماء، وجمع ثعلب أخبارًا كثيرة في مجلسه، وكذلك فعل أبو الفرج الأصفهاني والمرزبان وغيرهم.، وكانت المناظرات تحتدم في قصر الخليفة، الذي كان يحتار أحيانًا لمن ينتصر وأين يقف؟ومن أشهر المجالس في بغداد خلال هذا العصر:

-مجلس المأمون ومقره دار الخلافة؛

- مجلس يحي البرمكي.

- مجلس أيوب بن جعفر بن أبي جعفر، وقد قال فيه صاحب النّجوم الزاهرة: "قال خلف بن المثنى: كان يجتمع بالبصرة عشرة في مجلس لا يعرف مثلهم: الخليل

بن أحمد صاحب العروض سنيّ، والسيّد الحِميريّ الشّاعر رافضيّ، وصالح بن عبد القدوس ثِنويّ، وسفيان بن مجاشع صُفريّ، وبشار بن برد خليع ماجن، وحمّاد عجرد زنديق، وابن رأس الجالوت الشّاعر يهوديّ، وابن نظير النّصراني متكلّم، وعمرو بن أخت المؤيّد مجوسي، وابن سنان الحرّاني الشّاعر صابئيّ، فيناشد الجماعة أشعارًا وأخبارًا فكان بشار يقول: أبياتك يا فلان هذه أحسن من سورة كذاوكذا، وبهذا المزاح وغيره كفّروا بشّارا.."[19]. يصوّر شوقي ضيف الحياة الأدبيّة في العصر العباسي، ويقدّم وصفًا دقيقًا لحركة الأدب فيه فيقول: "ويُخيّل إلى الإنسان كأنّما كانت أزواد المعرفة والثّقافة ملقاة في كل مكان بأمصار العراق، وهي حقّاً كانت مطروحة في الطرقات معرّضة لكلّ الأيدي فأبواب المساجد مفتوحة على مصاريعها لكلّ الواردين ومثلها دكاكين الورّاقين ولا مصاريف تطلب للتّعليم، والتّعليم مجانا من حق الجميع، وكان لذلك آثار بعيدة.."[20]

ويذكر التوحيدي في كتابه "المقابسات" أخبار المجالس في عصره، وهي مجالس للعلماء والأدباء، فقد أورد خبرًا في مجلس السيرافي فقال:" قلت لأبي محمد الأندلسي-وكان في عداد أصحاب السيرافي-": قد اختلف أصحابنا في مجلس أبي سعيد السيرافي في بلاغة الجاحظ وأبي حنيفة صاحب النبات، ووقع الرضى بحكمك فما قولك؟ فقال: أنا أُحقر نفسي عن الحكم لهما أو غلبهما فقلت لا بدّ من قول: قال أبو حنيفة أكثر نداوة، وأبو عثمان أكثر حلاوة، ومعاني أبي عثمان لائطة بالنّفس سهلة في المسمع، ولفظ أبي حنيف أعذب وأعرب، وأدخل في أساليب العرب.."[21]

لقد جمع أبو العبّاس يحي بن ثعلب (200-291هـ) الأحاديث التي دارت في مجلسه وسمّاها مجالس ثعلب، ذكر فيها ما كان يدور في مجلسه من أحاديث وما جُمع فيه من أخبار ونوادر، وما شغل عصره من قضايا اللّغة والأدب، وهكذا كانت المجالس في هذا العصر وسيلة للتّعليم والتأديب، وقد حاول أبو القاسم عبد الرّحمن بن اسحاق الزجاجي (ت340هـ) أن يقيّد أخبار مجالس العلماء في عصره ويركّز على المسائل النّحوية واللغويّة في ذلك العصر، وقد احتفظ تاريخ الأدب بمسامرات خلفاء بني العباس، ومواقفهم من الشّعر والشّعراء، وما كان في مجلس هارون الرشيد من أحاديث: "وفي مجلس الرّشيد، كان الرّشيد واسع المشاركة، وكان لا يكتفي

بالحضور والسّماع أو السّؤال بل كان يشارك بنفسه وعلمه، فيستنتج ويناقش ويفسّر ويوضّح، ويعيش الموضوع بكل جارحة من جوارحه، وكأنّه لا يقلّ خطورة عن شؤون السياسة أو أمر الحرب، كاشفا بذلك عن معرفة بالنّحو وتمكّن منه يبدي ملاحظته ويُقوّم أخطاء الأدباء وأهل اللغة.."[22]. كانالبلاط العبّاسي محج للشّعراء، ومكانًا للمنافسة على الجوائز والهبات، كما كان مكانًا يُمتحن فيه الشعراء، ويُختبرون اختبارًا عسيرًا قد يصل إلى حد القتل، فقد يشتاط غضب الخلفاء من تجاوز الشّعراء ويضيقون بما يقولون، ويأوّلون كلامهم حسب المقام، فمن يحضر المجلس يجب أن يكون فطناً حذِرًا، فقد تزلّ به قدمه حين يريد إعراب الكلام فيعجمه. اختار سيف الدولة الحمداني كبار شعراء عصره، من أمثال أبي الطيّب المتنبي وأبي فراس الحمداني، وغيرهم، فتنافسوا في مدحه ونيل رضاه، وكان التحاسد والتآمر سيد هذا المجلس، بعد أن كانت المجالس مكانًا للسّمر والمُلح والتّرويح عن النّفس تحوّلت خلال الدولة الحمدانية إلى ميدان للتباري والدّسائس فالممدوح الحلبي عرف كيف يجمع أشتات الشّعراء، ويشعل نار الحرب الشعريّة بينهم، فقد فَقَدَ المتنبي صوابه وهوبين خصومه وأنداده فقال:

يا أعْدلَ النّاس إلّا في معاملتي *** فيك الخصام وأنت الخصم والحكمُ[23]

فثارت عليه ثائرة الأصدقاء والأعداء، ومنهم سيف الدولة ذاته، وتحوّل النّقد في مجلس الأمير الحلبيّ إلى حلبة صراع تواطأت كلّها على المتنبي وتحالفت على الانقلاب عليه، وطرده من بلاط أقام فيه طويلًا وصدح فيه بأجمل الألحان، وأجود أشعار المديح، فقد انحاز النّقد للطرف المتحالف، وحشد أسلحته ليفتك بالشّاعر المتعالي: "كان لا يكاد يستقرّ في مكان حتى يُثير حول نفسه الحسد، والبغض وألوان الخصومات، وحتّى يدع هذا المكان مغاضبًا لأهله، أو هاربًا منهم..فهو قد غاضب النّاس جميعًا، وألّب الدّولة الإسلاميّة كلّها على نفسه،فأيّ غرابة أن يكبر من أمره ما صغر ويعظم من أمره ما هان."[24] لم تختلف مجالس الأندلسيين عن مجالس العباسيين، وقد اشتهرت شاعرات الأندلس بمجالسهن الأدبيّة، كمجلس الأميرة ولّادة بنت المستكفي التي استقطبت أعلام الأدب الأندلسيّ، وفرسان الشّعر فيه، وقد كانت على قدر كبير من الحُسن والبهاء وعذوبة الكلام: "شاعرة من شواعر وأديبات

الأندلس، كانت جزلة القول، حسنة الشّعر، فكانت تناضل الشعراء، وتساجل الأدباء، وتفوق البرعاء، حسنة المحاضرة مشكورة المذاكرة ،مشهورة بالصيانة والعفاف، فكان مجلسها بقرطبة منتدى أحرار المصر، وفناؤها ملعب بجياد النّظم والنثر، يعشو أهل الأدب إلى ضوء غرّتها ويتهالك أفراد الّشعراءوالكتّاب على حلاوة عشرتهاوعلى سهولة حجّابها،وكثرة منتاها..."[25]. خرجت الأميرة الأندلسية عن تقاليد القصر، وتمرّدت على أخلاق النّبلاء والأشراف، فقربت منها الشّعراء وارتادت مجالسهم، واختارت لها مجلسا كان يحضره أعلام الشعر الأندلسيّ، كابن زيدون، وابن عبدوس، وابن القلاس وغيرهم من أعلام الشّعر الأندلسيّ، ولم تكن الشّاعرة نزهون الغرناطية لتخرق هذه القاعدة الجديدة فكان مجلسها يستهوي الأدباء والطامعين في ودها "قال في المغرب: من أهل المائة الخامسة ذكرها الحجازيّ في المسهب، ووصفها بخفّة الرّوح، والانطباع الزّائد والحلاوة، وحفظ الشّعر، والمعرفة بضرب الأمثال، مع جمال فائق وحسن رائق وكان الوزير أبو بكر بن أبي سعيد أولع النّاس بمحاضراتها ومذكراتها ومراسلتها..."[26]

لم تخرج تقاليد الأندلسيين في المغرب عن تقاليد العباسيين في الشرق، وقد كان للحريّة الاجتماعيّة الّتي تمتعت بها المرأة الأندلسيّة دور في تنشيط الحركة اللأدبيّة والنّقديّة، فقد برزت أسماء شعرية لامعة، كعائشة بنت أحمد القرطبية، ومهجة بنت عبد الرزاق الغرناطية، ومريم بنت يعقوب الأنصاري، وحمدونة بنت زيّاد المؤدِّب صاحبة الشّعر الرقيق والوصف الدقيق، والتي عرفت بأبياتها في وصف الوادي حين قالت:

أباح الدّمعُ أســـراري بوادي *** لـــــه للحُسن آثارُ بـــــوادي
فمن نهرٍ يطوفُ بكـــلِّ روضٍ *** ومـــن روض يرفّث بكلِّ وادي
ومن بين الظباء مهـــــاةُ إنس *** لُبـــــــّي ومقد ملـــكتْ فؤادي
لهـــــا لحظٌ تُرقّـــــدهُ لأمـــــرٍ *** وذا الأمرُ يمنعني رقـــــــــادي
إذا أسدلـــــــت ذوائبها عليها *** رأيت البدر في جنح الدآدي
كأنّ الصُّبحَ مات له شقيقٌ *** فمن حُزنٍ تسربلَ بالحِـــــداد"[27]

لم تكتفِ شواعر الأندلس بتقديم ملاحظاتهن عن شعر الشّعراء، بل شاركن في تنشيط تلك الحركة، وقُمن بتوجيهها من خلال مواقف نقدية كثيرة، ومن خلال نظم الشّعر، وممارسة الكتابة الأدبيّة، وتحوّلت قصور الأمراء إلى ميدان تعرض فيه الشّاعرات أجود ما لديهن، وكانت هذه الحركة مدعومة بحركة غناء ،جعلت الشّعر فاكهة الأمراء والسّلاطين، وحديث السّمر والمنادمة في قصور الأندلسيين: "وشاع الغناء، انتشرت مجالس الطّرب في قرطبة، وفي كثير من الأمصار، وفي جذوة المقتبس، وطبقات الزبيدي، والذّخيرة وغيرها من كتب الأدب الأندلسيّة، أخبار طويلة عن مجالس الأنس والطرب، وما يدور فيها من شعر ونشيد وغناء"[28]

هـ/ العصر الحديث: ظهرت النوادي والمجالس الأدبية في العصر الحديث من جديد، وعلى غرار الحياة الأدبية الغربية، نشأت الصالونات الأدبية التي تُعقد في الغالب في منزل شخصيات أدبية وثقافية وسياسية معروفة يحضرها الأدباء والفنانون والمثقفون لمناقشة قضايا الفكر والأدب والسياسة فمنذ مطلع القرن التاسع عشر ظهرت في أوروبا صالونات الأديبات الفرنسيات، وقد صارت تقليدا أدبيا نسائيا درجت عليه النّساء اللاّئي شُغلن بالثقافة والنّقد والفلسفة والترجمة، وبرز اسم "جيرمين نيكر" التي عرفت بمدام دي ستايل (1766-1817)(Madame de Stael) " التي أسهمت في تأسيس الدّرس الأدبيّ المقارن، وعَرّفت الفرنسيين بالأدب الألماني وبروائع الأديب غوتة"Goethe" (1749-1832)، كما عُرف صالون الأديبة جورج صاند(1804-1876)"George Sand"الذي كان يحضره كبار أدباء أوروبا وفرنسا في عصرها، من أمثال فلوبير وأرنست رينان ودوما والأمير جيروم بونابرت وأديب فرنسا فيكتور هيجو، ولم تكن تلك الصّالونات منتديات للتسلية وتزجية الفراغ بل اضطلعت بتوجيه الحركة الأدبية والثقافية والاجتماعية والسياسية أيضا،فكانت تُصدّر الأفكار للعالم الغربي، وتسهم في تقريب الرؤى وتسعى للنهوض بالأدب، ولم تلك الصالونات متاحة لعامة النّاس فقد ظلّت مجالس للنّخبة وللخاصة، أو خاصة الخاصة. لقد بلغ تأثير هذه الصّالونات إلى البلاد العربية، وفي القاهرة ظهر أوّل صالون في قصر الأميرة "نازلي فاضل"(1853 -1914)، ابنة الأمير مصطفى بهجت فاضل، ابن إبراهيم باشا، ابن محمد علي باشا الكبير، وكان يحضر صالونها

قاسم أمين وسعد زغلول، ومحمد المويلحي،وفي بلاد الشّام ظهر في مدينة حلب صالون نسائي تعقده الأديبة العربية "ماريانا مرّاش"(1848-1919)، ولكنّ أشهر صالون أدبي كان للأديبة الكبيرة" مي زيادة "(1886-1941) والذي كان ينعقد كلّ يوم ثلاثاء، تدير الأديبة الشّابة مجلسها بكل اقتدار، وتستقطب الأسماء الأدبيّة والسياسيّة والفنيّة اللاّمعة، وقد أُحيطت بكبار رجال القرن وعمالقة الأدب العربي، مثل إسماعيل باشا صبري، ومنصور باشا فهمي، ووولي الدّين يكن، ولطفي السيّد والشيخ رشيد رضا، والشيخ علي عبد الرازق،وخليل مطران،وحافظ إبراهيم،وعبّاس محمود العقاد، ومصطفى صادق الرافعي، وأحمد شوقي وغيرهم من أعلام الثقافة والأدب في مصر. وقد استطاعت مي أنّ تجمع من حولها خلال ثلاثين عاما هؤلاء جميعا وتُذكي روح النّقاش والمنافسة والغيرة بين هؤلاء، فالواضح من خلال ما قدمته مي أنّ النساء لم يكنّ زائرات لهذه الصّالونات ولسن عابرات، بل كنّ سيدات هذه المجالس وهنّ من يُدرن شؤونها، ويتدبرن أمورها. يبرز اسم صالون العقاد مقترنا بصاحبه الذي فضّل أن يكون الفكر والأدب والفن معه، يقاسمه بيته يؤنسون وحدته ووحشته، فقد كان صالونه يُعقد كلّ يوم جمعة ويمتد لساعات طويلة في مسكنه بمصر الجديدة، يحضره مشاهير الأدب والفن والسياسة والفنون، كما يحضره تلاميذ العقاد والمعجبين به، ومن رواد الصّالون محمد خليفة التونسي، وأحمد إبراهيم شريف، ومحمد طاهر الجبلاوي، وعبد الفتاح الدّيدي، وعبد الحيّ دياب، وأحمد حمدي إمام، وسيّد قطب وأنيس منصور، الذي كتب عن هذا الصالون الأدبي كتابا ضخما جمع فيه يومياته في مجلس العقاد، وسجّل بعدسته اللّاقطة تفاصيل المكان، وما دار فيه من أحاديث ومواقف، ووصف لحظة دخوله للمجلس المهيب فيقول: "وكان صالونه الأدبي يوم الجمعة من كل أسبوع،.. وكانت رحلتنا إلى بيت العقاد تبدأ يوم الخميس، فنظلّ نتحدث عنه وعن ندوته السابقة ابتداءً من يوم الخميس، ثم نمشي على أقدامنا إلى مصر الجديدة، تماما كما يفعل الحُجّاج عندما يسافرون من المغرب إلى الأراضي المقدسة، ويكون المشوار حديثا عن العقاد قبل أن نراه، ونسارع إلى شارع العقاد.. فلم نكن نرى ولا نسمع، وإنّما ندّخر الرؤية للعقاد، وندّخر السّمع لكلامه.. وقد كان رأسي مثل راديو صغير مضبوط على موجة واحدة، فالمؤشر لا

يتحرك إلى محطات أخرى، فلا محطات أخرى، إنّه العقاد وهذا يكفي.."[29]. لم تكن تلك الصّالونات مجالس للتّرف، وملاذا للنّخبة كما يقدّمها بعض الدّارسين فقط، بل كانت منارة أدبية وثقافية، اهتدى بها التائهون في طريق الفكر والفن والأدب. انتشرت المقاهي الأدبيّة في العالم العربي، وعرف بها نجيب محفوظ، ومقهى الفيشاوي، والمجالس الأدبية في القاهرة القديمة، والتي جمعها الروائي الكبير "جمال الغيطاني" في كتابه: "المجالس المحفوظية" وظهرت النّوادي الأدبية في الشّرق والغرب، وحتّى في بلاد المهجر، مع شعراء الرّابطة القلمية، وشعراء العُصبة الأندلسية، وصار الشّعراء والأدباء جماعات معروفة، منها الرّابطة القَلمية، وجماعة أبولو، وجماعة الدّيوان،وجماعة شّعر وغيرهم، ولازال الأدب العربي محافظا على هذا التّقليد الأدبي العريق، فمن صالون ليلى بعلبكي بلبنان، إلى صالون سعاد الصبّاح بالكويت، إلى صالون أحمد عبد المعطي حجازي، وصالون ميسون السويدان، وأدباء آخرون في المشرق والمغرب وفي الخليج العربي، وظهرت الصّالونات الافتراضية على شبكات التواصل الاجتماعي، وانتشرت النّوادي الأدبيّة على شبكات النّت ولازال الأدب والنّقد رفيقين متلازمين فيها.

وخلاصة القول فقد كان لمجالس الأدباء دور في تنشيط الحركة الأدبية والنّقدية عبر تاريخ الأدب العربي الطويل، ورغم ما يُرمى به هذا النّوع من النّقد على أنّه نقد أرستقراطي ناعم ومجامل، ينبني على الإطراء واللّباقة وهوعندهم نقد منفعل،عابر وليد اللّحظة الرّاهنة، مرتجل؛ يقوم على المداهنة والتملّق أحيانا، إلاّ أنه كان في النّهاية نقدًا جريئًا وبنّاءً، اشتغل في الخفاء والعلن، وارتاد الأماكن القصيّة والخفيّة والفضاءات المفتوحة والمغلقة، ذكر محاسن الشّعراء ومساوءهم، ولم يلتزم الحيّاد فكانت مواقفه مؤثّرة وفاعلة، تصدر عن نخبة الأدباء والمجتمع، وآراؤه رغم إيجازها وارتجالها، لا تخلو من فائدة وقيمة.

الإحالات:

1- الجاحظ (عثمان عمرو بن بحر)، البيان والتبيين، تحقيق وشرح عبد السلام هارون مكتبة الخانجي، ط7، القاهرة، 1998.ص.122

2 -عبد الفتاح كيليطو: الكتابة والتناسخ، ترجمة عبد السلام بن عبد العالي دار توبقال،ط1 الدارالبيضاء، المغرب ص2

3-الصاحب بن عبّاد: الكشف عن مساوىء شعر المتنبي،تحقيق الشيخ محمد حسن آل ياسين،مكتبة النهضة ط1 بغداد. 1955 ص32

4-مصطفى صادق الرافعي: تاريخ آداب العرب، ج1، دار ابن حزم، ط1، بيروت 2008، ص53.

5-رشيد الذوادي: مقاهي الأدباء في الوطن العربي، الهيئة المصرية العامة للكتاب جمهورية مصر العربية 1999 ص7.

6 - المرزباني: الموّشّح في مآخذ العلماء على الشّعراء، تحقيق محمد حسين شمس الدّين، دار الكتب، ط5،لبنان 1995،ص 51وما بعدها.

7- عاصم قصبجي: أصول النقد العربي القديم، منشورات مديرية الكتب والمطبوعات الجامعية، جامعة حلب، سورية 1991 ص11.

8 - المرزباني: المصدر نفسه ص51.

9- مصطفى عبد الرحمن إبراهيم، في النقد الأدبي العربي القديم، مكّة للطباعة، المملكة العربية السعودية، 1998 ص12.

10- زغلول سلام: تاريخ النقد العربي حتى القرن 4الهجري ص78.

11- ابن قتيبة: الشّعر والشعراء، ج1، تحقيق أحمد محمودشاكر، دار المعارف جمهورية مصر العربية،1958، ص289.

12- أحمد طه إبراهيم: تاريخ النّقد الأدبي عندى العرب من العصر الجاهلي إلى القرن الرابع الهجري ص34.

13- مي يوسف خليف: الاتجاه الإسلامي في القصيدة الأموية، دار الثقافة العربية جمهورية مصر العربية 1993 ص331.

14- ابن عبد ربه الأندلسي: العقد الفريد، شرح وضبط إبراهيم الأيّادي، المجلد الخامس دار الكتاب العربي، بيروت 1990ص358.

15- شوقي ضيف: الشّعر والغناء في المدينة ومكة في عصر بني أمية، دار الثقافة جمهورية مصر العربية،1967، ص.303

16- مصطفى مصطفى عطا : المجالس الأدبية في العصر الأموي وأثرها في النقد والأدب، دار المعارف،جمهورية القاهرة 2003ص06

17- ابن عبد ربه: مصدر السابق، الجزء الخامس ص 364.

18- المرزباني: المُوّشّح مصدر سابق ص184.

19- جمال الدين يوسف بن تيغري بردي: النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة، ج2 منشورات وزارة الثقافة، القاهرة،1963 ص.29

20- شوقي ضيف: تاريخ الأدب العربي- العصر العباسي الأول- دار المعارف،ط16 جمهورية مصر العربية،2004، ص127.

- أبو حيّان التوحيدي : المقابسات، تحقيق وشرح حسن السندوبي، دار سعاد الصبآح للنشر،ط2، الكويت 1992، ص58.

22- هاشم علي محمد: الأندية الأدبية في العصر العباسي في العراق حتى نهاية القرن 3 الهجري، دار الآفاق الجديدة، بيروت 1982، ص 123.

23- أبو الطيب المتنبي :ديوان أبي الطيب المتنبي، شرح أبي البقاء العكبري، ج3، دار المعرفة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان (دت) ص366.

24- طه حسين: مع المتنبي: مؤسّسة هنداوي للتعليم والثقافة، ط1، القاهرة جمهورية مصر العربية 2012 ص ص86،87.

25- عمر رضا كحّالة: أعلام النساء في عالمي العرب والإسلام، ج5، مؤسّسة الرسالة، سوريا (دت) ص 287.

26 - أحمد بن محمد المقري التلمساني، نفح الطيب من غصن الأندلس الرّطيب تحقيق إحسان عباس، ج4، دار صادر، بيروت 1988، ص 295

27 - المصدر نفسه، ج4 ص288.

28- رضوان الدّاية: تاريخ النقد في الأندلس، مؤسسة الرسالة، ط2، سوريا 1993 ص.29

29- أنيس منصور: في صالون العقاد كانت لنا أيام: دار الشروق، ط3، جمهورية مصر العربية 1993، ص8.

مراحل اكتساب الطفل اللّغة العربيّة:
الأصول النظريّة والملاحظات الميدانيّة.

The stages of child's acquiring Arabic language: Theoretical principles and field notes.

د.عبد الكريم جيدور*

تاريخ الاستلام:06-07-2020 تاريخ القبــول: 08-08-2020

ملخّص: يحاول هذا البحث تنظيم المعلومات المتوصل إليها فيما يخص رحلة الطفل نحو اكتساب اللغة العربية. وقد تبين لنا أن المراحل التي تتخلل هذه الرحلة وإن كانت ثابتة نسبيا من حيث انتقالها عبر الإنغاء فالكلمة الواحدة ثم الكلمتين وصولا إلى الكلام المقيس، إلا أن في اكتساب الطفل اللغة العربية ظواهر لاتفسرها المقاربات الغربية تمام التفسير، وهي على الخصوص: تداخل المستويات، الطفرة المعجمية وتطور أنماط القياس والتعميم. واللافت للنظر أن هذه الظواهر هي التي تتيح للطفل القدرة العفوية على الانتقال من الأصل إلى فروعه، سواء في المستوى الأدائي التلفظي، أم المستوى التعبيري الدلالي. سيحاول هذا البحث توضيح الطبيعة المركبة للظواهر السابقة، إلى جانب الأفكار والاستراتيجيات المقترحة للتدخل العلاجي المبكر في الأقسام التحضيرية والمرحلة الابتدائية.

كلمات مفتاحيّة: مراحل؛ اكتساب؛ طفل؛ لغة؛ عربية.

Abstract: This paper attempts to organize the information reached regarding the child's journey towards acquiring the Arabic language. It has been clear to us that the stages that permeate this journey, even if they are relatively fixed in terms of their transmission through endurance, then one word, then two words, up to restricted speech. They-in parallel- are relatively different in the acquisition of Arabic. However, some basic

*مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية (crstda)، وحدة البحث اللساني وقضايا اللغة العربية، ورقلة. البريد الإلكتروني: karimn2000@gmail.com (المؤلّف المرسل)

phenomena are not fully explained by Western approaches, in particular: Overlapping levels, (also known as code switching), lexical boom, development of patterns of measurement, and generalization processes what allows the child make spontaneous ability to move from the original patterns to its branches, whether at the verbal performance level or at the semantic expressive level. This research will attempt to clarify the complex nature of the previous phenomena, along with the proposed ideas and strategies for early therapeutic intervention in the subject areas and the primary stage.

Keywords: stages; acquisition; child; language; Arabic.

1. المقدّمة: يوجهنا القرآن الكريم إلى الحِكم الكبرى لوجود الألسن البشرية ويذكّرنا في نص صريح بأنها ظواهر معجزة لا تقل عن الإعجاز الذي يكتنف خلق السماوات والأرض واختلاف الأعراق والأجناس والألوان (سورة الروم/21)[1]. ولا يبتعد العلم المعاصر عن الإقرار بنفس هذه النتيجة بعد الكم المدهش من التعقيد والتنظيم الذي كشف عنه التحليل المتواصل للألسن البشرية (بينكر،2000)[2]. وتقف رحلة الطفل نحو امتلاك هذه القدرة المعقدة معجزة حيرت الفلاسفة والعلماء على مدى تاريخ متطاول من الاهتمام الجاد بهذا الموضوع، وقد كان يُعتقد حتى أواخر القرن العشرين أن الطفل يُنجز هذه المهمة بكل يسر وسهولة لأن الأمر كله مجرد مرح ولعب بالنسبة إليه، لكن التحريات والتجارب المكثفة التي ركزت على ميلاد الكلام عند الطفل من خلال متابعته أولا بأول أربعا وعشرين ساعة يوميا بواسطة الوسائط التكنولوجية السمعوبصرية عالية الدقة أكدت لنا بأن هذه الرحلة طويلة وشاقة جدا يقوم فيها الطفل الصغير الضعيف بأعمال بطولية تتضمن صبرا ومثابرة مدهشين.

تكشف التحقيقات العلمية المعاصرة عبقرية الطفل وتركيزه المدهش على التعلّم والفهم وتُفتح في دماغه منذ الشهر السابع طاقات غير محدودة لتلبية النداءات المتكررة لهذه الفِطرة؛ يظهر التصوير الطبقي بنظام (*MEG*) حدوث أكثر من 700 اتصال عصبي في الثانية الواحدة تتوزع باتساع ونظام دقيق على 443 منطقة دماغية، مع قوة كميّة لافتة في منطقتي بروكا وفرنيكه المسؤولتين تباعا عن تحليل المسموع والمنطوق. ويستمر الطفل في تطوير هذه القابلية، فإذا

وجد مرافقة أسرية واعية، وتعليما مبكرا ملائما سيتمكن من تحصيل عُدة معجمية تصل إلى 5000 كلمة عند سن الخامسة، وستمكنه هذه العدة بعد دخول المدرسة من تثميرها ب 3000 كلمة جديدة سنويا، وسنجده على أعتاب البلوغ فردا قوي الشخصية، عميق الثقة بالنفس، لأنه قادر على استعمال15000 كلمة في اليوم الواحد. ويوضّح البحث العلمي، من جهة أخرى، أن قصة الطفل مع الكلمات مبكرة جدا إحدى الدراسات الرائدة في هذا المجال كشفت لنا أن الطفل يُطلق خلال سنوات نموه الثلاثة الأولى 16.000.000 محاولة للكلام، تمكّنه من تثبيت نحو 520 كلمة تامة (*Deb roy;2009*)[3]. ويبقى التطور المعجمي والدلالي اللاحق مرهونا بجهود الأبوين، ومدى حضور المعينات السياقية (الفضاء والأشياء)، فضلا عن العادات التعليمية المبكرة لاسيما القراءة والكتابة والرسم (ستانكوفيتش،2001)[4]. الجدول الموالي يوضح مسار تطور نمو الدماغ عند الإنسان.

الجدول رقم1: تطور نمو الدماغ منذ الميلاد حتى النضج، يظهر وتيرة جد متسارعة خلال السنة الأولى، وتباطؤا حادا بعد السنة الثالثة من ميلاد الطفل.

المصدر:

Patricia Kuhl and Andrew Meltzoff. Institute for Learning and Brain Sciences, University of Washington, Seattle,2014.

مسار تطور نمو دماغ الإنسان بدلالة الزمن ←						
الميلاد	السنة 1	السنة 3	السنة 5	السنة 7	السنة 10	النضج
25 % ↑	75 % ↑	85 % ↑	92 % ↓	95 % ↓	%98 ↓	100 %

2. مراحل اكتساب اللغة: حسب البيئة التي يولد فيها الطفل سيضطر للتعامل مع ثلاثة احتمالات ممكنة: أن يكتسب نظاما لغويا واحدا، أو نظامين أو أكثر من نظامين؛ تشير الإحصاءات أن ثلاثة أرباع الأطفال يولدون أمام تحدي الاحتمال

الثاني، ونصفهم أمام الثالث، هذا يعني أن الازدواجية أو التعدد هو ظاهرة قديمة وملازمة للعمران البشري.

1.2. المرحلة الجنينيّة: أثمر التعاون الجاد متعدد التخصصات بين علماء النفس والأعصاب والبيولوجيا عن ميلاد تخصص جديد يحمل على عاتقه تعميق معرفتنا حول المراحل الباكرة للتعلم، ومن أبرز كشوفاته أن أطوارا بالغة الأهمية من هذه الرحلة تبدأ فعليا ونحن في عالم الأجنة حيث الطفل غارق في ظلمة الرحم. النظرية الأساسية في هذه الجهود تفيد بأن مستقبل حياة الطفل ومبلغ علوّ كعبه المعرفي والثقافي مرهون بالكواليس المرافقة لنموه داخل الرحم، ومعنى ذلك أن الطفل يتعلم أشياء كثيرة حول العالم قبل أن يصل إليه(*curent biology,2009*)[5]. لقد ساد في الأدبيات الطبيّة والنفسية لمدة طويلة اعتقاد بأن الرحم غرفة مظلمة صامتة ولقد كشفت التحقيقات السابقة أن المكان عارم بالأصوات؛ أصوات جسم الأم حركة الهواء والأمعاء، وأصوات العالم الخارجي النافذة إلى جهاز الإدراك السمعي القوي الذي طوره الجنين.هذه المعطيات حركت الجهود بخصوص ضرورة مراجعة التوصيات الخاصة بمرحلة الحمل، لأنه أصبح واضحا أن حركة الأم؛ شربها وكلامها له تأثيرات أبعد بكثير مما كان يعتقد على الجنين الذي يتخلق في أحشائها.

يتعلم الطفل(الجنين) أصوات الأم، فقد ثبت للعلماء أن صوتها يصله عبر البطن، كما يصله بعض من أصوات العالم الخارجي الأخرى؛ هناك ذبذبات دقيقة يحدثها صوت الأم تنتقل إلى الطفل عبر المجرى التنفسي إلى البطن، والمفاجأة أن الطفل يتعرف فور ولادته على صوت أمه، يؤكد ذلك مقياس مدة الامتصاص الذي استعمله بعض الباحثين في السويد حيث تبين أن الأطفال بعد ساعات قليلة من ميلادهم يختارون دائما قارورة الحليب التي يرافقها صوت أمهم، ويبتعدون تلقائيا عن القارورة الأخرى التي يرافقها صوت أنثوي مختلف. وفيما يتصل ببحث اكتساب اللغة، تأكد العلماء بأن الجنين ينصت إلى أمه حين تتكلم، يبدأ ذلك في غضون الشهر السابع من الحمل، أو الأسابيع العشرة الأخيرة، ويتبين بعد الولادة أن الطفل قد استفاد حقا من تلك التجربة. إن المواليد بعد بضع ساعات من

ولادتهم يستطيعون التفريق بين الأصوات التابعة للغتهم الأم والمفارقة لها، وتدل الأبحاث أن الأجنة يبدؤون في استقطاب اللغة بطريقة سريعة يشبّهها البعض بالامتصاص. من جهة أخرى، تبين –ولا سيما عن طريق التصوير الطبقي بالرنين المغناطيسي–أن الإدراكات الحسيّة والميكانزمات الدماغية المسؤولة عن الاستماع تبدأ في التطور منذ الأسبوع الثلاثين للحمل(أوائل الشهر السابع).

تركز الأبحاث في هذا المجال على التأثيرات والمميزات الخاصة المحتملة في صوت الأم، الباحثة باتريسيا كيل(*Patrica Kuhl*)من معهد التعليم وعلوم الدماغ بجامعة واشنطون، تؤكد بأن الأم هي أول قوة مؤثرة على دماغ الطفل وأصوات الحروف المتحركة في أثناء حديثها تشكل الوحدات الأشد انخفاضا في طبقتها الترددية، ولوحظ أن الجنين وهو في بطنها يبدي انتباها خاصا إلى هذا التباين. وكما تقول الباحثة كريستين موون (*Christine Moon*) أستاذة علم النفس من جامعة باسيفيك لوثون السويدية، إن نتائج هذه الأبحاث حولت البحث حول أصوات الكلام من مرحلة ستة أشهر بعد الولادة إلى مرحلة ثلاثة أشهر قبل الولادة (*Christine Moon,2012*)[6].

2.2. المرحلة المبكرة للتصويت؛ ظهور القدرة على تقطيع الصوت: منذ ميلاد الطفل إلى منتصف الشهر الثالث (الأسبوع العاشر) يظل النشاط الوحيد المسجل عليه من الناحية اللغوية هو الاستهلال، فلا يلفظ ولا يقطع صوته، بل يُسمع صراخا له علاقة بأحواله الجسمية؛ يعلو صوته بالبكاء عند الجوع، أو عند الشعور بالضيق، أو الرغبة في النوم. ويضحك استجابة لمناغاة أمه أو أحد مقربيه. تسمى هذه المرحلة إجمالا **بمرحلة أصوات اللعب**، وتنقسم أصوات الطفل خلالها إلى قسمين عامين؛ أصوات تدل على الانزعاج والقلق، وأخرى تدل على الارتياح والمرح. من المهم الإشارة إلى أن صدور هذه الأصوات منذ الولادة إشارة إيجابية على السلامة الصحيّة للطفل (عطية سليمان، 2014)[7].

ابتداء من **الأسبوع العاشر**[8] يلاحظ أن الطفل بدأ يردد صوته ويرجعه دون ملل محدثا شيئا كهديل الطيور فيه أصوات مقطعة محدودة العدد شبيهة بالمخارج المعروفة.

اعتُقد منذ فترة مبكرة نسبيّا أن للتكرار دورا حاسما في انتقال الطفل من مرحلة التصويت العشوائي الفراغي إلى مرحلة اللعب بالصوت، وسيجد هذا المظهر تفسيرا مناسبا في إطار المقاربات السلوكية، فلا شك أن ارتباطا معيّنا يحصل بفعل التكرار بين الصوت وما تلتقطه أذُن الطفل ينشئُ شعورا مستملحا يدفعه إلى المواصلة في هذا اللعب الذي يتحول إلى حلقة متواصلة من الفعل ورد الفعل الشرطي بين المنطوق والمسموع (مصطفى فهمي،1975)[9]. ونتيجة لديناميكية الكلام وتدخل التعزيز الخارجي من طرف الأسرة ينتقل الطفل تدريجيا إلى الربط بين المدركات الحسية، بما فيها اللمسية والبصرية، مكوّنا حلقة أوسع من ردود الأفعال الدورية[10]. يستمر هذا النشاط اللفظي متأثرا برد الفعل الدوري والتصحيح الارتجاعي الفوري مدة خمسة عشر شهرا، تنقسم بدورها إلى **ثلاثة أطوار**:

<u>الطور الأول:</u> يلاحظ فيه أن الطفل أحاديّ اللغة تخلص نهائيا من المخارج العشوائية التي لا تنتمي إلى لغته الأم، فإن كان محيطه الأسري ثنائي اللغة أو متعددها يتأخر عنده هذا التمييز شهورا أخرى إضافية.

<u>الطور الثاني:</u> تظهر عند الطفل قدرة واضحة على **تقليد العديد من المخارج** التي تتناهى إلى سمعه، ولا شك عندنا أن ذلك شديد الارتباط بنمو حاسة إدراكه في هذا النطاق، وتظهر عنده اللثغات؛ إذ يعدل في اللفظ من حرف إلى حرف آخر غيره أسهل وأيسر منه كُلفة، محاكاة منه آلية لديناميكية الكلام لا عن قصد أو اختيار، ولا تشمل اللثغة كل الحروف، ولدينا اعتقاد بأن القضاء عليها نهائيا ممكن عن طريق الكشف المبكر في هذه المرحلة المتقدمة من الاكتساب اللغوي. الملاحظة الفاحصة تكشف أن كل محاكاة يصدرها الطفل في هذا الطور هي استجابة نمطية لحدث كلامي مخصوص له دلالة مباشرة، فيصبح نطقه بهذه المخارج فرعا من الأفعال الحسية، أو العادات الحركية منبثق عن تكييف متواصل بين الجهاز الفيزيو–عصبي مع المجال الصوتي المحيط بالطفل، ثم إن هذا النشاط يطلق مجموعة من القدرات تتسم تدريجيا بالاستقرار والثبات تجعل الطفل

قادرا لا على نطق الحروف فقط بل على **التصرف فيها**، فيلاحظ قدرته على سلسلتها والانتقال من الحرف إلى ما يقابله في المخرج.

الطور الثالث: فيه يكتمل حِذق الطفل لهذه العمليات التصريفية والتقابلية، وذلك يعني نجاحه في إحكام النظام الصوتي الخاص بلغته الأم وترسيخه في جهازه العصبي (الحاج صالح،2006)[11] ونحن نعتقد أن هذا النظام يترسخ بوصفه أنموذجا عصبيا مولدا للمخارج يتحرك في إطار مجموعة مرتبة من العمليات الفيزيو–عصبية صعودا ونزولا وفق مبادئ الضبط الآلي.

3.2. مرحلة المناغاة؛ انبثاق العلاقات الدلالية: ابتداء من الشهر السادس وحتى العاشر يلاحظ أن الطفل بدأ يستخدم صوته للعب وخاصة مع أمه، ويبدو كأنه أصبح يحب هذا الأمر لأنه لا يكاد يمل منه، ويتحول هذا اللعب اللفظي تدريجيا إلى كلام ذي معنى خاص لا يفهمه إلا أقرب الناس إليه، لا سيما الأم، وقد أطلق العلماء الأوائل لفظ الإنغاء تسمية لكلام الصبيان، كما أطلقوا لفظ المناغاة صفة لما يجري بين الطفل وأمه من الحوار، أو بينه وبين الأشياء المحيطة به سواء أكانت متحركة أم جامدة. وقد تستمر هذه المناغاة طويلا في رحلة الطفل الاكتسابية، وتظل في مجموع نشاطاته حتى السنة الثالثة.

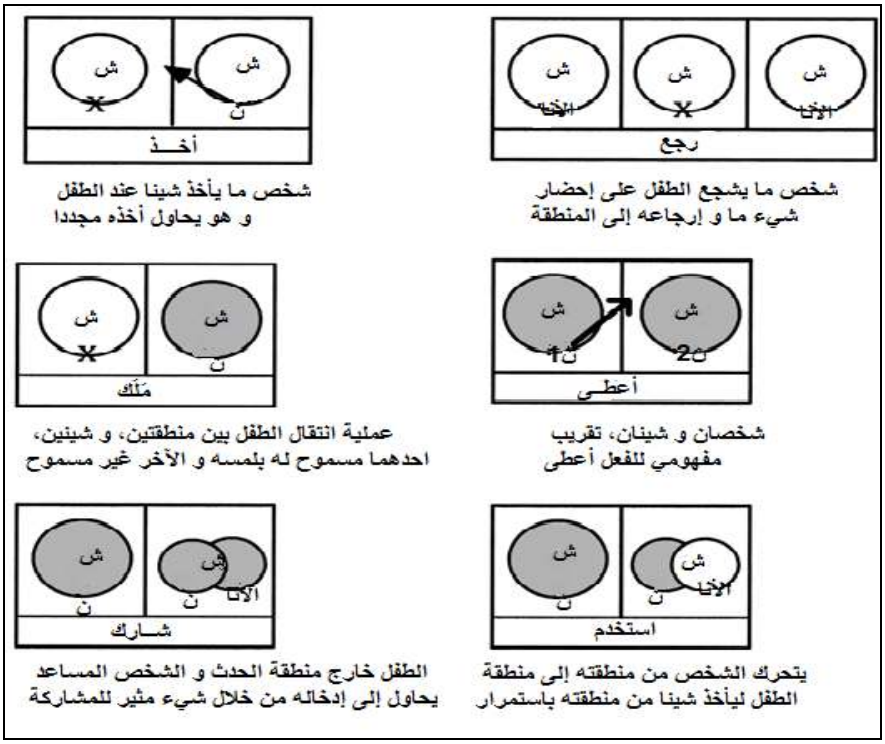
أول ما يظهر من سلوك الطفل اللغوي في هذه الآونة ألفاظ مؤلفة من حرفين متحركين فقط، يطلق عليها الإراغة أو الهدير؛ ألفاظ غير مثبتة في معجم الكبار يجريها الطفل مجرى الجمل التامة المفيدة، تعبر عن رغباته وتترجم حالاته الجسدية والنفسية.

يظهر بعد مدة وجيزة أن الطفل يلفظ عبارات أطول يجمع فيها بين نغوتين غالبا وثلاث نغوات في حالات جد يسيرة، لا يتوسطها رابط أو أداة نحوية ولا يتقدمها، وتجري في كلامه مجرى الجمل المفيدة. وكثيرا ما يستعيض الطفل عن ضمير المتكلم ونحوه من الضمائر باسمه الشخصي. ويكشف تحليل العبارات النغوية عند الطفل غياب الصياغة النحوية، كما تغيب الصيغ الصرفية أيضا ونقتبس هنا رأي الإمام الرضي لنقول بأن غياب الصياغة التركيبية والتصريفية راجع إلى الطبيعة الأولية لكلام الإنغاء، فهي من قبيل أسماء الأصوات، وكثير

من أسماء الأفعال، نُقلت كما هي من لغات قُدمى، ولم توضع وضعا على المسلك العُرفي المعتبر عند عموم الناطقين (شرح الكافية،1966)[12].

تظل الصلة بين نغوات الطفل وأحواله الجسدية والنفسية شديدة الارتباط، وآلية في الأعم الأغلب، لذلك نسجل في هذه المرحلة العلاقة المباشرة بين مدرج الكلام وسياق ظهوره، وهو المؤسس للتطور المعجمي والدلالي الذي ينظر إليه دائما بوصفه رأس سنام الاكتساب اللغوي، وهو كذلك. والتفسير الذي يقدمه علماء النفس لهذا الملمح هو عجز الطفل عن الفصل بين ذاته والسياق المحيط به، وذلك لانصهار الذات في الموضوع، بحيث يكون الإدراك ضبابيا ومبهما. والمهم في الأمر، أن الباحثين العرفانيين، سواء في مجال اللسانيات أم علم النفس، يؤكدون بأن حصول الطفل على ملكة اللغة هو أقوى العوامل المفتتة لظاهرة الإبهام الحسو–حركي الذي يعيق الطفل عن الإفصاح والتعبير فيما يتعلق بمحور إحداث الكلام وتركيبه.أما محور الفهم العام، وإدراك الأوامر والأغراض البسيطة فإن الطفل يظهر قدرة مبكرة للغاية على فهمها، ولا سيما هيئات الأشخاص كأفراد العائلة، والفروق بينهم من حيث ألفاظهم، وطريقة اكتشاف الطفل للمستويات العامة من الدلالة في الوقائع والأحداث الكلامية ما زال منطقة غامضة ولغزا غائرا، رغم العديد من الفرضيات الجيدة التي حاولت تعليله (عطية سليمان،2014)[13]. في الأشكال المرفقة، تحليل لهذا التطور المفاهيمي على مستوى استخدام الطفل لبعض الأفعال الأساسية، حيث إن (ش)= شيئ ما/ موضوع أو كائن يثير انتباه الطفل للقيام بحركة أو عملية مؤسسة على مفهوم في الفضاء والزمان. (الأنا)=موضع الطفل من العملية عند بداية النشاط. (x)=نقطة الوصول المطلوبة. (ن)= شخص ما يؤدي دور المعين أو المساعد؛ يحرك الشيء، يقربه، ينشط العملية الكلامية...إلخ.

الشكل رقم1: تطور الفهم عند الطفل من خلال تفاعله مع أفعال أساسية.



وفي آخر هذه المرحلة، مرحلة المناغاة، نلاحظ أن الطفل بدأ ينقل خاصية الدلالة إلى نغواته، وذلك يعني أنه أعطاها وظيفة ثانية مختلفة جذريا عن مجرد اللهو والتلاعب بالمقاطع، فتصبح نغواته الثنائية والثلاثية ألفاظا لها معان مخصوصة.

4.2. مرحلة بناء الكلام: في نفس الوقت الذي ينمو فيه جسم الطفل تنمو حواسه ويتطور كلامه على الوصف الذي أوردنا كما تتطور قدراته الذهنية وإدراكه الدلالي. وبعد أن رسخ العلاقات التقطيعية وتفطن إلى أول مستويات الدلالة وعلاقاتها سيفاجئنا باكتشافه للنوع الثالث الحاسم من العلاقات ألا وهو العلاقات البنوية فيتفطن إلى ترابط الحروف الذي ينشئ الكلم المفردة ثم ترابط الكلم الذي ينشئ التراكيب والجمل والكلام في حد ذاته (يوسف كماش،2010)[14]. وكما سجلنا سابقا، عندما ينحل عن الطفل الإبهام الإدراكي ويتفكك تلاحم الذات بالموجودات ولو بمقدار ضئيل، تظهر عنده **القدرة على تحليل الأحداث**، فيميز في بعض الأحيان بين ذاته وما يقع عليها. وتنمو قدرته على التحليل بالموازاة مع الإبهامية الحسو–حركية التي ترافقه مدة طويلة، ولن يتخلص منها نهائيا حتى يناهز البلوغ في السنة الثانية عشرة

أو الثالثة عشرة من عمره. تظهر القدرة التحليلية بوضوح عند الشهر الثلاثين، وهي التي ستمكن الطفل من إدراك صياغة الكلام، في المستويين الأدائي والدلالي، فنلاحظ إدراكه لبعض ألفاظ الكبار حال تجردها الكامل عن المعينات التوضيحية؛ كالإشارة أو الإيماء أو لحظ العين. وتفسير ذلك أنه استطاع أن يجرد هذه الأدلة اللغوية من قرائنها السياقية الجزئية، ثم يعمم استعمالها بتوسيع مجاله على أحوال أخرى كثيرة، بضابط المعنى المشترك. ويتضح مرة أخرى أن تطور الفهم والدلالة عميق التلاحم مع تطور الجوانب الهيكلية الراجعة إلى بناء الكلام وصياغته، والعكس صحيح.

تأتي بعد ذلك لحظة فارقة في مشوار الاكتساب يفاجئنا فيها الطفل باكتسابه كثيرا من الصيغ ومواضع الكلم وبعض الأدوات النحوية على نحو سريع جدا. ونراه يتخلص من نغواته ويعوضها بكلم صحيحة، وقد ترافقه اللثغة في هذه المرحلة أيضا وعلتها عندنا تأثير البيئة؛ وقد أكدت دراسات كثيرة، منها ما أنجز في أوربا على عدد كبير من الأطفال ينتمون إلى بيئات ثقافية واقتصادية متفاوتة، أن كثرة الخطأ عند الطفل مرتبطة طرديا بمستوى ثقافة عائلته، ذلك أن الأسر الفقيرة[15] تميل كما هو ملاحظ ومشهود، إلى مستويات عالية من الحذف والاختزال، ومن اللافت جدا أن إحدى آخر الدراسات المنجزة في هذا الإطار أوضحت أن فارق الكلمات المستخدم بين الأسر الفقيرة والمتواضعة ثقافيا إلى الأخرى العالية ثقافيا يصل إلى ثلاثين مليون كلمة، وذلك يتسبب في فروقات هائلة على مستوى الملكة لدى الأطفال الناشئين من كلا البيئتين، حيث إن الطفل في البيئة الأولى قد يفوته اكتساب آلاف الكلمات لأنه لم يسمعها في محيطه أصلا، وسيسهم ذلك في تشويه ملكته الدلالية ويسجل عليه ضعف فادح في التجريد وإدراك المفاهيم العلمية.

3. البيئات التي يتم فيها اكتساب اللغة العربية: تنقسم بيئات اكتساب العربية إلى قسمين؛ طبيعية وصناعية، فالبيئات الطبيعية تشمل الأسرة وأفرادها القريبين من الطفل إضافة إلى الموجودات الحسية التي يتعامل الطفل معها في الحالات العادية كملابسه، ولوازم إطعامه وإلعابه ومجمل المكونات الحسية الموجودة في محيط إدراكه. أما البيئات الصناعية فتشمل التأثير الخاص للوسائل التكنولوجية

والعتاد الرقمي الذي أصبح لازمة من لوازم البيت المعاصر. ولقد سجلت الدراسات تعاظما مقلقا في الاستعانة بهذه الوسائل في تنشئة الطفل (العامري،2011)[16].

هذه متغيرات أساسية طرأت في عالمنا وغيرت بصورة جذرية طريقة تفكيرنا ونمط حياتنا، وقد اكتشف كثير من الباحثين –ونحن نضم صوتنا إليهم–أن الوسائط التقنية الجديدة أصبحت جزءا لا يمكن فصله عن الأسرة، ويترتب على ذلك أن نسبة إسهامه في اكتساب الطفل أكبر بكثير مما نتصور. وقد بينت العديد من الدراسات أن تعرض الطفل الصغير للبرامج التلفازية الناطقة بالفصحى التعليمية يؤثر بوضوح على نصوع الملكة عموما ولا سيما الجانب المعجمي الذي يتضح أكثر فأكثر أنه أضعف الجوانب في ملف اكتساب الطفل اللغة العربية. واتضح أيضا أن هذه البرامج تنمي خيال الطفل، وبالتالي جانبا أساسيا من الخصائص الضرورية للإبداع. وقد جربنا استخدام مادة الرسوم المتحركة لتكوين صور ذهنية عند الأطفال ذوي ثلاث سنوات ونصف إلى خمس سنوات، وأظهرت الطريقة نجاحا واضحا؛ فالطفل في البداية كان دائما ما يُظهر انزعاجا وحيرة ويسأل: ماذا أرسم الآن؟ ماذا أكتب؟ وبعد العمل المنهجي باستخدام الشخصيات والمناظر الكرتونية لا يسأل أغلب الأطفال مثل تلك الأسئلة، بل يشرعون في رسم أشياء مما سبق مشاهدته. ولاحظنا كما لاحظ معظم الباحثين في هذا الإطار أن الطفل دائما ما ينسب الأشياء الجديدة التي ينجزها لنفسه.

من جهة أخرى أظهرت الدراسات أن التعرض المكثف وغير المنتظم للبرامج الإعلامية بصفة عامة يكشف عن تأثيرات سلبية محتملة قد تصل إلى بوادر التوحد (عبد الله الزغبي،2014)[17] كما يظهر عند متابعة الملف التربوي لمجموعة أطفال في منطقة واحدة اشتكى المعلمون من معاناتهم معهم، فوجدنا أنهم يعانون مرحلة مبكرة من التوحد، وكان من جملة المؤشرات المشتركة بينهم عامل "التعرض الطويل غير المراقب لشاشة التلفاز". ومن المعروف أن الأعراض الخارجية المباشرة للتوحد تشمل على الخصوص مشكلات عفوية الكلام وقلب الضمائر (محمد كمال عمر،2011)[18].

4. المميّزات الخاصّة باكتساب الأداءات الإقليمية: تفيد ملاحظاتنا بأن ما يكتسبه الطفل في أية بيئة ناطقة بالعربية هو وجه أدائي بخصائص مميزة[19] متفرّع عن "العامية العربية المشتركة" كونُها الوجه المخفف للعربية الفصحى المشتركة، ولولا ذلك لكان التواصل بين هؤلاء الناطقين بغير الفصحى مستحيلا ولا فهمهم إياها من باب أولى. ومع ذلك فإننا لا نعلم إلا القليل النادر عن خصائص هذه العامية المشتركة وأسباب ذلك كثيرة، من أكثرها تأثيرا الخوف والتردد الذي يواجه أي باحث يتصدى لهذا الملف، وكثرة الخلط فيه بين المسلمات والأوضاع الحسنة التي ينبغي صيانتها وتطويرها، مع الفرضيات والأوهام التي تقدم وصفا للواقع اللغوي بعيدا في جوانب كثيرة عن حقيقة ما يواجهه الطفل الصغير في رحلته نحو إتقان اللغة. ولا شك أن تعطيل الخوض في هذا المجال بالطرق والمناهج الملائمة يشعرنا على الدوام بأن ملاحظاتنا بخصوص اكتساب العربية مازالت مبتورة وينقصها أمور أساسية سواء في طرق التحري أم في التصور القائم لدى الباحثين حول النموذج الذي يريدون معالجته.

إن أي ناطق بالعربية وعند تحليل كلامه على المحورين الأفقي التعاقبي والعمودي الاستبدالي، فكلامه الجاري على لسانه في مخاطباته العفوية بشكل دائم ويومي فيه جزء كبير مكتسب من بيئته الخاصة القريبة، وفيه جزء أقل ناتج عن مصادر المعرفة والتثقيف الرسمية التي تضيف إلى ملكته ملامح نطقية ودلالية تنتمي إلى النموذج العام القياسي (الفصحى المشتركة)، وفيه جزء ثالث ناتج عن مصادر المعرفة الخاصة التي سعى هو إليها وشغف بها.

وهذه المصادر محكومة بشدة بثلاثة عوامل أساسية هي: العمر والحيز الجغرافي ومستوى المعيشة. وقد وضحت العديد من الدراسات التي أجريت في مناطق متباينة من حيث الخصائص الجغرافية والمستوى المعيشي والفئات العمرية أن المحصول الاكتسابي الأول الذي يمتصه الطفل من البيت والإعلام ومدارس التعليم المبكر يؤثر بنسب جد عالية على الملمح النهائي للغة التي سيستعملها طوال حياته بصفة اختيارية لاشعورية (*Bloom,2002*)[20]. وهذا دليل إضافي على الأهمية القصوى للمراحل المبكرة من التعليم من جهة وعلى أهمية الاختيار الدقيق

للمحتوى التعليمي الموجه لهذه الفئة سواء من ناحية الخصائص النطقية الأدائية أم التدريج الخاص بالوحدات الإفرادية وطرائق التحويل والتصريف داخل اللفظة وداخل العبارة المشتملة على التثمية أو الإطالة.

الجدير بالملاحظة أن كلام الطفل سواء قبل بلوغه الخامسة أم بعدها يشتمل على محاولات عديدة للتّصفية والاختزال وليس عملية امتصاص عمياء كما تصورها بعض النظريات المشهورة في مجال الاكتساب اللغوي، ونحن نؤيد في هذا الإطار التأويلات التي يفترضها البياجيون الجدد فيما يخص السلوك الانتقائي الذي يبدو بوضوح من خلال تردد الطفل ورفضه تكرار أشياء معينة، وحملقته الدالّة على التعجب، وغير ذلك من الإشارات الإيمائيّة التي تكشف عن نمو التصورات وتطورها في العالم الإدراكي للطفل بكيفية لا تتفق دائما مع النظرة المليئة بالاستصغار والتجهيل التي يعامل بها.

5. ميكانزمات الانتقال إلى النموذج المعياري في التعليم المبكر: يمر الطفل بأكثر من مرحلة انتقالية قبل وصوله إلى المدرسة حيث يشرع في أولى الخطوات المؤدية إلى التكيف مع النموذج المعياري الذي سيمكنه من دخول المجال الثقافي والحضاري الأعلى لما تمثله لغته الأم، أو اللغة الثانية بالنسبة للطفل الناشئ في بيئات لها لغة أم مختلفة. الانتقال الأول من الأداء الأسري شديد الخصوصية إلى الأداء المناطقي الشائع في إقليم إقامته، ثم الأداء الوطني الخاص فالعام اللذين يستقبلهما عبر وسائل الإعلام بصورة أولية، وعن طريق الصداقات والمشاركات وطبيعة الفعالية الاجتماعية والتواصلية التي يقوم بها.

نفترض بأن تمكّن الطفل من تجاوز المراحل الانتقالية السابقة وقدرته على امتلاك فهم مقبول لمعظم محتوياتها الموجهة إليه يعني أنه طور عُدّة من الإجراءات والميكانزمات الطبيعية في نفس الوقت الذي يطور فيه ملكته اللغوية وقدرته في التعرف على الخصائص النطقية والدّلالية للكلام وكذا إنتاج كلام خاضع للقواعد اللغوية والسياقية والاتصالية المقررة في الملكة اللغوية، وعند تحليل نماذج من كلام الأطفال يمكن اعتماد العناصر الآتية في بناء الخطة العامة لبرنامج التكيف مع النموذج المعياري الذي يتطلب بدوره ميكانزمات أكثر

تحديدا سواء من حيث المحتوى أو الطريقة أو التوجيهات التربوية المتعلقة بأداء المعلم في حجرة الدراسة. إن الجدول الموالي يحاول أن يلخص هذه الميكانزمات، ومن المعلوم أن التطرق إليها بشكل تفصيلي يتطلب دراسة أخرى مستقلة، لكن الحاجة جد ماسة لإدخال هذه المعطيات إلى المستويات التطبيقية من تعليم اللغة العربية وخاصة في المراحل المبكرة؛ المرحلة التحضيرية، والمرحلة الابتدائية الأولى.

الجدول رقم2: الميكانزمات الطبيعية والموجهة عند تعلم اللغة العربية.

1. الميكانزمات الاكتسابية الطبيعية	
1	**المخزون الإفرادي**=عدد الوحدات الإفرادية [المدخلات من الكلِم التي تم تثبيتها بالفعل على مستوى الذاكرة الدلالية] التي يكتسبها الطفل لحظة دخوله إلى القسم التحضيري أو السنة الابتدائية الأولى+الخصائص النطقية والدلالية التي تظهر بها+ طريقة اكتسابها ونمط تطورها من الأداء المتداخل [المشتمل على بقايا اللكنة] إلى الأداء القائم على المخارج والصفات النموذجية.
2	أقسام الكلام=مميزات مصفوفة أقسام الكلم عند الطفل في هذه المرحلة من جهة الخصوص والعموم، عدد الأسماء المطلقة، الضمائر ومستوى تغطيتها، أدوات الفصل والوصل، الأفعال.
3	المقومات النطقية= مستوى تبلور المخارج والقدرة على التحكم في آلية التلفظ.
4	قواعد التركيب الأساسية= القواعد المرتكزة على تبعية الوحدات بحسب الفئة والنوع بعضها لبعض+مفهوم العمل والعاملية.
5	الخصائص الإدراكية=مستوى الانتباه والتركيز+المنطق العام [التخصيص+ التعميم+التجريد الأولي+ طاقة استيعاب الذاكرة الطويلة والعاملة+أداء المخيلة]
2. الميكانزمات الموجهة بالمنهاج	

المحتوى	طريقة التدريس
3. الملاحظات المسجلة حول النشاط الاكتسابي	
1	مصفوفة النطق الصحيح=نمو عضلات النطق+سلامة المجرى عند إحداث الحروف
2	العدة الإفرادية=طاقة استيعابية مناسبة للذاكرة العاملة
3	عناصر التصور القاعدي للعالم=الفضاء+الزمان+السببية+الموجودات[21]
4	التصريف=حركة الوحدة اللغوية المستقلة في المحور الأفقي التعاقبي
5	التحويل=حركة الوحدة ومايلتصق بها يمينا ويسارا+مايحل محلها في الموضع.

6. نتائج الدراسة: يبدو ملف اكتساب الطفل اللغة العربية بسيطا وواضح المعالم في العديد من الدراسات التي عالجت هذا الموضوع منذ أربعة عقود أو أكثر. لكن الواقع الميداني فضلا عن البحث المعمّق في تفاصيل هذا الملف يُظهر أنه عكس ذلك تماما ظاهرة شديدة التعقيد ومازالت معارفنا حوله غامضة وغير مكتفية، وتبدو هذه المعارف باهتة وشبه منعدمة في بعض الجوانب الأساسية كالمعطيات الدقيقة حول التوزيع النسبي للغات والأداءات الإقليمية في مناطق الازدواجية والتعدد (المغرب العربي مثلا) والاستراتيجيات الخاصة بالتدخّل العلاجي المبكر لمشكلات النطق الراجعة إلى اللغة الأم أو اللكنة، ونظير ذلك أيضا ما يتعلق بمواجهة مشكلات التواصل وصعوبة الفهم في شرح النصوص والتعبير الشفوي في الأقسام التحضيرية والابتدائية.

وما تم عرضه في هذه الدراسة هو تلخيص مقتضب للعديد من التجارب والأفكار التي أثمرها تعاملنا اليومي مع هذا الملف؛ في إطار الممارسة التعليمية المباشرة، وتكوين المعلمين، وقد سمحت لنا هذه المجالات بمعاينة الطفل الصغير وهو يكتسب العربية وشاهدنا تكيفه الطبيعي مع النموذج الفصيح المنطوق

بصيغتيه؛ المخففة (الديناميكية) والفصحى الأدبية، هذا التكيف هو الذي سيضعه على ممر آمن لإحكام التصرف التلقائي في مخرجات الكلام، ولاحظنا باستمرار وفي جميع الحالات أن البداية المبكرة زيادة على التركيز الدقيق على تدريبات الأداء الصحيح بمستوياتها الثلاثة (الميكانيكية/السياقية/التواصلية) وفق الأسس اللغوية والتربوية الملائمة توفر تهيئة كاملة تجعل تعلم القراءة والكتابة والرياضيات أمرا سلسا ومفعما بالأريحية والمتعة، كطبيعة الطفل وخلقته السوية تماما؛ كثير الضحك، كثير الحركة، كثير التساؤل، مستعدا لبذل أقصى الجهود والمثابرة حتى النهاية من أجل أمر يحبه ويشغل تفكيره.

7. قائمة المراجع:

. إبراهيم السامرائي، **من سعة العربية**، دار الجيل، بيروت، ط1، 1994م.

. أحمد المتوكل، **الوظائف التداولية في اللغة العربية**، الجمعية المغربية للتأليف والترجمة والنشر، الدار البيضاء، ط1، 1985م.

. جلبير كرامكيوم، اللغة والمجتمع والسلطة في المغرب العربي، تر: محمد أسليم. دار الفارابي للنشر، الرباط، ط1: 1997م.

. الحاج صالح، عبد الرحمن، بحوث وداراسات في علوم اللسان، موفم للنشر الجزائر 2007م.

. ـــــــــــ ، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنشر، الجزائر 2007م

. ـــــــــــ ، منطق العرب في علوم اللسان، موفم للنشر، الجزائر، 2012م

. ـــــــــــ ، اللغة العربية الفصيحة المنطوقة و دورها في المجتمع العربي، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، ع 13– سنة7– رجب 1432هـ /جوان 2011م.

. ابن خلدون، عبد الرحمن **المقدمة**، تح: علي عبد الواحد وافي، القاهرة، ط1967م.

. عبد السلام المسدي. العربية والإعراب، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت–لبنان، ط1–2010م، ص183–184.

. ربيكا أكسفورد، **استراتيجيات تعلم اللغة**، تر: السيد محمد دعرور، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، ط1، 1996م.

. رحمة بورقيبة. التعدد اللغوي بين السياسي والمجتمعي. المجلس الأعلى للتعليم. مجلة المدرسة المغربية، ع3، 2010م.

. ستيفن بينكر، **الغريزة اللغوية**. تر: حمزة بن قبلان المزيني.دار المريخ–الرياض– المملكة السعودية–2000م.

. ستيكس، **كيف يمكن تنشئة متعلم أفضل**، مجلة العلوم الكويتية، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، مج28،يوليو2012.

. عبد العزيز بن عبد الله، **نحو تفصيح العامية في الوطن** العربي.مجلة اللسان العربي، الرباط، ع1(1384هـ/1964م).

. عبد الله حسين الزعبي.**التوحد: تنمية مهارات التواصل لدى الأطفال التوحديين**.دار الخليج، عمان.2014.

. عطية سليمان أحمد. **النمو اللغوي عند الطفل: دراسة ميدانية تحليلية**. الأكاديمية العربية للكتاب الجامعي، القاهرة،2014م.

. ـــــــــــ. **نمو الدلالة وتكوين المفاهيم: دراسة ميدانية لاكتساب الدلالة لدى الأطفال**. الأكاديمية العربية للكتاب الجامعي، القاهرة.2014م.

. محمد الأوراغي، لغة التدريس والنموذج التنموي: أية علاقة؟ سلسلة أيام دراسية، مركز البحوث والدراسات الإنسانية والاجتماعية، وجدة. ع1: 2010م.

. محمود السيد. اللغة العربية واقعا وارتقاء. منشورات وزارة الثقافة. الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق 2010م.

. حسام سعيد النعيمي.**أصوات العربية بين التحول والثبات**، جامعة بغداد، سلسلة بيت الحكمة،ع 4، 1989م.

-Christine Jernigan(2015), **Family Language Learning:Learn Another Language, Rise Bilingual Children.**

-E. Kidd (2006). **Language Acquisition Research Methods**. Encyclopedia of language and linguistics. Elsevier,UK,2nd edu.

-Fishman J A (2002). **Endangered minority languages**: prospectsfor sociolinguistic research. MOST Journal ofMulticultural Studies 4(2).

-Jean-Adolphe Rondal (2006).**Expliquer l'acquisition du langage: caveats et perspectives**.Mardja,Belgique.

-Spolsky B (2004). **Language policy**. Cambridge: Cambridge University Press.

-Suleiman Y (2003). **The Arabic language and national identity**.Edinburgh: Edinburgh University Press.Washington,D.C.: Georgetown University Press.

-Veersteegh K (1997). **The Arabic language**. Edinburgh, UK: Edinburgh University Press.

-Watson J C E(2002).**The phonology and morphology of Arabic**.Oxford University Press

-Mahdi Alosh**, Using Arabic: Introduction to Arabic Natural Language Processing**, Cambridge University Press,1st Pub,2005.

8. هوامش:

[1] – يمكن في هذه القضية الرجوع إلى الآية الكريمة: { **وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّلْعَالِمِينَ}[الروم، 22]**. وتفسيرها خاصة عند الزمخشري والفخر الرازي والإمام الشوكاني والشيخ محمد متولي الشعراوي.

[2] – يكاد العلماء المعاصرون في كل التخصصات يجمعون بأن اللغة هي ميزة إنسانية فوق العادة (uniquely human). وقد يكون استعمالها اليومي السلس والروتيني أكبر الأسباب خلف غفلتنا عن عظمتها وإعجازها. راجع: ستيفن بينكر(Steven pinker) الغريزة اللغوية. تر: حمزة بن قبلان المزيني.دار المريخ–الرياض–المملكة السعودية–2000م ص21.

[3] – يراجع في هذا الصدد مشروع ديب روي وفريقه من معهد الماساشوتيس حول ميلاد الكلمة الأولى عند الطفل.: DeB Roy(2009): New Horisons in The Study of Child Language Acquisition. International Speech Communication Association.،و:Brandon C Roy, Michael C Frank and Deb Roy(2009)Exoloring Word Learning in a High-density longitudinal Corpus.cognitive Sciense Society.

[4] – هذا المعدل يخص الطفل الذي قضى عامين إلى ثلاثة أعوام في التعليم قبل المدرسي (الحضانات)، فقد أثبتت الدراسات أن هؤلاء الأطفال يطورون الجانب المعجمي من المفردات والصيغ القياسية بطريقة لافتة للنظر، وهناك إجماع لدى الباحثين أن نتائج التحصيل الدراسي لهذه الفئة تكون أعلى بكثير من نظرائهم الذين لم يحضوا بهذا التعليم المبكر. ويستمر هذا التفاوت في السنوات الدراسية الموالية ويظهر جليا في الأقسام العليا، وقد بين ستانكوفيتش (جامعة تورنتو–كندا) أن براعة الأطفال في القراءة في الصف الأول الابتدائي تتلازم طرديا مع مستوى براعتهم في المرحلة الثانوية. أنظر: راينر وآخرون: كيف يجب تعليم القراءة. مجلة العلوم النفسية في خدمة المصلحة العامة (Psychological science in the public interest) ع 11–2001م.

[5] – يراجع الدراسة الآتية: Mampe et al. **Newborns' Cry Melody Is Shaped by Their Native Language**. *Current Biology*, November 5, 2009

[6] – Christine Moon, Hugo Lagercrantz, Patricia K Kuhl. **Language experiencedin uteroaffects vowel perception after birth: a two-country study**. *Acta Paediatrica*, 2012

[7] – يعتقد العديد من علماء النفس أن مرحلة (الصراخ) تمهد لما بعدها كونها تدريبا لأعضاء النطق، ومن هنا ظهرت العادة المنتشرة التي تقول بأنه من المستحسن ترك الطفل يصرخ لأن ذلك يقوم بتسريح حباله الصوتية. يراجع:عطية سليمان أحمد، النمو اللغوي عند الطفل: دراسة ميدانية تحليلية. ط1:2014م، ص17-19.

[8] – هناك اختلافات طفيفة في تحديد نقطة ابتداء هذه المرحلة، البعض يرى أنها قد تبدأ منذ الأسبوع السابع، وهذا يخضع لعدة عوامل بعضها يرجع إلى الطفل في حد ذاته، والبيئة المحفزة التي حوله.

[9] – مصطفى فهمي، أمراض الكلام، ص24.

[10] – مصطفى فهمي، أمراض الكلام، ص24.

[11] – عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص210 وما بعدها.

[12] – رضي الدين الإستراباذي، شرح كافية ابن الحاجب، ج2، ص80.

[13] – عطية سليمان أحمد. نمو الدلالة وتكوين المفاهيم: دراسة ميدانية لاكتساب الدلالة لدى الأطفال. ص21 ومابعدها.

[14] – يوسف لازم كماش. نمو الطفل: التكويني، الوظيفي، النفسي. ص107.

[15] – لا يقصد الفقر المادي، بل الفقر الثقافي والأكاديمي، وقد يؤثر الأول جزئيا، فقلة موارد الأسرة ستحول دون توفير مواد دراسية جيدة من كتب وقصص ونحوها للطفل.

[16] – محمد حسن العامري. أثر الإعلان التلفزيوني على الطفل العربي.ص117-118.

[17] – عبد الله حسين الزغبي. التوحد: تنمية مهارات التواصل لدى الأطفال التوحديين. عمان.2014م، ص47-56.

[18] – محمد كمال عمر. مشكلات الكلام التلقائي ومهارات اللغة والمحادثة لدى أطفال الأوتيزم.ص23 ومابعدها.

[19] – نفضل دائما أن نصطلح على ما يكتسبه الطفل العربي أداء إقليميا، وهذه حقيقة الأمر. ونرفض مصطلح اللهجات لأنه مصطلح غامض، فاللهجة في كلام العرب الموثوقة عربيتهم هو مرادف اللغة أو الكلام، كما في الحديث الصحيح الذي أثنى فيه النبي(ص) على سيدنا أبي ذر الغفاري (ر) قائلا: « ما أَظَلَّتِ الخضراءُ، ولا أَقَلَّتِ الغَبْراءُ من ذي لهجَةٍ أصدقَ ولا أوْفى من أبي ذَرٍّ ؛ شَبَه عيسى ابنِ مريمَ ». (سنن الترمذي/3802؛ صحيح ابن

حبان/7135) ومعناه كما قال الشرّاح: أصدق حديثا أو كلاما. وعلى هذا فاللغة واللهجة مترادفان يتعاقبان على مجال واحد من المعنى، مع شيء من الدقة في الخصوص والعموم يضبطه السياق. وبعد بحث طويل في أطراف هذا الموضوع لم يجد الباحثون المعاصرون أية فروق مميزة جديرة بالاعتبار بين المصطلحين لذلك قل بعضهم ما اللغة إلا لهجة بجيش وأسطول بحري.

[20] – Paul Bloom(2002), How children learn the meanings of words, p7

[21] – يراجع في هذا الصدد دراسات مايكل توماسللو حول تطور الأفعال عند الطفل في مرحلة ما قبل الكلام [2003/2000/1992]، وقد أكدت دراساته على ما يلي: للأطفال طرقهم الخاصة في رؤية الموجودات وتصور العالم المحيط بهم، يدخل في ذلك الجوانب الإدراكية الخارجية كالطول والعرض والحجوم والفرق بين الجامد والمتحرك والحي والميت ونحو ذلك، والجوانب الجوانية التي تظهر إدراك الطفل للحالات التي تعرض له مثل الألم والغضب والقلق والضجر ونحو ذلك، وبالنسبة لتوماسيللو فإن اللغة الإشارية القائمة على الإيماءات هي وسيلة الطفل الأولى للتعبير، لكن عدم فعاليتها الكبيرة تقوده إلى الدخول في مراحل أخرى من التواصل.

مسائل العطف عند النّحاة

Matters of kindness omong grammarians

د. عبد الوهاب حجازي♣

تاريخ الاستلام: 14-06-2020 تاريخ القبــول: 08-08-2020

ملخّص: تهدف هذه الدّراسة إلى الكشف عن بعض الأنماط والاستعمالات اللغويّة الفصيحة التي وصِفت بالغلط في الدّرس اللغويّ، لخروجها عن القياس الإعرابيّ الظّاهر، وتبيّن أوجه التّأويل النّحوي التي حُمِلت عليها في محاولة توجيهها بما يخضعها للقواعد والأقيسة النّحويّة دفعاً للغلط واللحن عنها، وتناولت فيها باب العطف ليكون ميداناً لهذه الدّراسة لشيوع بعض الأمثلة في هذا الباب ممّا حُمل على الغلط ووجِد فيها أوجه متعدّدة من التّأويل والتّقدير.

وتبيّن من الدّراسة أنّ القرآن لم يوصف بالغلط في الدّرس اللغويّ؛ وهو منزّه عنه ولكن بعض مظاهر الأداء القرآني في باب القراءات وصفت بالغلط أو اللحن، أو الضّعف، ووصفت بعض الشّواهد اللغويّة الفصيحة بذلك، وأسند الغلط إلى بعض الكتبة والقرّاء لضعف درايتهم في علم النّحو.

الكلمات المفتاحيّة: مخالفة؛ القياس؛ العطف؛ التّوهم؛ أبو حيان.

Abstract: The purpose of this study is to uncover some of the eloquent linguistic patterns and uses that were described as a mistake in the linguistic lesson. This study of the prevalence of some examples in this section of what was carried on the mistake, and found several aspects of interpretation and appreciation.

The study showed that the Qur'an was not described as a mistake in the linguistic lesson; it is a home away from it, but some aspects of the Qur'anic performance in the door of the readings were described as mistake, melody, or weakness, and

---

♣المركز الجامعي صالحي أحمد، النّعامة، الجزائر، البريد الإلكتروني: hadjazi20@gmail.com (مؤلّف مرسل).

described some eloquent linguistic evidence to do so, and mistake was assigned to some writers and readers because of their lack of knowledge in grammar.

Keywords: Measurement; kindness; illusion; Abu Hayyan

مقدّمة: إنّ المتأمّل في آثار النّحاة يجد أنّهم كانوا أهل علمٍ غزيرٍ وبالٍ واسعٍ وفهمٍ ذائعٍ، سمحَ لهُم ومكّنهُم من دخول غمارِ علوم شتى، فكان الموسوعيّة ديدنهم ينهلُون من كلّ العلومِ وبلغوا مراتب الاجتهاد في علوم مختلفة، فراحَ يبحثون في علم النّحو عن كلّ صغيرة وكبيرةٍ، ومن هنا أردنا أن نخصص هذه الدّراسة لبحث بعض الآراء في مسائل العطف وتبيين موقفهِم، ولم نقتصر على نحويّ بعينه ولكن جعلنا الباب على إطلاقهِ، فما كان موقف النّحاة من مسائل العطف؟ وهل جاءت الآراء مختلفة متباينة؟ وهل كانت هذه الخيارات في فائدة النّحو وتيسيره أم للمخالفة وتعسيره؟

1-المخالفة بين حركة المعطوف والمعطوف عليه (نصب المعطوف على المرفوع): قال تعالى﴿ لٰكِنِ الرّاسِخُونَ فِي الْعِلْمِ مِنْهُمْ وَالْمُؤْمِنُونَ يُؤْمِنُونَ بِمَا أُنْزِلَ إِلَيْكَ وَمَا أُنْزِلَ مِنْ قَبْلِكَ وَالْمُقِيمِينَ الصّلَاةَ وَالْمُؤْتُونَ الزّكَاةَ وَالْمُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ أُولٰئِكَ سَنُؤْتِيهِمْ أَجْرًا عَظِيمًا﴾[1].

القياس القاعدي يقتضي أنّ العرب تعطف المرفوع على المرفوع ومنصوبًا على منصوب والاية التي بين أيدينا جاءت مخالفة لهذا القياس الذي يقتضي أنْ يُرفعَ المعطوف على المرفوع فيُقال (والمقيمون الصّلاة) بدلًا من (المقيمين الصّلاة) التي جاءت بالنّصب لأنّها معطوفة على مرفوع (المؤمنون بالله) وقوله أيضا (الرّاسخون في العلم).

والعطف بإجماع النّحاة تابع يتبع الاسم المعطوف عليه وهذا هو الأصل الذي بُنيتْ عليه القاعدة في باب العطف لكن وُجدت بعض التّراكيب في القرآن خالفت هذا الأصل المقيس عليه منها قوله تعالى: ﴿لَيْسَ الْبِرَّ أَنْ تُوَلُّوا وُجُوهَكُمْ قِبَلَ الْمَشْرِقِ وَالْمَغْرِبِ وَلٰكِنَّ الْبِرَّ مَنْ آمَنَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ وَالْمَلَائِكَةِ وَالْكِتَابِ وَالنّبِيِّينَ وَآتَى الْمَالَ عَلَىٰ حُبِّهِ ذَوِي الْقُرْبَىٰ وَالْيَتَامَىٰ وَالْمَسَاكِينَ وَابْنَ السّبِيلِ وَالسّائِلِينَ وَفِي الرّقَابِ وَأَقَامَ الصّلَاةَ وَآتَى الزّكَاةَ وَالْمُوفُونَ بِعَهْدِهِمْ إِذَا عَاهَدُوا وَالصّابِرِينَ فِي الْبَأْسَاءِ وَالضّرَّاءِ وَحِينَ الْبَأْسِ أُولٰئِكَ الذينَ صَدَقُوا وَأُولٰئِكَ هُمُ الْمُتَّقُونَ﴾[2] وهنا القاعدة تقتضي الرّفع في

الصّابرين قيُقال (الصّابرون) انسجامًا مع القاعدة النّحويّة التي تقتضي وجوب اتّباع المعطوف حركة المعطوف عليه.

قال ابن عطيّة مُعلقًا على الاية الواردة في سورة المائدة : "واختلف النّاس في قوله (المقيمين) وكيف خالف إعرابها ما تقدّم وتأخّر، فقال أبان عثمان عفّان وعائشة رضي الله عنها : ذلك خطأ كاتب المصحف وروي أنّها في مصحف أُبي بن كعب (والمقيمون) وقد رُوي أنّها فيه (المقيمين) كما في مصحف عثمان .....وقال آخرون ليس ذلك خطأ الكاتب ولا خطأ في المصحف، وإنّما هذا من قطع النّعوت إذا كثرت على النّصب بأعني، والرّفع بعد ذلك بهم وذهب إلى هذا المعنى بعض نحويي الكوفة والبصرة وحُكيَّ عن سيبويه قطع على المدح، وخبر (لكن) (يؤمنون) لأنّ المدح لا يكون إلّا بعد تمام الجملة الأولى وهذا كقول خرنق بنت هفان:[3]

لَا يَبْعُدَنّ قَوْمِي الذينَ هُمْ *** سُمُّ العُدَاةِ وآفَةُ الجَزْرِ

النّازِلِيْنَ بِكُلِّ مُعْتَرَكٍ *** وَالطّيِبُونَ مَعَاقِدَ الأَزْرِ

قال القاضي أبو محمّد: وقد فرق بين الآية والبيت بحرف العطف الذي في الآية فإنّه يُمنع عند بعضهم تقدير الفعل وفي هذا نظر وقال قوم: قوله تعالى (والمقيمين) ليس بعطف على قوله (والمؤمنون) ولكن على (ما) في قوله (وما أنزل من قبلك) والمعنى يؤمنون بالمقيمين الصّلاة وهم الملائكة وقال بعضهم بل من تقدم من الأنبياء"[4].

والظّاهر أنّ الواو في قوله تعالى (والمقيمين الصّلاة) ليست واو عطف بل واو معترضة وما بعدها منصوب على الاختصاص والمدح أي أمدح المقيمين الصّلاة وهذا الرّأي الذي رجحه إمام النّحاة سيبويه[5]

والأمر نفسه ينطبق على قوله تعالى: ﴿لَيْسَ الْبِرَّ أَنْ تُوَلُّوا وُجُوهَكُمْ قِبَلَ الْمَشْرِقِ وَالْمَغْرِبِ وَلَٰكِنَّ الْبِرَّ مَنْ آمَنَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ وَالْمَلَائِكَةِ وَالْكِتَابِ وَالنَّبِيِّينَ وَآتَى الْمَالَ عَلَىٰ حُبِّهِ ذَوِي الْقُرْبَىٰ وَالْيَتَامَىٰ وَالْمَسَاكِينَ وَابْنَ السَّبِيلِ وَالسَّائِلِينَ وَفِي الرِّقَابِ وَأَقَامَ الصَّلَاةَ وَآتَى الزَّكَاةَ وَالْمُوفُونَ بِعَهْدِهِمْ إِذَا عَاهَدُوا وَالصَّابِرِينَ فِي الْبَأْسَاءِ وَالضَّرَّاءِ وَحِينَ الْبَأْسِ أُولَٰئِكَ الذينَ صَدَقُوا وَأُولَٰئِكَ هُمُ الْمُتَّقُونَ﴾[6] فالتّقدير هنا وأخصُّ الصّابرين في البأساء .

قال إمام النّحاة سيبويه كما جاء في الكتاب: "باب ما ينتصب على التّعظيم والمدح، وإنْ شئت جعلته صفة فجرى الأوّل وإنْ شئت قطعته فابتدأته"[7] واستشهد بقول الشّاعر:

وَكُلّ قومٍ اَطَاعُوا أَمْرَ سَيِّدِهِمْ *** إلّا نُمَيْرًا أَطَاعَتْ أَمْرَ غَاوِيْهَا
الطّاعِنِيْنَ ولَمَّا يَطْعَنُـوا أَحَدًا *** القَائِلُونَ لِمَنْ دَارَ تُخَلِّيهَـــــا

وهنا التّغيّرُ واضح بين (الطّاعنين) و(القائلون) يقول أبو حيان نقلًا عن أبي علي الفارسي: "إذا ذكرت الصّفات الكثيرة في معرض المدح والذّم فالأحسن أنْ تخالف بإعرابها ولا تجعلها كلّها على موصوفها لأنّ هذا الموضع من مواضع الإطناب في الوصف والإبلاغ في القول، فإذا خُولف بإعراب الأوصاف كان المقصود أكمل لأنّ الكلام عند الاختلاف يصير كأنّه أنواع من الكلام وضروب من البيان وعند الاتحاد في الإعراب يكون وجها واحدًا وجملةً واحدة"[8].

وعلّق الزّمخشري على قوله تعالى (والمقيمين الصّلاة) قال: (والمقيمين) نصب على المدح لبيان فضل الصّلاة وهو باب واسع وقد كسره سيبويه على أمثلة وشواهد ولا يلتفت إلى ما زعموا من وقوعه لحنًا في خط المصحف وربّما التفت إليه من لم ينظر في الكتاب ولم يعرف مذاهب العرب في النّصب على الاختصاص من الافتنان"[9].

وبهذا تختلف التّوجيهات الإعرابيّة أرجحها ثلاثة أوجهٍ الأولى:

التّوجيه الأوّل: المقيمين اسم منصوب على المدح بفعل مضمر تقديره أعني أو أخصُّ والواو هنا معترضة وليست عاطفة وهو ما قال به سيبويه ووافقه عليه ابن عطيّة وهنا تكون (المقيمين) مفعولا به منصوب وعلامة نصبه الياء لأنّه جمع مذكر سالم.

التّوجيه الثّاني: أنّ الواو عاطفة والمقيمين معطوف على الاسم الموصول (ما) في قوله تعالى (يؤمنون بما أنزل إليك) والمعنى يؤمنون بما أنزل إليك وبالمقيمين الصّلاة والمقيمين هنا تكون معطوف مجرور وعلامة جره الياء لأنّه جمع مذكر سالم[10] وهذا الوجه اختاره ابن جرير الطّبري[11] والكسائي كما ذكر الألوسي[12]. والتّقدير هنا: وبدينِ المقيمين الصّلاة، فيكون المُراد بالمقيمين الصّلاة (المسلمين) أصحاب النّبي[13].

التّوجيه الثّالث: الواو للعطف والمقيمين معطوف والمعطوف عليه هو (قبلك) وتقديره (يؤمنون بما أنزل من قبلك ومن قبل المقيمين الصّلاة) فحُذِفَتْ (قبل) وأقيم المضاف إليه (المقيمين) مكانه، وبذلك يكون معطوفا على مجرور وعلامة جره الياء[14].

التّوجيه الرّابع: الواو للعطف والمقيمين معطوف والمعطوف عليه هو أحد الضّمائر التّاليّة:

1/ الكاف في (قبلك).

2/ الكاف في (إليك).

3/ الهاء في (منهم).

وهذه الضّمائر كلّها في محل جرّ للإضافة فيكون (المقيمين) مجرورًا وعلامة جره الياء. والأمر نفسه ينطبق على الآية الكريمة في قوله تعالى: ﴿لَيْسَ الْبِرَّ أَنْ تُوَلُّوا وُجُوهَكُمْ قِبَلَ الْمَشْرِقِ وَالْمَغْرِبِ وَلَٰكِنَّ الْبِرَّ مَنْ آمَنَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ وَالْمَلَائِكَةِ وَالْكِتَابِ وَالنَّبِيِّينَ وَآتَى الْمَالَ عَلَىٰ حُبِّهِ ذَوِي الْقُرْبَىٰ وَالْيَتَامَىٰ وَالْمَسَاكِينَ وَابْنَ السَّبِيلِ وَالسَّائِلِينَ وَفِي الرِّقَابِ وَأَقَامَ الصَّلَاةَ وَآتَى الزَّكَاةَ وَالْمُوفُونَ بِعَهْدِهِمْ إِذَا عَاهَدُوا وَالصَّابِرِينَ فِي الْبَأْسَاءِ وَالضَّرَّاءِ وَحِينَ الْبَأْسِ أُولَٰئِكَ الذينَ صَدَقُوا وَأُولَٰئِكَ هُمُ الْمُتَّقُونَ﴾[15] فالصّابرين قُطع عن العطف ونصب بفعل محذوف تقديره أمدح أو أخص وإعرابه على ذلك يكون مفعولا به منصوب وعلامة نصبه الياء لأنّه جمع مذكر سالم[16].

قال الزّجاج:" والصّابرين في نصبها وجهان أجودهما المدح كما وصفنا إذا طال المعنى أعني الصّابرين"[17].

وقال أبو حيان:" انتصب (والصّابرين) على المدح والقطع إلى الرّفع أو النّصب في صفات المدح والذّم والتّرحم وعطف الصّفات بعضها على بعض مذكور في علم النّحو."[18]

وقال ابن عطيّة:" (والصّابرين) نصب على المدح أو على إضمار فعل وهذا مهيع في تكرار النّعوت"[19] وما ذكره ابن عطيّة حين قال:" وقد فرق بين الآية والبيت بحرف العطف الذي في الآية فإنّه يمنع عند بعضهم تقدير الفعل"[20] اعترض عليه كثير من

النّحاة فقد ذكروا جواز عطف بعض النّعوت على بعض متبعة كانت أو مقطوعة وأنّ الواو في النّعت المقطوع اعتراضيّة[21].

وممّن ردّ على ابن عطيّة أيضا السّمين الحلبي بقوله: "وحكى ابن عطيّة عن قوم منع نصبه على القطع من أجلّ حرف العطف والقطع لا يكون في العطف، إنّما ذلك في النّعوت ولمّا استدلّ النّاس بقول الخرنق:[22]

لَا يَبْعُدَنّ قَوْمِي الذينَ هُمْ *** سُمُّ العُدَاةِ وآفَةُ الجَزْرِ

النّازِلِيْنَ بِكُلِّ مُعْتَرَكٍ *** وَالطّيِبُونَ مَعَاقِدَ الأُزْرِ

على جواز القطع فرق هذا القائل بأنّ البيت لا عطف فيه لأنّها قطعت (النّازلين) فنصبته و(الطّيبون) فرفعته عن قولها (قومي) وهذا الفرق لا أثر له، لأنّه في غير هذا البيت ثبت القطع مع حرف العطف.

أنشد سيبويه قول الشّاعر(أميّة بن أبي عائذ) [23] :

وَيَأْوِي إِلَى نِسْوَةٍ عُطَّلٍ *** وَشُعْثًا مَرَاضِيْعَ مِثْلَ السّعَالِي

فنصب (شعثاً) وهو معطوف."[24]

والرّاجح هو أنّ (الصّابرين) من جملة صفات وهذا مذهب سيبويه وكثير من النّحاة أهل الصّنعة وهو أسلوب عربي لا لحن فيه نظرًا لكثرة الشّواهد الواردة لأنّه إذا خُولف بإعراب الأوصاف كان أشدّ وأوقع فيما يعنى ويفترض لصيرورة الكلام وكونه بذلك ضروبًا وجملاً وكونه في الإجراء على الأول وجها واحدًا[25].

وأختم هذا القول بما قاله الطّبري: "مع ذلك لو كان خطأ من جهة الخط لم يكن الذين أُخذ عنهم القرآن من أصحاب رسول الله صلّى الله عليه وسلّم يُعلّمونَ منْ علّموا ذلك من المسلمين تعليما على وجه اللحن، ولأصلحوه بألسنتهم ولقنوه الأمّة تعليما على الوجه الصّواب وفي نقل المسلمين جميعا ذلك قراءة على ما هو به في الخط مرسوماً، أدلُّ الدّليل على صحّة ذلك وصوابه وأنّ لا صنع في ذلك الكتاب"[26].

2-المخالفة بين حركة المعطوف والمعطوف عليه (رفع المعطوف على المنصوب): قال تعالى:﴿ إِنَّ الذينَ آمَنُوا وَالذينَ هَادُوا وَالصّابِئُونَ وَالنّصَارَى مَنْ آمَنَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الآخِرِ وَعَمِلَ صَالِحًا فَلا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلا هُمْ يَحْزَنُونَ﴾[27]الأصل أنّ المعطوف على المنصوب حقه في اللغة العربيّة النّصب والآية الكريمة جاء فيها ما

يخالف ذلك ورفع المعطوف على المنصوب فالقياس أنْ يُقال (والصّابئين) كما ورد في سورة البقرة.

قوله تعالى: ﴿إنّ الذين آمنوا والذين هادوا والنّصارى والصّابئين من آمن بالله واليوم الآخر وعمل صالحا فلهم أجرهم عند ربّهم ولا خوف عليهم ولا هم يحزنون﴾[28] وأيضا قوله تعالى: ﴿إنّ الذينَ آمَنُوا والذينَ هَادُوا والصّابِئِينَ والنّصَارَى والمَجُوس والذينَ أَشْرَكُوا إنَّ الله يَفْصِلُ بَيْنهم يوم القيامة إنّ الله على كلّ شيء شهيد﴾[29].

قال ابن عطيّة: "أمّا قراءة الجمهور (الصّابئون) فمذهب سيبويه والخليل ونحاة البصرة أنّه من المقدّم الذي معناه التّأخير وهو المراد به كأنّه قال (إنّ الذينَ آمَنُوا والذينَ هَادُوا مَنْ آمَنَ بالله واليَومِ الآخِرِ وَعَمِلَ صَالِحًا فَلَا خَوْفٌ عَلَيْهِمُ وَلاَ هُمْ يَحْزَنُونْ والصّابِئُونْ والنّصَارَى كَذَلِكَ، وَأَنْشَدَ سِيبويه نظير في ذلك قول الشّاعر بشر بن أبي خازم[30]:

وإلّا فَاعْلَمُوا أنَّا وأَنْتُمْ *** بُغَاةٌ مَا بَقِيْنَا فِي شِقَاقِ

فقوله وأنتم مقدّم في اللفظ مؤخّر في المعنى أي وأنتم كذلك وحكى الزّجاج عن الكسائي والفرّاء أنّهما قالا:" (والصّابئون) عطف على (الذين) إذْ الأصل في (الذين) الرّفع وإذْ نصب (إنّ) ضعيف وخطأً الزّجاج في هذا القول وقال(إنّ) أقوى النّواصب وحُكيَ أيضا عن الكسائي أنّه قال و(الصّابئون) عطف على الضّمير في (هادوا) والتّقدير هادوا هم والصّابئون وهذا قول يردّهُ المعنى لأنّه يقتضي أنّ الصّابئين هادوا وقيل إنّ معنى نعم وما بعدها مرفوع بالابتداء."[31]

وبهذا يتبيّن أنّ النّحاة اختلفوا في إعراب هذه الآية وتخريجها نحويا فمذهب الكسائي والفرّاء هو أنّ (الواو) هنا عاطفة و(الصّابئون) معطوف على موضع اسم (إنّ) لأنّه قبل دخول (إنّ) كان في موضع رفع ومن هنا جاز رفعها[32].وممّا هذا أنّ اسم (إنّ) هنا (الذين) لا يتبين فيه الإعراب فجرى الأمران على جهة واحدة فجاز رفع (الصّابئون) رجوعا إلى أصل الكلام.[33] وذهب سيبويه والخليل وجمهور المفسرين إلى أنّ (الصّابئون) مرفوعة بالابتداء وخبرها محذوف[34] وقيل إنّ خبر(إنّ) محذوف أي

مأجورون أو آمنون أو آخرون والصّابئون مبتدأ وما بعدها خبر[35] وقيل (إنّ) بمعنى نعم وهنا الصّابئون مرفوع بالابتداء[36] ومنه قول الشّاعر عبد الله بن قيس الرّقيات:[37]

بَكَرَتْ عَلَيَّ عَوَاذِلِي *** يُلْحِينَنِي وأَلُومُهُنَّه

وَيَقُلْنَّ شَيْبٌ قَدْ عَلَا***كَ وَقَدْ كَبُرْتَ فَقُلْتُ إنَّه

وقد ذكر القرطبي أنّ الأخفش قال: "(إنّه) بمعنى(نعم) وهذه الهاء أُدخلت للسكت."[38] ورجح الطّاهر بن عاشور في تفسيره أنّ خبر (إنّ) محذوف وحذف خبر(إنّ) يردُ كثيرًا وهو من عطف جملة على جملة فيكون(الذين) مبتدأ و(الصّابئون) معطوف على المبتدأ فيكون حقه الرّفع ولذلك جاء بالواو[39].

وهناك وجه آخر وهو أنّ (الصّابئون) منصوب ولكنّه جاء على لغة بلحارث بن كعب الذين يجعلون جمع المذكر السّالم بالواو والمثنى بالألف رفعا ونصبا وجرًا[40].

3-جزم الفعل المعطوف على المنصوب: قالى تعالى:﴿ وَأَنفِقُوا مِن مَّا رَزَقْنَاكُم مِّن قَبْلِ أَن يَأْتِيَ أَحَدَكُمُ الْمَوْتُ فَيَقُولَ رَبِّ لَوْلَا أَخَّرْتَنِي إِلَىٰ أَجلٍ قَرِيبٍ فَأَصَّدَّقَ وَأَكُن مِّنَ الصّالِحِينَ﴾[41].

قال أبو علي الفارسي:" قال ابو عمرو وحده (وَاَكُونَ) بواو، وقرأ الباقون (وأكن) بغير واو "[42]

قاعدة: حرف العطف عشرة وهي: الواو، الفاء، ثمّ، أو، أمْ، إمّا، بلْ، لا، لكن وحتى في بعض المواضع، فإن عطفت بها على مرفوع رفعتَ أو على منصوب نصبتَ أو على مخفوض خفضت أو على مجزوم جزمت تقول: قام زيدٌ وعمرو ورأيت زيدًا ومررت بزيدٍ وعمروٍ، وزيد لم يقمْ ولم يقعدْ. وهذه الأحرف العشرة تجعل ما بعدها تابعا لما قبلها في حكمه الإعرابي ومن هذه الأمثلة تعرف أنّ الاسم يعطف على الاسم وأنّ الفعل يعطف على الفعل [43].

قال ابن عطيّة: "وفي مصحف أُبي (فأتصدقَ) وقوله: وأكنْ من الصّالحين ظاهره العموم فقال بن عباس هو الحج، وروي عنه أنّه قال في مجلّسه يوما: ما من رجلّ لا يؤدّي الزّكاة ولا يحج إلّا طلب الكرة عند موته فقال له رجلّ: أمّا تتقي الله المؤمن بطلب الكرة؟ وقال له ابن عباس: نعم، وقرأ الآية وقرأ جمهور السّبعة والنّاس (وأكنْ) بالجزم عطفا على الموضع، لأنّ التّقدير (إنْ تؤخّرني أصدقْ وأكنْ) هذا مذهب ابي

علي فأمّا ما حكاه سيبويه عن الخليل فهو غير هذا وهو جزم (أكنْ) على توهم الشّرط الذي يدل على التّمني، ولا موضع هنا، لأنّ الشّرط ليس بظاهر وإنّما يعطف على الوضع حيث يظهر الشّرط كقوله تعالى (من يضللْ فلا هادي له) *فمن* قرأ بالجزم عطف على موضع (فلا هادي له) لأنّه وقع هنالك فعل كان مجزوما "[44].

وقال أيضا قال أبو حاتم وكان من العلماء الفصحاء (وأكونَ) بالنّصب عطفا على (فأصدّقَ)[45]. والفعل (أصدّقَ) في الآية الكريمة واقع بعد (لولا) التي تدل على التّحضيض[46] وهنا يقول أبو حيان: "لولا أخّرتني: أي هلّا أخرت موتي إلى زمان قليل؟ وهو منصوب على جواب الرّغبة"[47] وهذا يعني أنّ التّحضيض يحمل هنا معنى الرّغبة والتّمني وهناك من قال على أنّ (لولا) في الآية الكريمة تحمل جواب التّمني[48].

ذهب جمع من النّحاة على أنّ الفعل (أكنْ) معطوف على موضع (فأصدّق)[49] لمن قرأ بالجزم وهذا ما يسميه النّحاة العطف على المعنى وقد يسمى في غير القرآن العطف على التّوهم[50].

وهو رأي الخليل وسيبويه كما جاء في الكتاب: "سالتّ الخليل عن قوله عزّ وجلّ (فأصدّقْ وأكن من الصّالحين) فقال هذا كقول زهير[51].

بَدَا لي أَنّ لَسْتُ مُدْرِكَ مَا مَضَى***وَلا سَابِقٌ شَيْئًا إذا كَانَ جائيا

فإنّما جروا هذا لأنّ الأوّل قد يدخله (الياء) فجاؤوا بالثّاني وكأنهم قد أثبتوا في الأول (الياء) فكذالك هذا لمّا كان الفعل الذي قبله قد يكون جزما ولا (فاء) فيه تكلموا بالثّاني و كأنهم قد جزموا قبله، فعلى هذا توهموا هذا"[52] .

وهنا علق أبوعلي الفارسي على تنظير سيبويه للآية الكريمة بالبيت المذكور قال: "يريد: ومثله في الموضع لا في الجودة وتقدير الآية: لولا أخرتني الى أجلّ قريب أصدّقَ، فلولا حرف فيه معنى التّحضيض، فلذالك وجب أن يكون الفعل منجزما كما إنجزم بعد الأمر"[53]. والقصد أنّ الياء المتوهم دخوله في البيت في خبر (ليس) زائدة أمّا الموضع المتوهم في الآية الكريمة فهو أصيل بعد التّحضيض أي على توهم السّقوط الفاء. وقد ذكر ابن عطيّة المذهبان بالجزم عطفا على الموضع وأيضا على توهم الشّرط الذي نحن بصدد توضيحه وممّا يستدل به لهذا المذهب قول الشّاعر امرؤ القيس[54].

فَظَلَّ طُهَاةُ اللَّحْمِ مِنْ بَيْنِ مُنْضِجٍ ***صَفَيْفَ شِوَاءٍ أَوْ مُعَجلّ

فهنا توهّم الشّاعر إضافة اسم الفاعل إلى مفعوله كأنّه قال: منضجِ صَفيفِ شواءِ فعطف عليه (قدير) بالخفض. وقد ذكر ابن هشام العطف على التّوهّم فقال: "والثّالث العطف على التّوهم، نحو ليس زيدٌ قائمًا ولا قاعدٍ بالخفض على توهم دخول الباء في الخبر وشرط جوازه: صحّة دخول ذلك العامل المتوهّمِ، وشرطُ حُسنهِ: كثرة دخوله هناك"[55]. والظّاهر أنّ بعض أهل العلم كرهوا إطلاق عبارة الوهم على شيء من القرآن الكريم والخلاف لفظي لا أكثر وهنا قال الشّهاب:" لكنّ عبارة التّوهم غير مناسبة لقبيح لفظها .....والظّاهر أنّ الخلاف فيه لفظي فمُراد أبِي علي العطف على الموضع المتوهم أو المقدّر، إذْ لا موضع هنا في التّحقيق، لكنّه فرّ من إيهام العبارة "[56].

والأرجح أنّ هذه التّسميّة بمثل العطف في الآية الكريمة إذْ أنّ العطف فيها ليس على توهم شيء على سبيل الخطأ أو الغلط وإنّما الجزم في (أكنْ) لقصد ملاحظة معنى الشّرط وقد وردَ في لسان العرب انّ مصطلح (التّوهم) بمعنى (التّخيّل والتّمثّل) وهو من الوهم وجمعه أوهام: ويقال وهمت في كذا بمعنى غلطت فيه، قال الأصمعي (أوهمَ الشّيء إذا أسقط ووهم إذا غلط)[57].

قال زهيربن أبي سلمى [58]:

وَقَفْتُ بِهَا مِنْ عِشْرِيْنَ حَجَةً *** فَلَأْيًا عَرَفْتُ الدّارَ بَعْدَ تَوَهُمِ

ومن هنا فمقصود ما ذهب إليه النّحاة وأبرزهم الخليل وسيبويه من قراءة الجمهور (أكنْ) بالجزم هو ملاحظة معنى الشّرط وقد ذكر أبو حيان الفرق بين العطف على المحل والعطف على التّوهم بقوله:" الفرق بين العطف على الموضع والعطف على التّوهم: إنّ العامل في العطف على الموضع موجود دون مؤثره والعامل في العطف على التّوهم مفقود وأثرهُ موجود"[59]. وبعد أنْ ذكرنا ما تيسر من أقوال النّحاة بأنّ (أكنْ) في الآية الكريمة مجزوم على توهم الشّرط ننتقل إلى مذهب آخر وهو أنّ (اكنْ) مجزومة عطفًا على محل (فأتصدقَ) لأنّ محلها الجزم لأنّ التّقدير: إنْ أخرتني أصّدقْ وأكنْ، وقد ذكر ذلك جمع كبير من أهل العلم [60]وهنا يقول الزّمخشري:

"وقرئ (وأكن) عطف على محل (فأصدق) كأنّه قيل إنْ أخرتني أصدقْ وأكنْ[61] وممّا يُحتجُ به لهذا المذهب قول الشّاعر أبي داوود الإيادي[62]:

فأَبْلُونِي بِلْيَتَكُمْ لَعَلّي *** أُصَالِحُكُمْ واسْتَدْرِجْ نَوِيَا

فجزم (استدرجْ) بالعطف على موضع (لَعَلّي أُصالحُكمْ) لأنّه لو حذف (لعلّي) انجزم (أصالحْكم) جوابا للأمر، فيكون تقدير الكلام فأبلوني بليتكم أصالحْكم واستدرجْ[63] وقد اعترض أبو حيان على هذا وقال: "العطف على الموضع في هذه المسألة يقتضي وجود العامل، ولمّا كان عامل الجزم غير موجود فإنّه يتعذر الحمل على الموضع فيها"[64].

ومن الشّواهد أيضا قول الشّاعر اللبيد بن ربيعة[65]:

فَإنْ لَمْ تَجِدْ مِنْ دُونِ عَدْنَانَ وَالدًا***وَدُونِ مَعدٍ فلتَزْعَكَ العَوَذِلُ

والمقصود هنا عطف (دون) الثّانيّة على موضع (من دون) الأولى، وذلك لأنّ معنى (دون–ومن دون واحد) والمعنى ظاهر وهنا يقول ابن هشام: "ولا تختص مراعاة موضع بأن يكون العامل في اللفظ زائدا كما مثلنا بدليل قوله:

فَإنْ لَمْ تَجِدْ مِنْ دُونِ عَدْنَانَ وَالدًا***وَدُونِ مَعدٍ فلتَزْعَكَ العَوَذِلُ

وفي العطف على المحل يقول سيبويه:" هذا باب ما يُجرى على الموضع لا على الاسم الذي قبله، وذلك قولك ليس زيدٌ بجبانٍ ولا بخيلًا "[66]. وهذا الرّأي (العطف على الموضع) هو الذي رده ابن عطيّة ولم يقبل به وردّه لأقوال سيبويه قليلة جدا وابن عطيّة لم يكن القائل الوحيد بهذا الرّأي ولكنّه كان مؤيّدا لنحاة اخرين لا يقلون أهميّة في العلم عن سيبويه إن كان سيبويه أعلاهم درجة عنده. ومن هؤلاء النّحاة الأخفش حين قال: "فقوله (فأصدق) جواب للاستفهام لأنّ (لولا) ههنا بمنزلة (هلّا) وعطف (وأكن) على موضع (فأصدق) لأنّ جواب الاستفهام إذا لم يكن فيه فاء جُزم"[67] وأيضا أبو علي الفارسي حين قال: "فمن جزم حمله على موضع (أصدّق) لأنّه لو لم تدخل الفاء لا كان: لولا أخرتني أصدّقْ، فإذا كان كذالك علمت أنّ الفاء مع الفعل المنصوب الذي بعد الفاء في موضع جزم فإذا حصل في موضع الجزم جاز أن تعطف الفعل الذي بعده على هذا الموضع"[68]. والإشكال ليس في قراءة أبي عمرو (أكون) نصبا لأنّه لا إشكال في عطفها على أصدّقَ، إنّما الإشكال الذي جعل النّحاة

يختلفون هي قراءة الجمهور (أكنْ) جزما والتي أصلها أكونَ. وقد ذكر ابن هشام أنّ الفعل المجزوم في جواب الشّرط حين قال: "والثّامن قوله في نحو: ائتني أكرمك، إنّ الفعل مجزوم في جواب الأمر والصّحيح أنّه جواب الشّرط مقدّر وقد يكون إنّما أرادو تقريب المسافة بين المتعلّمين "[69] وهذا يعني أنّ الجزم في الكلام أقرب إلى صريح الشّرط وهنا يقول ابن يعيش: "ومعنى الشّرط العلامة والأمارة فكان وجود الشّرط علامة لوجود جوابه"[70] والمعلوم أنّ أسلوب الشّرط هو اشتراط لشيء لحصول شيء آخر وبه يحصل الجواب والجزاء.

خاتمة: كشفت الدّراسة عن أنّ بعض الاستعمالات اللغويّة الفصيحة وسِمت بالغلط من بعض النّحاة في بعض أبواب النّحو، وتنوعت دلالات الغلط بين الخطأ المخالف للقياس، أو التّوهم الذي يقصد به التّأويل القائم على تصور وجود عامل أو عدم وجوده وقد برز بعض هذه الأحكام على القراءات القرآنيّة والقرّاء، أي أنّها أحكام بالغلط على الأداء اللغويّ، لا على نصوص القرآن الكريم نفسه المنزه عن الغلط. وبرزت أيضاً بحقّ نصوص من الشّعر الفصيح، وبعض كلام العرب الذي يُحتجّ به، وعندما تعمّق البحث اللغوي وأرسيت قواعد التّفكير النّحوي برزت ظواهر تعليليّة الهدف منها تأويل هذه الاستعمالات، وإخضاعها لقواعد النّحاة وأقيستهم، دفعاً للغلط واللحن عنها، وإبرازاً للقدرات النّحويّة لبعض العلماء الذين يحرصون على ذكر كلّ أوجه التّأويل الممكنة؛ رغبة في الإحاطة بالوجوه المحتملة لتأويل النّصّ. وهذه الدّراسة تأتي لتدفع الغلط عن القرآن، وتسهم في ردّ دعوى من يدّعون وجود أغلاط نحويّة فيه، وتبرز مظاهر التّأويل لتلك الآيات في باب العطف التي تبدو في ظاهرها مخالفةً لقياس نحويّ ما، وتكشف أنّ بعض الأحكام بالغلط مردّها اختلاف اجتهاد في تقدير العامل النّحويّ بين النّحاة، وربّما عدّت مرادفة للتّوهم كعلة نحويّة يتوسعون فيها لتشمل الغلط.

الهوامش:

[1]– سورة النّساء الآية 162.

[2]– سورة البقرة الآية 177.

[3]– ديوان الخرنق بنت بدر بن هفان، تحقيق يُسري عبد الغني عبد الله، دار الكتب العلميّة، ط01، 1990، ص43.

[4]– ابن عطيّة الأندلسي: المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، تحقيق عبد السّلام عبد الشّافي محمّد، دار الكتب العلميّة، بيروت، ط01، 2،135/2001.

[5]– الزّمخشري أبو القاسم: الكشّاف عن حقائق التّأويل وعيون الأقاويل في وجوه التّأويل، اعتناء خليل مأمون شيحا، دار المعرفة، بيروت، ط3 ،2009، 297/6.

[6]– سورة البقرة الآية 177.

[7]– سيبويه أبو البشر: الكتاب، تحقيق وشرح عبد السّلام محمّد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط03، 01،162/1988.

[8]– أبو حيان الأندلسي: البحر المحيط، دراسة وتحقيق عادل أحمد عبد الموجود وعلي محمّد العوض بمشاركة آخرين، دار الكتب العلميّة، بيروت،02،10/2001.

[9]– الزّمخشري أبو القاسم: الكشّاف عن حقائق التّأويل وعيون الأقاويل في وجوه التّأويل، 271/06.

[10]– العكبري أبو البقاء: التّبيان في إعراب القرآن، تحقيق محمّد علي البجاوي، دار عيسى البابي الحلبي، 1979، 408/1.

[11]– الطّبري محمّد بن جرير: جامع البيان عن تأويل أي القرآن، ضبط وتعليق محمود شاكر وتصحيح علي عاشور، دار إحياء التّراث العربي، بيروت، 2001 32/8.

[12]– الألوسي البغدادي شهاب الدّين: روح المعاني في تفسير القرآن الكريم والسّبع المثاني، إدارة الطّباعة المنيريّة وإحياء التّراث العربي، بيروت،6 /15.

[13]– العكبري أبو البقاء: التّبيان في إعراب القرآن، 408/01.

[14]– الألوسي البغدادي شهاب الدّين: روح المعاني في تفسير القرآن الكريم والسّبع المثاني،15/06.

[15]– الزّمخشري أبو القاسم: الكشّاف عن حقائق التّأويل وعيون الأقاويل في وجوه التّأويل، 109/02.

[16]– الزّجاج أبو إسحاق: معاني القرآن وإعرابه، شرح وتحقيق عبد الجلّيل عبده شلبي عالم الكتب، بيروت 1988، 274/01.

[17]– نفسه،247/1.

[18]– أبو حيان الأندلسي: البحر المحيط، 10/02.

[19]– ابن عطيّة الأندلسي: المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، 244/2.

[20]– نفسه، 135/2.

[21]– السّيوطي جلّال الدّين: همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، تحقيق أحمد شمكس الدّين، دار الكتاب العلميّة، بيروت ط1، 1998، 154/3.

[22]– ديوان الخرنق بنت بدر بن هفان، تحقيق يُسري عبد الغني عبد الله، دار الكتب العلميّة، ط1، 1990، ص43.

[23]– ديوان الهذليين: شعر أميّة بن أبي عائذ، تحقيق محمود أبو الوفا، دار الكتب المصريّة، 1965، القسم الثّاني، ص 184، والبيت على غير ما أنشد سيبويه وهو في الدّيوان كالآتي:

لَهُ نِسْوَةٌ عَاطِلَاتُ الصّدُو ***رِ عِوَجٌ مَرَاضِيعُ مِثْلَ السّعَالِي

[24]– السّمين الحلبي: الدّر المصون في علوم الكتاب المكنون، تحقيق أحمد محمّد الخراط، دار القلم، دمشق، 353/2.

[25]– الفارسي أبو علي: الإغفال، تحقيق عبد الله بن عمر الحاج إبراهيم، المجمع الثّقافي، أبو ظبي، 2003، 36/2.

[26]– الطّبري محمّد بن جرير: جامع البيان عن تأويل أي القرآن ،398/09.

[27]– سورة المائدة الآية 69.

[28]– سورة البقرة الآية 62.

[29]– سورة الحج الآية 17.

[30]– ديوان بشر بن أبي خازم الأسدي، تحقيق مجيد طراد، دار الكتاب العربي بيروت، ط01، 1994، ص 116.

[31]– ابن عطيّة الأندلسي: المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز،219/2.

[32]– محي الدّين الدّرويش، إعراب القرآن الكريم وبيانه، دار الإرشاد، دمشق، 1988 527/2.

[33]– القرطبي أبو بكر: الجامع لأحكام القرآن، تحقيق عبد الله بن عبد المحسن التّركي، دار الرّسالة، بيروت،2006، 95/8.

[34]– حسن طبل: أسلوب الالتّفات في البلاغة القرآنيّة، دار الفكر العربي، القاهرة ط01، 1998، ص 151.

[35]– القرطبي أبو بكر: الجامع لأحكام القرآن،95/08.

[36]– سيبويه أبو البشر: الكتاب، 151/03.

[37]– ديوان عبد الله بن قيس الرّقيات، تحقيق عزيزة فوال بابتي، دار الجيل . بيروت ط1، 1990، ص212.

[38]– القرطبي أبو بكر: الجامع لأحكام القرآن، 96/08.

[39]– ابن عاشور محمّد الطّاهر: تفسير التّحرير والتّنوير، الدّار التّونسيّة للنشر تونس1984، 269/6.

[40]– مكي بن أبي طالب: مشكل اعراب القرآن، تحقيق حاتم صالح الضّامن مؤسّسة الرّسالة بيروت، ط2،0 1984، ص 232.

[41]– سورة المنافقون الآية 10.

[42]– أبو علي الفارسي: الحجة للقرّاء السّبعة، تحقيق بدر الدّين قهوجي وبشير حويجاتي دار المأمون للتراث ن دمشق ن ط1، 1991، 442/4.

[43]– محي الدّين عبد الحميد: التّحفة السّنيّة بشرح المقدمة الآجروميّة، مكتبة دار الفيحاء دمشق، ط1، 1994، ص 109و112.

[44] – ابن عطيّة الأندلسي: المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، تحقيق عبد السّلام عبد الشّافي محمّد، دار الكتب العلميّة، بيروت، ط1، 2001، 316/5.

[45]– ابن عطيّة الأندلسي: المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، 316/05.

[46]– الزّجاج أبو إسحاق: معاني القرآن وإعرابه، شرح وتحقيق عبد الجلّيل عبده شلبي، عالم الكتب، بيروت، 1988، 316/5. الزّجاجي: حروف المعاني، تحقيق ميلود بن عبد الرّحمان مكتبة مشكاة الإسلاميّة ،2005، ص04.

[47]– أبو حيان الأنلسي: البحر المحيط، 269/08.

[48]– مكي بن أبي طالب: مشكل إعراب القرآن، تحقيق حاتم صالح الضّامن، مؤسّسة الرّسالة بيروت، ط2 1984، ص 737. السّمين الحلبي: الدّر المصون في علوم الكتاب المكنون 344/10.

[49]– أبو علي الفارسي: الحجّة للقرّاء السّبعة، تحقيق بدر الدّين قهوجي وبشير حويجاتي، دار المأمون للتراث، دمشق، ط1، 1991، 110/04.

[50]– ابن هشام الأنصاري: مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تحقيق محمّد محي الدّين عبد الحميد، المكتبة العصريّة، صيد بيروت، 1987، ص 549

[51]– ديوان زهير بن أبي سلمى، شرح وتقديم علي حسن قاعور، دار الكتب العلميّة، بيروت ط1، 1988، ص140

[52]– سيبويه أبو البشر: الكتاب 100/3و101.

[53]– أبو علي الفارسي: التّعليقة على كتاب سيبويه، تحقيق عوض بن حمد القوزي، ط1 1991، 208/2.

[54]– ديوان امرئ القيس، ضبط وتصحيح مصطفى عبد الشّافي، منشورات علي بيوض، دار الكتب العلميّة، لبنان، بيروت، ط5 ،2004، ص 120

[55]– ابن هشام الأنصاري: مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تحقيق محمّد محي الدّين عبد الحميد، المكتبة العصريّة، صيد بيروت، 1987، ص 549

[56]– شهاب الدّين الخفاجي: عناية القاصي وكفاية الرّاضي على تفسير البيضاوي، دار صادر، بيروت، 201/8

[57]– أبو الفضل محمّد بن منظور: لسان العرب، دار صادر، بيروت، 643/12.

[58]– ديوان زهير بن أبي سلمى، شرح وتحقيق علي حسن قاعور، دار الكاب العلميّة بيروت ط1، 1988، ص 16 .

[59]– أبو حيان الأنلسي: البحر المحيط، 269/08

[60]– أبو علي الفارسي: الحجة للقرّاء السّبعة، تحقيق بدر الدّين قهوجي وبشير حويجاتي، دار المأمون للتراث ن دمشق، ط1، 1991، 442/4. ابن الشّجري هبة الله: الأمالي، مكتبة الخانجي، مطبعة المدني، القاهرة، ط1، 1992، ص428/1. النّحاس أبو جعفر: إعراب القرآن تحقيق زهير غازي زاهد، مكتبة النّهضة العربيّة، القاهرة، ط2، 1980، 436/4. ابن خالويه: الحجّة في القراءات السّبع، تحقيق وشرح عبد العال سالم مكرم، دار الشّروق بيروت، ط3، 1979، ص 346.

[61]– الزّمخشري أبو القاسم: الكشّاف عن حقائق التّأويل وعيون الأقاويل في وجوه التّأويل.

[62]– ديوان أبي داوود الإيادي من دراسات في الأدب العربي، غوستاف فون غرنباوم، ترجمة إحسان عباس وآخرون، منشورات مكتبة الحياة، ص350.

[63]– ابن الشّجري هبة الله: الأمالي، مكتبة الخانجي، مطبعة المدني، القاهرة، ط1 1992 ص428/1.

[64]– أبو حيان الأنلسي: البحر المحيط، 269/08.

[65]– ديوان لبيد بن ربيعة، دار صادر، بيروت، ص 131.

[66]– سيبويه أبوالبشر: الكتاب، 66/01.

[67]– الأخفش الأوسط: معاني القرآن، تحقيق هدى محمود قراعة، مكتبة الخانجي، ط01 69/1990،01.

[68]– الفارسي أبو علي: المسائل العضديات، تحقيق علي جابر المنصوري، مكتبة النّهضة العربيّة، بيروت، ط1987،01، ص119.

[69]– ابن هشام الأنصاري: مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تحقيق محمّد محي الدّين عبد الحميد، المكتبة العصريّة، صيدا، بيروت، 1987، ص 549.

[70]– ابن يعيش أبو البقاء: شرح المفصل للزمخشري، تحقيق إميل بديع يعقوب، دار الكتب العلميّة، بيروت، ط01، 2001، 279/03.

مستويَات استعمَال الوَحدَات المعجميّة في القاموس المحيط

The lexical entries' use levels in the "Al-qämous Al-Mohit"

أ. مريم منصوري♣

د. عبد القادر بوشيبة♣

تاريخ الاستلام:26-07-2020 تاريخ القبــول:27-01-2021

ملخّص: يسعى هذا المقال إلى تحديد المستويات اللُّغويّة وتقصيها في القاموس المحيط من خلال الوقوف على طبيعة المداخل المعجميّة وتصنيف مستوياتها بشكل معين ومنظم وهادف أيضًا، مع تبيان أهميّة هذه المستويات والغرض من إدراجها في المعاجم بعامّة، وفي القاموس المحيط على وجه الخصوص.

وقد أسفرت هذه الدّراسة على أنّ القاموس المحيط قد ضمّ العديد من المستويات اللُّغويّة، إمّا المتعلّقة بالمكان أو الزّمان أو المتعلّقة بدرجة الشّيوع، أو المعلومات الاجتماعيّة والثّقافيّة؛ وبذلك قد أدرج الفصيح، وذكر النّادر والمعرّب والمولّد، وأشار إلى اللُّغة العاميّة بتعدّداتها اللّهجيّة، كما ميّز حتى الشّاذ والمهمل والغريب، وقد كان لكلّ هذه المعلومات دور في تحديد المعنى، ممّا انعكس على الإقبال على المعجم واتّخاذه كمرجع أساسيّ.

كلمات مفتاحيّة: الوظائف المعجميّة؛ مستويات الاستعمال؛ الوحدة المعجميّة؛ الصّناعة المعجميّة؛ القاموس المحيط.

Abstract:This article seeks to identify the linguistic levels in "**Al-qämous Al-Mohit**" by investigating lexical entries' nature and classifying their levels orderly and purposefully with

♣المركز الجامعي مغنيّة–الجزائر، البريد الإلكتروني:
mansourimeryem461@gmail.com (مؤلّف مرسل).

♣ المركز الجامعي مغنيّة–الجزائر، البريد الإلكتروني: bouchiba_aek@yahoo.com

justifying the levels' importance and the their objective in general dictionaries specifically in "**Al-qämous Al-Mohit**".

The study found that "**Al-qämous Al-Mohit**" had several linguistic levels concerning the place, time, commonness or the cultural and social information. It included the eloquent, mentioned the rare, the arabicized and the begotten. Also, it pointed to colloquialism with its dialects. It distinguished the neglected and strange words, which all had the centered role in determining the meaning. Thus, El-Mohit was demanded and took as a basic reference.

Keywords: Lexical functions; Use levels; Lexical units; Lexicography; Al-qämous Al-Mohit .

1. مقدّمة: تشتمل الصّناعة المعجميّة على خطوات أساسيّة لبناء المعجم وإخراجه إلى النّور، ومن بين هذه الخطوات: مرحلة جمع المصادر والمراجع، وكذلك مرحلة اختيار المداخل، فهاتان المرحلتان مهمتان يحدّدهما الهدف من المعجم المراد صناعته والفئة المستهدفة لاستعماله. وعليه، فاختيار المداخل لا يكون عشوائيًا، بل هادفًا مخططًا تحكمه الغيّة والمراد من صناعة المعجم، فإمّا أن يكون معجمًا عامًا يستهدف كل الفئات، فيضم كلّ المستويات اللُّغويّة بنسب متفاوتة بحسب المصادر والمراجع، وبحسب المّادة المجموعة، وإمّا أن يكون المعجم خاصًّا بحقل معيّن أو بفئة عمريّة معيّنة أو بفئة اجتماعيّة خاصّة أو غيرها من الحالات، كأن يكون موجّها للنّاطقين بغير العربيّة طبعًا في مثل هذه الحالات تختلف وتتفاوت نسبة ورود المعلومات سواءً الصّوتيّة أم الصّرفيّة أم النّحويّة أم معلومات الاستعمال من معجم إلى آخر. وما يُمكن أن ننوه إليه في هذا المقام، وباعتبار مقالنّا يخصّ قضيّة من قضايا المعجم وهي "**وظيفة الاستعمال**"، فإنّنا نُشير أنّه لا يخلو معجم مهما كان نوعه أو غرضه من ذكر معلومات لاستعمال المداخل المعجميّة، ولكنّ العوامل السّابقة الذّكر وعوامل أخرى هي التي تُحدّد حجمها وطبيعتها، وقلّتها أو كثرتها.

وبذلك، فالمعاجم تضمّ من المستويات اللُّغويّة أشكالا وأنواعًا متعدّدة تحدّدها عوامل عدّة، وكلّ معجم يضم من هذه المستويات ما يخدم هدفه وغايته؛ إذْ الغرض من صناعة المعجم والفئة المستهدفة منه هي التي تحدّد طبيعة المداخل المعجميّة

ومستوياتها، وبذلك تختلف المعاجم حسب نوعها تبعًا لاختلاف أغراضها وغاياتها سواءً في منهجها أم في عدد مداخلها ومستوياتهما. ونظرًا لأهميّة ذكر معلومات الاستعمال في المعاجم بعامّة، والمعاجم اللُّغويّة على وجه الخصوص؛ جاءت هذه الالتفاتة لترسم حدودها وتُبيّن عناصرها التي تندرج تحتها، من خلال الإجابة عن التّساؤلات التّاليّة: ما هي أهم معلومات الاستعمال الواردة في القاموس المحيط؟ وما الغيّة من ذكرها؟ وكيف تعامل "الفيروزآبادي" معها في ثنايا معجمه؟ وما هي أهم المصطلحات التي تُشير إلى هذه الوظيفة؟ وذلك من خلال تحديد الوظائف المعجميّة أوّلًا، وتصنيف المستويات اللّغويّة ثانيًا؛ لنتتبع بعد ذلك المستويات التي أدرجها "**القاموس المحيط**" في ثنايا معجمه، وكذلك الإشارة إلى مدى أهمّيتها وغايات ذكرها في المعجم.

2. وظائف المعجم: يُعرّف "**عبد الكريم شديد محمّد النّعيمي**" وظيفة المعجم بأنّها: «كل ما يُقدّمه المعجم لمن يستعمله من الفوائد اللُّغويّة والمعلومات»[1].

وبالنّظر إلى المعاجم وتفحصها يتبيّن لنا أنّ لها فوائد كثيرة ومتنوعة، تجمع بين أشتات علوم كثيرة، إذْ نجد معلومات صوتيّة نابعة من علم الأصوات والفونولوجيا ومعلومات صرفيّة ترتبط بعلم الصّرف، وأخرى نحويّة مصدرها علم النّحو...وغيرها من المعلومات الضّروريّة التي تُسهم بطريقة أو بأخرى في تحديد المداخل المعجميّة وتعريفها. ويُواصل "**النّعيمي**" حديثه عن الوظائف المعجميّة بقوله: «إنّ مقدار هذه الفوائد ونوعها يتوقف على نوع المعجم»[2]؛ بمعنى أنّ نوع المعجم هو الذي يُحدّد الوظائف المعجميّة ومقدارها ونوعها. وإذا تحدّثنا عن نوع المعجم، فبالضّرورة نتحدّث عن الهدف والغيّة من صناعته. إنّ المعاجم وظيفتها الأساسيّة هي شرح المعنى والوقوف على دلالة المداخل المعجميّة، فأيُّ معجم بدون هذه الوظيفة (التّعريف المعجمي) لا يُعدُّ معجمًا بالمعنى الدّقيق، وإلى جانب ذلك توجد وظائف أُخرى لها دورها في المساعدة على تحصيل المعنى الدّقيق للّفظ المعروض للشّرح، أو تقريب المعنى. ومن هذا المنطلق يُمكن أن نُقسّم الوظائف المعجميّة إلى قسمين؛ هما:

2-1. وظائف معجميّة أساسيّة: كما ذكرنا سابقًا فإنّ وظيفة الشّرح المعجمي هي أهّم وظيفة؛ باعتبارها لبُّ أيُّ معجم، كما يُمكن أن نعدُّ وظيفة الاستعمال من

الوظائف الأساسيّة كذلك، إذْ تُسهم هي الأخرى في تحدّيد الشّرح المعجمي «فجزء من الكلمة يأتي من تحدّيد مستواها في اللُّغة»[3]. كما يرى بعض المعجميين وعلى رأسهم "زقوسطة" (Zgusta) بأنّ: «معلومات الاستعمال تعتبر معنًى إضافيًا وثيق الصّلة بدلالة الكلمة، أو يدلّ على معنى إضافي في المتكلّم أو اتّجاهه ولذا يُعالجها تحت المعنى المعجمي»[4]، بمعنى أنّ هذه المعلومات لها دور في الشّرح المعجمي وتعدّ جزءًا منه.

2.2 وظائف معجميّة ثانويّة: من الوظائف المعجميّة الثّانويّة نجد: بيان النّطق، وبيان الهجاء، والتّأصيل الاشتقاقي، والمعلومات الصّرفيّة والنّحويّة، وكذلك المعلومات الموسوعيّة[5]. وإذا ما قلنا ثانويّة هذا لا يعني أنّها زائدة أو يُمكن الاستغناء عنها، بل بالعكس لها أهميّة بالغة في تحديد المعنى الدّقيق، فهي أيضًا لها دور في تحديد الشّرح المعجمي وتقريبه إلى الأذهان.

2. **المستويات اللُّغويّة في المعاجم:** صنّف العلماء المستويات اللُّغويّة التي تندرج في المعاجم عدّة تصنيفات، كل حسب مرجعياته، وبعد الاطّلاع على تصنيف "**أحمد مختار عمر**" في كتابه "**صناعة المعجم الحديث**"، وتصنيف "**صافيّة زفنكي**" في كتابها "**التّطورات المعجميّة والمعجمات اللُّغويّة العامّة العربيّة الحديثة**"، وكذلك التّصنيف الذي أورده "**عمرو مدكور**" في مقال له بعنوان: "**مستويات استعمال الكلمة–قراءة في منهج المكنز الكبير**"، ارتأينا أن نعرض هذه التّصنيفات في الشّكل التّالي. ولكن ما تجدر الإشارة إليه قبل ذلك أنّ هذه التّصنيفات تصب في قالب واحد، ولا تخرج عن العناصر المحدّدة في التّصنيف الذي سنعرضه.

1.2 معلومات بحسب درجة الشّيوع: تصنف المداخل بحسب درجة الشّيوع إلى شائعة في الاستعمال أو نادرة، وفيما يلي سيتضح الأمر أكثر.

***الشّائع في الاستعمال (Frequency):** الشّائع في الاستعمال لا نتحدث عنه فمعظم ما يرد في المعاجم هو شائع في الاستعمال، وغير الشّائع يُشار إليه إمّا أنّه نادر أو غير ذلك من المصطلحات التي تبيّن عدم شيوع اللّفظ في الاستعمال وسيتضح الأمر أكثر عند التّعامل مع القاموس المحيط؛

***النّادر(Rare)** : يعرّف "**النّادر**" بأنّه: «أقل من القليل»[6]، ولكن ليس مماتًا؛ بمعنى أنّه متداول ولكن بين فئة قليلة جدًا، وربّما لذلك أسباب معينة، فالنّادر إذن هو: «ما قلّ وجوده سواءً كان مخالفًا للقياس أم لا»[7]، بعكس الشّاذ كما سنوضح فيما سيأتي. وعليه، فالنّادر متداول ولكنّ بين فئة قليلة من أفراد مجتمع معين في مقابل الشّائع في الاستعمال الذي يعرفه الخاص والعام. ونجد "النّادر" في بعض المعاجم اللُّغويّة والمعجم التّاريخي، وكثيرًا ما يُشار إليها بكلمة "نادر" أو "قليل".

2.3 معلومات بحسب البيئة الاجتماعيّة والثّقافيّة: تُصنّف "المداخل المعجميّة" بحسب البيئة الاجتماعيّة والثّقافيّة إلى العناصر التاليّة:

***لغة المثقّفين (الجامعيّين) (U Language)**: لغة المثقّفين هي مستوى لغوي يستخدمه الجامعيون والمثقّفون والأساتذة، وتتّسم بالبعد عن العاميّة إجمالًا، وهذا التّحديد يصلح في الإنكليزيّة بعكس العربيّة، إذ الأمر يحتاج لتحديد آخر، فممّا لا شك فيه أنّ الجامعيّين يختلفون في الاستخدام اللُّغوي عن غير الجامعيّين، ومصطلح المثقّفين يحتاج إلى إيضاح وتحرير، فليس المقصود بهم ما يشيع على صفحات الجرائد وفي وسائل الإعلام، وإنّما المقصود كبار الكتاب كالعقاد وطه حسين وأضربهم[8]، ومثل هذه المعلومات قد يتعذر الوقوف عليها؛ لأنّ المعاجم لا تُشير إليها إلّا أنّنا نستطيع أن نستشفها عن طريق الشّواهد أو عندما يكون الباحث على اطّلاع واسع بكتابات كبار الأدباء والكتاب.

***اللُّغة العاميّة (Colloquial)**: تعتبر الجماعة اللُّغويّة اللُّغة العاميّة نوعًا من الاستعمال اللُّغوي أدنى من لغة المثقّفين[9]، بمعنى أنّها: «لغة البسطاء»[10]. وعليه فالعاميّة هي وسيلة التّواصل في المجتمعات، إذْ لا تنحصر في مجتمع دون سواه، فالعربيّة لها عاميتها كما للفرنسيّة، وكذلك اللُّغات الأخرى، فالعاميّة إذن ظاهرة طبيعيّة تنتشر في كلّ لغات العالم، وهي لغة أنشأها العامّة لحياتهم اليوميّة ومن ذلك لغة البيت ولغة الشّارع والسّوق، والمجتمع، ومن الملاحظ أنّ عاميّة يّة لغة ليست واحدة في كلّ جهات الوطن، وهذا الذي جاء على لسان العديد من العلماء بإدراج العاميّة كلغة للعامّة، فهي بذلك لغة الأميّ والمتعلّم، لغة الفقير ولغة الغني ومنه لغة كلّ الفئات الاجتماعيّة، وبما أنّها تحتوي على تنوّعات واختلافات لهجيّة مرتبطة

بالموقع الجغرافي، فهي تتنوع حسب الأقطار[11]. وبذلك، فالعاميّة هي عبارة عن لهجات، إذ اللّهجة في الاصطلاح العلمي الحديث هي: «مجموعة من الصّفات اللُّغويّة تنتمي إلى بيئة خاصّة، ويشترك في هذه الصّفات جميع أفراد هذه البيئة، وبيئة اللّهجة هي جزء من بيئة أوسع وأشمل تضمّ عدّة لهجات»[12].

وكملاحظة نُشير إليها في هذا الباب أوردها "علي القاسمي" بقوله: «كلما استخدم المثقّفون كلمة عاميّة في كتاباتهم ومحادثاتهم لم تعدّ تلك الكلمة عاميّة بل تكون قد اكتسبت مكانة اجتماعيّة جديدة»[13]. وبذلك لا يوجد معيار دقيق لفصل المستويات عن بعضها البعض، والاتّجاه التّوجيهي (Prescriptive) في تسجيل الاستعمال هو أحسن حل، إذْ «تقوم المعجمات التّوجيهيّة بوضع رموز للاستعمال لها طابع وعظي أو زجري، كأن تلحق مدخلًا معيّنًا برمز (كلمة منحطة) أو (كلمة عاميّة) وما إلى ذلك»[14]. ويعلّل "**علي القاسمي**" هذا التداخل بالتّغير المستمر في اللُّغة، إذْ يقول: «إنّ لغة الإنسان الطّبيعيّة لا تعمل كآلة بحيث يمكن تقنينها والتكهن بسلوكها بدّقة، وإنّما هي نتاج الفكر الإنساني المتطوّر دومًا، المتقلّب أحيانًا، فهو في حركة دائبة مستمرّة لا ثبات لها ولا قرار»[15]. كذلك الأمر ينطبق على المستويات الأخرى، فالنّادر من الألفاظ قد يُصبح شائعًا في الاستعمال إذا تداولته فئة كثيرة في المجتمع، ومدخل "حديث" في زماننا قد يُصبح "قديمًا" بتقدم الزّمن؛ لأنّ المعاجم ترتبط ارتباطًا وثيق الصّلة بالحياة الاجتماعيّة وكل ما يطرأ فيها من تغيّرات على اللُّغة، وتسجّل كلّ هذه التّغيرات والتّطوّرات التي تطرأ على المداخل المعجميّة، بالإضافة إلى تسجيلها للمحدث والمستحدث من الوحدات المعجميّة أيضًا، لذا فإنّ مراجعة المعاجم بين الفينة والأخرى هو الحلّ الأنجع لمواكبة مصطلحات ومستجدات العصر من جهة، ولتمييز المستويات الأخرى في كلّ عصر من جهة أخرى.

3.3 معلومات بحسب المكان: تتعلّق المعلومات المكانيّة بمكان اللّفظ أو المنطقة المستخدمة فيها، وتسمّى باللُّغة الإقليميّة أو التّنوّع الجغرافي كأن يُقال: مصريّة–مغربيّة–فارسيّة...[16]. وقد أشارت جلّ المعاجم إلى مثل هذه المعلومات، ولكن بنسب متفاوتة.

4.3 معلومات بحسب الزّمان: توصف "الوحدات المعجميّة" التي تنتمي إلى المعلومات الزّمانيّة بأحد الأوصاف التّاليّة:

***الممات (Obsolescent):** ويوصف المدخل المعجمي بأنّه ممات إذا لم يكن مستخدمًا نهائيًا، وسقط من الاستعمال اللّغوي، ومثل هذه المداخل يجب ألّا تذكر في المعاجم المتوسطة، إلّا في أضيق الحدود، ولأسباب مقنعة[17]، بمعنى أنّه استعمل لفترة معيّنة ثمّ انقرض وأصبح مماتًا.

المولد (Begotten): يُعرّف "**المولد**" بأنّه: «اللّفظ الذي استعمله المولدون على غير استعمال العرب»[18]، وهناك من يربطه بالزّمن، ويُشير إلى أنّه: «اللّفظ الذي استعمله النّاس قديمًا بعد عصر الرّويّة»[19].

وقد اتّجه مجمع اللُّغة العربيّة بالقاهرة موقفان اتّجاه "**المولد**"؛ وهما:

«1-قسم جروا فيه على أقيسة كلام العرب من مجاز أو اشتقاق، أو نحوهما كاصطلاحات العلوم والصّناعات وغير ذلك، وحكمه أنّه عربيٌّ سائغ.

2-وقسم خرجوا فيه عن أقيسة العرب، إمّا باستعمال لفظ أعجمي لم تعرّبه العرب، وإمّا بتحريف في اللّفظ أو في الدّلالة ممّا يُمكن تخريجه على وجه صحيح وإمّا بوضع اللّفظ ارتجالًا، ولم يُجز المجمع النّوعين الأخيرين في فصيح الكلام»[20].

***الحديث (Modern):** يعرّف المدخل "الحديث" أو "المحدث" بأنّه: «اللّفظ الذي استعمله المحدثون في العصر الحديث، وشاع في لغة الحياة العامّة»[21].

***الجاري في الاستعمال (Current)[22]:** اللّفظ الجاري في الاستعمال عادّة لا يُشار إليه، فكلّ لفظ أو مدخل معجمي غير ممات أو مهجور فهو جاري في الاستعمال، ويدخل في هذا الباب حتى الغريب والشّاذ في اللّغة، وأيضًا المداخل الأجنبيّة من معرّب ودخيل، وفيما يلي شرح لهذه المصطلحات.

يُعرّف "**الغريب**" **(Strange)** بأنّه: «ما أُشكل معناه وغمض»[23]، أمّا "**الشّاذ**" **(Strange)** فهو: «ما يكون مخالفًا القياس من غير أن ينظر إلى قلّة وجوده وكثرته في الاستعمال»[24].

والمعرّب **(Arabicized)** هو: «ما خضع لأوزان العربيّة ومقاييسها فاندمج فيها»[25]. سواءً في القديم أم حديثًا.

والدّخيل (**Intruder**) هو: «ما استعصى على المقاييس والأوزان العربيّة وبقي محافظًا على بعض مظاهر عُجمته أو جلّها»[26]، ويتذوقه كلّ عربيّ على دريّة بقواعد اللُّغة العربيّة وضوابطها.

5.3 معلومات بحسب التّخصص: تتعلّق هذه المعلومات بحقل من الحقول المعرفيّة فيما يُسمى باللُّغات المهنيّة (Nguagesaoccupational)، ويشمل ذلك: لغة علميّة، لغة شعريّة...بل يُمكن تحت كلّ لغة ملاحظة مستويات أو لغات محدّدة الاستعمال(Ted languagescrestri)مثل: لغة الفلك، الكيمياء، العلوم القانون...[27]

6.3 معلومات أخلاقيّة: تتعلّق المعلومات الأخلاقيّة بأحد المواصفات التّاليّة:

***المحظور (Taboo word):**

ويشتمل المحظور: «الكلمات الممنوعة في الاستعمال العادي والجارحة، وكلمات هذا النّوع تتضمن ألفاظ الجنس الصّريحة والدّعارة»[28].

***المبتذل أو السّوقي (Vulgar):** الوحدات المعجميّة المبتذلة أو السّوقيّة هي: «كلمات ليست محظورة، لكن يتأذى أبناء الجماعة اللُّغويّة من الاستماع إليها، ومن أمثلتها (حبلى، ومَرَه –أي امرأة–، ونسوان»[29].

***المقبول (Accepted):** يرى "**عمرو مدكور**" أنّ الكلمات المقبولة هي: «الكلمات التي يتقبل أبناء الجماعة اللُّغويّة استخدامها في مواقف التواصل اللُّغوي ولا يرون فيها عيبًا يمنع استخدامها، كما لا تعدّ تلطفًا في التّعبير، مثل الكلمات: (حامل وامرأة، ونساء) بإزاء (حبلى، ومَرَه –أي امرأة–، ونسوان)»[30].

***التّلطف في التعبير (Cuphemism):** ويعني التلطف في الاستعمال استخدام لفظ مقبول اجتماعيًا للتعبير عن معنى يستكره التّعبير عنه صراحة[31].

3. **معلومات الاستعمال في القاموس المحيط:** يُعدُّ القاموس المحيط من المعاجم التي لاقت إقبالًا كبيرًا سواءً من المتخصّصين أم غيرهم، باعتباره معجمًا متوسّط الحجم، صدر في جزء واحد، وذو منهج ميسّر نوعًا ما مقارنة بالمعاجم السّابقة له، وبذلك فقد خطا بالمعجميّة العربيّة خطوة نحو الأمام على الرّغم من الهفوات، فقد اعتمد خصائص جديدة لم يُسبق إليها، اعتبرها المحدثون من مميزات المعاجم الحديثة والميسّرة والجيّدة أيضًا، ومنها استعماله للرموز لهدف الاختصار

أولًا، والتّجديد ثانيًا، فقد كان السّباق في ذلك، بالإضافة إلى تقليله من الشّواهد وغيرها من الخصائص المميّزة. وفي هذا الباب، ونحن بصدد تتبع "مستويات الاستعمال" في المعجم المختار للدّراسة، وبعد قراءة متفحّصة ومتأنيّة، وعميقة لبعض صفحات "القاموس المحيط" نُشير إلى أنّ "الفيروزآبادي" قد استعمل الوحدات المعجميّة –سواءً التي نقلها عن الجوهري أم التي أضافها–في مستويات عدّة، أشار إليها بمصطلحات خاصّة نتناولها بالتّفصيل في العناصر المواليّة. وقد ضمّن "**الفيروزآبادي**" في قاموسه الوحدات المعجميّة بكلّ مستوياتها نتيجة اعتماده على المعاجم القديمة مصرحًا بذلك في مقدمة معجمه قائلًا: «وضمنته خلاصة ما في العباب والمحكم»[32] هذا من جهة، إضافة إلى زيادات كانت من اجتهاده مشيرًا إلى ذلك بقوله: «وأضفت إليه زيادات مَنَّ اللّه تعالى بها وأَنعَمَ ورزَقَنِيها عند غَوْصِي عَلَيها من بُطون الكُتُب الفاخرة»[33].

وبذلك فقد نقل عن المعاجم القديمة "المداخل المعجميّة" بكلّ مستوياتها، وإضافاته أيضًا لم تقتصر على مستوى معين، بل شملت كل المستويات.

وفيما يلي ذكر لنماذج من كلّ المستويات التي أشار إليها "**الفيروزآبادي**" في قاموسه:

1.4 معلومات بحسب درجة الشّيوع في القاموس المحيط:

*أوّل شيء يذكر هو المستوى الفصيح والشّائع في الاستعمال للوحدات المعجميّة في القاموس المحيط، فهو أكثر ما ورد في المعجم، وعلى أساسه انبنى، وهذا الأمر واضح لا يحتاج إلى إشارة، إلّا أنّنا نجد "الفيروزآبادي" في قاموسه قد أشار إلى الأمر في بعض المداخل، إمّا من إضافاته، من ذلك: «الخَضْرَبَة: اضطراب الماء. والمُخَضْرَبُ، بفتح الرّاء: الفَصيحُ البليغُ»[34]، أو ممّا نقله عن الجوهري في مدخل "النّدْبَة": «النّدْبَة: أثرُ الجُرح الباقي على الجلد، والنّدْبَةُ من كلّ حافر وخُفٍّ: التي لا تَثْبُتُ على حالةٍ واحدةٍ. وعَرَبِيٌّ نُدْبَةٌ، بالضّم: فصيح»[35]، وغيرها من النّماذج.

فمصطلحات (فصيح وبليغ) قد دلّت على أنّ الوحدة المعجميّة شائعة في الاستعمال، فصيحة ومتداولة بين فئة كثيرة من المجتمع.

وفي المقابل ذكر "**الفيروزآبادي**" النّادر –وهو من فصيح اللُّغة أيضًا–وأشار إلى كلّ لفظة غير شائعة في الاستعمال بكلمة (**نادر**)، والأمثلة في هذا الباب كثيرة، نذكر منها النّماذج التّاليّة على سبيل التّمثيل لا الحصر:

1–«الجُرأة: كالجُرْعَةِ والثّبَةِ والكَراهة والكَراهيّة، والجريّة بالياء نادرٌ: الشّجاعة»[36] بمعنى أنّه نادرًا ما تُستعمل (الجريّة) بالياء، بل الشّائع في الاستعمال بالهمزة وهو الأصل.

2–«الحَصْبَة: الحجارة، واحدتها حَصَبَةٌ، محركة نادر»[37]، بمعنى أنّ (الحَصْبَة) بسكون الصّاد هي الشّائعة في الاستعمال، أمّا بتحريك الصّاد (حَصَبَة) فنادرًا ما تُستعمل.

3–«بَرَأَ اللّه الخلق: خَلَقَهم، و–بَرَأَ المريضُ يَبْرَأُ وَيَبْرُؤُ بُرْءًا: نَقِهَ، ويَبْرُؤُ نادر»[38] أي: بَرَأَ يَبْرَأُ شائع في الاستعمال، وبَرَأَ يَبْرُؤُ نادر وقليل الاستعمال، ولكنّه غير ممات أو مهجور.

4–«السّبرُوتُ، كزُنْبُور: القَفْرُ، لا نبات فيه، والشّيءُ القليل التّافهُ، والفَقِيرُ كالسّبْرِيتِ والسّبْرات والسّبْرُتِ، ج: سَبَرِيتُ وسَبارٍ، وهذه نادرةٌ»[39].

كما أشار إلى "**النّادر**" من الألفاظ بمصطلح "**قليل**" أو "**قليلة**"، من ذلك نذكر ما يلي:

1–«العِنَبُ: م، كالعنباء، واحِدُهُ: عنبةٌ، فهو بناء نادر، لأنّ الأَغلب عليه الجَمْعُ كَقِرَدَةٍ وَفِيَلَةٍ، إلّا أنّه قد جاء للواحد، وهو قليل»[40]، فقد صرّح في البديّة بأنّه نادر وزاد الأمر تأكيدًا بذكره مصطلح "قليل"، وكأنّه مصطلح مرادف للنادر.

2–«الغَضْبُ: الثّوْرُ، والأسدُ، وهو غَضِبٌ وغَضُوبٌ، وهي غَضْبَى وغَضُوبٌ وغضبانةٌ: قليلة»[41]، ما نلاحظه في هذا النّموذج أنّ "**الفيروزآبادي**" قد اكتفى بذكر كلمة "**قليلة**" دالًا وقاصدًا بذلك أنّ: غضبانة نادرة في الاستعمال.

وعليه، فقد ميّز "الفيروزآبادي" المداخل النّادرة، وما لم يُشر إليه فهو شائع في الاستعمال.

2.4 المعلومات الاجتماعيّة والثّقافيّة في القاموس المحيط: أشار "**الفيروزآبادي**" إلى المعلومات الاجتماعيّة من خلال ذكر التعدّد اللّهجي للاسم أو الفعل الواحد، وقد

عبّر عنها بمصطلحات عدّة إمّا بقوله: (لغة في) أو (تقول العامّة) أو (من لحن العوام) أو (مثلثة) حرف من أحرف الكلمة المعروضة للشرح، وفيما يلي بعض النّماذج توضح هذه الاستعمالات.

وممّا جاء في القاموس المحيط وأشار إليه بقوله (لغة) نقتصر على ذكر المداخل التّاليّة:

1-«وَمَأَ إليه، كوَضَعَ: أشار، كأَوْمَأَ ووَمَّأَ، ويُوَامِئُ فُلَانًا، ويُوَائِمُهُ، لُغَتَانِ»[42] فلغتان تدلّ على الاختلاف اللّهجي للوحدة المعجميّة: "**وَمَأَ**".

2-«الوَثْبُ: الظّفْرُ، والقُعود بِلُغَةِ حِمْيَرَ، والوِثَابُ: السّرِيرُ، والفِرَاشُ، أو المقاعدُ»[43]، بمعنى أنّ "الوَثْبُ" هي لغة كلّ القبائل، و"القعود" هي لغة حِمْيَر.

3-«هَاءَ بنفسه إلى المعالي: رفعَها. وهَاءَ، كَجَاءَ: تَلْبِيّة، أي: هَاكَ، هَاءَ، هَاؤُمَا هَاؤُمْ، وهَاءِ بلا ياء، هاؤُما، هاؤُنَّ، وفيه لُغةٌ أُخرى، هَأْ يا رَجُل، ...»[44]؛ بمعنى أنّ هناك تعدّد لهجي لكلمة "**هَاء**".

وممّا ذكر فيه (تقول العامّة) نمثّل بالنّموذج التّالي:

«زَابَ زَوْبًا: انسل هَرَبًا، والزّابُ: د بالأندلس، أو كورةٌ، منها: محمّد بنُ الحَسَنِ التّميميُّ، وجَعْفَرُ بنُ عبد الله الصّبَّاح، أو هو مِنْ زَابَ العراق، ونَهرٌ بالمَوْصِلِ... ونَهرٌ آخرُ بِقُرْبِهِ وعلى كلّ منهما كُورةٌ، وهما الزّابَانِ، أو الأصلُ: الزّابيانِ، والعامّةُ تَقُولُ: الزّابانِ»[45]؛ بمعنى أنّ الأصل والمتداول هو: (الزّابيان)، والعامّة تقول: (الزّابَان)، وفي هذا تلميح واضح إلى لغة المثقّفين.

كما ذكر عبارة (من لحن العوام) أيضًا ليدل بها على العاميّة من ذلك: «شَحِيثًا: كلمةٌ سُرْيانيّة تَنْفَتِحُ بها الأغاليقُ بلا مفاتيح. والشّحَّثُ: للشَّحَّاذ، من لحن العوامِّ»[46].

فعبارة (من لحن العوام) تشير إلى العاميّة في القاموس المحيط. بالإضافة إلى كثرة استعماله (مثلثة الحرف في الكلمة)، ونُمثّل لذلك بقوله: «الإِرْبُ، بالكسر: الدّهَاءُ، والمَأْرَبَةِ، مُثَّلَّثة الرّاء»[47]، بمعنى أنّها تستعمل في أوجه ثلاثة: مَأْرَبة، ومَأْرُبَة، ومَأْرِبَة، وهذا يُشيرُ إلى التعدّد اللّهجي أيضًا. وكذلك في مدخل "الطّب" تُستعمل بثلاثة أوجه: «فالطّبُّ، مُثَّلَّثة الطّاء: علاجُ الجِسم والنّفس»[48]، وهذا تنويه إلى التعدّد اللّهجي للّفظ الواحد. والملاحظ أنّه قد أكثر من إشاراته بقوله: (لغة في) أو (مثلثة

الحرف) أمّا (تقول العامّة) و(من لحن العوام) فنادرًا ما يذكرهما. وعليه، فالفيروزآبادي قد نوّع في المصطلحات التي تُشير إلى العاميّة بتعدّداتها اللّهجيّة، وهي ظاهرة ملفتة للانتباه في القاموس، ينتبه إليها كل باحث يُبحر ويغوص في ثناياه، وفي المقابل نجد الفصيح الصّحيح الذي لم يُشر إليه، كما ذكرنا آنفًا، وكلّ هذه المصطلحات من مظاهر وظيفة الاستعمال في المعاجم.

3.4 المعلومات المكانيّة في القاموس المحيط: أشار "الفيروزآبادي" إلى المعلومات المكانيّة من خلال تحديد مكان استعمال اللّفظ، والنّماذج التّاليّة توضح الأمر أكثر.

«بَرْدِزْبة: جدُّ البخاريِّ، فارسيّة، معناها: الزّرَاعُ»[49]، وهذا النّموذج من إضافات "الفيروزآبادي"، أمّا ممّا نقله عن الجوهري فنمثل له بالمدخل: «القَأْشُ: القَلْشُ، لغة عراقيّة»[50]. وعليه، فالإشارة إلى مكان استعمال اللّفظ هي تأصيل له من جهة، وبيان منطقة استعمالاته من جهة أخرى.

4.4 المعلومات الزّمانيّة في القاموس المحيط: لمّح "الفيروزآبادي" إلى المعلومات الزّمانيّة من خلال ذكر: المولّد، والغريب، والشّاذ، والمعرّب.

*ذكر "**المولد**" في قوله: «الشّرْبَشُ: هُدْبُ الثّوْبِ، مُوَلَّدٌ»[51]، وبذلك فشَرْبَش من الألفاظ التي استعملها المولدون بعد عصر الاحتجاج

*كما أشار أيضًا إلى "**الغريب**" في مواضع عدّة نذكر منها: «البَرْنَأُ وهو من غريب الأفعال»[52].

*أمّا "الشّاذ" فقد نوّه إليه في بعض المداخل فقط منها: «وَظَبَ عليه: دَامَ، أو دَاوَمَهُ، ولَزِمَهُ، وتَعَهَّدَهُ، وَمَوْظَبٌ، كَمَقْعَدٍ: ع قُربَ مكَّة، شاذٌّ»[53]، وكذلك في قوله: «الرّمَضُ: شِدَّةُ وَقْعِ الشّمس على الرّمْلِ وغَيْرِهِ. وشَهرُ رَمَضَانَ: م، ج: رَمَضَانَاتٌ ورَمَضَانُونَ وأَرْمِضَةٌ، وأَرْمُضٌ شاذٌّ»[54].

وقد أشار "الفيروزآبادي" أيضًا إلى "**الشّاذ**" بقوله "**غير قياسي**" في: «الأَرْضُ مُؤَنَّثَةٌ: اسم جنس، أو جمع بلا واحد، ج: أَرْضَاتٌ وأُرُوضٌ وأَرَضُونَ وآراضٌ والأراضي غير قياسيٌّ»[55]، فأراضي لا توافق أحد أوزان اللُّغة العربيّة، ولذلك عُدّت غير قياسيّة بمعنى شاذّة.

كما نجد "**اللّفظ الأجنبيّ**" مبثوثًا في ثنايا القاموس مشارًا إليه بمصطلح "**معرّب**" من ذلك نذكر النّماذج التّاليّة:

1-«السّرْدَابُ: بناءٌ تحت الأرضِ للصَّيْفِ، مُعَرَّبٌ»[56].

2-«المَيْبَةُ: شيءٌ مِن الأَدْوِيّة، مُعَرَّبَةٌ»[57].

3-«الدّبْجُ: النّقْشُ، والدّيباجُ، مُعَرَّبٌ، ج: دَيَابِيجُ، وَدَبَابِيجُ»[58].

فمعرّب في النّماذج تدل على أنّ اللّفظ أجنبيٌّ، ولكنّه أدخل إلى العربيّة وخضع لمقاييسها وأوزانها؛ بمعنى حدث تغيير في بنيته الأصليّة ليوافق القوالب العربيّة، وقد ذكر "الفيروزآبادي" في بعض المواضع أصل المعربات من ذلك: «جَرْدَبَان: مُعَرَّبُ كَرْدَهْ بان، أي: حافِظُ الرّغِيف»[59]، وكذلك في: «البَرْنَامَج: الوَرَقَة الجَامِعَةُ للحِسَابِ مُعَرَّبُ: بَرْنَامَهْ»[60]. ففي مثل هذه الحالات، فهذه المعلومات هي تأصيل للّفظ أوّلًا، ومعرفة مستواه ثانيًا، وهي مميّزات لها دورها في المعاجم خاصّة للمتخصصين في المجال. أمّا فيما يخصّ المعلومات بحسب التّخصّص فلم يُشر إليها فيما نعلم من خلال تفحّصنا للقاموس، ولم يذكر ملاحظات أو مصطلحات تدّل على ذلك، ولكن مع ذلك يحتاج الأمر إلى تأن ورويّة وتفحّص دقيق، مع الرّجوع والاستعانة بالمعاجم الاصطلاحيّة خاصّة المتخصّصة منها، وبعض المعاجم اللُّغويّة التي أشارت إلى مثل هذه المعلومات. أمّا "**المعلومات الأخلاقيّة**" فممّا وجدناه في هذا الباب هو ما نوّه إليه "الفيروزآبادي" في مدخل "**البغض**" بقوله: «البُغْضُ: ضدّ الحُبِّ، ويُقال: بَغَضَ جَدُّكَ: كَتَعَسَ جَدُّكَ ونَعِمَ الله بك عَيْنًا، وبَغَضَ بِعَدُوِّكَ عَيْنًا، وَأَبْغَضَهُ وَيَبْغُضُنِي، بالضّم: لغة رَدِيّة»[61]. فعبارة (لغة بديّة) تدل على أنّه من المستحسن عدم استعمالها لأنّ أبناء المجتمع ينبذونها، وليس لها حضور فيه -أي في المجتمع-.

كما نجده قد أشار إلى المعلومات الأخلاقيّة بمصطلح (ممنوعة) كما ورد في: «خُنْثُ، بالضّم مَمنوعة: اسم امرأة»[62]، فممنوعة هنا تحمل وجهين: إمّا أنّها ممنوعة لأنّ أبناء المجتمع يتأذون من استعمالها أو لأنّها من المهمل وغير المسموع.

وفي مقابل كلّ ما ذكرناه نجد "الفيروزآبادي" يلمح ويُشير إلى غير المستعمل من الوحدات المعجميّة أيضا بمصطلحات وعبارات عدّة، وهو ما وسمه "الخليل بن أحمد الفراهيدي" (ت175هـ) في معجمه بالمهمل، نمثل لذلك بالنّماذج التّاليّة:

1-«صَرَأَ، أَهْمَلوهُ»[63]، فقد ذكر بعبارة صريحة أنّ "صَرَأَ" مهمل وغير مستعمل.

2-«سَغِبَ: جاعَ، فهو سَاغِبٌ وسَغْبانُ وسَغِبٌ، وهي سَغْبَى، وجَمْعُهما: سِغَابٌ. والسّغَبُ: العَطَشُ، وليسَ بِمُسْتَعْمَلٍ»[64]، فقد ذكر أنّه غير مستعمل بمعنى أنّه غير متداول ولم يسمعه العرب إذن فهو من المهمل الذي أشار إليه "**الخليل**".

3-«تَمَتَّى: تَمَطَّى، و-في الحَبْلِ: اعْتَمَدَ فيه لِيَقْطَعَه، وأَصْلُهُ: تَمَتَّتَ، ولَمْ يُسْمَعْ»[65]، وكذلك في: «الأَرْضُ: مُؤَنَثَةٌ: اسم جِنْس، أو جمعٌ بلا واحدٍ، ولم يُسمع أَرْضَةٌ»[66]، فلم يُسمع تدّل دلالةً واضحةً على أنّ اللّفظة غير متداولة بل مهملة، ولم يستعملها العرب بتاتًا.

4-«استَفَاضَ: سَأَلَ إفاضَةَ الماء، و-الخَبَرُ: انتشَرَ، فهُو مُسْتَفِيضٌ ومُسْتَفَاضٌ فيه، ولا تَقُل: مُسْتَفَاضٌ»[67]، فعبارة (لا تقل) تدل على أنّ اللّفظة غير مستعملة ولم تتداول من قبل، بمعنى لم تسمع في كلام العرب. وكملاحظة نُشير إليها في هذا الباب، هي أنّ "غير المستعمل" (بمعنى المهمل) ليس هو نفسه "الممات"؛ لأنّ الأخير استعمل في زمن ما، ولكنّه انقرض لأسباب معينة، أمّا "غير المستعمل" لم يتداول بتاتًا.

5. غايات ذكر معلومات الاستعمال في القاموس المحيط: نوع "**الفيروزآبادي**" من المستويات اللُّغويّة في قاموسه، وكان ذلك لغايات معينة نذكر منها:

1.5 غيّة تعريفيّة: باعتبار أنّ معلومات الاستعمال تسهم في تحديد الشّرح المعجمي، إذْ جزء من معنى المداخل المعجميّة يحدده معرفة مستواها، وقد أشرنا إلى ذلك سابقًا، فهذه الغيّة هي أهّم غيّة.

2.5 غيّة تعليميّة: باعتباره معجمًا متوسّط الحجم وموجّه إلى مجموعة فئات متعدّدة، يمكن اعتماده كوسيلة تعليميّة في الثّانويّة وفي الجامعة أيضًا.

فاستعمال الطّالب المعجم في مساره الدّراسيّ، واحتواء المعجم على معلومات لاستعمال الوحدات المعجميّة له دور في تعلّم اللُّغة بطريقة جيّدة وتمييز لمستوياتها.

6. خاتمة: ممّا سبق نستنتج النّتائج التّاليّة:

*للمعجم عدّة وظائف يُؤدّيها خدمة لمستعمليه، وتعدّ وظيفة الشّرح المعجمي أهم وظيفة على أساسها ينبني المعجم، بالإضافة إلى وظيفة الاستعمال، وكذلك الوظائف المعجميّة الأخرى لها دور في الوصول إلى المعنى وتحديده بدّقة؛

*تتعدّد المستويات اللُّغويّة التي تندرج في المعاجم العربيّة بحسب أنواعها والغرض من بنائها والفئة الموجه إليها والمستهدفة لبنائه؛

*يُشير القاموس المحيط فقط إلى المفردات الحيّة الجاريّة على السّنة العرب، ولم يُشر إلى الممات منها؛

*لم يتّخذ "الفيروزآبادي" منهجًا معينًا في عرض "معلومات الاستعمال" في قاموسه، بل ذكرها عشوائيًا، وفي بعض المرات بالغ في ذكرها؛ كإشارته إلى الفصيح ومرة أخرى قد قصّر في عرضها؛ كإشاراته بأنّ لفظة ما فيها ثلاث أو أربع لغات دون تفصيل في الأمر؛

*استعمل "الفيروزآبادي" مصطلحات عدّة تُشير إلى معلومات الاستعمال، ونوّع فيها، فقد عبّر عن المستوى الواحد بمصطلحات عدّة، فاستعمل كلمة (نادر/نادرة) وكلمة (قيل/قليلة) للدّلالة على ندرة استعمال اللّفظ وقلّته، كما استعمل للدّلالة على المستوى العامي العبارات التّاليّة: لغة في، وتقول العامّة، ومن لحن العوّام، ومثلثة الحرف؛

*رتبت الأسماء المعربة من مصادر ومشتقات وغيرها حسب تسلسل حرفها الأخير مراعيًا الحرف الأوّل فالثّاني.

7. قائمة المراجع:

- **المؤلّفات:**

1-إبراهيم بن مراد، المعجم العلمي العربي المختص حتى منتصف القرن الحادي عشر الهجري، (بيروت، دار الغرب الإسلامي، 1993م).

2-أحمد مختار عمر، صناعة المعجم الحديث، (القاهرة، عالم الكتب، 2009م).

3-أحمد مختار عمر، المكنز الكبير: معجم شامل للمجالات والمترادفات والمتضادات، (الرّياض، سطور، 2000م).

4-جلال الدّين السّيوطي، المزهر في علوم اللُّغة وأنواعها، (دب، القدس للنّشر والتّوزيع، 2009م)، ج1.

5-صافيّة زفنكي، التّطورات المعجميّة والمعجمات اللُّغويّة العامّة العربيّة الحديثة (دمشق، منشورات وزارة الثّقافة، 2007م).

6-عبد الصّبور شاهين، في علم اللُّغة العام، (بيروت، مؤسّسة الرّسالة للطّباعة والنّشر والتّوزيع، 1993م).

7-عبد الكريم شديد محمّد النّعيمي، مباحث في المعجم العربي، (دب، مكتب المنتصر للطّباعة والاستنساخ، 1988م).

8-علي القاسمي، علم اللُّغة وصناعة المعجم، (الرّياض، مطابع جامعة الملك سعود، 1991م).

9-علي القاسمي، المعجميّة العربيّة بين النّظريّة والتّطبيق، (بيروت، مكتبة لبنان ناشرون، 2003م).

10-مجد الدّين محمّد بن يعقوب الفيروزآبادي، القاموس المحيط، (القاهرة، دار ابن الجوزي، 2015م).

11-مجمع اللُّغة العربيّة، المعجم الوسيط، إشراف: عبد السّلام هارون، (دب، دار المعارف، دس).

12-محمّد علي التّهناوي، موسوعة كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، تح: علي دحروج، تر: جورج زيناتي، (بيروت، مكتبة لبنان ناشرون، 1996م)، ج2.

- **المقالات:**

1-عمرو مدكور، مستويات استعمال الكلمة-قراءة في منهج المكنز الكبير مجلّة دار العلوم، جامعة القاهرة، 2007م.

2-مغيث ليلي زروقي، العاميّة والفصحى في الرّويّة الجزائريّة-روايات الطّاهر وطّار، إشراف: عبد القادر توزان، جسور المعرفة، مج: 5، ع: 3، سبتمبر، 2009.

8. الهوامش:

[1]عبد الكريم شديد محمّد النّعيمي، مباحث في المعجم العربي، (دب، مكتب المنتصر للطّباعة والاستنساخ، 1988م)، ص37.

[2]المصدر نفسه، الصّفحة نفسها.

[3] أحمد مختار عمر، المكنز الكبير: معجم شامل للمجالات والمترادفات والمتضادات (الرّياض، سطور، 2000م)، ص9.

[4]عمر، أحمد مختار، صناعة المعجم الحديث، (القاهرة، عالم الكتب، 2009م)، ص155.

[5] ينظر: المصدر نفسه، ص113.

[6]جلال الدّين السّيوطي، المزهر في علوم اللُّغة وأنواعها، (دب، القدس للنّشر والتّوزيع 2009م)، ج1، ص175.

[7]محمّد علي التّهناوي، موسوعة كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، تح: علي دحروج، تر: جورج زيناتي، (بيروت، مكتبة لبنان ناشرون، 1996م)، ج2، ص1676.

[8]ينظر: عمرو مدكور، مستويات استعمال الكلمة–قراءة في منهج المكنز الكبير، مجلة دار العلوم، جامعة القاهرة، 2007م، ص458.

[9]المرجع السّابق، ص459.

[10]علي القاسمي، علم اللُّغة وصناعة المعجم، (الرّياض، مطابع جامعة الملك سعود 1991م)، ص129.

[11]ينظر: مغيث ليلي زروقي، العاميّة والفصحى في الرّويّة الجزائريّة–روايات الطّاهر وطّار إشراف: عبد القادر توزان، جسور المعرفة، مج: 5، ع: 3، سبتمبر، 2009 ص265.

[12]عبد الصّبور شاهين، في علم اللُّغة العام، (بيروت، مؤسسة الرّسالة للطّباعة والنّشر والتّوزيع، 1993م)، ص225.

[13]علي القاسمي، علم اللُّغة وصناعة المعجم، ص129.

[14]المصدر نفسه، الصّفحة نفسها.

[15]علي القاسمي، المعجميّة العربيّة بين النّظريّة والتّطبيق، (بيروت، مكتبة لبنان ناشرون 2003م)، ص101.

[16] ينظر: أحمد مختار عمر، صناعة المعجم الحديث، ص160.

[17]ينظر: عمرو مدكور، مستويات استعمال الكلمة–قراءة في المكنز الكبير، ص456.

[18]زفنكي، صافيّة، التّطورات المعجميّة والمعجمات اللُّغويّة العامّة العربيّة الحديثة، (دمشق منشورات وزارة الثّقافة، 2007م)، ص135.

[19]مجمع اللُّغة العربيّة، المعجم الوسيط، إشراف: عبد السّلام هارون، (دب، دار المعارف دس)، ص16.

[20]صافيّة زفنكي، التّطورات المعجميّة والمعجمات اللُّغويّة العامّة العربيّة الحديثة، ص135 136.

[21] مجمع اللُّغة العربيّة، المعجم الوسيط، ص16.

[22] ينظر: عمر، أحمد مختار، صناعة المعجم الحديث، ص156.

[23]عبد الكريم شديد محمّد النّعيمي، مباحث في المعجم العربي، ص79.

[24]التّهناوي، محمّد علي التّهناوي، موسوعة كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، ج1 ص1000.

[25] إبراهيم بن مراد، المعجم العلمي العربي المختص حتى منتصف القرن الحادي عشر الهجري، (بيروت، دار الغرب الإسلامي، 1993م)، ص99.

[26] المصدر نفسه، الصّفحة نفسها.

[27] ينظر: أحمد مختار عمر، صناعة المعجم الحديث، ص159.

[28]المصدر نفسه، ص156.

[29]عمرو مدكور، مستويات استعمال الكلمة–قراءة في منهج المكنز الكبير، ص457

[30] المرجع نفسه، ص458.

[31]ينظر: أحمد مختار عمر، صناعة المعجم الحديث، ص158.

[32]مجد الدّين محمّد بن يعقوب الفيروزآبادي، القاموس المحيط، (القاهرة، دار ابن الجوزي 2015م)، ص3.

[33]المصدر نفسه، الصّفحة نفسها.

[34]نفسه، ص46.

[35] نفسه، ص93.

[36]نفسه، ص9.

[37] نفسه، ص41.

[38]نفسه، ص7.

[39]نفسه، ص107.

[40]نفسه، ص78.

[41]نفسه، ص80.

[42] نفسه، ص26.

[43] نفسه، ص96.

[44] نفسه، ص27.

[45]نفسه، ص58.

[46]نفسه، ص122.

[47] نفسه، ص27.

[48]نفسه، ص70.

[49] نفسه، ص29.

[50]نفسه، ص476.

[51]نفسه، ص471.

[52]نفسه، ص27.

[53] نفسه، ص97.

[54] نفسه، ص511.

[55]نفسه، ص505.

[56]نفسه، ص60.

[57]نفسه، ص92.

[58]نفسه، ص136.

[59]نفسه، ص35.

[60]نفسه، ص130.

[61]نفسه، ص506.

[62] نفسه، ص120.

[63] نفسه، ص16.

[64]نفسه، ص60.

[65]نفسه، ص113.

[66]نفسه، ص505.

[67] نفسه، ص517.

مصطلَح "المحدث" في كتاب "العمدَة" لابن رشِيق القيروانيّ (390-457هـ).

AL MOHDATH TERM. Al Omda Book by Ibn Rachik Kairouani (390-457AH).

د. محمّد برحو♣

تاريخ الاستلام: 27 -02- 2020 تاريخ القبــول: 10 - 06-2021

الملخّص: تهدف هذه الورقة البحثيّة إلى التّدقيق والبحث في مصطلح "المحدث" بوصفه من أهم الاستعمالات الاصطلاحيّة الإشكاليّة في كتاب "العمدة"، بل وفي تاريخ النّقد الأدبي العربيّ؛ والدّراسة المقترحة في هذا الباب تركز على وصف المصطلح لكشف أهم دلالاته وصفاته ومرادفاته ومقابلاته والقضايا التي يثيرها في المتن المدروس.

الكلمات المفاتيح: مصطلح 'المحدث'؛ الدّراسة المصطلحيّة؛ 'العمدة' لابن رشيق؛ المصطلح النّقدي؛ النّقد القديم.

Abstract: This paper seeks to scrutinize and research the term "AL MOHDITH" as it is considered one of the most problematic terminological uses not only in Al Omda Book, but also in the history of Arab literary criticism. The suggested study, in this section, focuses on describing the terminology to find out its most important indications, descriptions, synonyms, antonyms and issues it evokes in the text under study.

♣كليّة الآداب والعلوم الإنسانيّة وجدة، المغرب، البريد الإلكتروني: Mohammed064123@gmail.com (مؤلّف مرسل).

Key Words: "AL MOHDITH" terminology, Terminological study, Al Omda by Ibn Rachik Kairouani, Critical terminology ancient criticism.

مقدّمة: يعدّ كتاب "العمدة في محاسن الشّعر وآدابه" لابن رشيق القيرواني (390-457هـ) من أهم الكتب الأدبيّة في تاريخ العرب؛ فهو خلاصة ما انتهى إليه الذّوق الأدبي العربي، جمع فيه صاحبه بين مباحث البلاغة ومباحث النّقد الأدبي مع أشياء في تاريخ الأدب.

ويضمّ هذا المصدر النّقدي والأدبي مصطلحات نقديّة مهمّة، تشكل أداته التي يعقد بها صلته بالمعرفة، والمدخل الأساس لإضاءة التّفكير النّقدي والبلاغي عند صاحبه؛ من هنا تتضح أهمّيّة الحديث عن المصطلح النّقدي في الكتاب، وتبرز تبعا لذلك قيمة البحث والتّدقيق في الاستعمالات الاصطلاحيّة التي تبلور رؤيّة مؤلّفه النّقديّة، وتؤطر تصوراته الفكريّة في المجال.

وتم التّركيز في هذا المقال على دراسة مصطلح 'المحدث' بوصفه أحدَ أهمّ المصطلحات الإشكاليّة في تاريخ النّقد العربي، ومدخلا لقضيّة نقديّة أثارت انقساما بين النّقاد القدامى، امتدت ظلالها إلى مختلف الأجيال في كل الأزمنة والأمكنة؛ والمقال يريد أن يصف المصطلح لكشف واقعه في المتن المدروس، مركّزا على نظامه النّصي الذي يوجد فيه.

وقد اتُبع لهذا الغرض مجموعة من الخطوات الإجرائيّة مرتبط بعضها ببعض؛ ويمكن عرض أبرز معالمها فيما يأتي:

– رصد المصطلح وتتبع مفاهيمه، وجرد مختلف صيغه ونصوصه في المتن المدروس، ثم تصنيفها، وترتيبها؛ وتهدف هذه العمليّة إلى تهيئ قاعدة معلومات محدّدة، يسمح استثمارها باستخلاص النّتائج المترتبة عليها؛

–الدّراسة النّصيّة: وتهم دراسة معنى المصطلح في نسقه النّصي، لأنّه وحده القادر على الإسهام في التّعرّف إلى المصطلح في حال سكونه أو حركته؛

أمّا طريقة العرض المصطلحي فقوامها الوصف؛ وقد سارت عموما على الشّكل الآتي:

–تحديد معنى المصطلح، أو معانيه، في المعاجم اللغويّة وفي كتب النّقد والبلاغة؛

–تحديد دلالة المصطلح ومشتقاته؛

–الاستشهاد بالنّصوص التي ورد بها المصطلح على المعنى الذي فُهم واستخلص من نصوص المصطلح؛

–إيراد مختلف الأحوال والصّور التي ورد فيها المصطلح، خاصّة ضمائمه الإضافيّة والوصفيّة؛

–ذكر العلاقات التي تربط المصطلح بسواه، والفروق التي تفصله عن سواه، مثل التّرادف والتّقابل؛

–دراسة القضايا الإشكاليّة التي ارتبطت بالمصطلح؛

–إبراز النّتائج المستخلصة من الدّراسة.

1. تعريف مصطلح "المحدث": حاولنا في هذا الجزء من الدّراسة تتبع المصطلح في طوره اللغوي العام، ثم استقراءه بعد دخوله ميدان الأدب والنّقد مقترنا بموضوع معين، وبيّنا ما حدث له في هذا المجال الخاص من تغير، وما طرأ عليه من تطوّر على اختلاف الاستعمالات.

1.1. الدّلالة اللغويّة للمصطلح: المحدث اسم مفعول من أحدث المتعدّي واللازم منه حدث؛ وله في المعاجم اللغويّة معان عدّة أبرزها ما يأتي:

جاء في معجم مقاييس اللغة: "(حدث) الحاء والدّال والثّاء أصلٌ واحد، وهو كونُ الشّيء لم يكُنْ. يقال حدثَ أمرٌ بَعْد أن لم يكُن"[1].

وفي لسان العرب: "(حدث): الحَدِيثُ نقيضُ القديم. والحُدُوث: نَقيضُ القُدْمةِ. حَدَثَ الشّيءُ يَحْدُثُ حُدوثاً وحَداثَةً، وأَحْدَثَهُ هو، فهو مُحْدَثٌ وحَديث، وكذلك اسْتَحدثه... والحديثُ: الجديدُ من الأشياء"[2].

نستنتج من هذين التّعريفين اللغويين أنّ مادة (حدث) لها مجموعة من الدّلالات؛ أبرزها:

أ. دلالة زمنيّة، بما أنّ حدث نقيض قدم.

ب. دلالة قيميّة، كون الشّيء لم يكن، لأنّ المحدث يمتلك سمة الجدة والابتداع.

2.1. الدّلالة الاصطلاحيّة للمصطلح: أغلب الكتب النّقديّة والبلاغيّة القديمة التي اطلعت عليها لم تُعرّف مصطلح المحدث تعريفا اصطلاحيا؛ غير أنّ عمليّة استقراء النّصوص التي ورد بها المصطلح أو مرادفاته تمكننا من استخلاص أهم السّمات الدّلاليّة القريبة إلى مفهوم المصطلح المدروس.

فالشّعراء المولدون عند الأصمعي (216هـ) هم الشّعراء الذين جاؤوا بعد الجاهليين والمخضرمين، كعمر بن أبي ربيعة (93هـ)، وعبيد الله بن قيس الرّقيات (85هـ)...؛ ورد في 'فحولة الشّعراء': "عمر بن أبي ربيعة مولّد وهو حجّة سمعت أبا عمرو بن العلاء يحتجّ في النّحو بشعره ويقول هو حجّة وفضالة بن شريك الأسدي وعبد الله بن الزّبير الأسدي وابن الرّقيات هؤلاء مولّدون وشعرهم حجة"[3].

وذكر ابن سلاّم الجمحي (232هـ) المولدين بمعنى الشّعراء الذين ظهروا بعد الإسلام؛ يقول: "فلما رَاجعتِ العَرَبُ رِواية الشّعر، وذِكْرَ أيامها ومآثرِها استقلَّ بعضُ العشائر شِعْر شُعَرائهم، وما ذَهَبَ من ذِكْر وقائعهم. وكان قومٌ قلَّت وَقَائِعُهم وأشعارُهم، فأرادُوا أن يلحَقوا بمَنْ له الوقائع والأشعار، فقالوا على السّنةِ شُعرائهم. ثم كانت الرّواةُ بعدُ، فزادوا في الأشعار التي قيلت. وليس يُشكِل على أهل العلم زيادة الرّواة ولا ما وضعوا، ولا ما وضع المولَّدون، وإنّما عَضَّلَ بهم♦[4] أن يقولَ الرّجلُ من أهل الباديّة من ولَدِ الشّعراء، أو الرّجلُ ليسَ من ولَدِهم، فيُشْكل ذلك بعض الإشكال"[5].

ووردت تسميّة المولد في 'طبقات فحول الشّعراء' لتطلق على الشّاعر الأموي: "قال محمّد بن سلاَّم، وحدَّثني عبدُ القاهِر (بن السّريّ)، قال: قال عُمَر بن يَزيد (بن عُمَيْر) الأُسَيْدِيِّ –وسمعت يُونس يقول: ما كَانَ بالبَصْرةِ مُوَلَّدٌ مثلَه (يقصد الفرزدق)"[6].

أمّا الجاحظ (255هـ) فالمولدون عنده هم الشّعراء الذين ترجع أصولهم إلى غير العربيّة، كبشار بن برد (167هـ)، والسّيِّد الحِمْيريّ (173هـ)، وأبو العتاهيّة (211هـ)؛ يقول في 'البيان والتّبيين': "ومن خطباء الأمصار وشعرائهم والمولَّدين منهم: بَشّارٌ الأعمى، وهو بشارُ بن بُرْد، وكنيته أبو مُعاذ، وكان من أحد موالي بني عُقَيل"[7].

ويقول أيضا: "والمطبوعون على الشّعر من المولَّدين بشارٌ العُقيليّ، والسّيِّد الحِمْيريّ وأبو العتاهيّة، وابن أبي عُيَيْنة"[8].

وورد المصطلح المدروس في 'الشّعر والشّعراء' بمعنى الشّعراء غير الجاهليين والمخضرمين، إذ عُدّ جرير (110هـ) والفرزدق (110هـ) والأخطل (90هـ) من المحدثين؛ يقول ابن قتيبة (276هـ): "ولم يَقصُر اللهُ العلمَ والشّعر والبلاغة على زمن دون زمن، ولا خصَّ به قوما دون قوم، بل جعل ذلك مشتركا مقسوما بين عباده في كلّ دهر، وجعل كلَّ قديم حديثا في عصره، وكل شرفٍ خارجيّة♦[9] في أوَّله، فقد كان جريرٌ والفرزدق والأخطل وأمثالُهم يعدّون محدثين. وكان أبو عمرو ابن العلاء يقول: لقد كثر هذا المحدث وحسن حتى لقد هممت بروايته.

ثم صار هؤلاء قدماء عندنا ببُعد العهد منهم، وكذلك يكون من بعدهم لمن بعدنا كالخُرَيميّ والعَتَّابيّ والحسن بن هانئ وأشباهِهم"[10].

وبشار عند ابن قتيبة أشعر المحدثين؛ يقول: "وبشَّار أحد المطبوعين الذين (كانوا) لا يتكلَّفون الشّعر، ولا يتعبون فيه، وهو من أشعر المُحْدَثين"[11].

وذكر المحدثين ابن المعتز (299هـ) في 'البديع'، وابن طباطبا (322هـ) في 'عيار الشّعر'، وقدامة (337هـ) في 'نقد الشّعر' بما يقابل المتقدمين، والأوائل والقدماء تواليا؛ يقول ابن المعتز في مقدّمة كتابه 'البديع': "قد قدمنا في أبواب كتابنا هذا بعض ما وجدنا في القرآن واللغة وأحاديث رسول الله صلّى الله عليه وسلّم وكلام الصّحابة والأعراب وغيرهم وأشعار المتقدّمين من الكلام الذي سماه المحدثون البديع ليُعلم أن بشّارا ومسلما وأبا نوّاس ومن تَقَيَّلَهُمْ♦[12] وسلك سبيلهم لم يُسبقوا إلى هذا الفن ولكنّه كثُر في أشعارهم فعُرف في زمانهم حتى سُمي بهذا الاسم فأُعرب عنه ودُلّ عليه، ثم إنّ حبيب بن أوس الطّائي من بعدهم شعَف به♦[13] حتى غلَب عليه وتفرّع فيه وأكثر منه فأحسن في بعض ذلك وأساء في بعض"[14].

ويقول ابن طباطبا في 'عيار الشّعر': "وقد سلك جماعة من الشّعراء المحدثين سبيل الأوائل في المعاني التي أغرقوا فيها"[15].

ويقول قدّامة بن جعفر في 'نقد الشّعر': "ومن نعوت الوزن التّرصيع، وهو أن يتوخى فيه تصيير مقاطع الأجزاء في البيت على سجع أو شبيه به أو من جنس واحد في التّصريف كما يوجد ذلك في أشعار كثير من القدماء المجيدين من الفحول وغيرهم وفي أشعار المحدثين المحسنين منهم..."[16].

وجاء المصطلح في 'الموشح' للمرزباني (384هـ) بالمعنى الأخير نفسه: "أخبرني أبو بكر الجرجاني، عن أحمد بن عبيد بن ناصح، قال: سمعت ابن الأعرابي يقول: إنّما أشعار هؤلاء المحدثين –مثل أبي نواس وغيره –مثل الرّيحان يُشَمُّ يوما ويذوي فيُرمَى به؛ وأشعار القدماء مثل المسك والعنبر، كلّما حركته ازداد طيبا"[17].

وبالمفهوم نفسه ذكر القاضي الجرجاني (392هـ) المحدث في وساطته، وهو عنده مرادف للمتأخّر والمولد، ومقابل للقديم الجاهلي؛ يقول: "إنّ خَصْم هذا الرّجل فريقان: أحدهما يعمُّ بالنّقص كلَّ مُحْدَث، ولا يرى الشّعرَ إلاّ القديمَ الجاهليّ وما سُلِك به ذلك النّهج، وأُجْرِي على تلك الطّريقة..."[18]؛ ويقول أيضا: "وما أكثر مَنْ ترى وتسمع من حفّاظ اللغة ومن جِلّة الرّواة، مَنْ يلهج♦[19] بعيب المتأخّرين؛ فإنّ أحدهم يُنْشَدُ البيتَ فيستحسِنه ويستجِيده، ويَعْجَب منه ويختاره؛ فإذا نُسب إلى بعض أهل عصره وشعراءِ زمانه كذّب نفسه، ونقض قوله، ورأى تلك الغضاضة♦[20] أهون مَحْمَلا وأقل مَرْزأة♦[21] من تسليم فضيلة لِمُحْدَث والإقرار بالإحسان لمولّد"[22].

أوّل ما يلاحظ بخصوص ورود لفظ 'المحدث' أنّه لا يستند إلى حالات الإجماع إذ ورد المعنى الاصطلاحي العام في الاختصاص في بعض كتب المتقدّمين بلفظ 'المولد' بمعنى الشّعراء الذين ظهروا بعد الجاهليّة والإسلام وشمل عند بعضهم الشّاعر الأموي، وخصّ بعضٌ هذا الاصطلاح بالشّعراء الذين ترجع أصولهم إلى غير العربيّة، وناظر بعض آخر بين هذه التّسميّة وتسميّة 'المتأخّر'. وورد أيضا بلفظ الاصطلاح المدروس بالدّلالة نفسها تقريبا بما يقابل الجاهلي، والمخضرم، والمتقدّم والأوائل، والقدماء.

2. مصطلح "المحدث" ومشتقاته في كتاب العمدة: وردت مادة (حدث) في كتاب العمدة أربعا وخمسين ومائة مرة بصيغ مختلفة، منها سبع وثمانون مرة ذات

دلالة اصطلاحيّة نقديّة، والباقي له دلالة لغويّة أو اصطلاحيّة غير الدّلالة الاصطلاحيّة المدروسة، وهي قليلة جدا.

1.2. أهم دلالات المصطلح: <u>المُحْدَثُ:</u> تكرّر مصطلح 'محدث' في العمدة ستا وثلاثين مرّة[23]؛ واستعمل بدلالات متعدّدة أهمّها:

– المحدث: لقب للشاعر الذي عاش في منتصف القرن الثّاني الهجري وما بعده وقد أُطلقت هذه التّسميّة على بعض مخضرمي الدّولتين الأمويّة والعباسيّة، وتضم كل من جاء بعدهم من الشّعراء[24]؛ وشاهد ذلك قول ابن رشيق في باب المبدأ والخروج والنّهاية: "وممَّا اختير للمحدثين قول بشار بن بُرْد:

أَبَي طَلَلٌ بِالجِزْعِ أنْ يَتَكَلَّمَا♦[25]

وهو عندهم أفضل ابتداء صنعه **محدث**"[26].

وقوله أيضا في باب المديح: "ومن جيّد ما سمعتُهُ **لمحدث** –وأظنُّه لابن الرّومي في عبيد الله بن سليمان وَهْبٍ، ورأيتُ من يرويه لأبي الحسين أحمد بن محمّد الكاتب–..."[27].

– من ناحيّة الزّمن تبدو مسألة القدم والحداثة مسألة نسبيّة، فكل قديم محدث في عصره، فهو قديم بالنّسبة إلى أخلافه وحديث بالنّسبة إلى أسلافه؛ يستفاد ذلك من قول ابن رشيق في باب القدماء والمحدثين: "كل قديم من الشّعراء فهو **محدث** في زمانه بالإضافة إلى منْ كان قبلَه"[28].

ويقول كذلك في الباب نفسه: "وقول عنترة:

هل غادر الشّعراءُ من متردَّمِ♦[29]

يدلك على أنّه كان يعدّ نفسه **محدثا**، قد أدرك الشّعر بعد أن فرغ النّاس منه، لم يغادروا له منه شيئا"[30].

– المحدث: صفة أو اسم يطلق على الشّعر الذي فتح به المحدثون أبواب التّجديد، عبروا فيه عن مشاعرهم، وصوّروا من خلاله مختلف التّطورات الفنيّة والثّقافيّة والتّحولات الحضاريّة والاجتماعيّة الجديدة[31]؛ وشاهد ذلك قول ابن رشيق في باب المطبوع والمصنوع: "...على أنّ مسلما أسهل شعرا من حبيب، وأقل تكلفا، وهو

أوّلُ من تكلّف البديع من المولدين، وأخذ نفسه بالصّنعة! وكَثَّر منها. ولم يكن في **الأشعار المحدثة** قبل صريعٍ إلاّ النّبَذُ اليسيرة. وهو زهيرُ المولّدين: كان يبطئ في صنعته، ويجيدها"[32].

وقوله كذلك في باب الإيجاز: "والضّرب الثّاني مما ذكره الرّمانيُّ –وهو قول الله عز وعلا: (وَاسْأَلِ القَرْيَة)♦ [33] –يسمُّونه الاكتفاء، وهو داخل في باب المجاز؛ وفي الشّعر القديم **والمحدث** منه كثير، يحذفون بعض الكلام لِدَلالة الباقي على الذّاهب"[34].

وما ورد في باب الرّخص في الشّعر: "قال (قُطْرُب): ولا يجوز استعمالُ هذا **المحدث**؛ لشذوذه وقبحه..."[35].

– المحدث: العالم بالشّعر وعلومه الذي ظهر بعد العلماء القدامى؛ وشاهد ذلك قول ابن رشيق في باب السّرقات وما شاكلها: "فقد ذهب الجمحيُّ في الاجتلاب مذهبَ جرير أنّه انتحال، ولم أر **محدثا** غيرَه يقولُ هذا القول"[36].

– المحدث يطلق على الأوزان والتّفاعيل المحدثة، أي البحور الصّغيرة التي اهتدى إليها المحدثون وذاعت في أشعارهم[37]؛ وشاهد ذلك قول ابن رشيق في باب ذكر الشّطور وبقيّة الزّحاف: "المديد: مثمّنٌ **محدث**، مُسدّس قديم، مُربّع قديم، أجزاؤه 'فاعلاتن فاعلن' ثماني مرات، وعلى ذلك أتى **محدثه**"[38].

<u>المحدثون:</u> تكرر مصطلح 'المحدثون' في العمدة سبعا وأربعين مرة[39]؛ واستعمل بدلالات متعدّدة أهمّها:

– المحدثون: جمع محدث وهو الشّاعر بالمعنى الذي سلف ذكره[40]؛ يقول ابن رشيق في باب من رفعه الشّعر ومن وضعه: "ومن **المحدثين** أبو نُوَاسٍ... ومسلم بن الوليد صريعُ الغواني... وأبو تمّام... والبُحتري..."[41].

ويقول كذلك في باب المشاهير من الشّعراء: "وأمّا طبقة حبيبٍ والبحتري وابن المعتز وابن الرّومي فطبقة متدارِكة قد تلاحقوا وغطّوا على من سواهم، حتى نُسي معهم بقيّة من أدركَ أبا نُواس كابن المُعَذِّلِ وهو من كبار **المحدثين**، وصدورهم المعدودين، غمره حبيبٌ ذكرا واشتهارا"[42].

ويقول في باب القطع والطّوال: "والشّاعر إذا قطّع ورجز وقصَّد، فهو الكامل، وقد جمع ذلك كلَّه الفرزدق، ومن **المحدثين** أبو نُواس، وكان ابن الرّوميّ يقصِّد، فيُجيد ويُطيل، فيأتي بكلِّ إحسان وربما تجاوز حتى يُسرِف، وخير الأمور أوساطها"[43]. وهذا النّص يدل على أن ابن رشيق لا يعدّ الفرزدق وطبقته من المحدثين.

ويقول في باب التّقسيم: "ومن جيد ما **للمحدثين** قول ديكِ الجِنِّ..."[44].

ويقول في باب التّفسير: "ومن التّفسير قول كُشَاجِمٍ –واسمُهُ: محمودُ بن الحُسينِ:

في فَمِها مِسْكٌ وَمَشْمُولَةٌ *** صِرْفٌ، ومَنْظُومٌ مِنَ الدّرِّ

فَالمِسْكُ لِلنَّكْهَةِ والخَمْرُ لِلرْ *** رِيْقَةِ واللُّؤْلُؤُ للثَّغْرِ♦[45]

وهذا مليح ما وقع **للمحدثين**"[46].

ويقول في باب الإيغال: "ومن أحسن إيغال **المحدثين** قول مروان بن أبي حَفْصَةَ..."[47].

ويقول في باب الرّثاء: "ومن أشدّ الرّثاء صعوبةً على الشّاعر أن يرثي طفلا أو امرأة، لضيق الكلام عليه فيهما، وقلّة الصّفات. ألا تَرَى ما صنعوا بأبي الطّيّب –وهو فحل مجود، إذا ذُكِرَ **المحدثون**–في قوله، يذكر أُمَّ سيف الدّولة:

صَلاَةُ اللهِ خَالِقِنَا حَنُوطٌ *** عَلَى الوَجْهِ المُكَفَّنِ بالجَمَالِ♦[48]

فقالوا: ما له ولهذه العجوز، يصف جمالَها؟..."[49].

ويقول في باب العتاب: "وقال **أبو المحدثين** بشّار..."[50].

أمّا أهمّ سمة تميّز هؤلاء المحدثين فهي البديع؛ إذ تفننوا في ألوانه، وصار الشّعر عندهم فنا وصنعة؛ يقول ابن رشيق في باب المطبوع والمصنوع: "وقالوا: أوّلُ من فتق البديعَ من **المحدثين** بشارُ بن بُرْدٍ، وابن هَرْمةَ، وهو ساقَةُ العرب♦[51]، وآخر من يُستشهد بشعره. ثم اتّبعهُما مُقتديا بهما كُلثومُ بن عمرو العَتَّابِيّ، ومنصور النّمِرِيّ ومسلمُ بن الوليد، وأبو نُواس. واتّبع هؤلاء حبيبٌ الطّائيّ، والوليدُ البحتريّ، وعبد الله بن المعتز، فانتهى علمُ البديع والصّنعةِ إليه، وخُتم به"[52].

والشّعراء المحدثون طبقات أولى وثانيّة على التّدريج؛ يقول ابن رشيق في باب الشّعراء والشّعر: "ثم صار **المحدثون** طبقات: أولى وثانيّة على التّدريج، هكذا في الهبوط إلى وقتنا هذا"[53].

– المحدثون: العلماء بالشّعر وعلومه الذين ظهروا بعد العلماء الأوائل[54]؛ يقول ابن رشيق في باب الاستثناء: "وليس هذا الاستثناء ما رتَّبه النّحويون، فيُطالَبَ الشّاعرُ بحروف الاستثناء المعروفة، وإنّما سُمّي اصطلاحا وتقريبا، وسمَّاه هؤلاء **المحدثون** نحو الحاتمي، وأصحابه، ولم يُسَمَّ حقيقة"[55].

أحدث: تكرّر هذا الفعل الحامل للدلالة الاصطلاحيّة المدروسة مرّة واحدة في العمدة، وقد أتى دالا على معنى ابتَدَعَ وأَوْجَد؛ وشاهد ذلك قول ابن رشيق في باب التّجنيس: "وقد **أحدث** المولّدون تجانسا منفصلا يظهر أيضا في الخطّ، كقول أبي تمام..."[56].

حديث: تكرّر هذا الاصطلاح في العمدة ثلاث مرات؛ وقد أتى حاملا لدلالة زمنيّة تخص عصر هؤلاء المحدثين ووقتهم[57]؛ وشاهد ذلك قول ابن رشيق في باب اللفظ والمعنى: "وللشعراء ألفاظ معروفة، وأمثلة مألوفة، لا ينبغي للشاعر أن يعدّوَها، ولا أن يستعمل غيرها؛ كما أنّ الكُتّاب اصطلحوا على ألفاظ بأعيانها، سَمَّوْها الكُتَّابِيّة، لا يتجاوزونها إلى سواها، إلاّ أن يريدَ شاعرٌ أن يتظرّف باستعمال لفظ أعجمي؛ فيستعمله في النّدْرَة، وعلى سبيل الحَضْرَة، كما فعل الأعشى قديما، وأبو نُواس **حديثا** فلا بأس بذلك"[58].

من خلال عرض تعريف المفهوم ووصف خصائصه الجوهريّة في كل النّصوص التي ورد بها المصطلح، نستنتج أن مصطلح المحدث في العمدة غالبا ما يذكر دالا على:

– شاعر هذا العصر الذي يبدأ عهده بعد انتهاء عهد القدماء الذين امتد بهم الزّمن إلى الدّولة الأمويّة؛ يبدأ قبيل قيام الدّولة العباسيّة من عهد بشار بن بُرْدٍ وابن هَرْمة ومروان بن أبي حَفْصَةَ وغيرهم من مخضرمي الدّولتين، ويشمل كل من جاء بعدهم من الشّعراء أمثال: أبي نُواس، وكُلثوم بن عمرو العَتَّابِيّ، ومنصور النّمِرِيّ

ومسلم بن الوليد، وعبد الله بن طاهر، وأبي تمّام، والبحتريّ، وديك الجِنّ، وابن المُعَذِّل، وابن الرّوميّ، وابن المعتز، وأبي الطّيّب المتنبي، وكُشَاجِم...

– شعر هذا العصر الذي نظمه الشّعراء المحدثون؛

– العالم المحدث الذي ظهر كذلك بعد عهد العلماء القدامى أمثال ابن سلاّم الجمحي (232هـ) وأبي علي الحاتمي (388هـ) وغيرهما؛

والشّيء نفسه بالنّسبة لمصطلح المحدثين، فإنه يطلق على الشّعراء المحدثين والشّعر المحدث، والعلماء المحدثين.

2.2. ضمائم المحدث: الهدف من دراسة العناصر التّركيبيّة للمصطلح إظهار صلتها بالمصطلح المدروس، لذلك تم الاكتفاء بإضافة ما يعزز المفهوم. ويُقصد بالضّمائم الأشكال التّركيبيّة التي تولدت من ضم المصطلح إلى غيره، أو غيره إليه وحاصل ذلك أنّ المركب المصطلحي هو مصطلح مركب من كلمتين أو أكثر يدل على مفهوم واحد مستقل بذاته، يمكن تفكيكه إلى أجزاء دون أن تفقد أجزاؤه دلالتّها الحقيقيّة. وأهميّة الضّميمة تتجلى في كونها تضيف في النّهاية معنى جديدا للرصيد المفهومي تُشعر بحياته ونموه الدّاخلي، وهي التي تميز بين معنيين لمصطلح واحد بما تقوم به من التّخصيص في تراكيب المصطلحات.

3.2. أ. ضمائم الإضافة: يكون المصطلح في هذه الضّمائم مقترنا بغيره على سبيل الإضافة، كأن يكون مضافا، أو مضافا إليه. وتضاف الوحدة الأولى إلى الثّانيّة، لتصبحا وحدة معجميّة واحدة ذات مفهوم واحد.

وفي 'العمدة' لم يُضَف أي مصطلح إلى مصطلح 'المحدث'، أمّا هو فقد أُضيف إلى مصطلحات قليلة جدا، أهمّها ما ارتبط بالشّعر ومرادفاته؛ ويمكن عرض النّصوص الدّالة على ذلك كما يأتي:

يقول ابن رشيق في باب الأوزان: "ولسنا نرى الزّحاف الظّاهر في **شعر محدث** إلاّ القليل لمن لا يُتَّهَمُ كالبحتري، وما أظنّه كان يتعمّد ذلك، بل على سجيته؛ لأنّه كان بدويا من قرى مَنْبِجَ♦[59]، فلذلك أعجِبَ النّاسُ به، وكثر الغناء في شعره، استطرافا لما فيه من الحلاوة على طبع البداوة"[60].

ويقول في باب التّرديد: "التّرديد في أوّل البيت، وهذا النّوع في **أشعار المحدثين** أكثر منه في أشعار القدماء جدا"[61].

ويقول في باب التّصدير: "ويقاربه من **كلام المحدثين** قول ابن الرّوميّ..."[62].

ويقول في باب التّسيب: "ولستُ أرى مثلَه من **عمل المحدثين** صوابا، ولا علمته وقعَ لأحد منهم إلاّ ما ناسبَ قول السّيِدِ المتقدِّم آنفا، وقول أبي تمّام الطّائيّ..."[63].

3.2. ب. ضمائم الوصف: يكون المصطلح في هذه الضّمائم مقترنا بغيره على سبيل الوصف، كأن يكون واصفا أو موصوفا. ويَحتفظ كل لفظ في التّركيب باستقلاله.

وقد ورد مصطلح المحدث في العمدة واصفا وموصوفا، ويمكن تصنيف نصوصه وعرضها كما يأتي:

3.2. ب. 1. مصطلح المحدث موصوف: ورد مصطلح 'المحدث' موصوفا مرة واحدة، والصّفة التي اختص بها هي 'المولّد'؛ يقول ابن رشيق في باب المعاني المحدثة: "ثم أعودُ إلى التّنْظِير♦[64] فأطرح، عن **المحدث المولّد** ما كان، من جنس تشبيه النّعامة للطّرِمّاح... وأشباه هذا ممّا انفردَتْ به الأعراب والباديّة كعادتها..."[65].

3.2. ب. 2. مصطلح المحدث واصف: ورد مصطلح المحدث في نصوص كثيرة في العمدة واصفا لمصطلح 'المولد' وفي نصوص قليلة واصفا لـ 'الأشعار' و'الألقاب' بمعنى المصطلحات، وبعض الأوزان الشّعريّة؛ ويمكن عرضه وتصنيفه على الشّكل الآتي:

المحدث واصف لمصطلح المولّد: يقول ابن رشيق في باب المبدأ والخروج والنّهاية: "وأحسن ما استعمله **المولّد المحدث** ما ناسب قول عليّ بنِ العباس الرّوميِّ..." [66].

ويقول في باب الرّخص في الشّعر: "وأذكر ها هنا ما يجوز للشاعر استعماله إذا اضطُرَّ إليه، على أنّه لا خيرَ في الضّرورة غيرَ أنّ بعضها أسهلُ من بعض، ومنها ما يُسْمَعُ عن العرب، ولا يُعمل به؛ لأنّهم أتَوا به على جِبِلَّتِهِم، و**المولّد المحدث** قد عرف أنّه عيب، ودخوله في العيب يلزمه إيّاه"[67].

المحدث واصف للأشعار: يقول في باب المطبوع والمصنوع: "...على أنّ مسلما أسهل شعرا من حبيب، وأقل تكلفا، وهو أوّلُ من تكلّف البديع من المولدين، وأخذ نفسه بالصّنعة! وكَثَّر منها. ولم يكن في **الأشعار المحدثة** قبل صريعٍ إلاّ النّبَذُ اليسيرة. وهو زهيرُ المولّدين: كان يبطئ في صنعته، ويجيدها"[68].

المحدث واصف للألقاب: يقول في باب السّرقات وما شاكلها: "وقد أتى الحاتميّ في 'حليّة المحاضرة' **بألقاب محدثة** تدبّرتُها ليس لها محصولٌ إذا حُقِّقَتْ: كالاصطراف والاجتلاب، والانتحال، والاهتدام، والإغارة، والمُرَافَدَة، والاستلحاق وكلُّها قريبٌ من قريب، قد استُعمل بعضُها في مكان بعض"[69].

المحدث واصف لبعض الأوزان والتّفاعيل: ويقول في باب ذكر الشّطور وبقيّة الزّحاف: "الهَزَج: مسدّس **محدث**، مربع قديم، أجزاؤه: 'مفاعيلن' أربع مرات، وبيته المسدس **المحدث**..."[70].

ويقول في باب ذكر الشّطور وبقيّة الزّحاف: "المُتَقَارَب: مُثَمّن قديمٌ، مُسدّس قديم مربّع **محدث**..."[71].

3. علاقات المحدث: إنّ المصطلح وإن كان مفردا، فإنّه لا يمكن تصوّره مستقلا بذاته، بل هو دائما متفاعل مع غيره من المصطلحات ومتواصل معها في إطار من التّكامل والتّرابط حينا، والتّباعد والتّنافر حينا آخر، تسانده وتزيد دلالتّه تكشفا في ضوئها، وتسهم في تشكيل النّسيج المفهومي العام له.

والعلاقات المصطلحيّة هنا تعني تعريف المصطلح بتحديد علاقاته بالمنظومة المصطلحيّة المجاورة له، أي تحديد موقعه بالنّسبة لغيره من المفاهيم المجاورة داخل النّص. وأهم هذه العلاقات هي:

1.3. مرادفات المصطلح: تعني علاقة التّرادف البحث في أوجه التّشابه والتّقارب في الملامح الدّلاليّة بين المصطلح المدروس وباقي المصطلحات؛ وأهم هذه المرادفات ما يأتي:

1.3. أ. المولد: أظهر مرادفات 'المحدث' وأكثرها ذكرا مصطلح 'المولد'، إذ استعمل في العمدة في كثير من الأحيان بما يقارب أو يطابق دلالة المصطلح المدروس.

1.3. أ. 1. تعريف المولد: ورد في معجم مقاييس اللغة: "(ولد) الواو واللام والدّال: أصلٌ صحيح، وهو دليل النّجْل والنّسْل، ثمَّ يقاس عليه غيرُه... وتَولَّدَ الشّيء عن الشّيء: حَصَل عنه"[72].

وفي لسان العرب: "عربيّة مُولَّدَةُ، ورجل مُوَلَّدٌ إذا كان عربيّاً غير محض... وإن سُمّيَ المُوَلَّدُ من الكلام مولَّداً إذا استحدثوه ولم يكن من كلامهم فيما مضى... والمُولَّدُ: المُحْدَثُ من كل شيء ومنه المُوَلَّدُونَ من الشّعراء إنّما سموا بذلك لحدوثهم"[73].

وفي كشاف اصطلاحات الفنون للتهانوي: "المولدون هم جماعة من العجم ولدوا ونشأوا ونموا في بلاد العرب أو العكس... والمولدون أيضا هم جماعة من العرب أو الأعراب اختلطوا بالأعاجم"[74].

وورد في أساس البلاغة للزمخشري: "ومن المجاز ولدوا حديثا وكلاما: استحدثوه. وكلام مولد: ليس من أصل لغتهم"[75].

وفي 'العمدة': "التّوْلِيدُ أنْ يستخرج الشّاعر معنىً من معنى شاعرٍ تَقَدَّمَهُ، أو يزيدَ فيه زيادة، فذلك يسمّى توليدا، وليس باختراع لما فيه من الاقتداء بغيره، ولا يُقالُ له أيضا 'سرقة' إذْ كان ليس أخذا على وجه♦[76]"[77].

من هذه التّعاريف اللغويّة والاصطلاحيّة نستنتج أنّ المولد هو المحدث، والعربيّ غير المحض؛ وولد الشّيء: أنشأه واستحدثه؛ والتّوليد: استخراج معنى من معنى أو زيادة فيه؛ والمولد من الكلام: الذي ليس من أصل لغة العرب.

1.3. أ. 2. مصطلح المولّد وما اشتقّ من مادّته في كتاب العمدة: استعمل مصطلح 'المولد' في العمدة إمّا منفردًا بدون أن يرادف مصطلح 'المحدث' في السّياق نفسه، وإمّا مرادفا له في السّياق نفسه، ويقصد به في الأغلب الأعم مفهوم المصطلح المدروس.

أوّلا. ما جاء منفردا دالا على دلالة المصطلح المدروس نفسها:

المولّد: الشّاعر الذي عاش بعد عهد القدماء من الجاهليين والمخضرمين والإسلاميين، وهو مفهوم المحدث نفسه الذي ذكرناه سالفا؛ وشاهد ذلك قول ابن رشيق في باب الإحالة والتّغيير: "وهذه لُمَحٌ أتيتُ بها تدلُّ من عَرَفَها على رداءتها وتدعوه إلى كَرَاهتها واجتنابها، وقد وقعت في أشعار الجِلَّة من المتقدّمين، والتّمِس لهم العذرُ، لأنّهم أربابُ اللغة، وأصحابُ اللسان، وليس **المولّد** الحضريّ منهم في شيء"[78].

المولّد: صفة للشعر الذي قيل في هذه الفترة؛ وشاهد ذلك قول ابن رشيق في باب الرّثاء: "وليس في ابتداءات المراثي **المولّدة** مثل قوله..."[79].

ثانيا. ما جاء مرادفا للمصطلح المدروس في السّياق نفسه: المولدون جمع المولّد وهو الشّاعر بالمعنى الذي سلف ذكره؛ يقول ابن رشيق في باب المطبوع والمصنوع: "وشبَّه قوم أبا نُواس بالنّابغة؛ لما اجتمع له من الجزالة مع الرّشاقة وحسن الدّيباجة والمعرفة بمدح الملوك. وأمّا بشار، فقد شبهوه بامرئ القيس؛ بتقدّمه على **المولدين** وأخذهم عنه. ومن كلامهم: بشارٌ **أبو المحدثين**"[80].

ويقول في باب المعاني المحدثة: "وسأوردُ عليكَ من معاني المتقدّمين وأُنْظُرَها♦[81] بأمثالها من أقوال **المولّدين**، لا أعدوها، ليتبيَّن البرهان، هذا، على أنّني ذممتُ إلى **المحدثين** أنفسهم في أماكنَ من هذا الكتاب، وكشفتُ لهم عُوَارَهُم♦[82]، ونعيتُ عليهم أشعارهم♦[83]، ليس هذا جهلا بالحقّ، ولا ميلا إلى بُنَيَّاتِ الطّرُقِ♦[84] لكنْ غَضًّا من الجاهل المتعاطي، والمتحامل الجافي..."[85].

المولّد: بعض الأوزان المحدثة؛ يقول ابن رشيق في باب التّصريع والتّقفيّة: "وأنشد الزّجّاجِيُّ وزنا مشطَّراً مُحَيَّرَ الفصول لا أشك أنّه **مولّد** محدث"[86].

ومن خلال دراسة هذه النّصوص نستنتج أن تسميّة المولد والمولّدين أتت في 'العمدة' دالة على الشّعراء المحدثين، والشّعر المحدث، وبعض الأوزان المحدثة.

أمّا بخصوص تداخل مفهوم التّسميتين عند صاحب العمدة، ولإزالة أي لبس نقول: إن أوّل ما يلاحظ أنّ المحدث مصطلح عام له دلالات عدة تحوي المعنى الفني، وما

له علاقة بالنّسب، وما له ارتباط بالزّمن؛ إذ ينضوي تحته الشّاعر المجدّد في الفن والمولد بمعنى الشّاعر الذي يرجع إلى أصل غير عربي؛ والشّاعر المتأخّر في الزّمن؛ وعليه يمكن أن يكون الشّاعر المولد محدثا، ولا يشترط أن يكون المحدث مولدا.

1.3. ب. المتأخّر: من المصطلحات التي رادفت المصطلحَ المدروس كذلك مصطلحُ 'المتأخر'، وقد استُعمل في سياقات متعدّدة بما يقارب 'المحدث'؛ وفيما يأتي بعض الشّواهد الدّالة على ذلك:

المتأخّر: له دلالة زمنيّة، وهو الشّاعر المتأخّر في الزّمن لا في الشّاعريّة؛ وشاهد ذلك قول ابن رشيق في باب أدب الشّاعر: "و**المتأخّر** من الشّعراء في الزّمان لا يضره تأخُّرُهُ إذا أَجاد، كما لا ينفع المُتَقَدِّم تقدُّمه إذا قصَّر، وإن كان له فضلُ السّبْقِ فعليه دَرَكُ♦[87] التّقصير، كما أن **للمتأخّرِ** فضل الإجادة أو الزّيادة"[88].

المتأخّرون: المقصود بهم الشّعراء جمع المتأخّر بالمعنى السّابق، وهو يقابل الأوّلين والعرب؛ وشاهد ذلك قول ابن رشيق في باب المعاني المستحدثة: "ولم أدُلَّ بهذا البسط على أنّ العرب خلت من المعاني جملة، ولا أنّها أفسدتها، لكن دَلَلْتُ على أنّها قليلة في أشعارها، تكاد تُحْصَر لو حاول ذلك محاولٌ، وهي كثيرة في أشعار هؤلاء، وإن كان **الأوَّلون**، قد نَهَجُوا الطّريق♦[89]، ونصبُوا الأعلامَ **للمتأخرين**"[90].

وشملت هذه التّسميّة بعض شعراء الدّولة الأمويّة مثل الأخطل وطبقته؛ وشاهد ذلك قول ابن رشيق في باب من رفعه الشّعر ومن وضعه: "ومن الفُحول **المتأخِّرين** الأَخْطَلُ..."[91].

المتأخّرون: العلماء بالشّعر وعلومه؛ وشاهد ذلك قول ابن رشيق في باب الإشارة: "كذا رواهُ أبو زيدٍ الأنصاريُّ، وساعده من **المتأَخِّرين** عليُّ بنُ سليمانَ الأخفش"[92].

المتأخّر يرادف المحدث، ويقابل الجاهلي والمخضرم والإسلامي؛ يقول ابن رشيق في باب الشّعراء والشّعر: "فليعلم **المتأخّر** مقدار ما بقي له من الشّعر، فيتصفح أشعار من قبله؛ لينظر كم بين **المخضرم والجاهلي**، وبين **الإسلامي والمخضرم**، وأنّ **المحدث** الأوّل –فضلا عمّن بعده –دونهم في المنزلة، على أنّه أغمض مسلكا وأرقّ

حاشيّة. فإذا رأى أنّه ساقة السّاقة تَحَفَّظَ على نفسه، وعلم من أين يؤتى، ولم تَغْرُرْهُ حلاوة لفظه، ولا رشاقة معناه، ففي **الجاهليّة والإسلاميين** من ذهب بكل حلاوة ورشاقة، وسبق إلى كل طُلاوة ولباقة"[93].

من هذه النّصوص نستنتج أنّ مصطلح المتأخّر أو المتأخّرين في العمدة يدل على الشّعراء والعلماء المحدثين فقط؛ ولم يرد دالا على الشّعر قط.

1.3. ج. مرادفات أخرى للمصطلح: هناك مصطلحات أخرى تربطها علاقات اتفاق وائتلاف بالمصطلح المدروس، وتنتظمها منظومة مفهوميّة ودلاليّة واحدة؛ فقد اقترن مصطلح المحدث على سبيل التّرادف بالحضري؛ وشاهد ذلك قول ابن رشيق في باب المبدأ والخروج والنّهاية: "وكانوا قديما أهلَ خِيام: ينتقلون من موضع إلى موضع آخر، فلذلك أوّلُ ما تبدأ أشعارُهم بذكر الدّيار، فتلك ديارهم، وليست كأبنيّة الحاضرة، ولا معنى لذكر **الحضريّ** الدّيَارَ إلا مجازا، لأنّ الحاضرة لا تنْسِفُها الرّيح ويمحوها المطرُ، إلاّ أنْ يكون ذلك بعد زمانٍ طويلٍ، لا يمكن أنْ يعيشَه أحد من هذا الجيل"[94].

المتعقّب: يرادف الشّاعر المحدث والمولد والمتأخّر المتبع لأشعار المتقدّمين؛ يقول ابن رشيق في باب أدب الشّاعر: "ولا يستغني **المولّد** عن تصفّح أشعار **المولّدين**؛ لما فيها من حلاوة اللفظ، وقُرْب المأخذ، وإشارات المُلَح، ووجوه البديع الذي مثله في شعر **المتقدّمين** قليل، وإن كانوا هم فتحوا بابه، وفتقوا جلبابه؛ و**للمتعقّب** زيادات وافتنان؛ لا على أن تكون عمدةُ الشّاعر مطالعةَ ما ذكرته آخرَ كلامي هذا دونَ ما قدَّمته؛ فإنّه متى فعل ذلك لم يكن فيه من المُنَّةِ♦[95] وفضل القوة ما يبلغ به طاقة من تبع، فيجاريه. وإذا أعانته فصاحة **المتقدّم**، حلاوة **المتأخر** اشتدّ ساعده، وبعُدَ مرماه فلم يقع دونَ الغرض؛ وعسى أنْ يكون أرْشَقَ سهاما، وأحسن موقعا، ممَّن لو عَوَّلَ عليه من **المحدّثين** لَقَصَّرَ عنه، ووقع دونه. ولْيَجْعَلْ طلبه أوّلاً السّلامة، فإذا صحّت له، طلب التّجويد حينئذ. ولْيَرْغَبْ في الحلاوة والطّلاوة، رغبته في الجزالة والفخامة ولْيَتَجَنَّبِ السّوقيَّ القريب، والحُوشيَّ الغريب♦[96]، حتى يكون شعره بين حالا بين حالين"[97].

أهل وقتنا هذا: المقصود بهذه العبارة الشّعراء المحدثين في زمن معين؛ وشاهد ذلك قول ابن رشيق في باب المبدأ والخروج والنّهاية: "ومن عيوب هذا الباب أنْ يكون النّسيبُ كثيرا، والمديحُ قليلا، كما يصنعُ بعضُ **أهل وقتنا هذا**"[98].

وخلاصة القول إنّ تداخل مصطلح المحدث مع هذه المصطلحات، لا يدل على أنّ مدلولها واحد؛ فالعلاقة بينها هي علاقة تكامل وليست علاقة تطابق، فالتّرادف لا يعني التّطابق الدّلالي التّام، بل توجد بعض الفروق الدّقيقة.

2.3. مقابلات المصطلح: يعدّ التّقابل من أهم علاقات الاختلاف التي جمعت بين المصطلح المدروس وبعض المصطلحات، إذ تربط بينها علاقات اختلاف من بعض الوجوه لا يصل إلى حد التّنافي. وأصرح هذه المقابلات: مصطلح القديم.

– مصطلح المحدث يقابل القديم: يقول ابن رشيق في باب ذكر الشّطور وبقيّة الزّحاف: "الطّويل: مُثَمّن **قديم**، مُسدّس **محدث**"[99].

ويقول كذلك في باب الإيجاز: "والضّرب الثّاني ممّا ذكره الرّمانيُّ –وهو قول الله عزّ وعلا: (وَاسْأَلِ القَرْيَة)♦ [100]– يسمُّونه الاكتفاء، وهو داخل في باب المجاز؛ وفي **الشّعر القديم والمحدث** منه كثير، يحذفون بعض الكلام لِدَلالة الباقي على الذّاهب"[101].

– مصطلح المحدثين يقابل القدماء: يقول ابن رشيق في باب الاستعارة: "وقد يأتي **القدماء** من الاستعارات بأشياء يجتنبُها **المحدثون**، ويستهجنونها، ويعافون أمثالها ظَرْفاً ولَطَافةً، وإن لن تكن فاسدة ولا مستحيلة"[102].

– مصطلح المحدث يقابل القدماء جدا: يقول ابن رشيق في باب التّرديد: "التّرديد في أوّل البيت، وهذا النّوع في أشعار **المحدثين** أكثر منه في أشعار **القدماء جدا**"[103].

– مصطلح المحدثين يقابل المتقدّمين: يقول ابن رشيق في باب النّسيب: "وأنواع النّسيب كثيرة، وهذا الذي أنشدته أفضلها في مذاهب **المتقدّمين**. و**للمحدثين** طريق غيرُ هذه كثيرة الأنواع أيضا: فممّا أَختارُ من ذلك ما ناسبَ قولَ أبي نُواس..."[104].

– مصطلح المحدث يقابل الجاهلي القديم، والمخضرم، والإسلامي: يقول ابن رشيق في باب الشّعراء والشّعر: "طبقات الشّعراء أربع: **جاهلي قديم، ومخضرم**، وهو الذي أدرك الجاهليّة والإسلام، **وإسلامي، ومحدث**"[105].

– مصطلح المحدثين يقابل العرب: يقول ابن رشيق في باب المطبوع والمصنوع: "**والعرب** لا تنظر في أعطاف شعرها بأن تُجانس أو تطابق، أو تقابل، فتتركَ لفظةً للفظة، أو معنى لمعنى، كما يفعل **المحدثون**، ولكنَّ نَظَرَها في فصاحة الكلام وجزالتّه، وبسط المعنى وإبرازه، وإتقان بنيّة الشّعر، وإحكام عَقْدِ القافيّة، وتلاحُم الكلام بعضه ببعض"[106].

– مصطلح المحدث يقابل الأعراب وأهل الباديّة: يقول ابن رشيق في باب الوصف: "والنّاسُ يتفاضلون في الأوصاف، كما يتفاضلون في سائر الأصناف: فمنهم من يجيد وصف شيء، ولا يجيد وصف آخر، ومنهم من يجيد الأوصاف كلَّها وإن غلبت عليه الإجادةُ في بعضها: كامرئ القيس قديما وأبي نُواس في عصره والبحتريّ وابن الرّوميّ في وقتهما، وابن المعتز، وكُشَاجِمٍ، فإنّ هؤلاء كانوا مُتَصرّفين♦[107] مجيدين الأوصاف. وليس **بالمحدث** من الحاجة إلى أوصاف الإبل ونعوتها، والقِفار ومياهها، وحُمُر الوَحش، والبقر، والظّلْمَانِ♦[108]، والوُعُول♦[109] ما **بالأعراب وأهل الباديّة**؛ لرغبة النّاس في الوقت عن تلك الصّفات، وعلمِهم أنّ الشّاعر إنّما يتكلّفها تكلُّفا ليجري على سَنَن♦[110] الشّعراء قديما"[111].

– مصطلح المحدثين يقابل الأوائل: ورد في كتاب 'العمدة' في باب الغلوّ: "وقال الجرجاني في كتاب الوساطة: 'والإفراط مذهب عام في **المحدثين**، وموجود، كثير في **الأوائل**، والنّاس فيه مختلفون...' "[112].

– حديثا يقابل قديما: يقول ابن رشيق في باب اللفظ والمعنى: "وللشعراء ألفاظ معروفة، وأمثلة مألوفة، لا ينبغي للشاعر أن يعدّوَها، ولا أن يستعمل غيرها؛ كما أنّ الكُتّاب اصطلحوا على ألفاظ بأعيانها، سَمَّوْها الكُتَّابِيّة، لا يتجاوزونها إلى سواها، إلاّ أن يريدَ شاعرٌ أن يتظرّف باستعمال لفظ أعجمي؛ فيستعمله في النّدْرَة، وعلى سبيل الحَضْرَة، كما فعل الأعشى **قديما**، وأبو نُواس **حديثا**، فلا بأس بذلك"[113].

من استقراء هذه النّصوص وغيرها في العمدة يتبين لنا أنّه كثيرا ما يستعمل المصطلح ومشتقاته بالمعنى المقابل للقديم من الأوزان والشّعر، والزّمن القديم والقدماء والمتقدّمين والجاهليين والمخضرمين والإسلاميين والعرب والأعراب وأهل الباديّة والأوائل... من الشّعراء الذين عاشوا في الجاهليّة إلى أوائل القرن الثّاني الهجري الذي هو آخر عصر الاحتجاج.

4. مؤثّرات في استعمال المصطلح عند ابن رشيق: كان هدفنا في بداية هذا البحث نسبة الشّاهد المصطلحي إلى قائله، والتّمييز بين النّصوص الأصليّة والنّصوص المرويّة في المتن المدروس؛ ونسبة المصطلحات إلى صاحبها الأصلي وفرز ما ورد للناقد بنصه وتصنيفه، وما ورد لغيره من النّقاد بنصه، وتوثيق كل نص إلى صاحبه وإلى الزّمن الذي ظهر فيه؛ غير أنّ هذه الرّغبة اصطدمت بمجموعة من الإكراهات تأتي على رأسها طبيعة كتاب 'العمدة'، فقد اعتمد ابن رشيق القيرواني على مجموعة من المصادر ولم يصرح بذلك، كما أنّه أخذ عن مجموعة من العلماء ولم يشر إلى المصدر الذي أخذ منه، ففي كثير من الأحيان كان ينسب الكلام للعالم لا لكتابه؛ يقول محقّق الكتاب: "نقل ابن رشيق في العمدة عمّا يُنيف على ثلاثين كاتباً ومؤلّفاً، غير دواوين الشّعر التي أخذ عنها. وهو في ذلك ينقل أو يلخّص مئات الصّفحات عن هذه المراجع دون أنْ يشيرَ إلى مصدره إلاّ نادراً، وقد ذكر في العمدة أسماءً لتسعة كتب فقط، وكان يكتفي غالباً بقوله: 'ذكر الجاحظ'، أو 'روى الحاتِميُّ' أو 'الجُمَحِيُّ'، أو 'قال ابن قُتَيْبَةَ' "[114].

كما أنّه نقل عن كتب ضاعت بتمامها أو ضاع قسم منها[115]؛ ومع أنّه لم يشر إلى المصادر التي أخذ عنها مادة كتابه هذا، فممّا لا شك فيه أنّه أفاد كثيرا ممّن سبقه في هذا العلم، خصوصا من جهة المصطلح.

لقد أراد ابن رشيق لكتابه أن يكون موسوعة تحيط بكل ما يتعلّق بالشّعر من قريب أو بعيد[116]، "وقد اضطره ذلك إلى أن يلجأ إلى التّلخيص فلخَّص كتبا كاملة في أبواب، أو نقل أبوابا ملخّصةً عن كتب..."[117].

وكان ابن رشيق "يتصرّف بهذا الإرث، ويوازن، وكان مولعا بالمناقشة والمفاضلة بين الآراء، طويل النّفس، يتعبُ قارئه لكثرة إيراده الآراء والنّماذج والأمثلة من هنا وهناك في الباب الواحد"[118]؛ كما أنّه كان "لا ينقل نقلا حرفيا في أكثر الأحيان كما في نقله عن ابن قتيبة والجاحظ"[119].

ومن العلماء الذين سمّاهم أثناء ورود المصطلح المدروس: ابن قتيبة، والجاحظ والقاضي علي بن عبد العزيز الجرجاني، والحاتمي، وأبو عُبيدةَ وغيرهم؛ ويمكن عرض نماذج لهاته النّصوص التي ورد فيها المصطلح كما يأتي:

ورد في كتاب 'العمدة' في باب القدماء والمحدثين: "فأمّا ابن قتيبة، فقال: 'لم يَقصُر اللهُ العلمَ والشّعر والبلاغة على زمن دون زمن، ولا خصَّ قوما دون قوم، بل جعل ذلك مشتركا مقسوما بين عباده في كلّ دهر، وجعل كلَّ قديم **حديثا** في عصره' "[120].

وورد كذلك في باب من رغب من الشّعراء عن ملاحاة غير الأكفاء: "قال الجاحظ: ما كان ينبغي لبشار أن يُضادَّ حمادَ عَجْرَدٍ من جهة الشّعر؛ لأنّ حمّادا في الحضيض، وبشارا في العَيُّوق♦[121]، وليس مولّد قروي يعدّ شعره في **المحدث** إلاّ وبشّار أشعر منه. ولا نعلم مولّدا بعد بشار أشعر من أبي نُوّاس"[122].

وورد في باب حد الشّعر وبنيته: "قال (القاضي علي بن عبد العزيز الجرجاني): 'ولست أفضل في هذه القضيّة بين القديم و**المحدث**، والجاهلي والمخضرم، والأعرابي والمولّد، إلاّ أنّي أرى حاجة **المحدث** إلى الرّواية أمسّ، وأجده إلى كثرة الحفظ أفقر. فإذا استكشفْتَ عن هذه الحال، وجدت سببها والعلة فيها أنّ المطبوع الذّكي لا يمكنه تناول ألفاظ العرب إلاّ رواية؛ ولا طريق إلى الرّواية إلاّ السّمع: ومِلاَكُ♦[123] السّمع الحِفْظُ' "[124].

وورد في في باب النّسيب: "وقال الحاتميّ: 'من حكم النّسيب الذي يفتتح به الشّاعرُ كلامه أن يكون ممزوجا بما بعده من مدح أو ذمّ، متّصلا به، غير منفصل منه، فإنّ القصيدة مَثَلُها كمثل خلق الإنسان في اتّصال بعض أعضائه ببعض...

ووجدتُ حُذَّاقَ الشّعراء، وأربابَ الصّناعة من **المحدثين**، يحترسون في مثل هذه الحال احتراسا يحميهم من شوائب النّقصان، ويقفُ بهم على مَحَجَّة♦[125] الإحسان' "[126].

وورد في باب النّسيب: "وقال أبو عُبيدةَ: ما حفظتُ شعرا **لمحدث**، إلاّ قولَ أبي نُوّاس..."[127].

وفي مواضع أخرى لم يصرح ابن رشيق بأسماء الذين أخذ عنهم، ولم يسمّهم واكتفى بعبارات من مثل: وقالوا، ومن كلامهم...

ورد في كتاب 'العمدة' في باب المطبوع والمصنوع: "وقالوا: أوّلُ من فتق البديعَ من **المحدثين** بشارُ بن بُرْدٍ، وابن هَرْمةَ، وهو ساقَةُ العرب، وآخر من يُستشهد بشعره..."[128].

وورد كذلك في باب المطبوع والمصنوع: "وشبَّه قوم أبا نُوّاس بالنّابغة؛ لما اجتمع له من الجزالة مع الرّشاقة وحسن الدّيباجة، والمعرفة بمدح الملوك. وأمّا بشار، فقد شبهوه بامرئ القيس؛ بتقدّمه على المولدين وأخذهم عنه. ومن كلامهم: بشارٌ **أبو المحدثين**"[129].

وبذلك يمكن القول إنّ نصّ العمدة يتكون من نقول متضمنة وإشارات عديدة، إذ استفاد ابن رشيق فيه من العلماء السّابقين في معالجته لمختلف موضوعات الكتاب وبذلك يعدّ الكتاب جزءا وامتدادا للموروث النّقدي، والمصطلح فيه 'عنصر من السّيرة' و'التّطوّر النّقدي'، وهو وإن كان ممارسة ذاتيّة في سياق معين، فإنّه عمل جماعي موجود في الذّاكرة الجماعيّة ومقترن بها.

5. قضيّة القديم والمحدث في كتاب العمدة: المقصود بالقضايا هنا تلك القضايا النّقديّة الكبرى التي يكون المصطلح عنوانها ودالا على تسميتها؛ والغرض من دراسة قضايا المصطلح في سياقاتها الإشكاليّة هو التّقاط كل ما يتضمنه من معان وإشارات تسهم في إضاءته.

خصّ ابن رشيق في 'العمدة' القدماء والمحدثين بباب كامل[130] أوضح فيه مذهبه؛ ويبدو من الوهلة الأولى أنّ رأيه يقوم على الموضوعيّة في نقد الشّعر، فهو لم يفضّل

شعراً لقائله أو لزمنه؛ يقول في باب القدماء والمحدثين: "كل قديم من الشّعراء فهو محدث في زمانه بالإضافة إلى منْ كان قبلَه"[131].

وذهب ابن رشيق إلى أن أخصّ النّاس تفضيلا للقديم وتعصبا له هم الرّواة واللغويون الذين تنكروا لأشكال الحسن والجودة في أشعار المحدثين؛ أمّا عن الأسباب التي حدت بهم إلى تفضيل القديم فهي حاجتهم إلى الشّاهد الشّعري الذي يحتجون به؛ يقول: "هذا مذهب أبي عمرٍو وأصحابه: كالأصمعيِّ، وابن الأعرابيِّ، –أعني أنّ كُلَّ واحدٍ منهم يذهبُ في أهلِ عصرِهِ هذا المذهبَ، ويُقَدِّم مَنْ قَبْلَهُم–وليس ذلك لشيءٍ إلاّ لحاجتهم في الشّعر إلى الشّاهد، وقلَّةِ ثقتهم بما يأتي به المولّدون؛ ثم صار لَجَاجَةً♦[132] "[133].

وأكد في السّياق ذاته أنّ الإقرار بالإحسان والسّبق لا ينبغي أن يكون لمجرّد التّقدّم في الزّمن؛ يقول: "فليسَ أحدٌ أحَقَّ بالكلام من أحَدٍ، وإنّما السّبْقُ والشّرَفُ في المعنى على شَرَائِطَ تأتي من بعدُ في الكتاب إنْ شاء الله، وقول عنترة:

هل غادر الشّعراءُ من متردَّمِ

يدلك على أنّه كان يعدّ نفسه محدثا، قد أدرك الشّعر بعد أن فرغ النّاس منه، لم يغادروا له منه شيئا"[134].

من هنا يظهر أنّ نظرة ابن رشيق للقضيّة تقوم أساس استقلال الأثر الشّعري عن العصر أو الزّمن؛ وهذا يعني أنّه هو أساس التّقييم والحكم، وليس لعامل الزّمن أي اعتبار.

هذا من حيث المبدأ العام؛ أمّا من جهة التّفصيل فإنّنا نقع في 'العمدة' على نظرات حاولت أن تعالج الإشكال من جوانب عدّة؛ ففيما يخصّ البديع بأجناسه المختلفة رأى ابن رشيق أنّ المحدثين التّمسوا البديع وافتتنوا به على خلاف القدماء، وهو في ذلك يبدي ميلا ضمنيا إلى عمود الشّعر وطريقة العرب في النّظم؛ يقول في باب المطبوع والمصنوع: "والعرب لا تنظر في أعطاف شعرها بأن تُجانس أو تطابق، أو تقابل، فتتركَ لفظةً للفظة، أو معنى لمعنى، كما يفعل المحدثون، ولكنَّ

نَظَرَها في فصاحة الكلام وجزالتّه، وبسط المعنى وإبرازه، وإتقان بنيّة الشّعر، وإحكام عَقْدِ القافيّة، وتلاحُم الكلام بعضه ببعض"[135].

ورأى في موضع آخر أنّ البديع الذي اختص به المحدثون وعُرفوا به قد فتح القدماء بابه وسبقوا إليه؛ يستفاد ذلك من قوله في باب أدب الشّاعر: "ولا يستغني المولّد عن تصفّح أشعار المولّدين؛ لما فيها من حلاوة اللفظ، وقُرْب المأخذ، وإشارات المُلَح، ووجوه البديع الذي مثله في شعر المتقدّمين قليل، وإن كانوا هم فتحوا بابه وفتقوا جلبابه؛ وللمتعقّب زيادات وافتتان"[136].

وفي سياق آخر صرّح ابن رشيق أنّ المحدثين دون القدماء في المنزلة، وعليهم تصفّح أشعار المتقدمين والاقتداء بهم لما فيها من الفصاحة والجزالة والفخامة ولسبقهم بالألفاظ والمعاني وإجادتهم فيها، رغم أنّ المحدثين أغمض مسلكا وأرق حاشيّة ولهم حلاوة اللفظ ورشاقة المعنى؛ يقول في باب الشّعراء والشّعر: "فليعلم المتأخّر مقدار ما بقي له من الشّعر، فيتصفح أشعار من قبله؛ لينظر كم بين المخضرم والجاهلي وبين الإسلامي والمخضرم، وأنّ المحدث الأوّل –فضلا عمّن بعده –دونهم في المنزلة على أنّه أغمض مسلكا وأرقّ حاشيّة. فإذا رأى أنّه ساقة السّاقة تَحَفَّظَ على نفسه، وعلم من أين يؤتى، ولم تَغُرُرْهُ حلاوة لفظه، ولا رشاقة معناه، ففي الجاهليّة والإسلاميين من ذهب بكل حلاوة ورشاقة، وسبق إلى كل طُلاوة ولباقة"[137].

وفي مقابلته بين معاني القدماء والمحدثين عاب على المحدثين أشعارهم ورجّح بما لا يدع مجالا للشك كفة القدماء؛ يقول في باب المعاني المحدثة: "وسأوردُ عليكَ من معاني المتقدّمين، وأُنْظُرَها بأمثالها من أقوال المولّدين، لا أعدوها، ليتبيَّن البرهان هذا على أنّني ذممتُ إلى المحدثين أنفسهم في أماكنَ من هذا الكتاب، وكشفتُ لهم عُوَارَهُم، ونعيتُ عليهم أشعارهم، ليس هذا جهلا بالحقّ، ولا ميلا إلى بُنَيَّاتِ الطّرُقِ لكنْ غَضًّا من الجاهل المتعاطي، والمتحامل الجافي..."[138].

لقد جعل ابن رشيق الطّبع للقدماء وسلبه من المحدثين، فشعرهم شعر التّكلّف والتّوليد، ولم يكن شعر السّليقة والفطرة؛ يقول في باب القدماء والمحدثين: "وإنّما مثل القدماء والمحدثين كمثل رجلين: ابتدأ هذا بناء فأحكمه، وأتقنه، ثم أتى الآخرُ فنقشه وزيّنه، فالكُلْفة ظاهرة على هذا وإنْ حسُن، والقدرة ظاهرة على ذلك وإن خشُن"[139].

وكثيرا ما عقد ابن رشيق موازنة بين الشّاعر القديم والمحدث، فالأوّل مطبوع مقتدر والثّاني متكلف، وإذا جاء في شعره نوع من الجمال والتّميّز والتّفوّق قال إنّه اتباع للقدامى؛ يقول في باب القدماء والمحدثين: "ولم يتقدّم امرؤ القيس والنّابغة والأعشى إلاّ بحلاوة الكلام وطُلاوته♦[140]، مع البعد من السّخف والرّكاكة♦[141]، على أنّهم لو أغربوا لكان ذلك محمولا عنهم؛ إذ هو طبع من طباعهم. والمولّد المحدث – على هذا –إذا صحَّ كان لصاحبه الفضل البيّن لحسن الاتباع، ومعرفة الصّواب، مع أنّه أرق حوكاً♦[142]، وأحسن ديباجة♦[143]"[144].

وأهم ميزة تميّز المحدثين هي المبالغة، وهذا لم يجعلهم في منزلة القدامى رغم أنّهم أحدثوا في أشعارهم ضروبا من المعاني وقربوها إلى السّامع بأنواع المجاز؛ يقول ابن رشيق في باب المبالغة: "ولو كان الشّعر هو المبالغة لكانت الحاضرة والمحدثون أشعرَ من القدماء. وقد رأيناهم احتالوا للكلام حتى قَرَّبوه من فهم السّامع بالاستعارات والمجازات التي استعملوها، وبالتّشكُّك في الشّبْهَيْنِ"[145].

وارتبطت قضيّة القدماء والمحدثين بافتتاح القصائد كذلك؛ ويفهم من كلام ابن رشيق أنّ المحدثين ساروا حذو القدامى، وأبدعوا في الحدود التي رسموها؛ يقول في باب المبدأ والخروج والنّهاية: "منهم من سلك في ذلك مسلك الشّعراء، اقتداء بهم واتباعا لما ألّفته طباعُ النّاس معهم، كما يذكر أحدهم الإبل، ويصفُ المَفاوِزَ على العادة المتَعَارفة ولعلّه لم يركبْ جملا قطّ، ولم يَرَ ما وراء الجبانَةِ♦[146]، ومنهم من يكون قوله في النّساء اعتقادا منه، وإنْ ذَكَّر فَجَزْياً على عادة المحدثين وسلوكا لطريقتهم، لئلا يخرج عن شكل أصحابه، ويدخل في غير شكله وبابه..."[147].

وفي سياق متصل، رأى ابن رشيق أنّه إذا كانت الدّيباجة الجاهليّة صادقة لأنّها تصوّر الأحوال البدويّة، فإنّ المحدثين لم يصوروا فيها دائما أحوالهم الحضريّة النّاعمة وما استجد فيها؛ يقول في باب المبدأ والخروج والنّهاية: "وكانت دوابهم الإبل لكثرتها وعَدمِ غيرها، ولصبرها على التّعب وقلّة الماء والعلف، فلهذا خصّوها بالذّكر دون غيرها، ولم يكن أحدُهُم (يرضى) بالكذب فيصف ما ليس عنده كما يفعل المحدثون"[148].

وفي ذلك إقرار بأنّ الشّعر ينبغي أن يساير تغير الأحوال الاجتماعيّة ويتمشّى مع صورها المختلفة، وأن تكون لهذه التّطوّرات أثر ملموس في أغراض الشّعر وفنونه وفي معانيه وأفكاره؛ يقول في باب الوصف: "وليس بالمحدث من الحاجة إلى أوصاف الإبل ونعوتها، والقِفار ومياهها، وحُمُر الوَحش، والبقر، والظّلْمَانِ، والوُعُول ما بالأعراب وأهل الباديّة؛ لرغبة النّاس في الوقت عن تلك الصّفات، وعلمِهم أنّ الشّاعر إنّما يتكلّفها تكلُّفا ليجري على سَنَن الشّعراء قديما"[149].

وخلاصة القول إنّ نظرة ابن رشيق إلى الشّعر المحدث نظرة موضوعيّة إلى حدّ ما، اعترفت له ببعض الفضل، فهو لم ينظر إلى الشّعر بمعيار الزّمن؛ غير أن تتبع آرائه التي عبّر عنها في مختلف القضايا الشّعريّة تكشف عن ميله إلى طريقة العرب القدامى في نظم الشّعر، فكثيرا ما عبّر عن إعجابه بشعر البداوة والسّليقة والطّبع والوضوح الذي أجمع النّقاد على صحة الاحتجاج به؛ وانتهى إلى الإقرار بأنّ القدماء أحق بالتّقدّم لسبقهم بالإجادة الشّعريّة في الألفاظ والمعاني، لذلك دعا المحدثين غير ما مرة إلى تصفح آثارهم واتباع نهجهم في النّظم.

أمّا المحدثون في نظره، فلم يكنّ لهم سوى تغيير وجهة النّظر في البيان، إذ أصحبوا أصحاب صناعة، واتجهوا إلى التّفنّن في الصّياغة وزخرفة العبارة وتنميقها وتكلّفوا الشّعر وبالغوا فيه؛ أمّا في مقدّمات قصائدهم فهم مقلّدون، بل إنّ بعضهم حاكى حياة البداوة، والأولى بهم صفات ما يوافق الأحوال الجديدة ويصور الحياة الحضريّة النّاعمة.

خاتمة: إذا كان بإمكاننا أن ننهي دراسة الموضوع، فإنّه لا يمكن أن ننهي إمكانات التّفسير والتّحليل والاكتشاف والتّقصي التي تظل دائما مفتوحة الأبواب؛ أمّا أهم النّتائج التي أفضت إليها هذه المحاولة، فيمكن إجمالها فيما يلي:

– المحدث مصطلح نقدي أُطلق في العمدة على الشّعراء الذين أتوا بعد الجاهليين والمخضرمين والإسلاميين؛ ويبدأ عهد المحدثين ببعض الشّعراء الذين عاشوا في العصر الأموي وأدركوا الدّولة العباسيّة، ويشمل كل من جاء بعدهم؛

– مصطلح المحدث يطلق أيضا في العمدة على الشّعر الذي قاله الشّعراء المحدثون بعد منتصف القرن الثّاني الهجري؛

– وورد مصطلح المحدث/المحدثين دالا كذلك على العلماء المحدثين وبعض الأوزان المحدثة؛

– أُضيف مصطلح 'المحدث' إلى مصطلحات ارتبطت بالشّعر ومرادفاته؛

– ورد مصطلح المحدث في العمدة واصفا لـ: 'المولد'، و'الأشعار'، و'الألقاب' بمعنى المصطلحات، وبعض الأوزان الشّعريّة؛ وموصوفا مرة واحدة بكونه 'مولّدا'.

أمّا فيما يخصّ مرادفات المصطلح في الكتاب فأبرزها مصطلحان اثنان هما:

– المولّد: استُعمل في بعض السّياقات النّصيّة بالدّلالة نفسها التي استعمل بها مصطلح المحدث، أي إنّه يطلق على الشّعر (المولّد/المحدث)، والشّاعر (المولّد/المحدث)، وبعض الأوزان (المولّدة /المحدثة)، إلاّ أنّه لم يرد في الكتاب دالا على العلماء المحدثين قط؛

– المتأخّر: استُعمل في بعض السّياقات النّصيّة بالدّلالة نفسها التي استعمل بها مصطلح المحدث، أي إنّه يطلق على الشّاعر (المتأخر/المحدث) والعلماء (المتأخرين/المحدثين)، إلاّ أنّه لم يرد المصطلح في الكتاب دالا على الشّعر المحدث قط. كما أنّ المصطلح استعمل مرّة واحدة للدلالة على بعض شعراء الدّولة الأمويّة مثل الأخطل وطبقته؛

– واقترَنَ مصطلح المحدث على سبيل التّرادف أيضا باصطلاحات عدّة أبرزها: الحضري والمتعقب وعبارة أهل وقتنا هذا؛ ونشير هنا إلى أن ترادفه مع هذه المصطلحات لا يعني أنّها تطابقه في الدّلالة تطابقا تاما وفي كل سياقات الورود؛

– أوضحُ مقابلات مصطلح 'المحدث': القديم ومشتقاته، والمتقدّمون، والجاهلي والمخضرم والإسلامي، والعرب، والأعراب، وأهل الباديّة، والأوائل؛

– يعدّ المصطلح المدروس في العمدة ممارسة ذاتيّة وجزءا من التّطوّر النّقدي في آن واحد؛

– مصطلح المحدث ومشتقاته في العمدة من المصطلحات الأساس والبارزة بسبب الصّراع الذي احتد بين أنصار الشّعر القديم والمحدث؛

– ارتبط مصطلح المحدث بعدّة قضايا أهمّها: قضيّة الخصومة بين القدماء والمحدثين، والطّبع، والتّكلّف، وعمود الشّعر، والبديع، ومقدّمات القصائد، والاتباع والابتداع...

المصادر والمراجع.

– القرآن الكريم برواية ورش عن نافع.

– أحمد بن فارس (أبو الحسين) (395هـ). معجم مقاييس اللغة. تحقيق وضبط عبد السّلام محمّد هارون. دار الفكر للطباعة والنّشر والتّوزيع؛ الجزء الثّاني والسّادس.

– الأصمعي (أبو سعيد عبد الملك بن قريب). فحولة الشّعراء. تحقيق المستشرق: ش. تورّي. تقديم: صلاح الدّين المنجد. دار الكتاب الجديد؛ بيروت –لبنان. الطّبعة الثّانيّة 1400هـ / 1982م.

– التّهانوي محمّد علي. كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم. تقديم وإشراف ومراجعة رفيق العجم. تحقيق علي دحروج. مكتبة لبنان. الجزء الثّاني.

– الجاحظ (أبو عثمان عمرو بن بحر) (255–150هـ). البيان والتّبيين. تحقيق وشرح: عبد السّلام محمّد هارون. مطبعة المدني؛ النّاشر: مكتبة الخانجي –القاهرة؛ الطّبعة السّابعة 1418هـ / 1998م. ج 1.

– ابن رشيق القيرواني (أبو علي الحسن) (390–457هـ). العمدة في محاسن الشّعر وآدابه. تحقيق محمّد قرقزان. مطبعة الكاتب العربي –دمشق، الطّبعة الثّانيّة 1414هـ / 1994م، الجزء 1–2.

– الزّمخشري (أبو القاسم محمود بن عمر). أساس البلاغة. تحقيق عبد الرّحيم محمود. دار المعرفة للطباعة والنّشر، بيروت –لبنان، 1399 / 1979م.

– ابن سلاّم الجمحيّ (139–231هـ). طبقات فحول الشّعراء. تحقيق محمود محمّد شاكر. دار المدني –جدّة. ج 1 و2.

– ابن طباطبا العلوي محمّد أحمد. عيار الشّعر. شرح وتحقيق: عباس عبد السّاتر؛ مراجعة نعيم زرزور. دار الكتب العلميّة، بيروت –لبنان. الطّبعة الثّانيّة 1426هـ / 2005م.

– عبد الرّحمن البرقوقي. شرح ديوان المتنبي. دار الكتاب العربي؛ بيروت –لبنان؛ 1407هـ / 1986م. الجزء الثّالثّ.

– عبد الله ابن المعتز (أبو العباس) (299هـ). البديع. شرحه وحققه عرفان مطرجي. مؤسّسة الكتب الثّقافيّة، الطّبعة الأولى 1433هـ / 2012م.

– علي بن عبد العزيز الجرجاني. الوساطة بين المتنبي وخصومه. تحقيق وشرح: محمّد أبو الفضل إبراهيم، علي محمّد البجاوي. طبعة عيسى البابي وشركاه. (د.ت).

– ابن قتيبة (أبو محمّد عبد الله بن مسلم). الشّعر والشّعراء. تحقيق وشرح أحمد محمّد شاكر. دار المعارف. الطّبعة الثّانيّة؛ (د.ت)؛ ج1 و2.

– قدامة (أبو الفرج بن جعفر). نقد الشّعر. تحقيق وتعليق: محمّد عبد المنعم خفاجي. دار الكتب العلميّة، بيروت –لبنان، (د.ت).

– مجمع اللغة العربيّة بالقاهرة. المعجم الوسيط. المكتبة الإسلاميّة للطباعة والنّشر والتّوزيع. إستانبول–تركيا. (ج 1–2). الطّبعة الثّانيّة. الجزء الأوّل: قام بإخراجه إبراهيم مصطفى وأحمد حسن الزّيات وحامد عبد القادر ومحمّد علي النّجار. الجزء الثّاني: قام بإخراج هذه الطّبعة إبراهيم أنيس، عبد الحليم منتصر، عطيّة الصّوالحي، محمّد خلف الله أحمد، وأشرف على الطّبع حسن علي عطيّة ومحمّد شوقي أمين.

– محمّد سعيد مولوي. ديوان عنترة: تحقيق ودراسة. المكتب الإسلامي. 1390هـ / 1970م.

– محمّد الطّاهر ابن عاشور. ديوان بشار بن برد. راجعه وصححه محمّد شوقي أمين. مطبعة لجنة التّأليف والتّرجمة والنّشر –القاهرة، 1386هـ / 1966م. الجزء الرّابع.

– المرزباني (أبو عبد الله محمّد بن عمران بن موسى) (384هـ). الموشح في مآخذ العلماء على الشّعر. تحقيق وتقديم: محمّد حسين شمس الدّين. دار الكتب العلميّة؛ بيروت –لبنان؛ الطّبعة الأولى 1415هـ / 1995م.

– ابن منظور (أبو الفضل جمال الدّين محمّد بن مكرم الإفريقي المصري). لسان العرب. دار صادر بيروت؛ المجلد الثّاني والثّالثّ.

– النّبوي عبد الواحد شعلان. ديوان كشاجم (محمود بن الحسين المتوفي سنة 360هـ). دراسة وشرح وتحقيق. مكتبة الخانجي بالقاهرة؛ مطبعة المدني. الطّبعة الأولى 1417هـ / 1997م.

الهوامش:

[1]– أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا (395هـ). معجم مقاييس اللغة. تحقيق وضبط عبد السّلام محمّد هارون. دار الفكر للطباعة والنّشر والتّوزيع. الجزء الثّاني؛ مادة (حدث)؛ ص: 36.

[2]– أبو الفضل جمال الدّين محمّد بن مكرم ابن منظور الإفريقي المصري. لسان العرب. دار صادر بيروت. المجلد الثّاني؛ مادة (حدث)؛ ص: 131 و133.

[3]– الأصمعي. فحولة الشّعراء. تحقيق المستشرق: ش. تورّي. تقديم: صلاح الدّين المنجد. دار الكتاب الجديد؛ بيروت –لبنان. الطّبعة الثّانيّة 1400هـ / 1982م. ص: 16.

♦[4]– "عضل به الأمرُ عَضْلاً: اشتدَّ واسْتَغْلَقَ؛ وعليه: ضيَّقَ عليه، وحال بينه وبين مراده... وأعضل به: أعْياهُ أمره". مجمع اللغة العربيّة بالقاهرة. المعجم الوسيط. المكتبة الإسلاميّة للطباعة والنّشر والتّوزيع. إستانبول –تركيا. (ج 1–2). الطّبعة الثّانيّة. الجزء الثّاني: قام

بإخراج هذه الطّبعة إبراهيم أنيس، عبد الحليم منتصر، عطيّة الصّوالحي، محمّد خلف الله أحمد، وأشرف على الطّبع حسن علي عطيّة ومحمّد شوقي أمين؛ ص: 607.

[5]– ابن سلاّم الجمحيّ (139–231هـ). طبقات فحول الشّعراء. تحقيق محمود محمّد شاكر. دار المدني –جدة. ج 1، المقدّمة، ص: 46 47–.

[6]– نفسه. ج 2؛ ص: 352.

[7]– أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ (255–150هـ). البيان والتّبيين. تحقيق وشرح: عبد السّلام محمّد هارون. مطبعة المدني؛ النّاشر: مكتبة الخانجي –القاهرة؛ الطّبعة السّابعة 1418هـ / 1998م. ج 1؛ ص: 49.

[8]– نفسه. ج 1؛ ص: 50.

♦[9]– "الخارجيّ من سادَ وليسَ له أَصْلٌ في ذلك. ويقال: فَرَسٌ خَارِجِيٌّ: لا عِرْقَ له في الجَوْدَةِ وهو مع ذلك من الجِياد". مجمع اللغة العربيّة بالقاهرة. المعجم الوسيط. الجزء الأوّل: قام بإخراجه إبراهيم مصطفى وأحمد حسن الزّيات وحامد عبد القادر ومحمّد علي النّجار. ص: 224.

[10]– ابن قتيبة. الشّعر والشّعراء. تحقيق وشرح أحمد محمّد شاكر. دار المعارف. الطّبعة الثّانيّة؛ (د.ت)؛ ج1؛ ص: 63.

[11]– نفسه. ج 2؛ ص: 757.

♦[12]– تَقَيَّلَهُمْ: يُقَال "تَقَيَّلَ... أَبَاهُ نَزَعَ إليه في الشّبَه والعَمَل –ومن كان قبله من الملوك: أَشبهه". مجمع اللغة العربيّة بالقاهرة. المعجم الوسيط. ج 2؛ ص: 770.

♦[13]–"شَعَفَ... الحُبُّ فلاناً: أحرق قلبَه... (و) شَعِفَ به، وبِحُبِّه شَعَفاً: أَحَبَّه وشُغِلَ به... (و) الشّعَفَةُ:... الحُبُّ الزّائد". نفسه. ج 1؛ ص: 485.

[14]– أبو العباس عبد الله بن المعتز (299هـ). البديع. شرحه وحققه عرفان مطرجي. مؤسّسة الكتب الثّقافيّة، الطّبعة الأولى 1433هـ / 2012م. ص: 9 10–.

[15]– محمّد أحمد بن طباطبا العلوي. عيار الشّعر. شرح وتحقيق: عباس عبد السّاتر؛ مراجعة نعيم زرزور. دار الكتب العلميّة، بيروت –لبنان. الطّبعة الثّانيّة 1426هـ / 2005م. ص: 53.

[16]– أبو الفرج قدامة بن جعفر. نقد الشّعر. تحقيق وتعليق: محمّد عبد المنعم خفاجي. دار الكتب العلميّة، بيروت –لبنان، (د.ت). ص: 80. وأُنظر: ص: 83 – 84 – 85 – 86.

[17]– أبو عبد الله محمّد بن عمران بن موسى المرزباني (384هـ). الموشح في مآخذ العلماء على الشّعر. تحقيق وتقديم: محمّد حسين شمس الدّين. دار الكتب العلميّة؛ بيروت –لبنان؛ الطّبعة الأولى 1415هـ / 1995م. ص: 286.

[18]– القاضي علي بن عبد العزيز الجرجاني. الوساطة بين المتنبي وخصومه. تحقيق وشرح: محمّد أبو الفضل إبراهيم، علي محمّد البجاوي. طبعة عيسى البابي وشركاه. (د.ت). ص: 49.

♦[19]– "لَهِجَ بالأمر لَهَجاً: أُولع به فثابَرَ عليه واعتاده". مجمع اللغة العربيّة بالقاهرة. المعجم الوسيط. ج 2؛ ص: 841.

♦[20]– "الغَضَاضَةُ: الذّلّةُ والمنقَصَةُ؛ والعيب". نفسه. ج 2؛ ص: 654.

♦[21]– "رَزَأَهُ...: أصَابَهُ بِرُزْءٍ. ويقال: رَزَأَتْهُ رَزِيئَةٌ: أصابتْهُ مصيبَةٌ". نفسه. ج 1؛ ص: 341.

[22]– القاضي الجرجاني. الوساطة. ص: 50.

[23]– الصّفحات التي تكرر فيها مصطلح 'المحدث' في العمدة هي: 197 و198 و201 و229، و233 مرتين، و249 مرتين، و262 و293 و315 و336 و390 و400 و433 و550 الجزء الأول؛ و761 و793 و800، و974مرتين، و1020 و1023 و1037 و1042 و1061، و1072 أربع مرات، و1073 ثلاث مرات، و1074، و1075 مرتين الجزء الثّاني.

أبو علي الحسن بن رشيق القيرواني (390–457هـ). العمدة في محاسن الشّعر وآدابه. تحقيق محمّد قرقزان. مطبعة الكاتب العربي –دمشق، الطّبعة الثّانيّة 1414هـ / 1994م؛ الجزء 1–2.

[24]– الصّفحات التي تكرر فيها المصطلح بهذه الدّلالة هي: 201، و233 مرتين، و249 مرتين، و293، و315، و390، و400، و550 الجزء الأوّل؛ و761، و793، و800 و 974مرتين، و1020، و1061 الجزء الثّاني.

♦[25]– الشّطر وتمامه في الدّيوان: "أَبَي طَلَلٌ بِالجِزْعِ أنْ يَتَكَلَّمَا *** ومَاذَا عَلَيْه لو أَجَابَ مُتَيَّما". محمّد الطّاهر ابن عاشور: نشر وتقديم وشرح وتكميل. ديوان بشار بن برد. راجعه وصحّحه محمّد شوقي أمين. مطبعة لجنة التّأليف والتّرجمة والنّشر –القاهرة، 1386هـ / 1966م. الجزء الرّابع؛ ص: 162.

و"الجزع، بكسر الميم: منقطع الوادي، وأطلق على محلة القوم لأنهم يختارون البقاع التي تنتابها المياه". نفسه؛ ج 4، الإحالة 2؛ ص: 162.

[26]– ابن رشيق. العمدة. ج 1؛ ص: 390.

[27]– نفسه. ج 2؛ ص: 793.

[28]– نفسه. ج 1؛ ص: 197.

♦[29]– الشّطر وتمامه في الدّيوان: "هل غادرَ الشّعراءُ من مُتَرَدَّمِ *** أَمْ هَلْ عرفْتَ الدّارَ بَعْدَ تَوَهُّمِ". محمّد سعيد مولوي. ديوان عنترة: تحقيق ودراسة. المكتب الإسلامي. 1390هـ/ 1970م. ص: 182.

[30]– ابن رشيق. العمدة. ج 1؛ ص: 198.

[31]– الصّفحات التي تكرر فيها المصطلح بهذه الدّلالة هي: 229، و262، و433 الجزء الأول؛ و1023 الجزء الثّاني.

[32]– ابن رشيق. العمدة. ج 1؛ ص: 262.

♦[33]– سورة يوسف. الاية: 82.

[34]– ابن رشيق. العمدة. ج 1؛ ص: 433.

[35]– نفسه. ج 2؛ ص: 1023.

[36]– نفسه. ج 2؛ ص: 1042.

[37]– الصّفحات التي تكرر فيها المصطلح بهذه الدّلالة هي: 336 الجزء الأول؛ و1072 أربع مرات، و1073 ثلاث مرات، و1074، و1075 مرتين، الجزء الثّاني.

[38]– ابن رشيق. العمدة. ج 2؛ ص: 1072.

[39]– الصّفحات التي تكرر فيها مصطلح 'المحدثون' في العمدة هي: 117 و197 و199 و214 و233 و259 و262 و263 و273 و337 و348 و350 و364 و390 و399 و400 و406 و425 و443 و463 و555 و567 و568 و574 و585 و612 و627 و643 و650 و659 و662 الجزء الأول؛ و704 و717 و754 و756 و763 و811 و819 و838 و971 و974 و975 مرتين، و977 و994 و1041 و1042 الجزء الثّاني.

[40]– الصّفحات التي تكرر فيها المصطلح بهذه الدّلالة هي: 117 و197 و199 و214 و233 و259 و262 و263 و337 و350 و364 و390 و399 و400 و406 و443 و463 و555 و567 و568 و574 و585 و612 و627 و650 و659 و662 الجزء

الأول؛ و704 و754 و756 و763 و811 و819 و838 و971 و974 و975 مرتين و977 و994 و1041 الجزء الثّاني.

[41]– ابن رشيق. العمدة. ج 1؛ ص: 117.

[42]– نفسه. ج 1؛ ص 213 214–.

[43]– نفسه. ج 1؛ ص: 350.

[44]– نفسه. ج 1؛ ص: 612.

♦[45]– البيتان في: ديوان كشاجم (محمود بن الحسين المتوفي سنة 360هـ). دراسة وشرح وتحقيق: النّبوي عبد الواحد شعلان. مكتبة الخانجي بالقاهرة؛ مطبعة المدني. الطّبعة الأولى 1417هـ / 1997م. ص: 161. والمشمولة: الشّمول؛ و"الشّمُولُ: ... الخمرُ"(1*) أو صفة للباردة منها؛ و"النّكْهَةُ: رائحة الفم. يقال: هو طيِّب النّكْهَة"(2*).

(1*) مجمع اللغة العربيّة بالقاهرة. المعجم الوسيط. ج 1؛ ص: 495.

(2*) نفسه. ج 2؛ ص: 953.

[46]– ابن رشيق. العمدة. ج 1؛ ص: 627.

[47]– نفسه. ج 1؛ ص: 659.

♦[48]– البيت في: شرح ديوان المتنبي. عبد الرّحمن البرقوقي. دار الكتاب العربي؛ بيروت – لبنان؛ 1407هـ / 1986م. الجزء الثّالثّ؛ ص: 144.

"والحنوط: طيب يخلط لغسل الميّت". نفسه. الإحالة 1؛ ص: 144.

[49]– ابن رشيق. العمدة. ج 2؛ ص: 818 –819.

[50]– نفسه. ج 2؛ ص: 838.

♦[51]– ساقة الشّعراء: يعني متأخّريهم؛ وهو لقب أطلقه علماء اللغة على بعض الشّعراء المخضرمين الذين يُحتجّ بشعرهم، منهم ابنُ مَيَّادة، وابن هَرْمَةَ، ورُؤْبَة بن العجَّاج وحَكَم الخُضْرِيُّ ومَكِين العُذْرِيّ وغيرهم. أُنظر: ابن قتيبة. الشّعر والشّعراء. ج 2؛ ص: 753.

[52]– ابن رشيق. العمدة. ج 1؛ ص: 262.

[53]– نفسه. ج 1؛ ص: 233.

[54]– الصّفحات التي تكرر فيها المصطلح بهذه الدّلالة هي: 273 و348 و425 و643 الجزء الأوّل؛ و717 و1042 الجزء الثّاني.

[55]– ابن رشيق. العمدة. ج 1؛ ص: 643.

[56]– نفسه. ج 1؛ ص: 558.

[57]– الصّفحات التي تكرر فيها المصطلح بهذه الدّلالة هي: 198 و257 و396 الجزء الأوّل.

[58]– ابن رشيق. العمدة. ج 1؛ ص: 257.

♦[59]– "هي بلدة عامرة في شمال سوريّة اليوم إلى الجهة الشّماليّة الشّرقيّة من حلب". العمدة. ج 1؛ الإحالة 120؛ ص: 293.

[60]– ابن رشيق. العمدة. ج 1؛ ص:293.

[61]– نفسه. ج 1؛ ص: 568.

[62]– نفسه. ج 1؛ ص: 574.

[63]– نفسه. ج 2؛ ص: 763.

♦[64]– "التّنظير هنا: المقابلة لما تشابه من الشّعر في معانيه، لإظهار الزّيادة والفرق بين القديم والمولد". نفسه. ج 2؛ الإحالة 39؛ ص: 974.

[65]– ابن رشيق. العمدة. ج 2؛ ص: 974.

[66]– نفسه. ج 1؛ ص: 400.

[67]– نفسه. ج 2؛ ص: 1020.

[68]– نفسه. ج 1؛ ص: 262.

[69]– نفسه. ج 2؛ ص: 1037.

[70]– نفسه. ج 2؛ ص: 1073.

[71]– نفسه. ج 2؛ ص: 1075.

[72]– ابن فارس. معجم مقاييس اللغة. الجزء السّادس؛ مادة (ولد)؛ ص: 143.

[73]– ابن منظور. لسان العرب. المجلد الثّالثّ؛ مادة (ولد)؛ ص: 469 – 470.

[74]– محمّد علي التّهانوي. كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم. تقديم وإشراف ومراجعة رفيق العجم. تحقيق علي دحروج. مكتبة لبنان. الجزء الثّاني؛ ص: 1671.

[75]– أبو القاسم محمود بن عمر الزّمخشري. أساس البلاغة. تحقيق عبد الرّحيم محمود. دار المعرفة للطباعة والنّشر، بيروت –لبنان، 1399 / 1979م. ص: 508.

♦[76]– "أخذ على وجه: أي على نيّته وقصده". العمدة. ج 1؛ الإحالة 12؛ ص: 450.

[77]– ابن رشيق. العمدة. ج 1؛ ص: 450.

[78]– نفسه. ج 2؛ ص: 1018.

[79]– نفسه. ج 2؛ ص: 808.

[80]– نفسه. ج 1؛ ص: 262 – 263.

♦[81]– أنظرها: أقابلها. يقال "أَنْظَرَ... فلاناً بفلانٍ: جعله نظيراً له". مجمع اللغة العربيّة. المعجم الوسيط. ج 2؛ ص: 932.

♦[82]– "العُوَارُ: العَيبُ". نفسه. ج 2؛ ص:636.

♦[83]– نعيت عليهم أشعارهم: عبتهم بها. يقال: "يَنْعَى (فلان) على فلان كذا: يعيبه عليه ويُشَهِّر به". نفسه. ج 2؛ ص: 936.

♦[84]– البنيات: جمع بنيّة، و"بُنَيّة الطّريق: طَريقٌ صغير يتشعّب من الجادَّة". نفسه. ج 1؛ ص: 72.

[85]– ابن رشيق. العمدة. ج 2؛ ص: 971.

[86]– نفسه. ج 1؛ ص: 336.

♦[87]– "الدّرَكُ: ... التّبِعَة". مجمع اللغة العربيّة. المعجم الوسيط. ج 1؛ ص: 281.

[88]– ابن رشيق. العمدة. ج 1؛ ص: 365.

♦[89]– نهجوا الطّريق: سلكوه وأوضحوه. "يقال: نهَجَ الطّريقَ: بيَّنَهُ وسلكه". مجمع اللغة العربيّة. المعجم الوسيط. ج 2؛ ص: 957.

[90]– ابن رشيق. العمدة. ج 2؛ ص: 970.

[91]– نفسه. ج 1؛ ص: 115.

[92]– نفسه. ج 1؛ ص: 527.

[93]– نفسه. ج 1؛ ص: 233 – 234.

[94]– نفسه. ج 1؛ ص: 399.

♦[95]– "المُنَّةُ: القُوَّةُ". مجمع اللغة العربيّة. المعجم الوسيط. ج 2؛ ص: 889.

♦[96]– "السّوقِيُّ: المنسوبُ إلى السّوقِ أو السّوقَةِ. ويقال: هذا الشّيء سُوقِيٌّ: غير جيِّد الصّنع"[(1*)]؛ و"الحُوشيّ من الكلام: الغريب الوحشيّ"[(2*)].

(1*) مجمع اللغة العربيّة. المعجم الوسيط. ج 1؛ ص: 465.

(2*) نفسه. ج 1؛ ص: 207.

[97]– ابن رشيق. العمدة. ج 1؛ ص: 363 – 364.

[98]– نفسه. ج 1؛ ص: 407.

[99]– نفسه. ج 2؛ ص: 1072.

♦[100]– سورة يوسف. الاية: 82.

[101]– ابن رشيق. العمدة. ج 1؛ ص: 433.

[102]– نفسه. ج 1؛ ص: 463 – 464.

[103]– نفسه. ج 1؛ ص: 568.

[104]– نفسه. ج 2؛ ص: 756.

[105]– نفسه. ج 1؛ ص: 233.

[106]– نفسه. ج 1؛ ص: 258 – 259.

♦[107]– "التّصرّف: التّنوع في فنون الشّعر والتّحسين والزّيادة". ابن رشيق. العمدة. ج 2؛ الإحالة 8؛ ص: 1060.

♦[108]– "الظّلمان –وبضم الظّاء أيضا–: ج الظّلِيمُ، وهو "ذكر النّعام". مجمع اللغة العربيّة. المعجم الوسيط. ج 2؛ ص: 577.

♦[109]– الوعول: جمع وعل، و"الوَعْلُ تَيْسُ الجبل، أي: ذَكَر الأَرْوَى، وهو جنس من المعزِ الجبليّة. له قرنان قويّان منحنيان كسَيفَين أَحْدَبين". نفسه. ج 2؛ ص: 1044.

♦[110]– "السّنَنُ: الطّرِيقَةُ والمِثَالُ". نفسه. ج 1؛ ص: 456.

[111]– ابن رشيق. العمدة. ج 2؛ ص: 1060 – 1061.

[112]– نفسه. ج 2؛ ص: 662.

[113]– نفسه. ج 1؛ ص: 257.

[114]– نفسه. مقدمة المحقق؛ ص: 14.

[115]– أُنظر: المقدمة نفسها؛ ص: 13.

[116]– نفسها. ص: 20.

[117]– نفسها. ص: 20.

[118]– نفسها. ص: 19.

[119]– نفسها. ص: 20.

[120]– نفسه. ج 1؛ ص: 198.

♦[121]– "العَيُّوق: نجم أحمر مضيءٌ في طرفِ المجرَّة الأَيمن، يتلو الثُّريَّا ولا يتقدَّمها. ويطلع قبل الجَوْزاء". مجمع اللغة العربيّة. المعجم الوسيط. ج 2؛ ص: 637.

[122]– ابن رشيق. العمدة. ج 1؛ ص: 229.

♦[123]–"مِلاك الأمر: مَلاكه (أي) قِوامه وخلاصته، أو عنصره الجوهريّ". مجمع اللغة العربيّة. المعجم الوسيط. ج 2؛ ص: 886.

[124]– ابن رشيق. العمدة. ج 1؛ ص: 249.

♦[125]– "المَحَجَّة: الطّريق المستَقيم". مجمع اللغة العربيّة،المعجم الوسيط. ج 1؛ ص: 157.

[126]– ابن رشيق. العمدة. ج 2؛ ص: 753 – 754.

[127]– نفسه. ج 2؛ ص: 761.

[128]– نفسه. ج 1؛ ص: 262.

[129]– نفسه. ج 1؛ ص: 262 – 263.

[130]– نفسه. ج 1؛ ص: 197.

[131]– نفسه. ج 1؛ ص: 197.

♦[132]– اللجاجة: التّمادي في العناد، يقال: "لَجَّ في الأمر: لازمه وأبى أن ينصرف عنه... ولَجَّ فلان: تمادَى في الخصومة". مجمع اللغة العربيّة. المعجم الوسيط. ج 2؛ ص: 815 – 816.

[133]– ابن رشيق. العمدة. ج 1؛ ص: 197 – 198.

[134]– نفسه. ج 1؛ ص: 198.

[135]– نفسه. ج 1، ص: 258 – 259.

[136]– نفسه. ج 1؛ ص: 363 – 364.

[137]– نفسه. ج 1؛ ص: 233 – 234.

[138]– ابن رشيق. العمدة. ج 2؛ ص: 971.

[139]– نفسه. ج 1، ص: 199.

♦[140]– "الطّلاَوَةُ: الحُسْنُ والرّوْنَقُ". مجمع اللغة العربيّة. المعجم الوسيط. ج 2؛ ص: 564.

♦[141]– الرّكيك من الكلام: السّخيف الألفاظ والمعاني، وضد الجَزْل؛ جاء في المعجم الوسيط: "الرّكِيكُ: الضّعيف. يقال: ركيكُ الأسلوب: سَخِيفُهُ". ج 1؛ ص: 370.

♦142– الحوك هنا تأليف الكلام؛ جاء في المعجم الوسيط: "الحَوْكُ: ... ما نُسج من ثياب". ج 1؛ ص: 208.

♦143– ديباجة الشّعر: رونقه وجماله، "يقال لكلامه، وشعره، وكتابته، ديباجةٌ حسنة: أسلوب حسن". نفسه. ج 1؛ ص: 269.

144– ابن رشيق. العمدة. ج 1؛ ص: 201.

145– نفسه. ج 1؛ ص: 650.

♦146– "الجَبَّانَةُ: الجَبَّان... (و) الجَبَّانُ: الصّحراء...". مجمع اللغة العربيّة. المعجم الوسيط. ج 1؛ ص: 106.

147– ابن رشيق. العمدة. ج 1؛ ص: 399.

148– نفسه. ج 1؛ ص: 400.

149– نفسه. ج 2؛ ص: 1061.

مظاهر التّجديد اللغويّ في شعر محمّد الصّالح باوية
The characteristics of linguistic renewal in bawiya's poetry

أ. منال صالحي*

تاريخ الاستلام: 07-10-2020 تاريخ القبــول: 01-04-2021

ملخّص: يسعى البحث إلى إبراز خصائص التّجديد اللغويّ، على اعتبار أنّ اللغة هي وسيلة الشّاعر للتّعبير والإبداع، وعن طريقها نتمكّن من تحديد شخصيّته وأفكاره وهي التي تعبّر عن حقيقة مشاعره وصدق أحاسيسه، فوحدها اللغة تتيح للمبدع فرصة التّجريب والابتكار والخلق والتّجديد، فلا يكفي امتلاك المبدع لمعجم شعري خاص، بل ينبغي عليه أن يحسن التّعامل مع هذا المعجم.

وهنا حاولنا الولوج إلى عالم "باوية" الشّعري، لرصد المظاهر اللغويّة البارزة والوقوف عند مستوياتها بغرض إبراز مميّزات التّجديد اللغويّ، وعلاقة اللغة الشّعريّة بالواقع والأسلوب والدّلالة والخيال.

كلمات مفتاحيّة: الشّعر الجزائري الحديث؛ التّجديد؛ لغة الثّورة؛ لغة الإبداع.

Abstract: This research aims at highlighting the characteristics of linguistic renewal, considering that language is

*المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصّوف، ميلة، الجزائر، البريد الإلكتروني: manel.alg76@gmail.com. (مؤلّف مرسل).

the poet's mean of expression and creativity. Language gives the creator the opportunity to experiment, innovate, create and renew. It is not sufficient for him to have a special poetic dictionary. Rather, he should deal well with this dictionary. Through the research, we tried to discover the poetic world of Bawiyah, to monitor the new linguistic manifestations and their levels in order to highlight the characteristics of linguistic renewal and the relationship of the poetic language with reality, style significance and imagination.

Keywords: modern Algerian poetry; renewal; the language of revolution; the language of creativity**.**

1. مقدّمة : تعتبر اللغة أداة للتّعبير والتّواصل بين البشر، بما تحمله من أفكار وأحاسيس وهواجس وتطلّعات إنسانيّة، وللغة علاقة وطيدة بالأدب كونه انعكاس للحياة وتعبير عنها، سلاحه "اللغة"، لأنّ " **اللغة هي وسيلة الأديب للتّعبير والخلق فاللغة هي موسيقاه، وهي ألوانه وهي فكره** "[1](العشماوي محمّد زكي، 1978) فإن اتّفقت الآراء أو تشابهت التّجارب فإنّ أسلوب التّعبير سيختلف بحسب ناصيّة اللغة التي يمتلكها كلّ كاتب أو أديب أو شاعر، إنّها عمليّة ينفرد بها كلّ مبدع عن غيره لأنّها امتداد لتجربة خاصّة.

واللغة في الشّعر دور أساسي ومكانة هامّة، كونها تتولّى وظيفة بنائه والتّعبير عنه، فهي وسيلة الشّاعر في الإبداع والتّجديد والتّصوير، فالإنتاج الشّعري رصف للكلمات بأسلوب جمالي وإبداعي قوامه اللغة التّعبيريّة، فلغة الشّعر إذن هي " **الإطار العام الشّعري للقصيدة من حيث صور هذا الإطار، وطريقة بنائه، وتجربته البشريّة وهو ما تؤدّيه اللغة الشّعريّة والصّورة الموسيقيّة والموقف الخاص بالشّاعر** "[2] (عبد الباري عزيز قباني، 2009).

ويجدر بنا الإشارة إلى أنّ اللغة الشّعريّة هي التي تجعل ناقد الشّعر والدّارس له يحكم على تميّزه وجدّته، لأنّها أوّل ما يصطدم به عند تمحيص أو تقييم العمل الإبداعي، ونتيجة لوعي الشّعراء بالمهمّة الجديدة للشّعر ورغبتهم في تطويره أدركوا أنّ " **الكشف عن الجوانب الجديدة في الحياة يستتبع بالضّرورة الكشف عن لغة جديدة**

فليس من المعقول في شيء، بل ربّما كان من غير المنطقي، أن تعبّر اللغة القديمة عن تجربة جديدة، لقد أيقنوا أنّ كلّ تجربة لها لغتها، وأنّ التّجربة الجديدة ليست إلاّ لغة جديدة، أو منهجا جديدا في التّعامل مع اللغة " [3] (اسماعيل عزّ الدّين، 1967)، وفي ذلك إعلاء لمكانة اللغة الشّعريّة، وهذا طبيعي فمضمار التّجديد الشّعري ينطلق من اللغة، وكلّ قصيدة لا تكتسب سماتها التّجديديّة إلاّ من خلال سماتها الإبداعيّة، فلا يُعقل أن يُكتب التّجديد اعتمادا على نفس اللغة القديمة فاللغة لا تنقل التّجربة بقدر ما تعبّر عنها وفق الإبداع اللغويّ والطّاقات الفنيّة لكلّ شاعر، فالكلمة سلاحه ومن خلالها يقاوم ويواصل في سبيل الابتكار والتّجديد.

وضمن هذا الصّدد يطرح موضوع المقال جملة من الإشكالات الجوهريّة لعلّ من أبرزها؛

– هل التّجديد اللغويّ في المنجز الشّعري يمثّل خلقا للغة جديدة؟ أم هو تطوير للغة؟

– كيف سار الشّعر الجزائريّ الحديث نحو البحث عن لغة جديدة؟ وما هي دوافع هذا المنحى؟

– فيم تجلّت أبرز الظّواهر اللغويّة الجديدة في شعر محمّد الصّالح باوية؟

وبما أنّ موضوع البحث يُعنى بالتّجديد اللغويّ، فلا بدّ لنا في هذا المقام التّعرّض لأهمّ مظاهر التّجريب اللغويّ في المنجز الشّعري الجزائري بعامّة وشعر "باوية" بخاصّة، وذلك عن طريق الوصف والتّحليل الفنّي، حتّى يتسنّى لنا الإلمام بمختلف جوانب الموضوع.

2. تجربة التّجديد اللغويّ في الشّعر الجزائريّ الحديث: من الواضح أنّ رسالة اللغة ومهمّتها في مجال العمل الشّعري تُلخّص جوهرها الفنّيّ الذي يُشعّ بروح التّميّز ويتلألأ ببريق الإبداع، وعمق الدّلالة، وبعد المرمى، فاللغة هي لُبّ القصيدة ومن خلالها تستمدّ كينونتها ووجودها، وهي "**لا تقتصر على المعاني الذّهنيّة بدلالتّها المعجميّة المحدّدة فحسب، وإنّما مهمّتها الأولى أن تثير الأحاسيس والمشاعر لدى المتلقّي بصورها وظلالها، وتلك هي الوظيفة الحقيقيّة للفظة في التّعبير الأدبي وهو ما يميّزها حقّا عن وظيفة اللّفظة في التّعبير العلمي** "[4](محمّد ناصر، 1983).

فالتّجربة الشّعريّة تجربة لغويّة قبل كلّ شيء، فلكلّ شاعر لغته وأسلوبه ومشاعره التي تميّزه عن سابقيه ولاحقيه، والواقع أنّ اللغة أحد أهمّ عناصر العمل الأدبي إنّها "**ليست مجموعة من الألفاظ فقط، بل مجموعة من العلاقات المصاغة بألفاظ، وإذن فالمهم في العمل الأدبي ليس الألفاظ بذاتها، بل الرّوابط التي تقام بينها**"[5](أحمد إبراهيم الهواري، 1983).

إنّ اللغة أشبه بالمفتاح الذّهبيّ الذي يساعدنا على سبر أغوار العمل الفنّيّ والتّنقيب في عوالمه الدّاخليّة، للكشف عن جمالياته وأدواته الفنيّة، إذ "**هناك رابطة حقيقيّة بين الشّاعر ولغته، تتجسّد أبعادها في كون اللغة فطرة في نفسه يغرف منها بلا انتهاء، فهي كنزه وثروته ووحيه وإلهامه، وكلّما ازدادت صلته بها وتحسّس لها، كشفت له عن أسرارها المذهلة، وفتحت له كنوزها المذهلة.. حتّى يحيلها إلى ضرب من النّسج أو جنس من التّصوير في سياق لغوي مملوء بالإيحاءات والدّلالات** "[6](أحمد إسماعيل النّعيمي، 2012)، ولقد حاول رواد التّجديد في الشّعر الجزائري الحديث أن يتعاملوا مع اللغة حسب ما اقتضته طبيعة كلّ تجربة شعريّة.

فاللغة لا تنقل التّجربة بقدر ما تعبّر عنها، ولمّا شهدت الرّؤيّة الشّعريّة للشّعر الجزائري الحديث مجموعة من التّطوّرات والتّحوّلات الشّعريّة فكريّا ومعنويّا، فإنّها اتّكأت على تجديد لغة الشّعر وإعطائها طابعا خاصّا، حيث تعامل الشّعراء مع اللغة حسب متطلّبات الأحداث، ورأوا أنّ اللغة القديمة التّقليديّة لا تساير ركب الحياة الرّاهنة، فحاولوا تطويعها وتكييفها اعتمادا على منهج لغوي جديد وخاصّ.

وفقا لهذا المنطلق سار الشّعر الجزائري الحديث صوب التّجديد، فبعد أن لبس لغة إصلاحيّة خطابيّة تقريريّة فترة من الزّمن، فإنّه خلع عنه أغلالها ونفض غبارها حين بدأ يشكّلها بصيغ جديدة وأساليب مغايرة تماما، مالت نحو الشّعر الثّوريّ والوجداني المترجم لأحاسيس الشّعراء حيث " **كان لظهور الاتّجاه الوجداني في الشّعر الجزائريّ الحديث أثر واضح في تطوير اللغة الشّعريّة، وإثراء المعجم الشّعريّ بمفردات جديدة، وإدخال بعض التّراكيب اللغويّة ذات الدّلالة الموحيّة التي لم تكن مستعملة من قبل من طرف الشّعراء المحافظين**"[7](محمّد ناصر، 1983).

وهكذا شهد الشّعر الجزائريّ الحديث موجة من التّجديد أملتها طبيعة الظّروف وعلى هذا الأساس قامت تجربة شعريّة جديدة قوامها لغة جديدة، وقد قادها مجموعة من الشّعراء الذين آمنوا بفكرة التّحرّر من قيد النّموذج، والمعاني الجاهزة، من أمثال: مفدي زكرياء، محمّد الأخضر السّائحي، أبو القاسم سعد الله، محمّد بلقاسم خمّار.... وغيرهم، فقد أتاح تراكم المستجدّات لهم أن يجدّدوا في اللغة الشّعريّة بناء على تغيّرات الرّؤيّة والموقف. ولا يكف كلّ واحد منها حوزته على معجم شعري خاصّ، أو لغة مميّزة، وإنّما كان لزاما عليه أن يبلغ منزلة التّجديد عن طريق تميّزه في استغلال هذه اللغة وحسن توظيفها.

ويعدّ "محمّد الصّالح باوية" أحد الشّعراء الجزائريين الذين تمسّكوا بدور اللغة والحرف في إغناء التّجربة الشّعريّة.

3. تجديد اللغة الشّعريّة لدى محمّد الصّالح باوية: إنّ المتغيّرات التي مسّت الشّعر الجزائريّ الحديث كان لها عميق أثر على التّجارب الشّعريّة الجديدة، فمجريات الأحداث أيقظت باوية على غرار غيره من شعراء الوطن، ليشتغل على جماليّة اللغة فمن التّركيب اللغويّ تتّضح لنا جودة الشّعر وجدّته، وشعر باوية يكتسي من مظاهر التّجديد اللغويّ الشّيء الكثير، ويبرز ذلك من خلال؛

1.3 شعر باوية بين لغة الثّورة ولغة الإبداع: لعلّ المطّلع على قصائد محمّد الصّالح باوية في ديوانه "أغنيات نضاليّة" يلحظ أنّ موضوع الثّورة قد شغل حيّزا هامّا ضمن فضائه الشّعري، ففي كلّ مرّة نجده يجنّد لغة الثّورة لتنظمّ إلى صفوف لغته الإبداعيّة، فتسيل حبرا دافقا كأساس لمعجمه الشّعري، حيث حفل معجمه بكلّ الألفاظ الدّالة على الثّورة مثل: (النّضال–لسّلاح–الثّأر–الموت –المدفع–النّصر–الثّورة–الجراح–الكفاح–الرّشاش–...) وغيرها من الألفاظ والمفردات والمرادفات التي تندرج ضمن الحقل الدّلالي ذاته، وتكمن أهميّة اللغة الثّوريّة في دفع الشّاعر للتّعبير عن "الأنا" ودعم "الآخر"، من أجل إيصال الصّوت الجمعويّ بحثا عن الحريّة والاستقلال وهنا يصبح الاستقلال يعني الهويّة، هويّة الثّورة، وهويّة الإبداع والاستقلال يعني الانتفاضة وكسر القيود، كما يحيلنا إلى التّميّز والتّفرّد.

يبدو "باوية" شاعرا ثوريّا بامتياز، حيث جعل من لغة الثّورة العنصر المهيمن على مضامينه الشّعريّة، فجمع فيها بين بساطة التّعبير وبلاغة التّصوير، فأصبحت الثّورة مادّة إبداعيّة، وابتغى لنفسه الانفتاح على كلّ ماله علاقة بالثّورة، فصُبغت ألفاظه بها بدءً من عنوان المجموعة الشّعريّة" أغنيات نضاليّة"، فالثّورة اكتسحت عالمه الشّعري ككلّ، فكلّ شيء في شعره ثائر مناضل، والنّماذج التي قدّمها عن لغة الثّورة كثيرة وفي قصيدة " الإنسان الكبير" دليل على ذلك:

"يَا رَفِيقِي

أنَا إنسانُ طَرِيقِي

أغْرِزْ المِحْرَاثَ يَنْقلْ ثَوْرَتِي للذرةِ الدّنْيَا

لأَعماقٍ خفيّة "[8](محمّد الصّالح باوية، 2008)

تسير الثّورة رفقة الشّاعر ليصبح ثوريّا حتّى النّخاع، ويصوغ باوية هنا ما يريده بلغة إبداعيّة حرّة، وفي الوقت نفسه تتحوّل الثّورة إلى دنيا بأكملها تلفّ عالمه الإبداعي، وهنا تلتحم لغة الثّورة بلغة الإبداع فيخالف المألوف من الثّورة المتفجّرة المدويّة والمنتشرة عبر الأرجاء في صورة ظاهرة واضحة، إلى ثورة تتعمّق في المستور والمجهول.

ثمّ يواصل ضمن نفس الصّدد فيقول:

"أنا إنسانُ صِراعْ

مِلْء كَفّي حُزْمَةٌ مَصْلُوبةٌ من عَزمات

وَشِراع

بِقَلبِي ثورةٌ تَمتصُّ معنى العاصفات

تُوقِظُ الأرضَ بِفأسٍ ولَهاة "[9](محمّد الصّالح باوية، 2008)

ويؤجّج الشّاعر لهيب الثّورة في لغته الإبداعيّة، وذلك لغاية في نفس يعقوب، وهي إثبات الإصرار والتّحدّي، فدماء الجزائريّ الثّائر تسري في عروقه، وأنسب وسيلة لبثّ ثوريّته هي التّركيز على توظيف معجمها إبداعيّا، ففي كلّ مرّة يربها بالأرض والوطن والذّات والإنسان، ويستحضر هذه الدّلالات للإيحاء بالتّحامه واتّحاده مع الثّورة كقيمة إنسانيّة جديدة في الشّعر الجزائري الحديث.

2.3 شعر باوية بين بساطة التّعبير ورومانسيّة اللغة: لقد اشتغل "باوية" في قصائده على لغة شعريّة مشحونة بدلالات جديدة، فابتعدّ عن المفردات التّقليديّة، ولجأ إلى لغة مستقاة من الحياة اليوميّة، ينهل منها ببساطة وعفويّة وسهولة، إذ لم يحمّل اللّفظ فوق طاقته، بل انتهج نهج الرّومانسيين في لغتهم البسيطة، وتعبيراتهم الحالمة والمعبّرة، وممّا جاء في المقدّمة التي كتبها محمّد الرّبيعي في وصف معجم باوية الشّعري قوله: "**يقترب في أحيان كثيرة من لغة الحديث العادي، فنحن لا نحسّ مطلقا أنّنا أمام إنسان يجهد لكي يتخيّر مفردات و تعابير يدهشنا بها، ويحاول أن يقنعنا أنّ عالمه اللغويّ عالم خاص، وإنّما نحن أمام إنسان منّا، يتحدّث إلينا بلغة مألوفة لدينا**"[10](محمّد الصّالح باوية، 2008) .

حيث استفاد " محمّد الصّالح باوية" من خصائص الاتّجاه الرّومانسي في تعامله مع اللغة، وهو ما أكسب معجمه طابع التّجديد والتّطوّر، وفي قصيدة " الشّاعر والقمر" دليل على ذلك:

"**مِن كوى المَاضِي ..بِهاتِيكَ الفِجاجْ**
قَدْ صَبا قلبي لِأنسامِ النّخيلْ
ترقصُ الأطفال في صَفْوِ الأَصيلْ
لِخَشوعِ الواحةِ الصّافي الجميلْ
لِضجيجِ الرّكب في يومِ الرّحيل
لِحديثِ الشّيخ عن " زيد الهلالي "
والصّبايا حولهُ مثلَ الهِلالْ
يتَزَاحَمْنَ على فَيْضِ الخَيال
ولَقَدْ وسَّدتُ ليلَى بِنْت خَالِي
وَاحَنيني لابتِهالاتِ السّواقي
لِصَبايا الحيِّ بالجرِّ العِتاقِ "[11](محمّد الصّالح باوية، 2008)

ويبدع الشّاعر هنا في بثّ ما يختلج في نفسه من ذكريات وصور بالكلمة الواضحة المألوفة، البسيطة، المستقاة من البيئة الصّحراويّة الجزائريّة، وفي الوقت نفسه فتح آفاقا رحبة للخيال المشرق والنّفس المملوءة بالحنين بعفويّة وبساطة، فألفاظ

(النّخيل، صفو الأصيل، الواحة، الرّكب، الشّيخ، زيد الهلالي ...) وغيرها من ألفاظ القصيدة كلّها معجم يستحضر البيئة الصّحراويّة التي تمثّل أصالة الإنسان الجزائري وارتباطه بماضيه وحاضره وتراثه.

والتّعامل مع اللغة بهذا الأسلوب يعكس النّزعة الرّومانسيّة لدى الشّاعر، ويدلّ على صلة حميمة بينه وبين الوجود لأنّه يستسلم لانفعالاته، ويقود خيالنّا لنسبح في فضاء وجدانه، ومن ثمّ باستناده إلى الطّبيعة واعتزازه ببيئته فنحن لا نلمس أيّ تكلّف أو تصنّع، بل يميل بنا كقرّاء إلى مساندته في هذا الاعتزاز، وهذا ما أضفى على شعره خصوصيّة وجدّة، لأنّ للألفاظ مهمّة كبرى في بناء العمل الشّعري، وهو ما جعل القصيدة أنموذجا رفيعا للغة التّجديد، وأضاف لشعر باوية مظهرا تجديديا هامّا.

ويواصل "باوية" مع بساطته في التّعبير ورومانسيّته في النّقل والتّصوير، فيقول في قصيدة " التّحدّي":

"**أتحدّى، أتحدّى، بِزَمانِي، بِوُجُودِي ..... في قَنالي أتَحَدّى**
قُوّةَ الجبّارِ في الأرضِ وفي الجَوِّ وفي البَحرِ وأَيان اسْتَبَدّا
لا وعيدًا، لا حدِيدًا، لا جُيُوشا تُوقِفُ الإعْصار والنّصْرَ المُفدّى
أتَحدّى عَاصِفاتٍ زَرعَتْ أرضِي خَرابًا وعَداواتٍ وَحِقدَا
وَزَرعَتُ الأرضَ حُبّا وسَلامًا وعُطُورًا وابتساماتٍ وَوُدًّا
فَأَنَا السّحُبُ سأبقى ... وسأبقى صامِدًا كالطّوْدِ دَوْمًا أتَحَدّى"[12](محمّد الصّالح باوية، 2008).

ويشتغل الشّاعر على اللغة وفق آليّة يرى من خلالِها أنّ الجِدّة تكمُن في بساطَةِ التّعبير للاسْتِثارَةِ الأحاسيسِ والعواطِف، لأنّه يسعى لملامسة الأنفس باستخدام أيسر الطّرق وأبسطها اعتمادا على الكلمة المألوفة، ويبقى متمسّكا بتلك الرّوح الرّومانسيّة الطّاغيّة حين يرتمي في أحضان الطّبيعة بين الفينة والأخرى، "**يناجيها ويسبح في رحابها ويُفضي إليها بمكنونه**"[13](عمر بوقرورة، دت)، ففي أحضان الطّبيعة تتكاثف اللغة وتختمر خصائصها وآليّاتها الإبداعيّة .

واللغة "**وسيلة استبطان واكتشاف، ومن غاياتها الأولى أن تثير وتحرّك، وتهزّ الأعماق وتفتح أبواب الاستباق، إنّها تهامسنا لكي نصبر، أكثر ممّا تهامسنا لكي**

نتلقّن، إنّها تيّار تحوّلات يغمرنا بإيحائه وإيقاعه وبعده. هذه اللغة فعل نواة حركة خزّان طاقات، والكلمة فيها أكثر من حروفها وموسيقاها، لها وراء حروفها ومقاطعها دم خاصّ ودورة حياتيّة خاصّة "[14](أدونيس، 1979)، فاللغة إذن مجموعة من العلاقات المتآلفة كلّما طوّعها الشّاعر حقّق تميّزا في شعره.

وهكذا وجدنا الشّاعر ثائرا رومانسيّا، يعتزل الحياة العامّة وضوضاءها، ويلوذ بالطّبيعة يبثّها الآلام ويقاسمها الأحلام، وهذا ما يذكي قريحته ويُحبر لغتهُ، كما يقوّي فيه حبّ الوطن والتّمسّك بأصالتّه، والبحث عن حريّته، فيستعطف المتلقّي لمقاسمته كلّ المشاعر والأحاسيس.

3.3 لغة الغربة : إنّ التّطوّر الفكري للشّعراء جعلهم يدخلون في التّجريب، ولغة الغربة ما هي إلاّ إحدى أبرز المظاهر التّجديديّة على مستوى اللغة الشّعريّة، وقد نشأت في شعرنا الجزائري تحت نير الاستعمار ووحشيّته ضدّ أبناء الوطن، حيث اتّخذها الشّعراء منفذا للتّعبير عن وجدانهم الباكي، وآلامهم العصيبة، فالشّاعر " **وإن كانت الغربة تمزّقه من الدّاخل، فإنّ (الأنا) الشّاعرة تنتشي، إذ يعلو صوتها دافعا بالشّعر إلى الظّهور بوصفه ثمرة ذلك التّمزّق، و(الأنا) الشّاعرة في نتاجها تستجدّ ما يطيب إلى النّفس، وفي الوقت نفسه ما تفتقده في واقعها** "[15](إبراهيم أحمد ملحم،2010)، ولغة الغربة هي تلك اللغة التي يوظّفها الشّاعر كانعكاس نفسي عن حالتّه حيث تجعله محتارا متسائلا عن مصيره، مشتّتا في وجوده ضائعا بين المستجدّات.

ويطالعنا "باوية" بنماذج شعريّة تحمل في نسيجها لغة الغربة وما يتّصل بها من جوانب الحيرة والضّياع والآلام مثل: "النّداء–الصّمت – اللّيل–التّمزق–الدّجى–الظّل–الصّراع–دوّامة الإعصار–القلق ... "وغير ذلك كثير، وكلّها تنقل اغترابا نفسيّا مستبدّا، ففي قصيدة " الحلقة الضّائعة" يحشد زخما من اللغة الدّالة على الغربة:

"إنّي هُنَا
أَجتَرُّ ذاتي .. وَنِدَائي يَنْزِف
مَازِلْتُ خَيطًا مُخلِصًا للعَنْكَبُوت
مَازِلْتُ عَيْنا، تَرْقُبُ الدّولابَ ليلا في صُمُوت

رِيحًا وَتَمزيقًا وقَبوا وعرق
غَلاَّتِ عبْدٍ مُستميتٍ تحترق
***
إنّي هُنا
بُرجٌ صريعٌ ... مجهدٌ
تجترُّهُ الأحزَانُ والأسْفَارُ،
لَيسَ لهُ غَد ..
***
وَحدي أنا ..
يَقتَاتُ مِنّي كُلُّ شيء
حَتّى الأحَاجي .. والدّجى
وَالثّلجُ .. والكُوخُ الغبيّ
وَحدي أنَا
قربان عصرٍ.. وإله
مَلعُونة، أنت حَيَاتي،
يا دُخانْ
مَخنوقةً..
مثلُ شكاتي، أمنياتي
من زمان "[16](محمّد الصّالح باوية، 2008).

ويتبنّى الشّاعر في هذه الأسطر التّعبير عن غربة جماعيّة يعيشها الوطن بأسره تغرّبت خلالها النّفوس والأرواح باحثة عن أمل ينعش أحزانها، فضياع الشّاعر ناجم عن ضياع شعبه وسط المآسي والأشجان، فهو محطّم وروحه تتأسّى راغبة تحطيم قيودها، والتّخلّص من وحدة خانقة تشتّت روح الشّاعر، فكلّ الأسئلة التي تراوده ولا يجد جوابها لا ضير أن يقابلها مرتكزا على ألفاظ الاغتراب والجمود والحيرة، علّه يستعيد الإجابة المفقودة، وهذا النّوع من الغربة هو "**غربة عدم التّلاؤم مع المحيط الدّنيوي، فليس المهمّ أن يغترب الإنسان عن وطنه مدفوعا بدوافع سياسيّة أو**

اجتماعيّة مؤقّتة، لكنّ الأخطر من ذلك أن يعيش غريبا في وطنه يُكابد ويُعاني دون أن يكون له رأي مسموع أو طلب مُجاب أو اطمئنان إلى النّظام الحاكم في بلده "[17](عمر بوقرورة، دت).

وينزاح الشّاعر إلى ارتداء وشاح الغربة الرّوحيّة والفكريّة في ظلّ مسوّغات كثيرة شحنت ألفاظه وقادته إلى صناعة شعر ترسمه النّفس وما يتصارع بداخلها من حيرة وتشتّت، وفي نموذج أخر يقول:

"**سؤالات مُغرّزة بِقَلبِي**
تُفجِّرُ طاقتِي في كُلِّ درب
تُلاحِقُني كظِلّي
فكَم مرّة
أُغْمِدُها بِلَيْلي
وَكَمْ مرّة
أُعانِدُها فَتُوغِلُ في التّجنّي
مُغمّسة نِهايتَها بأمسي،
بِإنسانِي،
بِأقدسِ ما يُقدّسُهُ زَمَاني"[18](محمّد الصّالح باوية، 2008)

ويستغرق الشّاعر هنا في أسئلة شغلت فكره ونفسه وحاصرت حياته، وتراكمت عليه بعد أيّام عسيرة من فيض التّوتّر والحزن واليأس، ولم يبق أمامه سوى أن يبوح بمكبوتاته لأنّه يبحث من ورائها عن ثورة شعب، ليتحوّل الضّياع هنا من "أنا" إلى "نحن" فهي صورة لإعصار نفسي يحسّه الجميع دون استثناء، و"**شعر الغربة والتّمزق هو شعر الثّورة الوجداني، ويتضمّن أبياتا ومقاطع غنائيّة تأمليّة تتميّز بالصّدق العميق، وهي أفضل ما نظم خلال الثّورة** "[19](نور سلمان، 2009)، فالجوّ الثّوري الذي عايشه الشّاعر جعله ينتج لغة للغربة، يشوبها حصار نفسي يحكي قسوة التّجربة وضيق الدّنيا، في حصار نفسيّ شديد:

"**وفِي دَوّامَةِ الإعصَارِ والقلَقِ العَتِيِّ**
تُجاوِبُ قلبِي ألف وجهٍ عَبقريّ

تُقهقه ساخراتٍ من ضياعي
فَأَرعَشُ حَائرًا .. تنهَلُّ في عُمقي أَعَاصيرُ الصّراعِ
وأسمعُ في كَيانِي .. مَاءَ كَونِي
نِداءات مُدويّة بِقلبِي
تُفجِّرُ طاقتي في كُلِّ دربٍ"[20](محمّد الصّالح باوية، 2008)

ولم يجرأ الشّعراء الجزائريّون في سنين الثّورة الأولى أن يعبّروا عن مثل هذه التّجارب، اعتمادا على هذه اللغة لأنّها كانت فتيّة في إبداعهم، وتراكم الأحداث سنة تليها أخرى كان كفيلا لتطوّر الموقف، والتّوجه نحو نزعة تجديديّة تجدّدت خلالها لغة الشّعر فكانت بمثابة ردّ فعل ضدّ كلّ المتغيّرات، إضافة إلى تأثّر الشّعراء " **بعاملين آخرين هامّين أحدهما وصول المبادئ الرّومانتيكيّة من فرنسا إلى الجزائر، وتأثّر الجيل الدّارس للثّقافة الفرنسيّة بتلك المبادئ، وما تحمله من بذور ثوريّة وأنغام حزينة، وصور بيانيّة حالمة جديدة. أمّا الثّاني فهو تأثّر أدباء هذا التيار بكلّ من مدرسة المهجر وجماعة أبو للو الرّومانتيكيتين، ذلك أنّ أدباء الجزائر لم يكونوا مفصولين عن تطوّر الحركة الشّعريّة في الأدب العربي**"[21](أبو القاسم سعد الله 2007)، فالتّجديد لا يعني القطيعة، وإنّما يرتكز على الإطّلاع ومتابعة كلّ المستجدّات والتّفاعل مع كلّ الأحداث، والقصد من ورائه هو البحث عن لغة جديدة وأسلوب جديد وقوالب فنيّة متجدّدة، وهكذا استطاع "باوية" في بحثه عن التّجديد التّعبير عن هموم الذّات وأحزان الواقع الرّاهن، بلغة وأسلوب سلسين، ينقلان المعاني بسهولة ويسر.

4.3 مظاهر لغويّة جديدة: ومن مظاهر التّجديد اللغويّ أيضا، نجد اعتماد "باوية" على أنساق مختلفة في تركيب أواخر ألفاظ الأسطر الشّعريّة، خاصّة منها اعتماده بكثرة على التّسكين، وهنا يجعل من عنصر الإيقاع شريكا في التّشكيل اللغويّ الجديد:

"**دَمدمَ الرّعْدُ وَهَزَّتنا الرّياحْ**
حَطِّمي الأغلالَ وامضي للسِّلاحْ
حَطِّمِيها .. واهتِفِي مِلء الأثيرْ

يا طُغاةُ اشْهَدُوا اليومَ الأَخيرْ"[22](محمّد الصّالح باوية، 2008)

وقوله في نموذج آخر:

"**إن تزُرنا أيُّها النّجمُ المُغامِرْ**

نُطلِق الأَقمارَ من غضبَةِ ثائرْ

نَعتق الأَسرارَ من صمتِ الخَناجِرْ

وغَدًا حين تُواريكَ حَناجِرْ

وَمُروجٌ وفِجاج ومَصائرْ

تَنحَني للشّمسِ أهداب السّنابلْ

تقرع الأجراسَ في أقصَى الخمائلْ

ساعةُ الصّفرِ انطلاقات مشاعِرْ

يَقظةُ الإنسانِ، ميلاد الجزائرْ "[23](محمّد الصّالح باوية، 2008)

ويجعل التّسكين اللغة ذات إيقاع ونبر عاليين، فحين يقيّد القافيّة ويغلق الوزن يزيد من قوّة اللّفظ وجلال المعنى، ولعلّه يجعل من هذا التّسكين أسلوبا فنيّا يعبّر من خلاله عن انفعالات كثيرة، ففي كلّ مرّة يقيّد الإيقاع ويوقفه عن طريق هذا السّكون ثمّ ينطلق من جديد بنفس آخر ويولّد لغة جديدة ودلالة أخرى عميقة، وكأنّه يمرّر رسالة مفادها أنّ سكون اللغة لا يعني صمتها وتوقّفها، بل بعد كلّ سكون وهدوء هناك طاقة أو عاصفة لغويّة جديدة تتولّد معها المعاني وتتكاثّف الدّلالات ويتناغم الإيقاع.

والملاحظ على لغة الشّاعر أيضا، أنّها ارتكزت في بنائها الأسلوبي على النّداء والأمر بكثرة، وأمثلة ذلك متعدّدة منها:

"**جَمّعِي أحقادَكِ الغَضبَى فَتاتِي لعنة حمراء في عُنف الكفاح**

***

خَبّريه، إنّني في الكهف في السّاحة في الحقل وفي كلّ مكان

يا فتاتي ها أنَا أزحَفُ للموْتِ بِقلبي وأرى الفَجْرَ طواني

مِدْفَعي يا خجْلة الشّعب دعاني جبلُ الأوراسِ للثّأرِ دَعاني

جَبَلي يا جَبلي، هاهي أشلائي ألغام حواليك حوان"[24](محمّد الصّالح باوية، 2008)

ونجد في موضع آخر:

"**أنشديني، أنشديني يا صديقة** "[25](محمّد الصّالح باوية، 2008)

وأيضا قوله:

"**يا فتَاتي،**

فَجِّري أعْماقنا عَبْرَ الدّياجِي

نَحْنُ كَونٌ وجزائرْ

يا فتاتِي،

انفضي أصدافنا ... فالشّرُ في أحشائها

صُبحٌ وثائرْ

جَمِّعِي أشلاءنا للنَّجْمِ تَسقيهِ ضِياءً[26](محمّد الصّالح باوية، 2008)

وقوله:

"**يَا زَغاريدُ اعصِفِي**

يَا هُتافاتُ اقصِفي

انْفِضي الدّهليزَ والأكواخ... تجتازُ الرّياح

انفضي الأحقابَ والأدغال... يمتدُّ الصّباح"[27] (محمّد الصّالح باوية، 2008)

إنّ لغة الشّاعر وعلى اختلاف قصائدها جاءت موحّدة الأسلوب، والسّمة البارزة هي احتواءها على أسلوبي الأمر والنّداء متلازمتين معا، ففي كلّ مرّة يوظّف "باوية" النّداء، يسند الأمر إليه، فيتآلف النّداء مع الأمر في تركيب لغوي محكم، فالوظيفة النّدائيّة تعمّق الدّلالة وتعمل على إثارة الانتباه، وتجعل المتلقّي على أهبة الاستعدّاد لاستقبال الرّسالة، والوظيفة الأمريّة تؤدّي معنى التّوجيه، وتعطي حركيّة للنّص الشّعري، فتارة يرشد وتارة ينبّه، وتارة أخرى يسير في ركب التّعبئة الثّوريّة، والحثّ والاستنهاض، وهذا ما يشدّ انتباه القارئ ليتواصل مباشرة مع الخطاب الشّعري ويتفاعل معه.

أمّا فيما يخصّ اللغة التّصويريّة عند "باوية"، فإنّنا وجدناه قد عايش وضعا إبداعيّا جديدا، وولّد انسجاما بين اللغة والصّورة، وأنتج جملا أعمق تصويرا وإيحاء، تحرّك فكر المتلقّي ووجدانه معا، حيث طغى الخيال على قصائده، كما عرفت الصّورة تنوّعا

باختلاف مضمون القصيدة " **وارتبطت الصّورة الشّعريّة بمجالات الطّبيعة ومشاهدها وأصبحت اللغة والصّورة تستقي من هذه العوامل المتلائمة مع النّزعة الوجدانيّة الذّاتيّة** "[28](محمّد ناصر، 1983).

فقد جنح الشّاعر إلى تجاوز الصّورة الشّعريّة التّقليديّة الجاهزة إلى "**رؤيّة تستوعب الجزيئات الدّقيقة، وهي تبتعدّ عن الأداء المباشر، وتهدف إلى الأداء الرّمزي** "[29](محمّد الصّالح باوية، 2008)، حيث انزاح الشّاعر عن لغة الاستعارة والتّشبيه والكناية بالمفهوم القديم، موظّفا الرّمز في نسيج لغوي غير مألوف: (القمر –المحراث –الغلّة–الفأس–الرّاحة –النّخلة –الزّيتون–السّنبلة–الكرمة–الصّحراء –الطّلع –الشّيخ – زيد الهلالي .... إلخ.

ويهدف الشّاعر من خلال هذه الرّموز إلى تطويع اللغة وفق نسيج جديد ودلالات مفعمة بالإيحاء تتجاوز المعاني القاموسيّة المبتذلة، وتهدف إلى رسم صور جديدة تستمدّ مكوّناتها من البيئة كملهم ومنبع للرّمز والصّورة.

إنّ اعتماد "باوية " على لغة الرّموز قادنا إلى اكتشاف مظهر تجديدي لغوي آخر تجلّى في اعتماده على ظاهرة الغموض، والغموض كتجربة شعريّة " **يشمل الصّعوبة في إدراك المعنى وبعد ذلك تتفتّح السّبل للوضوح وجلاء جوانبه**" [30](فايز الدّاية دت)، حيث ساعد هذا المظهر في تعبير الشّاعر عن مراده بكلّ حريّة، سواء ما تعلّق بالثّورة أم الذّات.

فيطالعنا في بعض قصائده وهو يتأرجح بين المعاني فلا هو مفصح واضح، ولا هو غامض مبهم، وإنّما غموضه يُنمّ عن حسن تحكّمه في اللغة، لذلك كان الغموض إيجابيا بالنّسبة لباوية على حدّ تعبير أدونيس حول الغموض "**ولو كان الغموض بذاته نقصا لسقط من شعر الإنسانيّة كلام هو بين أعظم ما أنتجته** "[31](أدونيس 2005).

ولنا في قصيدته "الشّاعر والقمر" أبرز نموذج لظاهرة الغموض، إذ نلمحه وكأنّه "مطران" أو"ناجي" أو غيرهما من شعراء الرّومانسيّة الذين أولوا العناية التّامّة لعواطف الذّات:

" **كُوّة النّور ... أنا ذاك الولوع**

ردّدي لحنا شرودا في الضّلوع

واسكبي النّور .. وفوّاح الطّيوب
عانقي قلبي، فأطياف الغروب
تنشر الرّعب شمالا .... وجنوب
تفضح الأشواقَ في ظلّ الجفون
وتُذرّي ما جمعنا من طُيوب"[32](محمّد الصّالح باوية، 2008)

وهنا تغنّ بمشاعر شخصيّة أبى الشّاعر إلاّ أن يدرجها ضمن قصيدته فيشعر الواحد منّا أنّه أمام مقطوعة رومانسيّة تأخذه معانيها إلى عوالم أبعد، فيتيه مُبحرا في رِحاب الأشواق والمشاعر الفيّاضة، ثمّ ما تلبث المعاني في نفض غبار الغموض والمعنى الخفيّ لتتجلّى معانٍ أعمق ورؤيّة أخرى أبعد توحي بها الأسطر المتبقيّة من القصيدة؛ فيقول:

" **دَمدَمَ الصّاروخُ فافترّ الظّلام**
عن نُجومٍ هارباتٍ في ازدِحام
قدْ توارتْ كالرّؤى. خلفَ الغَمام
تكتمُ السّر المُوشّى .. بالسّلام
وإذا الصّاروخ قد وَلّى إليك
رَاعهُ غَيْبٌ ثوى في مُقلتيك
أصحيح سوفَ نتْلو في رُباك
قصّة الأرض وألحان الخريف؟
سوف لا أحكي، فقلْ لي .. مَا مَداك؟
مَا وراء الفُلك، ماذا، من حفيف؟
أيُّ أقدار ... وأجيالٍ، هُناكْ؟
كم قرون، قد ذوت تحت سَناك؟
قدْ قسمنا .. وخَطَونا لنراكْ؟
عَانِقينَا وادفَعينا، يا رِياحْ
فَعِناقُ الموج قدْ شدّ الشّراعْ
وأخبري الأقمار عنّا .. والصّباح

أنّنا جيلٌ جديدٌ، للصّراعْ"[33](محمّد الصّالح باوية، 2008)

وتتغيّر المعاني في هذه الأسطر فتمتزج العواطف الذّاتيّة الجيّاشة مع روح التّحدّي والبحث عن الأمل وإشراق الحياة من جديد، وهو واقع الإنسان الجزائري الذي يبحث عن بصيص النّور، والقمر المتوهّج الذي يُبدّد ظلام حاضر حالك، ويسطع مُشعًّا بآمال زاهرة، وهو ما أنتج تحوّلا في المعاني وأظهر قدرة الشّاعر في التّعامل مع اللغة وهي رؤيّة تهدف إلى توسيع الفكرة والابتعاد بها عن مألوف القول، وتجاوز الوضوح نحو أداءٍ رمزيٍّ بليغ ومكثّف الدّلالة.

5. خاتمة: استنادا إلى ما ورد في هذا المقال؛ يبدو أنّ تأليف "باوية" لشعره وفق هذه الشّواهد يمثّل عنصر ائتلاف وتكامل ضمن ميزة فنيّة واحدة على مستوى كلّ شعره، ممّا يجعل البنيّة السّمعيّة للنّصوص منسجمة متّحدة مع البنيات اللغويّة والدّلاليّة تبعا لطبيعة التّجربة وراهن الكتابة في الشّعر الجزائري الحديث، إذن هذه مظاهر لغويّة تجديديّة جعلت شعر باوية يتّسم بالخصوصيّة، فجمع بين بساطة اللغة وقوّة التّراكيب وعذوبة الألفاظ وإيحائيّة التّصوير المغلّف بجلال الغموض وكثافة الدّلالة، ما جعله يسير في معترك التّجديد الشّعري والتّميّز اللغويّ.

6. قائمة المراجع:

- المؤلّفات: المؤلّف(ة)، عنوان الكتاب، النّاشر، (مكان النّشر: النّاشر سنة النّشر)، الصّفحة.

- إبراهيم، أحمد ملحم؛ منزلات الرّؤيا، الشّاعر العربي المعاصر وعالمه (عمّان – الأردن: عالم الكتب الحديث)، ص 61
- أبو القاسم، سعد الله؛ دراسات في الأدب الجزائري الحديث، (الجزائر: دار الرّائد للكتاب)، ص28.
- أحمد إبراهيم؛ الهواري؛ نقد الرّواية في الأدب العربي الحديث في مصر (دار المعارف: القاهرة)، ص 222.
- أحمد إسماعيل، النّعيمي؛ مقالات في الشّعر والنّقد والدّراسات المعاصرة (عمان: دار دجلة، عمان)، ص 24.
- اسماعيل، عزّ الدّين؛ الشّعر العربيّ المعاصر قضاياه وظواهره الفنيّة والمعنويّة، (القاهرة: دار الكتاب العربي للطّباعة والنّشر)، ص 174
- عبد الباري، عزيز قباني؛ التّجربة الشّعريّة والإبداع اللغويّ، الاستخدام الفنّي للطّاقات الصّوتيّة والحسيّة والعقليّة، (دار الكتاب الحديث 2009.
- العشماوي، محمّد زكي؛ قضايا النّقد الأدبي بين القديم والحديث (الإسكندريّة: الهيئة المصريّة العامّة للكتاب)، ص31
- علي أحمد سعيد، أدونيس؛ مقدّمة للشّعر العربي، (بيروت: دار العودة)، ص 79.
- عمر، بوقرورة؛ الغربة والحنين في الشّعر الجزائري الحديث 1945-1962 (الجزائر: منشورات جامعة باتنة)، ص 03.
- محمّد، ناصر؛ الشّعر الجزائري الحديث اتّجاهاته وخصائصه الفنيّة 1925-1975، (بيروت، لبنان: دار الغرب الإسلامي)، ص 281
- محمّد الصّالح، باوية؛ أغنيات نضاليّة، (الجزائر: موفم للنّشر)، ص 57.
- نور، سلمان؛ الأدب الجزائري في رحاب الرّفض والتّحرير، (دار الأصالة للنّشر والتّوزيع)، ص 246

8. هوامش :

[1] –العشماوي، محمّد زكي؛ قضايا النّقد الأدبي بين القديم والحديث، العيئة المصريّة العامّة للكتاب، فرع الإسكندريّة، ط3، 1978، ص31

[2] –عبد الباري، عزيز قباني؛ التّجربة الشّعريّة والإبداع اللغويّ، الاستخدام الفنّي للطّاقات الصّوتيّ والحسيّة والعقليّة، دار الكتاب الحديث (دط)، 2009.

[3] – اسماعيل، عزّ الدّين؛ الشّعر العربي المعاصر قضاياه وظواهره الفنيّة والمعنويّة، دار الكتاب العربي للطّباعة والنّشر، القاهرة، (دط)، 1967، ص 174

[4] – محمّد، ناصر؛ الشّعر الجزائري الحديث اتّجاهاته وخصائصه الفنيّة 1925–1975 دار الغرب الإسلامي، بيروت –لبنان، (دط)، 1983، ص 281

[5] –أحمد إبراهيم؛ الهواري؛ نقد الرّواية في الأدب العربي الحديث في مصر، دار المعارف القاهرة، ط1، 1983، ص 222.

[6] – أحمد إسماعيل، النّعيمي؛ مقالات في الشّعر والنّقد والدّراسات المعاصرة، دار دجلّة عمان، (دط)2012، ص 24.

[7] – محمّد ناصر، المرجع السّابق نفسه، ص 313.

[8] –محمّد الصّالح، باوية؛ أغنيات نضاليّة، موفم للنّشر، الجزائر، (دط)، 2008، ص 57.

[9] – المصدر نفسه، ص 59.

[10] – ينظر؛ محمود الرّبيعي، مقدّمة ديوان أغنيات نضاليّة، ص 17،18.

[11]– محمّد الصّالح، باوية؛ أغنيات نضاليّة، ص 87.

[12] –المصدر نفسه، ص 45.

[13] –عمر، بوقرورة؛ الغربة والحنين في الشّعر الجزائري الحديث (1945–1962) منشورات جامعة باتنة، (دط)، (دت)، ص 235.

[14] – علي أحمد سعيد، أدونيس؛ مقدّمة للشّعر العربي، دار العودة، بيروت، ط3، 1979 ص 79.

[15] –إبراهيم، أحمد ملحم؛ منزلات الرّؤيا، الشّاعر العربي المعاصر وعالمه، عالم الكتب الحديث، عمّان–الأردن (دط)، 2010، ص 61

[16] – محمّد الصّالح، باوية؛ أغنيات نضاليّة، ص 64، 65، 66

[17] – عمر، بوقرورة؛ الغربة والحنين في الشّعر الجزائري الحديث 1945–1962، ص 03.

[18] –المصدر السّابق نفسه، ص 68–69.

[19] – نور، سلمان؛ الأدب الجزائري في رحاب الرّفض والتّحرير، دار الأصالة للنّشر والتّوزيع، (دط)، 2009، ص 246

[20] – محمّد الصّالح، باوية؛ أغنيات نضاليّة، ص70.

[21] – أبو القاسم، سعد الله؛ دراسات في الأدب الجزائري الحديث، دار الرّائد للكتاب، الجزائر ط5، 2007، ص28.

[22] – محمّد الصّالح، باوية؛ أغنيات نضاليّة، ص 33.

[23] – المصدر نفسه، ص 54.

[24] – المصدر نفسه، ص 33،34.

[25] – المصدر نفسه، ص 50.

[26] – المصدر نفسه، ص 52.

[27] – المصدر نفسه، ص 58.

[28] – محمّد، ناصر؛ الشّعر الجزائري الحديث اتّجاهاته وخصائصه الفنيّة 1925–1975 ص 526.

[29] – محمّد الصّالح، باوية؛ أغنيات نضاليّة، ص 23.

[30] – فايز، الدّاية؛ جماليات الأسلوب، الصّورة الفنيّة في الأدب العربي، دار الفكر، دمشق ط2، (دت)، ص 233.

[31] –علي أحمد سعيد، أدونيس؛ زمن الشّعر؛ دار السّاقي، بيروت، ط6، 2005، ص16.

[32] –المصدر السّابق نفسه، ص 85.

[33] –المصدر نفسه، ص 86

معاني النّحو ونحو المعاني بين سيبويه وعبد القاهر الجرجاني.

The meanings of grammar and the grammar of meanings between Sibawayh and Abdul-Qaher al-Jarjani.

* حكيم فلاك .د

د. عيسى شاغة *

تاريخ الاستلام: 11-03-2020 تاريخ القبــول: 01-04-2021

ملخّص: تعدّ نظريّة النّظم التي اقترحها الجرجاني في (دلائل الإعجاز) ثمرة مسار طويل مرّ به الفكر اللغويّ العربيّ، ومشروعًا جادًّا في سبيل تجديد النّظريّة النّحويّة العربيّة، عبر إحياء المكتسب، والرّجوع بالنّحو إلى مساره الصّحيح، وإلى أصوله التي بُني عليها منهجه في بداية مساره، قبل أنْ تزيغ به عن ذلك مناهج المتأخرين بقصد أو بغير قصد. منهج ينطلق من التّراث ليضمن أصالة الطّرح ويقوى عرى الانتماء، مع تسخير نتائج الدّراسات اللغويّة المعاصرة.

هو إذًا إعادة بعث النّحو العربي، تماما كما كانت صفته في كتاب سيبويه، نحواً متكاملاً شاملاً يحيط بالظّاهرة اللغويّة معنًى ومبنًى، نظامًا وإنجازًا، في شكلها الصّوري، وفي بعدها التّداولي، يُعنى بالأسلوب كما يُعنى بأجزائه ومقاصده وأغراضه. نحوًا يتخذ من المعنى مبدأ التّحليل ومنتهى التّفسير، في مستوياته المختلفة؛ وضعًا واستعمالاً، وظيفيًا وعلائقيًا، ذلك هو (نحو المعاني) الذي يضع الطّريقة المثلى لانتحاء سمت العرب في كلامها، في أرقى صور فصاحته من خلال حسن استثمار (معاني النّحو).

كلمات مفتاحيّة: معاني النّحو؛ نحو المعاني؛ النّظم؛ التّجديد؛ النّظريّة النّحويّة.

---

*جامعة البويرة، الجزائر، البريد الالكتروني: imad91hakim@gmail.com(مؤلّف مرسل).

*جامعة البويرة، الجزائر، البريد الالكتروني: aissachagha@yahoo.com

Abstract: The theory of systems proposed by Al-Jarjani in Dalail el i'djaz "Evidence of Miracle" is the result of a long path through which Arab linguistic thought went through, and a serious project in order to renew the Arab grammar theory, by reviving the acquired and returning grammar to its right path, and to its origins on which its method was built at the beginning of its path, before To distract from it the approachs of the later ones, with or without intent. An approach that stems from the heritage to ensure the authenticity of the proposition, and strengthens the bonds of affiliation, while harnessing the results of contemporary linguistic studies.
It is, therefore, the resumption of the Arabic grammar, just as it was described in the book of Sibawayh, in a comprehensive comprehensive way that surrounds the linguistic phenomenon, meaning and structure, system and achievement, in its pictorial form, and in its pragmatic dimension. In a way that takes the meaning of the principle of analysis and the uttermost interpretation, at its various levels; a situation and use, functional and relational, that is "grammar the meanings" that sets the optimal way to produce the end of the Arabs in its words, in the finest forms of eloquence through good investment of "meanings of grammar."

Key words: meanings of grammar; grammar of meanings; systems, regeneration; grammatical theory.

1. مقدّمة: لطالما وصفت النّظريّة النّحويّة العربيّة بالسّكونيّة والجمود بسبب اعتماد مؤسّسيها على المنهج المعياري، الذي أفرزته النّظرة الصّفويّة النّموذجيّة إلى اللسان العربي، كما وصفت أيضا بالنّسقيّة لاقتصارها على دراسة المبنى، على اعتبار أنّ اللحن الذي أفسد السّنة سراة النّاس وعامّتهم كان في الأصل متعلقا بالمبنى، والمعنى يأتي تبعًا لكل ذلك. لذلك نجد النّحاة أبعدوا عن مجال اهتمامهم مباحث المعنى، خاصّة ما تعلّق منها بالأساليب العربيّة، وما تؤدّيه تلك الأساليب من معان عامّة مطّردة من منظور بنيّة المقال تصلح لأيّ تواصل لغويّ، ومعان خاصّة مقيدة بمقامات تواصليّة معينة، تكشف في ضوء المقام عن ظلال المعنى العام. ليأتي

علماء البلاغة –ونعني بالبلاغة بالتّحديد علم المعاني–لينقذوا بقصد أو بغير قصد النّحاة من مأزق إشكاليّة العلاقة بين المبنى والمعنى من جهة، وأبعاد هذه العلاقة في مسرح التّواصل اللغوي من جهة أخرى. واستطاعوا إلى حد كبير جبر النّقص الذي طالما لازم التّحليل النّحوي نظريّا وتطبيقيّا.

ذلك ما جعل معظم المهتمّين بالدّرس اللغويّ العربيّ عامّة والنّحويّ خاصّة قدماء ومحدثين يقتنعون بضرورة توحيد العلمين؛ علم النّحو وعلم المعاني، وأنْ يكون علم المعاني فلسفة علم النّحو وقمة التّحليل النّحوي. وبذلك تكون النّظريّة النّحويّة أقدر على تفسير العمليّة التّخاطبيّة للبحثين بكل ملابساتها، وتقدّم للمتعلّمين بالمقابل الأنموذج المتكامل الذي يحقّق لمريد اللسان العربي الكفاية التّواصليّة، التي تجعل الكلام صحيحًا لغويًا مقبولاً اجتماعيًا. فإلى أي حد تصدق تلك الأوصاف التي وصفت بها النّظريّة النّحويّة، أعني السّكونيّة والنّسقيّة؟ وهل استبعد حقيقة التّحليل النّحوي عنصر المعنى عن مجال اهتمامه؟

من خلال هذا البحث سنسعى إلى تقديم أجوبة عن تلك الأسئلة التي لازمت الدّرس النّحويّ العربيّ لفترة طويلة، معتمدين في ذلك على منهج تكامليّ يجمع بين الاسترداد والوصف والتّحليل، فإنّ العمق العلميّ للمسائل المطروحة لا يمكن أن يُكتفى فيه بمنهج واحد، كما أنّ بحثنا سينقسم إلى قسمين رئيسين: يعالج الأول مفهوم نحو المعاني في فكر الجرجاني، ويعالج الآخر المفهوم نفسه في فكر سيبويه، مع الوقوف على أمثلة تطبيقيّة وردت في الكتاب، نوضح من خلالها أوجه الاتفاق بين منهج سيبويه ومنهج الجرجاني في تناول تجلّيات ذلك المفهوم في الكلام العربي.

2. النّظريّة النّحويّة ودواعي التّجديد : أي تجديد؟ وأي نحو نريد؟

لقد كثر الكلام في هذا الزّمن المتأخّر على ضرورة تجديد النّحو العربيّ، بدعوى أنّ النّحو لم يعدّ بالإمكان تعليمه، على وصفه الذي هو عليه، وعلى الطّريقة التي كانت عند من سلف من النّحويين. وأنّ وضعه الذي أنشئ عليه أوّل الأمر لا يناسب ما التّ إليه أحوال النّاس في هذا الزّمان، الذي طغت فيه العولمة بأشكالها وصورها المتعدّدة، وسيطرت فيه الاتجاهات الغربيّة الحديثة، التي تسعى –حسب زعم

أصحابها –إلى الرّقيّ بالفكر الإنساني –وما ينتجه هذا الفكر من العلوم والمعارف والنّظريات–نحو النّضج والكمال.

والتّجديد إذا أطلق أريد به معنيان: أحدهما: نبذ القديم كلّه والإتيان بالجديد المغاير له مغايرة تامة، فهذا هو المشروع نفسه الذي حملته إلينا رجالات الاستشراق والتّسلط الفكريّ، وأشاعه وروّج له في أوساطنا العلميّة في المدارس والجامعات والمعاهد تلاميذهم وأتباعهم ممن استسلمت عقولهم للبرمجة الفكريّة.

والمعنى الثّاني: هو ردّ النّاس إلى الأصول التي تداعت عليها ملامح التّحريف والتّزييف كما يتداعى الغبار على صفحة المعدن النّفيس، فكان الواجب نفضه عنه ليستعيد بريقه، ويعرف وجهه الصّافي على حقيقته. ولهذا المعنى وجه في الدّين كما ثبت عن النّبي صلّى الله عليه وسلّم في قوله: «إنّ الله يبعث لهذه الأمّة على رأس كل مائة سنة من يجدّد لها دينها».[1] (سنن أبي داوود، تح: الأرناؤوط،2009) فليس المراد الإتيان بدين جديد، وإنّما ردّ النّاس إلى الشّريعة الصّافيّة النّقيّة من أدران البدع والضّلالات، وهؤلاء المعروفون في التّاريخ باسم المجددين. والتّجديد إذا قرن بالتّراث لا ينبغي أنْ يفهم منه إلاّ هذا المعنى، أمّا ذلك المعنى الأوّل فالصّاقه بالتّراث مناف للحقيقة والواقع؛ إذ يستحيل الجمع بين النّقيضين.

وتجديد النّحو بالمعنى الذي أثبتناه، إنّما يتأتى بإرجاعه إلى الحال الأولى التي كان عليها أوّل الأمر، وتصفيته ممّا قد داخَله من الأفكار والمناهج الغريبّة عن الفكر الإسلامي واللغة العربيّة، سواء القديمة منها أم الحديثة. والقديمة أولى بالتّقديم، لأنّ قراءة التّراث النّحويّ ينبغي أنْ تكون قراءة تاريخيّة تستظهر أهمّ المراحل والمحطات في سيرته، والتي تمثّل فواصل انتقالاته من وجه إلى وجه ومن حال إلى حال. فتعالج كلّ حال بحسب ظروفها، ووفقا للبيئة الفكريّة التي سادتها، ونمط التّفكير الذي بنى عليه أصحاب تلك المرحلة اجتهادهم، فتكون فلسفة التّجديد نابعة من رحم الفكر النّحويّ الأصيل ذاته لا من خارجه. فتأتي الأحكام دقيقة عادلة في كل ذلك، تبقي من النّحو ما هو منه وتصرف عنه ما عدا ذلك. فمن تراثنا تكتسب إسهاماتنا المعرفيّة، سواء الموجهة منها إلى المتلقي العربي أم الموجهة إلى المتلقي العالمي "شرعيتها وصلابتها في التّأثير والتّجاوز، وهي بهذا الاعتبار لحظة البدء في خلق

الفكر العربي المعاصر والمتميز، فلا غرابة أنْ تعدّ قراءة التّراث تأسيسًا للمستقبل على أصول الماضي، بما يسمح ببعث الجديد عبر إحياء المكتسب".[2] (المسدي 1973).

ولعلّ أبرز محاولة ناجحة إلى حد كبير في تجديد النّظريّة النّحويّة وفق المفهوم الذي أثبتناه ما جاء به صاحب نظريّة النّظم العلامة عبد القاهر الجرجاني، فقد كانت مبادرته "بدراسة النّظم من بناء وترتيب وتعليق من أكبر الجهود التي بذلتها الثّقافة العربيّة قيمة في سبيل إيضاح المعنى الوظيفي في السّياق أو التّركيب ... وهي تقف بكبرياء كتفًا إلى كتف مع أحدث النّظريات اللغويّة في الغرب، وتفوق معظمها في مجال فهم طرق التّركيب اللغوي، هذا مع الفارق الزّمني الواسع الذي كان ينبغي أن يكون ميزة للجهود المحدثة على جهد عبد القاهر".[3] (تمام حسان، 2009).

وترجع ميزة صنيعه إلى نجاحه في تشخيص أسباب ذلك التّصدّع في هيكل النّظريّة النّحويّة المتأخرة، والذي أحدث شرخا بين الجانب النّظري حسب ما يفرضه النّظام، وبين الجانب الاستعمالي حسب ما يقتضيه السّياق والمقام؛ إذ بات اليوم جليا أنّ السّبيل المفضي إلى ملئ هذه الفجوة، هو اتخاذ المعنى بؤرة النّظريّة النّحويّة وأنّ المبنى بمثابة الدّوائر النّاشئة عن تلك البؤرة، والتي تتعدّد وتتسع بقدر الطّاقة التّعبيريّة والإنجازيّة للوقائع الكلاميّة، ولا يمكن ذلك إلا من خلال جعل علم المعاني قمّة الدّراسة النّحويّة وفلسفتها، وأنْ تُعنى تلك الدّراسة بالتّركيب نفسه كما تُعنى بمكونات التّركيب، وأنْ يكون التّحليل طريقًا للوصول إلى التّركيب، مادامت المادة المدروسة في حقيقتها مركبّة في شكلها التّداوليّ، حتى نصل إلى صوغ نظريّة متكاملة قادرة على تفسير الظّاهرة اللغويّة تفسيرًا دقيقًا وشاملاً لجميع أبعادها وفي جميع مستوياتها. وهذا بالفعل ما سعى إليه الجرجاني من خلال دراسته الجادة في كتابه (دلائل الإعجاز) تحت عنوان النّظم؛ حيث استثمر معاني النّحو ليبني نحو المعاني على أربعة ركائز: النّظم والبناء والتّرتيب والتّعليق.

3. مفهوم نحو المعاني في فكر الجرجاني: المقصود بنحو المعاني هو ذلك النّحو الذي يتخذ من المعنى منطلقا لتفسير ظواهر المبنى، ولتوضيح العلاقة بين التّصور الذي يقع على مستوى العقل الاجتماعي الذي يولّد القصديّة المشتقة.[4]

(سيرل،2011) أو المعنى الوضعي بالتّعبير التّراثي، والعقل الفردي الذي يمثّل القصديّة المقاميّة أو المعنى المقامي أو المقصود أو المفهوم بالتّعبير التّراثي كذلك وبين صور المبنى المعبرة عنهما سواء في شكله المفرد المتمثل في الوحدات المعجميّة أم العناصر التّحليليّة الصّرفيّة والنّحويّة المعبّرة عن المعاني المعجميّة والوظيفيّة على التّرتيب، أم في شكله المركّب المعبّر عن المعنى المقالي أم الأسلوب. وبالتّالي يسعى كما قدمنا إلى الرّبط بين الجانب النّظري حسب ما يفرضه النّظام وبين الجانب الاستعمالي حسب ما يقتضيه السّياق والمقام، فيغدو المعنى بؤرة النّظريّة النّحويّة، والمبنى بمثابة الدّوائر النّاشئة عن تلك البؤرة، والتي تتعدّد وتتّسع بقدر الطّاقة التّعبيريّة والإنجازيّة للوقائع الكلاميّة، كما يسعى إلى العناية بالتّركيب نفسه إضافة إلى مكوناته، فيكون التّحليل طريقًا للوصول إلى التّركيب.

هذا المفهوم الدّقيق للنظريّة النّحويّة القائم على استغلال المعاني النّحويّة في تفسير التّراكيب والأساليب العربيّة ومقامات استعمالها هو ما قصد إليه الجرجاني بمفهوم النّظم، فالنّظم عنده تأليف وجمع واتساق وتنظيم وتعليق بين أجزاء التّركيب لكن بشرط أنْ يكون ذلك على صفة سابقة مخصوصة تكون مُتصوّرة في العقل أوّلا والعقل ينطق بالمعاني واللسان يترجم عنه بالمباني.

فالنّظم في اصطلاحه: "أنْ تتّحد أجزاء الكلام ويدخل بعضها في بعض، ويشتد ارتباط ثان منها بأول، وأنْ تحتاج في الجملة إلى أنْ تضع في النّفس وضعا واحدا وأن يكون حالك في حال الباني يضع بيمينه ههنا ما يضع بيساره هناك".[5] (الجرجاني، تح: محمّد التّونجي، 2005) ويقول: "لا نظم في الكلام ولا ترتيب حتى يعلق بعضها ببعض ويبنى بعضها على بعض، وتجعل هذه بسبب من تلك".[6] (الجرجاني، تح: محمّد التّونجي، 2005).

فأنت ترى كيف أنّه يشترط في النّظم تحقق ذلك التّعليق بين أجزاء الكلام حتى يقتضي بعضه بعضاَ، فينتظم على نحو حسن يكون هو المطلوب في الأصل فتحصل به الإبانة وتُحصّل به الغاية، فيقع من الكلام في السّمع جرسه وفي النّفس معناه، فكأنّما يتحد خاطر القائل مع خاطر السّامع على أمر واحد كما اتحد الكلم بعضه مع بعض، فذلك النّظم على الحقيقة.

فإذا علمت ذلك أدركت أنّ النّظم عند الجرجاني لا يقف عند مجرّد رصف الكلم بعضه مع بعض، وإلاّ لمّا ظهر الفرق بينه وبين نظم الحروف، "فليس هو النّظم الذي معناه ضم الشّيء إلى الشّيء كيفما جاء واتفق"[7] (الجرجاني، تح: محمّد التّونجي،2005)، وإنّما يكون ذلك على أساس تصور العلاقات الرّابطة بين أجزاء الكلام ومعرفة ما تؤديه كل لفظة داخل السّياق من معنى، فتنتظم تلك المعاني أولا في النّفس ثم يكتسي كل معنى بناءه الملائم ثم ترتب المباني في العبارة على الهيأة المطلوبة وفق ما اقتضته تلك الصّورة المرسومة في النّفس، فيعلّق بعضه ببعض حتى يتجلى مقصود المتكلّم ويحصل الإفهام منه كما يحصل الفهم من السّامع، مع مراعاة مقتضى الحال. فتلك ركائز نحو المعاني أو نظريّة النّظم كما دعاه الجرجاني: النّظم والبناء والتّرتيب والتّعليق.[8] (تمام حسان، 2009) أمّا ما يظنه بعضهم[9](بيان شاكر جمعة ومهند حمد شبيب، 2009/ وليد محمّد مراد، 1983) أركان النّظريّة من غير ما ذكرنا فقد خلط بين الأركان والمسائل التي خاض فيها الجرجاني في دلائل الإعجاز على أنّها تطبيقات لمفاهيم نظريته. فكل ما ذكر في الكتاب من مسائل كالتّقديم والتّأخير والفصل والوصل والحذف والفروق وغير ذلك فهي مجال لتطبيق ما قامت عليه تلك النّظريّة من مفاهيم وتندرج ضمن الأركان الأربعة وليست هي الأركان.

4. المعاني النّحويّة (الوظيفيّة): ذكرنا أنّ المقصود بالنّظم عند الجرجاني نظم المعاني في نفس المتكلّم لا نظم الكلمات في صورة جملة، يقول: "وإذ قد عرفت أن مدار أمر النّظم على معاني النّحو وعلى الوجوه والفروق التي من شأنها أن تكون فيه".[10] (الجرجاني، تح: محمّد التّونجي،2005) ويقول: "واعلم أنّه وإنْ كانت الصّورة في الذي أعدنا وأبدأنا فيه من أنّه لا معنى للنظم غير توخي معاني النّحو فيما بين الكلم قد بلغت في الوضوح والظّهور والانكشاف إلى أقصى غاية وإلى أن تكون الزّيادة عليه كالتّكلّف لما لا يحتاج إليه".[11] (الجرجاني، تح: محمّد التّونجي 2005).

وينبغي أنْ نعلم أنّ المقصود بالمعاني هنا المعاني الوظيفيّة لا المعاني الوضعيّة. والمعاني الوظيفيّة تنقسم إلى قسمين:

1.4 معاني الأجزاء التّحليليّة: وتسمّى كذلك معاني الأبواب النّحويّة، وهذه تقع في النّفس على مراتب تتفاوت بتفاوت المبنى، فأوّل ما يخطر على النّفس معنى المقال العام؛ لأنّ ذلك غرض المتكلّم من كلامه، ولولاه ما اضطرته حاجة لذلك، ثم إنّ ذلك المعنى يستدعي ما يناسبه من المعاني الخاصّة وهي الأبواب النّحويّة كالفاعليّة والمفعوليّة والوصفيّة، على أنّ لكل معنى من ذلك مما ينتمي إلى أبواب النّحو ما يناسبه من معنى الصّيغ الصّرفيّة، فتلتحم هذه المعاني في نسيج متكامل متماسك بفضل ما يعلق بينها من العلاقات السّياقيّة، فينتج معنى المقال.

أمّا ما يكون من تصوّر لمعاني الألفاظ المفردة فذلك ماهيّات ما هو موجود في الخارج لا أكثر، ومن غير المعقول أنْ توضع في الأصل لذاتها مفردة، بل لكي يعلّق بعضها ببعض في الكلام، وهذا ممّا ينبغي أنْ يعلمه كل إنسان "أنّه لا يتصوّر أنْ يتعلّق الفكر بمعاني الكلم أفرادًا ومجردًا من معاني النّحو، فلا يقوم في وهم ولا يصحّ في عقل أنْ يتفكّر متفكّر في معنى فعل من غير أنْ يريد إعماله في اسم، ولا أنْ يتفكّر في معنى اسم من غير أنْ يريد إعمال فعل فيه".[12] (الجرجاني، تح: محمّد التّونجي،2005).

ثمّ إنّ ذلك المعنى العام الذي هو غرض الكلام على ضربين: "ضرب أنت تصل منه إلى الغرض بدلالة اللفظ وحده، وذلك إذا قصدت أنْ تخبر عن زيد مثلا بالخروج على الحقيقة، فقلت: خرج زيد، وبالانطلاق عن عمر فقلت: عمرو منطلق، وعلى هذا القياس. وضرب آخر أنت لا تصل منه إلى الغرض بدلالة اللفظ وحده، ولكن بذلك اللفظ على معناه الذي يقتضيه موضوعه في اللغة، ثم تجد لذلك المعنى دلالة ثانيّة تصل بها إلى الغرض، ومدار هذا الأمر على الكناية والاستعارة والتّمثيل... كمعرفتك من كثير رماد القدر أنّه مضياف، ومن طويل النّجاد أنّه طويل القامة... وإذ قد عرفت هذه الجملة فههنا عبارة مختصرة، وهي أنْ تقول: المعنى ومعنى المعنى".[13] (الجرجاني، تح: محمّد التّونجي،2005).

ومعنى المعنى قد تدلّ عليه قرائن في المقال، وقد لا يكتفى بها فيحتاج إلى النّظر في أحوال المقام كحال المتكلّم أو حال المخاطب أو المكان أو الزّمان، بل قد يكون ذلك الفاصل والحد في إدراك معنى الكلام، فإنّ الكلام قد يأتي خلاف ما يقتضيه

الحال قصدًا من المتكلّم. كما أنّ الأصل في المعنى التعدّد والاحتمال حتى يوجد فيه أو خارجه مما هو من لوازمه ما يخصص دلالتّه، وذلك أمر معلوم ومجرّب. فكل ذلك يسبق تصوره في النّفس قبل النّطق به. بل هو الأصل في فعل الكلام والسّرّ في تفاوت فصاحة المتكلّمين وقدرتهم على الإبانة، والتّلفّظ تابع لذلك لا يزيغ عنه؛ لأنّ التّلفّظ فعل ولا فعل إلا بإرادة ولا إرادة إلا بتصور سابق يخصّصها [14](الجرجاني، تح: محمّد التّونجي،2005). يقول: "وأوضح من هذا كلّه، وهو أنّ النّظم الذي يتواصفه البلغاء وتتفاضل مراتب البلاغة من أجله، صنعة يستعان عليها بالفكرة لا محالة، وإذا كانت ممّا يستعان عليه بالفكرة، ويستخرج بالرّويّة، فينبغي أنْ ينظر في الفكر بماذا تلبّس؟ أبالمعاني أم بالألفاظ؟ فأيّ شيء وجدته الذي تلبّس به فكرك من بين المعاني والألفاظ فهو الذي تحدث فيه صنعتك، وتقع فيه صياغتك ونظمك وتصويرك".[15] (الجرجاني، تح: محمّد التّونجي،2005).

وما ذهب إليه الجرجاني قبل قرون خلت يتوافق تماما مع ما توصّل إليه علم اللسان الحديث، من أنّ المعنى سابق على اللفظ، واللفظ تابع له يصوّره[16](الجرجاني تح: محمّد التّونجي،2005)، يقول الأديب الفرنسي جوبير: "عندما تصل الفكرة إلى تمامها تصيح بكلماتها".[17] (وليد مراد،1983) ويقول آخر: "إنّ الكلمة ثمرة للفكرة فمتى نضجت الفكرة سقطت كما تسقط الثّمرة النّاضجة، ولكنّها تسقط على كلماتها".[18] (وليد مراد،1983) كما ينصّ علم اللسان الحديث على أنّ اللغة ليست مجموعة من الألفاظ، بل هي مجموعة من العلاقات اللغويّ ة[19] (وليد مراد،1983/سوسير،1985) وعلى هذا الأساس بنى عبد القاهر تفكيره اللغويّ فالألفاظ عنده " أوعيّة للمعاني، فإنّها لا محالة تتبع المعاني في مواقعها، فإذا وجب لمعنى أنْ يكون أوّلا في النّفس، وجب للفظ الدّال عليه أنْ يكون مثله أوّلا في النّطق فأمّا أنْ تتصوّر في الألفاظ أنْ تكون المقصودة قبل المعاني بالنّظم والتّرتيب، وأنْ يكون الفكر في النّظم الذي يتواصفه البلغاء فكرًا في نظم الألفاظ، أو أنْ تحتاج بعد ترتيب المعاني إلى الفكر الذي تستأنفه لأنْ تجيء بالألفاظ على نسقها، فباطل من الظّن".[20] (الجرجاني، تح: محمّد التّونجي،2005).

ونختم القول في هذه المسألة بأنْ ننبه إلى أنّ السّر الذي من أجله اعتبر الجرجاني بأنّ المزيّة والفضل في المعاني المتصوّرة في النّفس وأنّ النّظم على الحقيقة نظم المعاني لا نظم الألفاظ، إنّما هو ما كان يعتقده في باب الصّفات بعامّة وصفة الكلام بخاصّة، هل هي صفة ثابتة في حق الله جلّ وعلا على الحقيقة، وأنّ الله يتكلّم بحرف وصوت مسموع على الكيفيّة اللائقة به، أمْ أنّ الصّفة تابعة للنفس بلا كيف على الحقيقة، واعتقاد الأشعريّة – والجرجاني منهم– في الكلام النّفسي يتأولون به صفة الكلام عند الخالق سبحانه وتعالى. ليفروا على ظنّهم من إثبات المُجسِّمة المفرِط المؤدي إلى تشبيه الخالق بالمخلوق. ومن نفي أهل التّعطيل المفرِّط النّافي لصفات الله سبحانه وتعالى.

وقد كانت غايتهم التّوسّط في ذلك وما حصلوه لأنّ تأويلهم لكلام الله بأنّه الكلام النّفسي، هم من جنس التّعطيل والتّحريف، وتحميل اللفظ ما لا يطيق، فما حرّفوا إلاّ لأنّهم عطّلوا وما عطّلوا إلاّ لأنّهم كيفوا ومثلوا. واعتقدوا أنّ حقيقة كلام الله صفته القائمة بنفسه سبحانه وتعالى، وأنّ القرآن معان أوحى بها إلى أمين وحيه كإيحاءات عبر عنها جبريل بلغة المرسلين، فنزلت التّوراة بالعبرانيّة، والإنجيل بالسّريانيّة والقرآن بالعربيّة. فاللفظ من جبريل وهو تصوير للمعنى، والمعنى هو الأساس؛ إذ هو كلام الله على الحقيقة. فما كان من الجرجاني إلاّ أن نقل هذه العقيدة إلى وصف كلام النّاس، فابتدع نظريّة النّظم.[21] (شكري محمّد عباد، 1980).

2.4 معاني التّعليق: وهي العلاقات القائمة بين المعاني النّحويّة الخاصّة (الأبواب النّحويّة)، كما تدعى كذلك "القرائن المعنويّة"،[22] (تمام حسان،2009) أو العلاقات السّياقيّة، ووظيفتها إنشاء المعنى العام للعبارة (الأسلوب)، أو ما يسمى معنى المقال. وهذا هو مقصود الجرجاني بتوخي معاني النّحو. وإنّ النّاظر في دلائل الإعجاز يلمح هذا المعنى في ثنايا عباراته، منها قوله: " فلا ترى كلامًا قد وُصف بصحّة النّظم أو فساده، أو وصف بمزيّة أو فضل فيه إلاّ وأنت تجد مرجع تلك الصّحة وذلك الفساد وتلك المزيّة وذلك الفضل إلى معاني النّحو وأحكامه".[23] (الجرجاني، تح: محمّد التّونجي،2005) يقصد بالمعاني معاني الأبواب النّحويّة (المعاني الوظيفيّة)، وبالأحكام ما يكون بين تلك المعاني من علاقات داخل السّياق

يعني قوانين التّعليق. ويقول في موضع آخر: "معلوم أنْ ليس النّظم سوى تعليق الكلم بعضه ببعض، وجعل بعضه بسبب من بعض، والكلم ثلاث: اسم وفعل وحرف وللتعليق فيما بينها طرق معلومة وهو لا يعدّو ثلاثة أقسام: تعلّق اسم باسم، وتعلّق اسم بفعل، وتعلّق حرف بهما..."[24](الجرجاني، تح: محمّد التّونجي،2005).

فيكون الكلام عند الجرجاني على مستويين: "مستوى الصّواب والخطأ، وما يستتبعه من معرفة بمواقع الإعراب، ومعنى أبواب النّحو الوظيفيّة من فاعليّة ومفعوليّة وإضافة وغيرها، وذلك مستوى لا تفاضل فيه ولا مزيّة. أمّا المستوى الآخر فهو قائم على توخّي معاني هذه الأبواب، ومعرفة مواقعها ومقاماتها التي تحسن فيها أو تقبح وهو ما يترتّب عليه جمال الصّياغة، وتتحقّق به المزيّة والتّفاضل وحسن النّظم".[25] (أحمد سعد محمّد،2018).

وطرق التّعليق المعنويّة خمسة أقسام كبرى:[26] (تمام حسان،2009).

1.2.4 الإسناد: وهي العلاقة الرّابطة بين المبتدأ وخبره وبين الفعل والفاعل أو نائبه، تصبح عند فهمها وتصورها قرينة معنويّة على أنّ الأوّل مبتدأ والثّاني خبر وعلى أنّ الأوّل فعل والثّاني فاعل أو نائب فاعل، فهي إحدى أهم القرائن التي تعين المعنى المقالي.

2.2.4 التّخصيص: وهي قرينة معنويّة كبرى تتفرع عنها قرائن معنويّة أخصّ وهي التعدّيّة (المفعول به)، والغائيّة (المفعول لأجله)، والمعيّة (المفعول معه) والظّرفيّة (المفعول فيه)، والتّوكيد (المؤكّد)، والملابسة (الحال)، والتّفسير (التّمييز) والإخراج (الاستثناء)، والمخالفة. وسُميت بقرينة التّخصيص لأنّها قيود على علاقة الإسناد، يدل كل نوع منها على جهة خاصّة في فهم معنى الحدث. فالمفعول به مثلا يخصّص محل الحدث، ويخصّص المفعول لأجله غايته، والحال هيأة فاعله والظّرفيّة مكانه أو زمانه وهكذا. يقول الجرجاني: " كذلك إذا عدّيت الفعل إلى المفعول فقلت: ضرب زيد عمرا، كان غرضك أنْ تفيد التّباس الضّرب الواقع من الأوّل بالثّاني ووقوعه عليه".[27] (الجرجاني، تح: محمّد التّونجي، 2005).

3.2.4 المخالفة: وسميت بذلك لأنّها من قبيل القيم الخلافيّة التي تفرق بين مبنى ومبنى، وبين معنى ومعنى، وهي إحدى القرائن التي يستدلّ بها العقل على

التّمييز، وبالتّالي هي أداة للإدراك بشكل عام وغير مقتصرة على هذا الفن؛ لذلك تجده (مفهوم المخالفة) عند الفقهاء وعند المناطقة مستعملاً بكثرة. فمن المعلوم أنّ الشّيء يمتاز بما فيه من صفات ذاتيّة من جهة، وبكونه يختصّ بها فلا يماثله غيره لوجودها فيه ولا يماثل غيره لانعدامها فيه، فيستدل باختلافه على تميّزه.

4.2.4 النّسبة: والفرق بينها وبين التّخصيص أنّ التّخصيص تقييد والنّسبة إلحاق. والمعاني التي تدخل تحت هذه القرينة هي معاني حروف الجر، ومعاني الإضافة. ولقد أدرك النّحاة كون حروف الجرّ أدوات للتعليق وذلك يظهر في عبارتهم المشهورة (والجار والمجرور متعلّق). على أنّ التّعليق بحرف الجر هو تعليق لمعنى الحدث دون معنى الزّمن، فإذا قلت: (وقف الإمام على المنبر) أو (يقف على المنبر)، فإنّ الحرف (على) قيد حدث الوقوف، ولا علاقة له بمضي الوقوف أو استقباله.

ثم يستقلّ كل حرف من حروف النّسبة (الجر) بمعناه الخاص؛ فمنها ما يفيد ابتداء الغاية، ومنها ما يفيد انتهاءها، ومنها ما يفيد البعضيّة، أو الظّرفيّة، أو الاستعانة، أو المصاحبة، أو القسم، أو المجاوزة، أو الملكيّة، أو الاستحقاق...الخ. أمّا الإضافة فقد بلغت قوة التّعليق بها إلى أنْ عُدّ المضاف والمضاف إليه كالكلمة الواحدة؛ حيث لا وجود لأحدهما إلا بوجود الآخر.

5.2.4 التّبعيّة: يظهر معناها من لفظها، أي أنّها تجعل جزءًا من الكلام تابعا لسابقه في السّياق، فيصير المتقدم متبوعًا والتّالي تابعًا له. ويدخل تحت هذا المعنى أربع قرائن: النّعت والعطف والتّوكيد والبدل.

والإعراب خصّه النّحاة ببالغ عنايتهم وجعلوه علما على نحوهم؛ حيث إنّه " الفارق بين المعاني المتكافئة في اللفظ، وبه يُعرف الخبر الذي هو أصل الكلام، ولولاه ما مُيّز فاعل من مفعول، ولا مضاف من منعوت، ولا تعجّب من استفهام، ولا صدر من مصدر، ولا نعت من توكيد"[28] (أحمد سعد محمّد،2018). ما هو إلاّ كشف عن العلاقات السّياقيّة أو التّعليق؛ حيث إنّ الكشف عن هذه القرائن هو الغاية الكبرى من التّحليل الإعرابي، كما أنّ وضوحها هو ثمرة نجاح عمليّة التّعليق.[29] (تمام حسان،2009).

5. مفهوم نحو المعاني في فكر سيبويه: ارتبطت فكرة النّظم بعبد القاهر الجرجاني كما ارتبطت بمسألة إعجاز القرآن؛ حيث إنّه ألّف كتابيه (أسرار البلاغة) و(دلائل الإعجاز) في الأصل ليقيم الدّليل على ما رآه السّر في إعجاز القرآن، وهو نظمه، ومن المعروف أيضا أنّ دلائل الإعجاز إنّما أراد صاحبه من ورائه حاجتين:[30] **(أحمد سعد محمّد،2018)**.

- ✓ الرّد على من قال في إعجاز القرآن بالصّرفة أو فصاحة اللفظ المفرد؛
- ✓ تفسير ظاهرة الإعجاز بفكرة النّظم القائمة على توخي معاني النّحو.

ولا يعني هذا أبدا أنّ الجرجاني أوّل من لفت إلى هذه المسألة، ولا أنّه تفرّد بها وتميّز بها عن سابقيه. بل إنّ ما قام به يعتبر استمرارًا لأفكار سابقيه، غير أنّها كانت مبثوثة هنا وهناك بين كتب النّحاة واللغويين.[31] (ابن قتيبة، تح: السّيد أحمد صقر،1973/ محمّد زغلول، دس/المبرد، تح: رمضان عبد التّواب،1985/ الرّازي، تح: بكري شيخ أمين، دس) والأدباء والنّقاد[32] (أحمد سعد محمّد،2018/ابن طباطبة العلوي، تح: عبد العزيز بن ناصر المانع،1985) وعلماء الكلام[33] (أحمد سعد محمّد،2018)، فجمعها ورتّبها ورسّخ مفاهيمها ووضع اصطلاحاتها وأنشأ علاقاتها، فاستحالتّ نظريّة متكاملة واضحة المعالم وصالحة للتطبيق.

نظريّة النّظم إذاً لم تكن وليدة الصّدفة، أو نتاج عقل واحد من العقول المفكرة، بل كانت نتيجة تراكم معرفي علمي أسهم فيه كوكبة من العلماء الذين سبقوا الجرجاني في شتّى التّخصّصات، نحاة ولغويين ونقاد وأدباء وبلاغيين وعلماء الكلام، فجاءت نظريّة النّظم بفضل ذلك شاملة لجميع جوانب الظّاهرة اللغويّة العربيّة، سواء في بُعدها المنطقي المقنع أم في بعدها الجمالي المبدع. لذلك كان لكل فرع من فروع الدّرس اللغوي مآخذ من هذه النّظريّة، "فمن كانت وجهته النّحو واللغة نراه يتجه بها إلى تلك الوجهة، ومن غلبت عليه نزعة التّفسير وتلمُّس وجوه الإعجاز القرآني نراه يتخذها وجهًا يردّ إليه الإعجاز، ومن استهواه طريق النّقد والبلاغة نجده يتخذها مقياسًا للنقد وسبيلاً للبلاغة والبيان".[34] (أحمد سعد محمّد، 2018).

وباعتبار أنّ النّظم أو نحو المعاني يقوم أساسًا على توخّي معاني النّحو، فإنّ كتاب سيبويه بوصفه أقدم كتاب في العربيّة يصلنا، وهو إمام لمن جاء بعده بلا

خلاف، يُتوقّع أنّ يضمّ في ثناياه إشارات وتنبيهات إلى مسائله وتطبيقاته، وإنْ لم يصرّح هو باسمه قصدا. ثم إنّ كتاب سيبويه باتفاق إنّما أريد به وضع الطّريقة التي بها يُنتحى سبيل العرب في بنيّة ألفاظها وأساليبها، وما يستدعيه المقام ومقتضى الحال من تقديم وتأخير وحذف وذكر وفصل ووصل وقصر وإطلاق وتعريف وتنكير وغير ذلك ممّا ينبغي مراعاته في الكلام، ليناسب مقصود المتكلّم ويطابق مقتضى الحال.

لذا نتوقع أنّ أكثر من استفاد منهم الجرجاني ممن سبقوه في سعيه لبلورة مفهوم نحو المعاني إمام النّحاة سيبويه، ولا عجب في ذلك؛ لأنّ معالم ذلك المفهوم تبدو جليّة في الكتاب، في أمرين:

– الأوّل: لأنّ كتاب سيبويه كان كتابًا في العربيّة كلّها، "تناول فيه أبنيّة مفرداتها، كما بحث تراكيبها، واصفًا القواعد التي تضمن سلامتها، ملتفتًا إلى العلاقة الوثيقة التي تربط بين قواعدها ومعانيها البلاغيّة والدّلاليّة، منتحيًا في كل ذلك أساليب العرب وسننها في الكلام".[35] (أحمد سعد محمّد،2018) حتى إنّ المطّلع على كتابه يجد صعوبة في أنْ يقرّر ما إذا كان مؤلّفًا خالصًا في النّحو.

– أمّا الثّاني: فلأنّ سيبويه لم يكن نحويًا شكليًا مقتصرًا على أواخر الكلم إعرابا وبناء، وإنّما كان عمله توصيفا شاملا لسنن العرب في بنيّة ألفاظها وأساليبها بالنّظر إلى ما يقتضيه السّياق من حيث علاقة الكلم بعضه ببعض، ومن حيث مناسبته لمقتضى الحال. لذلك جاء نحوه تكوينيًا تركيبيا ينظر في الأسلوب كما ينظر في تحليل الأبنيّة المفردة والتّراكيب وما يلحق بها من أحوال.

6. تطبيقات نحو المعاني في كتاب سيبويه:

1.6 ترجيح وجه إعرابي بناء على المعنى: لا يقف سيبويه في كتابه عند مجرّد الوصف والتّقعيد، بل يتجاوز ذلك إلى تفسير العلّة التي جاء لأجلها الكلام على تلك الصّفة المخصوصة. ولذلك كثيرًا ما نجده يسوق الحديث في أحوال الإعراب من أجل تفسير وتعليل ما هو بصدد علاجه من مباحث النّحو ومسائله، فقد كان الإعراب عنده فرعًا للمعنى، كما نراه في كثير من مواضع الكتاب يرجّح وجهًا إعرابيًا على آخر لا لشيء إلاّ لأنّ المقام يقتضيه، فيقول مثلاً في (باب ما يجري على

الموضع لا على الاسم الذي قبله): "وتقول: ما زيدٌ كعمرٍو ولا شبيهًا به، وما عمرٌو كخالدٍ ولا مفلحًا، والنّصب في هذا جيد؛ لأنّك إنّما تريد ما هو مثل فلان ولا مفلحًا هذا وجه الكلام، فإذا أردت أنْ تقول: ولا بمنزلة من يشبهه جررت، وذلك قولك: ما أنت كزيدٍ ولا شبيهٍ به".[36] (سيبويه، تح: البكاء،2018) فبالنّصب أفدت أمرين: أنّ زيدًا ليس كعمرٍو، وأنّه لا شبيه لعمرٍو إطلاقًا. لكنْ بالجر أفدت الأوّل، وأنّ زيدًا ليس شبيه عمرٍو، فالمعنى في الحالين ليس واحدًا.

حتى وهو يستل القاعدة من الشّاهد فإنّه يستحضر من المقول ملابساته وأغراض قائله وأحوال متلقيه، واية ذلك ما ذكره مثلا في (باب يختار فيه الرّفع) حيث يقول: "وذلك قولك: له علمٌ علمُ الفقهاء، وله رأيٌ رأيُ الأصلاء، وإنّما كان الرّفع في هذا الوجه لأنّ هذه خصال تذكرها في الرّجل، كالحلم والعقل والفضل، ولم ترد أنْ تخبر بأنّك مررت برجل في حالة تعلُّم وتفهُّم، ولكنّك أردت أنْ تذكر الرّجل بفضل فيه، وأنْ تجعل ذلك خصلة قد استكملها، كقولك: له حسبٌ حسبُ الصّالحين؛ لأنّ هذه الأشياء وما يشبهها صارت حليّة عند النّاس وعلامات، وعلى هذا الوجه رفع الصّوت(*)... وإنْ شئت نصبت فقلت: له علمٌ علمَ الفقهاء، كأنّك مررت به في حال تعلم وتفقه وكأنّه لم يستكمل أنْ يقال له عالم".[37] (سيبويه، تح: البكاء،2018) فالنّصب محمول هنا على الفعل أو الحال المتغيرة، أمّا الرّفع فمحمول على الوصفيّة وأنّ الوصف تلبس بصاحبه حتى صار حليّة فيه.

فإنْ كانت وظيفة العلامات الإعرابيّة إظهار المعاني الوظيفيّة للكلمات داخل السّياق، فإنّ ذلك غير كاف في بيان معنى المقال (الأسلوب)، حتى يضاف إلى ذلك معرفة خواص التّراكيب (التّعليق) من علاقات سياقيّة بين الألفاظ، التي هي قرائن على المعاني العامّة والأغراض، وأنّ الوجوه الإعرابيّة تابعة لذلك وليس العكس، أي أنّ خواصّ التّراكيب هي التي تطلب تلك الوجوه بعينها لتفيد معاني وأغراضًا بعينها عند المتكلّم. لذا " لم يكن الإعراب غاية يُرمى إليها عند متقدّميّ النّحاة، وإنّما كان وسيلة لتوضيح معنى المقال الذي هو مراد المتكلّم ومقصوده. من ثمّ كان له قيمة وأهميّة في نظريّة النّظم، حتى رأينا عبد القاهر ينعى على أهل زمانه زهدهم فيه

واحتقارهم لشأنه، ويشيد بأهميته في بناء نظريته التي قامت على أساس نحوي".[38] (أحمد سعد محمّد،2018).

وبناء على هذا ندرك أنّ ما دعا إليه دعاة تيسير النّحو، من كونه شكليًا نمطيًا جافًا ومعقدًا؛ لبعده عن محاكاة ديناميّة الوقائع الكلاميّة، إدعاء يحمل في طياته من التّحامل والنّكران لفضل هؤلاء العلماء وعلى رأسهم إمامهم سيبويه ما هو ظاهر لكل عاقل وهو مردود عليهم.

2.6 أقسام الكلام باعتبار المعنى: إذا كان نحو المعاني قائما على توخي معاني النّحو التي استنها النّحاة من سنن العرب في كلامها، فإنّ استقامة الكلام وحسنه وقبحه يقاس عند صاحب الكتاب على ذلك المقياس. واية ذلك ما ذكره سيبويه في (باب الاستقامة من الكلام والإحالة) الذي جعل فيه مدار الاستقامة والحسن والقبح على توخي قواعد اللغة العربيّة في تصريف كلامها، وعلى ما تستتبعه فكرة المقام ومقتضى الحال، فالذّوق اللغوي والبلاغي يمثلان معا مقياس الحكم على صحّة النّظم أو فساده.[39] (سيبويه، تح: البكاء،2018).

فالكلام المستقيم عنده هو ما وقعت فيه كل لفظة موضعها المقدور لها مع مراعاة علاقتها مع صاحبتها في السّياق، كما يقتضيه عرف اللغة وقوانين النّحو، وانتفى عن الكلام التّناقض والكذب. وأمّا الكلام الذي لم تُراع فيه حرمة اللغة فوقعت الألفاظ في غير ما قدر لها كان قبيحًا ولو كان مستقيما بريئا من التّناقض.

وهذا في الحقيقة هو نفسه ما عالجه البلغاء تحت مسمّى حسن التّأليف الذي هو شرط لفصاحة الكلام عندهم؛ حيث ينبغي أنْ يسلم الكلام من ضعف التّأليف النّاجم عن التّعقيد اللفظي أو المعنوي.[40] (القزويني، تح: بسيوني زغلول، دس) وحسن التّأليف في الحقيقة هو نجاح عملي لمفهوم نحو المعاني القائم على فكرة التّعليق التي سبق شرحها، والتي تلخص في عبارة توخي معاني النّحو.

3.6 نظم الكلام وعلاقته بالمعنى: سنن العربيّة كما أوضح الجرجاني قد قضت كذلك بأنّ لكل كلمة مع صاحبتها مقام تحسن فيه وبه، ولكلّ حرف من الحروف عملاً يخصّصه، ولقد تولّى النّحاة وعلى رأسهم سيبويه بيان ذلك، واضعين قواعده وسننه المتبعة حتى لا يختل نظم الكلام. مثال ذلك ما ذكره سيبويه في (باب

ما ينصب في الألف)، من أنّ (إذا وحيث) يقبح ابتداء الأسماء بعدها إذا اجتمع عليها اسم وفعل، وكان الفعل بأنْ يليها أحسن وأبلغ، حيث يقول: "ويكون الاسم بعده إذا أوقعت الفعل على شيء من سببه نصبًا... فتقول: إذا عبد الله تلقاه فأكرمه وحيث زيدًا تجده فأكرمه؛ لأنّهما يكونان في المعنى حروف المجازاة، ويقبح إنْ ابتدأت الاسم بعدهما إذا كان بعده فعل... والرّفع بعدهما جائز، لأنّك قد تبتدئ الأسماء بعدهما فتقول: اجلس حيث عبد الله جالسٌ، واجلس إذا عبد الله جلس".[41] (سيبويه، تح: البكاء،2018).

ومثله ما ذكره في حروف العطف والفرق بين الواو والفاء في (باب ما ينتصب في الصّفة لأنّه حال وقع فيه الألف واللام) فيقول: " إذا أردت بالكلام أنْ تجريه على الاسم كما تجري النّعت لم يجز أنْ تدخل الفاء؛ لأنّك لو قلت: مررت يزيد أخيك فصاحبك، والصّاحب زيد لم يجز، وكذلك لو قلت: مررت بزيد أخيك فصاحبك ذاهب لم يجز، ولو قلتها بالواو حسنت".[42] (سيبويه، تح: البكاء،2018) ذلك أنّ النّعت تعدّد والمنعوت واحد، فاقتضى ذلك العطف بالواو التي للمغايرة.

4.6 تفسير ظاهرتي التّقديم والتّأخير تفسيرا بلاغيا: يظهر اتفاق الجرجاني وسيبويه في تفسير الظّواهر اللغويّة في باب التّقديم والتّأخير، وهو ما عالجه النّحاة تحت عنوان (الرّتبة)، والذي أطلق عليه الجرجاني مصطلح (التّرتيب)، أحد أركان نظريّة النّظم عنده. فقد كان صاحب الكتاب يتناول التّقديم والتّأخير تناولًا بلاغيًا ممّا جعله متفردًا وصاحب الرّيادة فيه؛ حيث لم يكتف بالمعالجة التّقليديّة على غرار أكثر النّحاة، خاصّة المتأخّرين أصحاب الصّناعة من جهة ما يجوز وما لا يجوز، بل تعدّى ذلك إلى بيان أغراضه. من ذلك أنّ العرب يقدّمون ما تقع عليه عنايتهم واهتمامهم، وأنّهم يقدّمون لأجل تنبيه المخاطب على المقدّم بخاصّة أو توكيده وهكذا.

ذكر في مسألة تقديم المفعول على فاعله بنيّة التّأخير، وذكر أنّه عربي جيد كثير، ثم فسّر ذلك فقال: " كأنّهم إنّما يقدمون الذي بيانه أهم لهم وهم ببيانه أعنى وإن كانا جميعا يهمّانهم ويعنيانهم".[43](سيبويه، تح: البكاء،2018).

وهذا القدر كما هو ظاهر زائد على مجرَّد الوصف، فهو تفسير لحال الكلام الموصوف ببيان مقتضاه، وإن كان الجرجاني لا يكتفي بذلك، وإنّما ينبغي عنده " أنْ

يعرف في كل شيء قدّم في موضع من الكلام مثل هذا المعنى، ويفسّر وجه العناية فيه هذا التّفسير، وعندئذ لا يكفي أنْ يقال: إنّه قُدم للعناية ولأنّ ذكره أهم، من غير أنْ يذكر من أين كانت تلك العناية ولم كان أهم؟ ولتخيّلهم ذلك قد صغر أمر التّقديم والتّأخير في نفوسهم، وهونوا الخطب فيه، حتى أنّك لترى أكثرهم يرى تتبعه والنّظر فيه ضربا من التّكلف".[44](الجرجاني، تح: محمّد التّونجي،2005).

ولكن ذلك يبقى أمرًا متعسرًا؛ لأنّ نيّة المتكلّم مستقلة في كل خطاب على حد وما ذكر في هذا الباب من أغراض فهي ما اطرد عند كل عربي، وأمّا تتبع الأغراض عند كل فعل خطابي فهذا هو التّكلّف عينه. ثم إنّ الجرجاني نفسه عند تناوله لهذه المسألة فسّر بنفس ما فسّر به سيبويه في مواضع كثيرة ولم يزد على ذلك.[45] (الجرجاني، تح: محمّد التّونجي،2005).

لكن سيبويه وإنْ جعل العناية والاهتمام العلة الكبرى التي استأثرت بمعظم أمثلة هذا الأسلوب في كتابه، إلّا أنّها لم تكن العلّة الوحيدة وذكر أغراضًا بلاغيّة أخرى كتنبيه المخاطب إلى ذلك المقدّم، كما كان الحال في مسألة تقدّم الاسم في الاستفهام ورفعه بالابتداء، قال: " لأنّك تبتدئه لتنبه المخاطب، ثم تستفهم بعد ذلك. وذلك قولك: زيد كم مرة رايته؟ وعبد الله هل لقيته؟...وكذلك سائر حروف الاستفهام".[46] (سيبويه تح: البكاء،2018).

والشّيء نفسه ذكره في باب الأمر والنّهي قال: "وقد يكون في الأمر والنّهي أنْ يُبنى الفعل على الاسم، وذلك قولك: عبد الله اضربه، ابتدأت عبد الله فرفعته بالابتداء، ونبهت المخاطب له لتعرفه باسمه، ثم بنيت الفعل عليه كما فعلت ذلك في الخبر".[47](سيبويه، تح: البكاء،2018).

وفي مسألة تقديم الاسم والفعل وتأخيرهما بعد همزة الاستفهام، نجده يرجح وجهًا على آخر مراعاة لمقصود المتكلّم، فيرجح تقديم الاسم في حال لأنّه أحسن وأبلغ "وذلك قولك: أزيد عندك أم عمرو؟ وأزيدًا لقيت أم بشرًا؟ فأنت الآن مدع أنّ عنده أحدهما... واعلم أنّك إذا أردت هذا المعنى فتقديم الاسم أحسن؛ لأنّك لا تسأله عن اللقيّ، وإنّما تسأله عن أحد الاسمين لا تدري أيّهما هو، فبدأت بالاسم؛ لأنّك تقصد

قصد أنْ يبيّن لك أيّ الاسمين في هذا الحال، وجعلت الاسم الآخر عديلاً للأوّل فصار الذي لا تسأل عنه بينهما".[48](سيبويه، تح: البكاء،2018).

ويرجّح في حال أخرى تقديم الفعل لأنّه أولى وأحسن، "فتقول: أضربت زيدا أم قتلته؟ فالبدء بالفعل ههنا أحسن؛ لأنّك إنمّا تسأل عن أحدهما لا تدري أيّهما كان، ولا تسأل عن موضع أحدهما، فالبدء بالفعل ههنا أحسن، كما كان البدء بالاسم ثَمّ فيما ذكرنا أحسن... لأنّك مدّع أحد الفعلين، ولا تدري أيّهما هو، كأنّك قلت: أيّ ذاك كان بزيد".[49](سيبويه، تح: البكاء،2018).

ويذكر في (باب إضمار المفعولين اللذين تعدّى إليهما فعل الفاعل) العلّة البلاغيّة في تقديم المخاطب على الغائب، وهي مراعاة حال المخاطب فيقول: "وإنّما كان المخاطب أولى بأنْ يبدأ به من قِبل أنّ المخاطب أقرب إلى المتكلّم من الغائب، فكما كان المتكلّم أولى بأنْ يبدأ بنفسه قبل المخاطب، كان المخاطب الذي هو أقرب من الغائب أولى بأنْ يبدأ به من الغائب، فإنْ بدأت بالغائب فقلت: أعطاهوك فهو في القبح وأنّه لا يجوز بمنزلة الغائب والمخاطب إذا بدأ بهما المتكلّم، ولكنّك إذا بدأت بالغائب قلت: قد أعطاه اياك".[50] (سيبويه، تح: البكاء،2018).

ونجده في المقابل يردّ قياس النّحاة لقبحه وخروجه عن كلام العرب، ولعدم مراعاته جانب المعنى فيقول: "وأمّا قول النّحويين: قد أعطاهوك وأعطاهوني، فإنّما هو شيء قاسوه لم تتكلّم به العرب، ووضعوا الكلام في غير موضعه، وكان قياس هذا لو تكلّم به كان هينا".[51](سيبويه، تح: البكاء،2018).

5.6 الإضمار على شريطة التّفسير: من أمثلة التّوافق بين الجرجاني وسيبويه ما ذكره الجرجاني تحت عنوان (الإضمار على شريطة التّفسير)، وهو يقابل ما أسماه سيبويه (باب الفاعلين والمفعولين اللذين كل واحد منهما يفعل بفاعله مثل الذي يفعل به)، وهو ما عُرف فيما بعد (بباب التّنازع). في نحو قولك: ضربت وضربني زيد، أي: ضربت زيدا وضربني زيد، ويرى سيبويه بأنّ إضمار الأوّل أحسن لعلم المخاطب بأنّ الأوّل داخل في الثّاني.[52] (سيبويه، تح: البكاء،2018) "وذلك لأنّهم بدؤوا بالإضمار لأنّهم شرطوا التّفسير... والإضمار يجوز عليه السّكوت نحو:

زيد ضربته، إنّما أضمر بعدما ذكر الاسم مظهرًا، فالذي تقدم من الإضمار لازم له التّفسير حتى يبينه".[53](سيبويه، تح: البكاء،2018).

ثم يأتي الجرجاني ليبين سرّ جمال هذا الإضمار بعدما استل مفهومه من صاحب الكتاب فيقول: "اعلم أنّ ههنا بابا من الإضمار والحذف يسمى: الإضمار على شريطة التّفسير، وذلك مثل قولهم: أكرمني وأكرمت عبد الله، أردت: أكرمني عبد الله وأكرمت عبد الله، ثم تركت ذكره في الأوّل استغناء بذكره في الثّاني، فهذا طريق معروف، ومذهب ظاهر وشيء لا يعبأ به، ويظن أنّه ليس فيه أكثر مما تريك الأمثلة المذكورة منه، وفيه إذا أنت طلبت الشّيء من معدنه ومن دقيق الصّنعة ومن جليل الفائدة ما لا تجده إلّا في كلام الفحول".[54](الجرجاني، تح: محمّد التّونجي،2005) ثم يستدلّ على ذلك بقول البحتري (من الكامل):[55](البحتري، تح: الصّيرفي، دس).

لو شئت لم تفسد سماحة حاتم * * * كرما ولم تهدّم مآثر خالدّ.

ثم يعلّق عليه بقوله: "الأصل لا محالة: لو شئت ألاّ تَفسد سماحة حاتم لم تُفسدها ثم حذف ذلك من الأوّل استغناء بدلالة الثّاني عليه، ثم هو على ما تراه وتعلّمه من الحسن والغرابة... وذلك أنَّ في البيان إذا ورد بعد الإبهام وبعد التّحريك له، أبدا لطفًا ونبلاً لا يكون إذا لم يتقدّم ما يحرّك"[56](الجرجاني، تح: محمّد التّونجي،2005).

ومن أمثلة ذلك أيضا ما ذكره في مواقع (إنّ) وتأثيرها في الجملة؛ حيث أنّ ذكرها أحيانا يغني عن ذكر الخبر، وهو ما نقله عن سيبويه في باب ما يحسن عليه السّكوت في هذه الأحرف الخمسة لإضمارك ما يكون مستقرًّا لها وموضعا لو أظهرته، وليس هذا المضمر بنفس المظهر، "وذلك: إنّ مالاً وإنّ ولدًا، وإنّ عددًا أي: أنّ لهم مالاً، فالذي أضمرت هو (لهم)... وقال الأعشى (من المنسرح):

إنّ محلا وإنّ مرتحلا * * * وإنّ في السّفر إذا مضوا مهلا.

كأنّه قال: إنّ لنا. "[57] (سيبويه، تح: البكاء،2018/ الجرجاني، تح: محمّد التّونجي،2005) ثمّ يعلّق الجرجاني قائلا: "فقد أراك –أي سيبويه –في هذا كلّه أنّ الخبر محذوف، وقد ترى حسن الكلام وصحّته مع حذفه وترك النّطق به، ثم إنّك إن عمدت إلى (إنّ) فأسقطها، وجدت الذي كان حسن من حذف الخبر لا يحسن أو لا يسوغ، فلو قلت: مال، وعدد، ومحل ومرتحل، وغيرها إبلاً وشاءً، لم يكن شيئا، وذلك

أنّ (إنّ) كانت السّبب في أنْ حَسُن حذف الذي حُذف من الخبر، وأنّها حاضنته والمترجم عنه والمتكفّل بشأنه".[58] (الجرجاني، تح: محمّد التّونجي،2005).

6.6 المجاز الحكمي: من أمثلة توافق الجرجاني وصاحب الكتاب أيضا ما ذكره تحت مسمّى (المجاز الحكمي) وشرحه بقوله: "يكون التّجوّز في حكم يجري على الكلمة فقط، وتكون الكلمة متروكة على ظاهرها، ويكون معناها مقصودًا في نفسه ومرادًا من غير توريّة ولا تعريض والمثال فيه قولهم: نهارك صائم وليلك قائم... أفلا ترى أنّك لم تتجوز... في نفس (صائم) و(قائم)، ولكن في أنْ أجريتهما خبرين على النّهار والليل... وممّا طريق المجاز فيه الحكم قول الخنساء:

ترتع ما رتعت، حتى إذا ادّكرت فإنّما هي إقبال وإدبار

وذاك أنّها لم ترد بالإقبال والإدبار غير معناها، فتكون قد تجوّزت في نفس الكلمة، وإنّما تجوّزت في أنْ جعلتها لكثرة ما تقبل وتدبر لغلبة ذاك عليها... كأنّها قد تجسّمت من الإقبال والإدبار".[59] (الجرجاني، تح: محمّد التّونجي،2005).

وعبد القاهر هنا يرفض أنْ يكون المجاز لاحقًا بنفس الحذف؛ يعني حذف المضاف والإبقاء على المضاف إليه كنحو قوله تعالى:﴿ وَسْـَٔلِ ٱلْقَرْيَةَ ٱلَّتِى كُنَّا فِيهَا وَٱلْعِيرَ ٱلَّتِىٓ أَقْبَلْنَا فِيهَا ۖ وَإِنَّا لَصَٰدِقُونَ ﴿٨٢﴾ ﴾ [يوسف: من الآية 82] أي أهل القريّة؛ لأنّ الكلمة عنده إنمّا توصف بالمجاز لنقلك لها عن معناها، أو بأنْ توصف به لنقلها عن حكم كان لها إلى حكم ليس هو بحقيقة فيها ومثال ذلك المضاف إليه يكتسي إعراب المضاف كما في الاية السّابقة، فنُصب وأصله الجر. "ولا ينبغي أنْ يقال إنّ وجه المجاز في هذا الحذف، فإنّ الحذف إذا تجرّد عن تفسير حكم من أحكام ما بقي بعد الحذف لم يُسم مجازا".[60] (الجرجاني،2018).

وما ذهب إليه الجرجاني حقّ، كما أنّ ما ذهب إليه سيبويه من جعله المجاز وصفا للحذف حقّ أيضًا؛ لأنّه ألحقه به من حيث إنه سبب له، فلولا هذا الحذف لم تعلّم المزيّة في المتروك نطقه، وأمّا الجرجاني فجعل المجاز في المحل أي محل الحذف.

وينبغي أنْ نوضّح بأنّنا لسنا بصدد عقد مقارنة بين هذين العالمين، ولا موازنة بين ما قدّماه للدرس اللغويّ العربيّ عامّة ومفهوم نحو المعاني أو النّظم بخاصّة؛ لأنّ منهج كل منهما مختلف عن الآخر وهدفهما كذلك، فالأوّل نظر في كلام العرب واستلّ من صفته قواعد وأمثلة يُحتذى حذوها، وعلّل لكل وجه بما رآه مناسبا لصور الكلام وغايات الإفهام، بحسب ما تقتضيه أحوال المتكلّمين وظروف المقام. فكانت تلك الأصول البلاغيّة الواردة في ثنايا كلامه بين دفتي الكتاب تفسيرًا وتعليلاً للظواهر النّحويّة. وأمّا الآخر فكان منطلقه وغايته في الأصل بلاغيّة، فجعل هدفه بيان إعجاز القرآن وإيضاح سر بلاغته وتفرده، مستعينًا في سبيل بيان براعة نظمه وجودة عبارته وحسن معانيه وجزالة ألفاظه، بما بدا له من قرائن على ذلك ممّا هو مؤصّل ومفصّل في كتب النّحو –والكتاب على رأسها–فظهر له أنّ السّر في كل ذلك توخّي معاني النّحو.

7. خاتمة: لم تكن إذاً نظريّة النّظم التي اقترحها الجرجاني في دلائل الإعجاز احتواء لأفكار السّابقين واستمرارًا لها فحسب، ولكنّها أنموذج فريد ومشروع جاد في سبيل تجديد النّظريّة النّحويّة العربيّة، النّظريّة التي كان كتاب سيبويه حاضنًا لها وشاءت الأقدار أنْ تولد على يدي العلاّمة عبد القاهر الجرجاني الذي كان له شرف تنشئتها وتعاهدها، حتى استحالتّ نظريّة ناضجة متكاملة، سميت (نظريّة النّظم) وندعوها نحن نظريّة (نحو المعاني). ونقصد بهذا المفهوم: ذلك النّحو الذي ينطلق من دراسة المعنى وصفًا وتحليلاً وتصنيفًا، ليصل إلى تفسير أشكال وصور التّراكيب والأساليب العربيّة، وعلاقة كل ذلك بمقاماتها الاستعماليّة. ويقوم هذا المفهوم على التّفريق بين نوعين من المعاني الوظيفيّة:

- معاني الأجزاء التّحليليّة: وهذه لا يقع فيها التّفاوت بين المتكلّمين من حيث علمهم بها، وإنّما من حيث توظيفها في بناء الأنساق الكلاميّة داخل السّياقات اللغويّة المختلفة باختلاف الأغراض والمناسبات؛
- ومعاني التّعليق: التي فيها تتجلى مهارة المتكلّم في استثمار القرائن المعنويّة والعلاقات السّياقيّة فيما بين الألفاظ، لنسج الكلام على منوال متماسك متناسق سلس بديع، ليصبح ملتحمًا متحدًا فصيحًا بليغًا، فتنقش بفضل ذلك المعاني في نفس

السّامع، كما ارتسمت قبل ذلك في خاطر المتكلّم، وهي أربعة أنواع: الإسناد والتّخصيص، والمخالفة، والنّسبة، والتّبعيّة؛

وهذا المفهوم الجديد للنحو العربي يجعله قادرا على:

– الإحاطة بالظّاهرة اللغويّة في حالتّها الدّيناميّة، وفي وقائعها التّخاطبيّة بشتّى ظروفها وملابساتها وعناصرها المشكلة لها؛

– إلغاء المسافة بين ما يفرضه النّظام بقواعده الصّارمة السّاكنة، وبين ما يتطلبه الاستعمال والمقام بظروفه الدّيناميّة المتحركة، مما يجعل النّظام اللغوي أكثر ليونة غايته الأولى إنجاح فعل الكلام؛

– جعل التّحليل طريقا إلى التّركيب؛ بمعنى أن لا يقف التّحليل (الإعراب) عند بيان المعاني الوظيفيّة للأجزاء التّحليليّة، بل يتعدّاها إلى فهم طرق التّعليق بينها،ذ ليصل في الأخير إلى معنى التّركيب العام أو معنى المقال أو معنى الأسلوب، فيُعنى بالتّركيب نفسه كما يُعنى بأجزاء التّركيب.

ولم يكن صنيع الجرجاني في ذلك سوى أنّه اعتمد على منهج التّجديد بالمفهوم الذي أثبتناه، وهو ردّ النّحو إلى أصوله التي كان عليها في بداية مسيرته قبل أنْ تزيغ به أفئدة النّحاة المتأخّرين إلى غير هديه وغايته، فصار منصبًّا على دراسة المبنى على حساب المعنى، واقتصر على تتبع أحوال أواخر الكلم إعرابًا وبناء، ولم يرق إلى دراسة المعنى العام للتركيب (معنى المقال)، لا من النّاحيّة الوظيفيّة، ولا من النّاحيّة الدّلاليّة الاجتماعيّة، واهتم بأجزاء التّركيب وأهمل التّركيب نفسه.

وقد بيّنا ذلك من خلال تناولنا للمفهوم نفسه في كتاب سيبويه، ووضحنا أوجه الاتفاق بين طرح الجرجاني وطرح سيبويه، ممّا لا يدع أدنى شكّ في أنّ النّظريّة النّحويّة في أصولها وبداياتها لم تهمل المعنى سعيا وراء المبنى، ولم تستبعد عند تحليلها لمختلف الظّواهر التّركيبيّة مباحث المعنى والأسلوب، بل ارتكزت على ذلك في تفسير وتعليل كل ذلك، على نحو ما بيّنا في الأمثلة التي سقناها من كتاب سيبويه. وبالتّالي تصبح تلك الأحكام المطلقة من قبيل أنّ النّظريّة النّحويّة العربيّة تتصف بالسّكونيّة والنّسقيّة، وتحتاج إلى إعادة نظر، من خلال إعادة قراءة التّراث النّحوي قراءة تاريخيّة تقف عند كل مرحلة على حدة، لتنسب إلى كل مرحلة منه ما

يناسبها من الأحكام، فقد تبين فيما تقدم أنّ ذلك الحكم لا يصدق على النّحو العربي في بداياته.

8. قائمة المراجع:

1) القرآن الكريم برواية حفص عن عاصم.

2) أبو داود سليمان بن الأشعث الأزدي السّجستاني، سنن أبي داود، تح: شعيب الأرناؤوط وآخرون، دار الرّسالة العلميّة، 2009.

3) أحمد سعد محمّد، الأصول البلاغيّة في كتاب سيبويه، مكتبة الآداب القاهرة ط3، 2018.

4) البحتري، الدّيوان، تح: حسن كامل الصّيرفي، دار المعارف، مصر،ج2.

5) ابن طبابطة العلوي، عيار الشّعر، تح: عبد العزيز بن ناصر المانع، دار العلوم للطباعة والنّشر، السّعوديّة، 1985.

6) ابن قتيبة، تأويل مشكل القرآن، تح: السّيد احمد صقر، دار التّراث، ط 01 1973

7) بيان شاكر جمعة و مهند حمد شبيب ، قراءة في نظريّة النّظم، مجلة جامعة الأنبار الإسلاميّة، ع: 01، آذار 2009.

8) تمام حسان، اللغة العربيّة معناها ومبناها، عالم الكتب، القاهرة، ط 06 2009.

9) الجرجاني عبد القاهر، دلائل الإعجاز، تح: محمّد التّنجي، دار الكتاب العربي، بيروت، ط1، 2005.

10) الجرجاني عبد القاهر، أسرار البلاغة، دار الغد الجديد، القاهرة، ط1 2018.

11) دو سوسير فيرديناند، علم اللغة العام، تر: يوئيل يوسف عزيز، دار آفاق عربيّة، بغداد، ط 3، 1985.

12) الرّازي فخر الدّين، نهاية الإيجاز في دراية الإعجاز، تح: بكري شيخ أمين دار العلم للملايين، بيروت، ط1.

13) زغلول محمّد، أثر القرآن في تطور النّقد العربي إلى آخر القرن الرّابع الهجري، دار المعارف، ط 3.

14) سيبويه، الكتاب، تح: محمّد كاظم البكاء، دار الرّسالة العلميّة، بيروت، ط2 2018.

15) سيرل جون، العقل واللغة والمجتمع، تر: صلاح إسماعيل، المركز القومي للترجمة، القاهرة، ط1، 2011.

16) شكري محمّد عيّاد، المؤثرات الفلسفيّة والكلاميّة في النّقد الأدبي والبلاغة العربيّة، مجلة الأقلام، ه: 11، آب 1980.

17) القزويني الخطيب، الإيضاح في علوم البلاغة، تح: عماد بسيوني زغلول مؤسسة الكتب الثّقافيّة، بيروت، ط3، د ت.

18) المبرد أبو العباس، البلاغة، تح: رمضان عبد التّواب، مكتبة الثّقافة الدّينيّة ط 2، 1985.

19) محمود زكي نجيب، تجديد الفكر العربي، دار الشّروق، بيروت، ط2 1973.

20) مراد وليد محمّد، نظريّة النّظم وقيمتها العلميّة، دار الفكر، دمشق، د ط 1983.

21) المسدي عبد السّلام، مباحث تأسيسيّة في اللسانيات، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، ط1، 2010.

9. هوامش:

(1)–أبو داود سليمان بن الأشعث الازدي السّجستاني، سنن أبي داود، تح: شعيب الأرناؤوط وآخرون، دار الرّسالة العلميّة، 2009، رقم (4291)، رواه أبو داود في سننه (كتاب الملاحم) عن سليمان بن داود المهري قال: أخبرنا عبد الله بن وهب، أخبرني سعيد بن أبي أيوب، عن شراحيل بن يزيد المعافري، عن أبي علقمة، عن أبي هريرة، ثم ذكر الحديث.

وهو صحيح ورواته كلهم ثقات.صححه الألباني في السّلسلة الصّحيحة، مكتبة المعارف، رقم (599).

(2)–المسدي عبد السّلام، مباحث تأسيسيّة في اللسانيات، دار الكتاب الجديد المتحدة بيروت، ط1، 2010، ص25. وإلى هذا المعنى أشار: زكي نجيب محمود، تجديد الفكر العربي، دار الشّروق، بيروت، ط2، 1973، ص254.

(3)–تمام حسان، اللغة العربيّة معناها ومبناها، عالم الكتب، القاهرة، ط6، 2009 ص18–19.

(4)–هو مفهوم لجون سيرل، ذكره في كتابه العقل واللغة والمجتمع، تر: صلاح إسماعيل المركز القومي للترجمة، القاهرة، ط1، 2011، ص131.

(5)–عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، تح: محمّد التّنجي، دار الكتاب العربي بيروت ط1، 2005، ص93 و96.

(6)–المصدر نفسه، ص55.

(7)–المصدر نفسه ،ص49.

(8)–تمام حسان، اللغة العربيّة معناها ومبناها، ص186.

(9)–على نحو ما ذكر بيان شاكر جمعة ومهند حمد شبيب في مقال بعنوان: قراءة في نظريّة النّظم، مجلة جامعة الأنبار الإسلاميّة، ع: 01، آذار 2009، مج: 01. ووليد محمّد مراد، نظريّة النّظم وقيمتها العلميّة، دار الفكر، دمشق، ط1، 1983.

(10)–الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص69.

(11)–المصدر نفسه، ص282.

(12)–المصدر نفسه، ص175.

(13)–المصدر نفسه، ص173.

(14)–المصدر نفسه، ص50–51.

(15)–المصدر نفسه،ص51.

(16)–المصدر نفسه، ص42.

(17)–وليد محمّد مراد، نظريّة النّظم وقيمتها العلميّة، ص160.

(18)–المرجع نفسه، ص160.

(19)–نفسه، ص163. وينظر: فيرديناند دي سوسير، علم اللغة العام، تر: يوئيل يوسف عزيز، دار آفاق عربيّة، بغداد، ط3، 1985، ص92.

(20)–عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص52.

(21)–شكري محمّد عيّاد، المؤثرات الفلسفيّة والكلاميّة في النّقد الأدبي والبلاغة العربيّة مجلة الأقلام، ه: 11، آب 1980، ص11.

(22)–تمام حسان، اللغة العربيّة معناها ومبناها، ص191.

(23)–عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص65.

(24)–المصدر نفسه، ص4.

(25)–أحمد سعد محمّد، الأصول البلاغيّة في كتاب سيبويه، مكتبة الآداب، القاهرة، ط 3 2018، ص280.

(26)–تمام حسان، اللغة العربيّة معناها ومبناها، ص191 وما بعدها.

(27)–عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص118.

(28)–أحمد سعد محمّد، الأصول البلاغيّة في كتاب سيبويه، ص220.

(29)–تمام حسان، اللغة العربيّة معناها ومبناها، ص182.

(30)–أحمد سعد محمّد، الأصول البلاغيّة في كتاب سيبويه ، ص277.

(31)–ابن قتيبة، تأويل مشكل القرآن،تحقيق السّيد احمد صقر، دار التّراث، ط 02 1973 ص3. ومحمّد زغلول، أثر القرآن في تطور النّقد العربي إلى آخر القرن الرّابع الهجري، دار المعارف، ط3، د ت، ص108. وأبو العباس المبرد، البلاغة، تح: رمضان عبد التّواب مكتبة الثّقافة الدّينيّة، ط 1985،02، ص81. ودلائل الإعجاز، للجرجاني، ص351، وفخر الدّين الرّازي، نهاية الإيجاز في دراية الاعجاز، تح: بكري شيخ أمين، دار العلم للملايين بيروت، ط1، ص357.

(32)– انظر:أحمد سعد محمّد، الأصول البلاغة في كتاب سيبويه، من ص 258 – 263. وابن طبابطة العلوي، عيار الشّعر، تح: عبد العزيز بن ناصر المانع، دار العلوم للطباعة والنّشر، السّعوديّة، 1985، ص113.

(33)–أحمد سعد محمّد، الأصول البلاغيّة في كتاب سيبويه، ص264 – 275.

(34)–المصدر نفسه، ص250.

(35)–المصدر نفسه، ص39.

(36)- سيبويه، الكتاب، تح: محمّد كاظم البكاء، دار الرّسالة العلميّة، بيروت، ط2 2018 ج1، ص69.

(*) يقصد قولك: له صوت صوت حمار.

(37)-سيبويه، الكتاب،ج: 01،ص361و362و365.

(38)-أحمد سعد محمّد، الأصول البلاغيّة في كتاب سيبويه، ص229.

(39)-انظر: سيبويه، الكتاب، ج:1، ص25 وما بعدها.

(40)-الخطيب القزويني، الإيضاح في علوم البلاغة، تح: عماد بسيوني زغلول، مؤسّسة الكتب الثّقافيّة، بيروت، ط3، ص11وما بعدها.

(41)-سيبويه، الكتاب، ج1، ص106 وما بعدها.

(42)-المصدر نفسه، ص329.

(43)-المصدر نفسه، ج: 1، ص 34.

(44)-عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص108.

(45)-المصدر نفسه، ص83-87.

(46)-سيبويه، الكتاب، ج1، ص127.

(47)-المصدر نفسه، ص80 وما بعدها.

(48)-سيبويه، الكتاب،ج3، ص169 وما بعدها.

(49)-المصدر نفسه، ص171.

(50)- نفسه،ج2، ص364.

(51)- نفسه، ص364.

(52)- سيبويه، الكتاب، ج1، ص83 وما بعدها.

(53)- المصدر نفسه، ج: 2، ص185 وما بعدها.

(54)- عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص163.

(55)- البحتري، الدّيوان، تح: حسن كامل الصّيرفي، دار المعارف، مصر، ج2، ص464.

(56)- الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص163-164.

(57)- سيبويه، الكتاب، ج2، ص 141 وما بعدها. وعبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص321.

(58)- عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص322.

(59)- المصدر نفسه، ص292-301. وسيبويه، الكتاب، ج1، ص160-162، 336-337.

(60)- عبد القاهر الجرجاني، أسرار البلاغة، دار الغد الجديد، القاهرة، ط1، 2018 ص373.

مقوّمات اللغة العربيّة والتّحدّيات التّقانيّة.

The Ingredients of the Arabic language and the technical challenges.

د. نور الدّين بن نعيجة*

تاريخ الاستلام: 03-12-2020 تاريخ القبــول: 17-03-2021

ملخّص: تعتبر اللغة العربيّة من اللغات السّاميّة التي حفظها الله بحفظ كتابه المبين، والتي بقيت محافظة على خصائصها عبر مرّ السّنين، ونؤمن الايمان اليقين بأنّها ستبقى إلى أن يورث الله الأرض عباده الصّالحين، غير أنّ هذا الايمان يجب أن يتبعه العمل من أجل تطوير اللغة العربيّة، لأنّ العالم اليوم اختلف عن عالم الأمس، فهو عالم التّحديات على مختلف الأصعدة، الاجتماعيّة والثّقافيّة والاقتصاديّة، بسبب ظهور ما يسمّى بالعولمة والرّقمنة الكاسحة للشعوب ومختلف الثّقافات العالميّة، وبما أنّنا جزء من هذه القريّة الصّغيرة التي يتحكّم فيها القوي على حساب الضّعيف، فإنّنا نهدف في هذا المقال إلى محاولة تسليط الضّوء على واقع اللغة العربيّة اليوم ومدى قدرتها على مجابهة التّحديات التّقانيّة، وآفاق الوصول إلى العالميّة في ظلّ العالم الجديد، وذلك بغيّة الإسهام في خدمة اللغة العربيّة والارتقاء بها في ظلّ تحدّيات العالم الجديد.

كلمات مفتاحيّة: اللغة ؛ العربيّة ؛ التّراث ؛ الرّقمنة ؛ العالميّة

Abstract: The Arabic language is one of the high languages preserved by God to preserve the Holy Quran, which has remained preserved over the years, and we believe with certainty

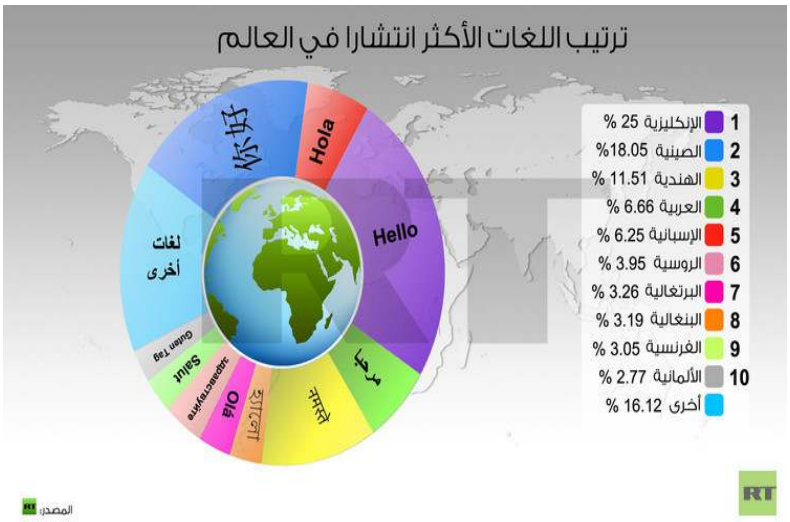
---

*مركز البحث في العلوم الاسلاميّة والحضارة بالأغواط، الجزائر، البريد الإلكتروني: n.benaidja@gmail.com (مؤلّف مرسل).

that it will remain until God inherits the earth his righteous servants, but this faith must be followed by work to develop the Arabic language because the world today is different from the world of yesterday, it is a world of challenges at various levels, social, cultural and economic, because of the emergence of the so-called globalization and overwhelming globalization of peoples and different world

Keywords: keywords; keywords; keywords; keywords; keywords.

1. مقدّمة: تعتبر اللغة العربيّة من اللغات السّاميّة التي بقيت محافظة على رونقها وبهائها، مجابهةً مختلف الحقب الزّمنيّة، بل وتعدّ اليوم أحد أكثر اللغات انتشارًا في العالم، يتحدّث بها أكثر من 450 مليون نسمة، في ما يعرف بالوطن العربي، أضف إلى ذلك من يتحدّث بها في مختلف دول العالم غير العربيّة باعتبارها لغة دينيّة، كرمها الرّحمن بحمل حروفها كلام الله المبين، وكتبت السّنة النّبويّة الشّريفة بها، فهي لغة أصل الدّين ومنبعه. بقيت محافظة على تواجدها وشموخها، حاملة مقوّمات بقائها في ذاتها، بسبب حيويّتها وقدرتها على التّجدد والعطاء في مختلف الحقب الزّمنيّة، ممّا يؤهّلها أن تكون لغة عالميّة بامتياز. فهي رابع لغات العالم من حيث سعة انتشارها وسعة مناطقها، وإحدى اللغات السّت التي تكتب بها وثائق الأمم المتّحدة.



الشّكل01: إنفوجرافيك: ترتيب اللغات الأكثر انتشارا في العالم

(https://ar.rt.com/gv6j)

غير أنّ المتتبّع للعالم المعاصر يلاحظ تلك التّحديات التي أصبحت تواجهها اللغة العربيّة اليوم بسبب ما أحدثته التّكنولوجيا من تغيير في شتى المجالات، محدثة ثورة عارمة جلعت الشّعوب في قريّة واحدة إن لم نقل في غرفة واحدة، فألغت كل الأعراف السّابقة، ولم يعدّ هناك حدود بين الدّول أو أسوار للمدن، أو جدران للمنازل والغرف وأصبع العالم كلّه منفتحًا، تتصارع أو تتلاقح فيه مختلف ثقافات الشّعوب، والانتصار طبعاً يكون للأقوى في هذا المجال.

ولأنّ اللغة هي وسيلة التّواصل بين مختلف الأفراد والجماعات، فهي تلعب دوراً أساسياً في هذا الصّراع، تسعى كل لغات العالم لإثبات وجودها في هذا الفضاء الافتراضي الذي أصبح فضاءً للتعبير ونقل المعارف والثّقافات.

ولأنّنا بصدد تسليط الضّوء على واقع اللغة العربيّة في عصرنا الحالي عصر العولمة الثّقافيّة، كان لزاما علينا طرح العديد من الأسئلة: ماهي مقوّمات اللغة العربيّة من أجل مواجهة التّحديات المعاصرة؟ ما هو واقع اللغة العربيّة في عصرنا الحالي؟ ما هو موقعها من الحوسبة والرّقمنة؟ وما هي الجهود المبذولة لجعل اللغة العربيّة في مصاف اللغات العالميّة؟

كل هذه الأسئلة وغيرها سنحاول الاجابة عليها في هذا المقال بكل موضوعيّة بعيداً عن الذّاتيّة والتّعصب، لأنّنا نؤمن بأنّ خدمة اللغة العربيّة يكمن في تعريّة واقعها، وإظهار مختلف الجهود لخدمتها بايجابياتها وسلبياتها، ومحاولة تقديم الحلول من أجل النّهوض بها في عصر لم يعدّ يعترف بالتّراث ولا بالمقدس وإنّما السّيادة للأقوى، والقوّة هنا نعني بها قوّة اللغة ومدى تواجدها في العالم الرّقمي المعاصر. وليس من خلال البكاء على الأطلال أو الوقوف عند قداسة اللغة، فالتّحدي اليوم يكمن في ايصال اللغة العربيّة إلى مصف العالميّة الحقّة، لأنّها لغة لها كل المقوّمات لأن تكون كذلك.

من هذه النّظرة سنحاول الوقوف في هذا المقال على موسوعيّة التّراث اللغوي العربي ومقوماته، والتّحديات التّقانيّة التي تواجهها اللغة العربيّة، وإبراز مختلف

الجهود لتطوير اللغة العربيّة، وإدخالها مجال المعرفة. سائلين المولى عزّ وجلّ التّوفيق والسّداد

1- مقوّمات اللغة العربيّة:

أ- أسبقيّة اللغة العربيّة على سائر اللغات الحديثة: تعتبر اللغة العربيّة لغة عريقة ضاربة في أعماق التّاريخ، وذلك بإجماع الدّارسين والمهتمّين بها، وقد أكّدت الكثير من الدّراسات أسبقيّة اللغة العربيّة على لغات العالم الحديثة، ومن بين تلك الدّراسات نذكر كتاب "أشتات ومجتمعات في اللغة والأدب" لـ "العقاد"، إذ يعتقد هذا الأخير "أنّ اللغة العربيّة أقدّم من معظم اللغات الحديثة، وأنّ شواهد سبقها القدم تزيد على الشّواهد التي يستدل بها على سبق أقدّم اللغات الأخرى"[1]. كما نجد "عبد الرّحمن البوريني" في كتابه "اللغة العربيّة أصل اللغات كلّها" يميل إلى هذا الرّأي من خلال استدلاله بالقرآن والأحاديث النّبويّة الشّريفة، وقد حذا حذوه الدّكتور "مصطفى محمود" كما نجد الدّكتورة "تحيّة عبد العزيز" تعزّز هذه النّظريّة من خلال دراستها المتجسّدة في كتابها "اللغة العربيّة أصل اللغات"، وهي دراسة مقارنة بين اللغات أفضت إلى أسبقيّة اللغة العربيّة عن سائر لغات العالم، وقد ترجمت هذه الدّراسة إلى اللغة الإنكليزيّة، نظرا لأهمّيتها.

وإذا ما نظرنا لمختلف تلك الآراء نجدها في الحقيقة تنطلق من منطلق ديني نؤمن به لكنّنا لا نستطيع أن نقنع به غيرنا، كما أنّ الدّراسات المقارنة لمختلف اللغات نجدها تفتقر إلى الإثبات القطعي والعلمي الرّصين. من هذا المنطلق نرى بصعوبة التّحديد العلمي لأصل اللغات، لكن الثّابت أنّ اللغة العربيّة هي من أقدم اللغات الحديثة والمعاصرة.

ب- موسوعيّة اللغة العربيّة: إنّ المتتبّع للتّراث اللغوي العربيّ يجده تراثًا ثريًا غنيًا، غزير المادة، ويترجم ذلك في وجود عدد كبير من التّصانيف، والمعاجم، التي تبرز مدى قوّة اللغة العربيّة ومدى قدرتها على العطاء، ومن بين تلك المعاجم نذكر "الصّحاح" "لأبو نصر إسماعيل بن حماد الجوهري"، و"أساس البلاغة" "لأبو القاسم محمود بن عمر الزّمخشري"، و"لسان العرب" "لمحمّد بن مَكُرَم بن مَنْظُور"، و"مختار الصّحاح" "لمحمّد بن أبي بكر الرّازي"، و"المصباح المنير" "لأحمد بن محمّد

الفيومي"، و"القاموس المحيط" "لمحمّد بن يعقوب الفيروز أبادي"... وغيرها من المعاجم القديمة والحديثة التي تفنّن فيها أصحابها، وقدّموا لنا مادة لغويّة ضخمة فعلى سبيل المثال يحوي معجم "لسان العرب" "لابن منظور" (ق13) أكثر من 80 ألف مادة، وهي مادة ضخمة إذا ما تم مقارنتها باللغات الأخرى، حيث يحتوي قاموس "صموئيل جونسون" للغة الإنكليزيّة (ق18) على 42 ألف كلمة، فاللغة العربيّة تعتبر من أغزر اللغات من حيث المادة اللغويّة، "إضافة إلى ذلك فقد تميّزت العربيّة بالمشترك اللفظي – ومنه الأضداد والتّرادف، والإتباعِ، والمجازِ، والإيحاء، وغير ذلك ممّا يثري المعاني والألفاظ معاً"[2].

كما أنّ اللغة العربيّة تعتمد على استخدام نظام الجذر، وتعتبر فكرة الجذر المنطلق في دراسة أصل المشتقات عند علماء الصّرف، وهي المادة الخام التي تصنع منها الكلمات، أي أنّ الجذر يمكّن من استخراج العديد من الكلمات ذات الصّلة، "وقد اشتملت العربيّة على ستة عشر ألف جذرٍ لغوي، تليها العبريّة –بعدها ببونٍ شاسع – تشتمل على ألفين وخمسمائة جذر، واللغة السّكسونيّة ألفا جذر، واللغة اللاتينيّة سبعمائة جذر"[3]، والجذر في الحقيقة يسمح لنا بمعرفة الميزان الصّرفي لكل الكلمات وتحديد بنائها، كما يسمح كذلك بقابليّة الاشتقاق، وإنتاج مفردات جديدة، قد نحتاجها في عالمنا المعاصر.

كما نجد ابداعات علماء اللغة ساطعة في المجال النّحوي من خلال استخراج قواعد اللغة العربيّة واستنباطها ووضع قواعدها وتشييد بنائها، مثل "سيبويه" إمام النّحاة الذي كتب دستور اللغة في كتاب يستقى منه أصول علم النّحو ووجوهه، إلى "ابن جني" الذي وضع نواة فقه اللغة، مروراً بـ "الجرجاني" مؤسّس علم البلاغة وصولاً لـ"الفيروز آبادي" صاحب "القاموس المحيط"، وغيرهم من علماء اللغة الذين حفظوا اللغة العربيّة بحفظ قواعدها. "فقد شعر العلماء بأهمّيّة اللغة العربيّة في كل العصور وركزوا عنايتهم وجهودهم على صفاء هذه اللغة وإثراءها والمحافظة عليها من شوائب الدّهر، ونفي الغش والزّغل عن مفرداتها، حيث يقال لم تحظ أي لغة أخرى مثل ما حظيت به اللغة العربيّة من عناية وجهود جبارة في تلبيّة متطلّبات العصر ومقتضياتها حتى أصبحت لغة علميّة حيّة."[4]

وإذا ما بحثنا عن المفردات العربيّة في اللغات الأخرى نجد أنّ الكلمات العربيّة في اللغات الإسلاميّة كثيرة كاللغة الفارسيّة والتّركيّة والأورديّة والمالاويّة والسّنغاليّة... كما نجد هذه المفردات في اللغات العالميّة الأخرى كالإسپانيّة والبرتغاليّة ثم في الألمانيّة والإيطاليّة والإنگليزيّة والفرنسيّة، فمثلا إذا ما نظرنا إلى اللغة الإنگليزيّة نجدها "تحتوي على العديد من الكلمات المكتسبة إمّا مباشرة من العربيّة أو بشكل غير مباشر من الكلمات العربيّة التي دخلت إلى اللغات الرّومانسيّة قبل أن تنتقل إلى الإنگليزيّة. تتضمّن الأمثلة: المضرب، والكيمياء، والكحول، والجبر، والخوارزميّة والقلويّة ،..."[5].

أمّا الخصائص الصّوتيّة للغة العربيّة فهي تملك –حسب الدّكتور "فرحان السّليم"– أوسع مدرج صوتي عرفته اللغات، حيث تتوزّع مخارج الحروف بين الشّفتين إلى أقصى الحلق. وقد تجد في لغات أخرى غير العربيّة حروفًا أكثر عدداً ولكن مخارجها محصورة في نطاق أضيق ومدرج أقصر، كأن تكون مجتمعة متكاثرة في الشّفتين وما والاهما من الفم أو الخيشوم في اللغات الكثيرة الغنة (الفرنسيّة مثلاً)، أو تجدها متزاحمة من جهة الحلق.

كما أنّ علم التّجويد والقراءات القرآنيّة حافظ على الأصوات العربيّة وأبقاها ثابتة على مدى العصور والأجيال المتعاقبة منذ أربعة عشر قرناً. ولم يُعرف مثل هذا الثّبات في أي لغة من لغات العالم. كما أنّ للغة العربيّة أصواتًا غير موجودة في اللغات الأخرى مثل حرف "ح"، يلفظ حاء.

إنّ اللغة العربيّة تمتلك من الخصائص والمقوّمات ما تجعل منها لغة متكاملة من شتّى النّواحي (معجميّة، دلاليّة، صوتيّة، نحويّة، صرفيّة....) ولا يسعنا في هذا المقام ذكرها جميعا، وإنّما أردنا في هذا المبحث تسليط الضّوء على بعض جوانبها ومن أراد التّوسع فأمّهات الكتب اللغويّة غنيّة في هذا المجال وتظهر مدى قوّة وموسوعيّة اللغة العربيّة، كما تظهر جهود علماء اللغة في دراستها دراسة مستوفيّة بغيّة الحفاظ عليها من الشّوائب التي قد تشوبها.

ج–الطّبيعة العلميّة للغة العربيّة: يتجنّى الكثير –في عصرنا الحالي–على اللغة العربيّة باعتبارها ليست لغة علم، وإنّما هي لغة دينيّة، وهذا في الحقيقة تجن

صارخ على اللغة العربيّة التي قدّمت الكثير للإنسانيّة جمعاء في مختلف التّخصّصات العلميّة (كعلم الاجتماع، والآداب والرّياضيات والجبر والهندسة والطّب...) وغيرها من العلوم الانسانيّة والتّقنيّة، فقد عرفت اللغة العربيّة ازدهاراً كبيراً بعدما كرّمها الله عزّ وجلّ بالقرآن، وأصبحت من لغة شعر مقتصر على شبه الجزيرة العربيّة، إلى لغة عالميّة تنتج مختلف العلوم، إذ يقول الدّكتور "حسين نصار": "إنّ أكبر تحدٍّ واجهته العربيّة كان عندما أخرجها الإسلام من جاهليّة غنيّة كلّ الغنى في الإبداع الأدبي فقيرة كل الفقر إلى حد الإملاق في الإنتاج العلمي، ثم ألقى بها في القرنين الثّاني والثّالثّ الهجريين في بحر زاخر من الحضارات والعلوم والفلسفات والفنون وكل صنوف المعرفة التي ابتكرتها الأمم المتاخمة للجزيرة العربيّة كالفرس والرّوم والسّريان والمصريين، والأمم البعيدة عنها كالهنود والصّينيين والأتراك والبربر وشعوب إسپانيّة. ولكنّ العربيّة ثبتت لهذا التّحدي بفضل ما بثه الإسلام في العرب من رغبة في المعرفة وسعي في طلبها وطموح وعزم وتخطيط وتنفيذ وتعاون مع غير العرب من أبناء الشّعوب العارفة باللغات الأجنبيّة واللغة العربيّة فلم يمض إلاّ وقت غير طويل حتى نقلت العربيّة كل ما وجدته عند هذه الأمم إليها، فاستطاع أبناؤها بعدُ أن يتمثّلوها فهماً، ولم يمض كبير وقت حتى شاركوا في الإنتاج والابتكار. فصار ما كتبه هؤلاء المفكرون والعلماء منذ القرن الثّالثّ نبراسًا استضاءت به شعوبُ العالم القديم. لا يستطيع أن ينكر ذلك إلاّ منكر لعقله، منكر لشمس النّهار الصّحو، منكر لتاريخ الإنسان وتطوّره الحضاري."[6] كما يرى الدّكتور "شاهين" "أنّ القرآن حين وسع الدّلالة اللفظيّة، منح ألفاظ اللغة مرونة هائلة وصلاحيّة باهرة للتعبير عن مختلف المعاني الطّارئة في حياة النّاس، لقد فك الألفاظ من إسارها وأطلقها من عقالها وقال لها: انطلقي في هذه الدّنيا فعبري عن كل ما تصادفين من واقع أو إبداع حضاري وبذلك اتّسعت العربيّة لكل مستحدث في العلم، أو مستنبط من الفكر."[7]

ومن بين الأمثلة التي قد نوردها عن العلماء المسلمين الذي ألّفوا علومهم باللغة العربيّة في مختلف التّخصّصات العلميّة، نجد "ابن سينا" وكتاب "القانون في الطّب" الذي كان مرجعاً أساسياً في الطّب لمختلف الأمم ولفترات طويلة، كما نجد العلاّمة "ابن خلدون" الذي أسّس علم الاجتماع الحديث، وأوّل من تكلّم عن علم العمران

وكذلك "ابن الهيثم" الذي برع في الرّياضيات والبصريات والفيزياء وعلم الفلك والهندسة وطب العيون والفلسفة العلميّة والإدراك البصري، كما نجد "الخوارزمي" عالم الرّياضيات والفلك والجغرافيا، "وقد كان كتابه المختصر في حساب الجبر والمقابلة أوّل كتاب يتناول كيفيّة حل المعادلات الخطيّة والتّربيعيّة باللغة العربيّة، وتمّت ترجمة الكثير من أعماله إلى لغات أخرى"[8]، كما برز "الإدريسي" في الجغرافيا ورسم الخرائط، وغيرهم الكثير اللذين تمّت ترجمة مؤلّفاتهم من العربيّة إلى اللاتينيّة واللغات الأجنبيّة الأخرى.

ومن خلال ما سبق يتضح لنا جلياً أنّ اللغة العربيّة هي لغة بحث وعلم، وقد خاض علماؤنا مختلف التّخصّصات وفتحوا أبوابها المغلقة باللغة العربيّة، ولم تكن هذه الأخيرة أبداً عائقا أمام إبداعاتهم التي شهد العالم الغربي بها قبل المشرقي، بل وكانت في كثير من الأحيان هي المنطلق لبناء الحضارة الإنسانيّة التي يشهدها العالم اليوم. وإنّ المدعين بغير ذلك ما هم إلاّ مفترين على اللغة العربيّة، التي تحمل في طياتها كل المقوّمات التي تجعل منها لغة علم بامتياز، ولها كل القدرة على مواكبة مختلف العلوم والعصور، فاللغة العربيّة إذا لغة غنيّة مطواعة للعلم، أسهمت لقرون عدّة في نقل المعرفة البشريّة نقلة نوعيّة.

إنّ اللغة العربيّة تحتفي بإرث ثقافي وعلمي ساطع، يشهد على ذلك الكثير من المؤلّفات التّراثيّة التي بقيت شاهدة على مدى غزارة تلك اللغة، وعلى قدرتها الواسعة في مواكبة مختلف الحقب الزّمنة، وقد كانت كذلك منطلقاً لتأسيس حضارات متعاقبة في مختلف أصقاع المعمورة، "فالعرب كانوا عنصراً فاعلاً في صرح البناء المعرفي للإنسان وحلقة من حلقات العطاء المؤثّر في حضارته على امتداد التّاريخ البشري شأنهم في ذلك شأن الأمم العظيمة التي تسهم بنصيب في تشييد الحضارة الانسانيّة"[9] فكتبت بها مختلف العلوم التّقنيّة والانسانيّة والتّراث العربي بقي شاهدًا على هذه الانجازات.

2- واقع اللغة العربيّة في عصرنا الحالي والتّحديات التّقنيّة: إنّ العالم اليوم –كما أسلفا الذّكر–هو عالم الرّقمنة والتّقنيات الحديثة، يشهد تغيراً جذريا بسبب الثّورة التّكنولوجيّة الهائلة التي يشهدها عصرنا الحالي، هذا التّغير لم يشهد له العالم مثيلاً

على مر العصور، إذ لم تعدّ للحدود أو المسافات أو مختلف القوميات أي معنى فحدودنا فتحت، وعقولنا انبهرت، وذواتنا إنماعت، شئنا أم أبينا، لأنّ العالم لم يعدّ في قريّة واحدة نستطيع إغلاق أبوابنا فيها، وإنّما أصبح في غرفة واحدة موصدة الأبواب نتصارع فيها مصارعة القوي والضّعيف وبطبيعة الحال، البقاء للأقوى.

رأينا في عنصر سابق من هذا المقال جهود علماء اللغة في الحفاظ على اللغة العربيّة بحفظ قواعدها، ومدى اشتغالهم عليها لتواكب مختلف التّخصّصات العلميّة فكانت اللغة العربيّة لغة مطواعة مرنة وأثبتت قدرتها على الرّيادة في بناء حضارة عربيّة اسلاميّة شهد العالم أجمع بفضلها على الانسانيّة، لكن اليوم ما موقع اللغة العربيّة والعرب من الإعراب؟ سؤال جوهري طرح كثيراً وبصيغ مختلفة، لكن إجابته واضحة للعيان لا تحتاج إلى سؤال. لأنّه واقع نعيش فيه بمرارة ونعايش أحداثه، هذه الأحداث التي تظهر ضعف العرب في كل المجالات (السّياسيّة، الاقتصاديّة الاجتماعيّة، الثّقافيّة....)، هذا الضّعف بطبيعة الحال أثر سلباً على اللغة العربيّة لأنّ اللغة تنمو وتزدهر بريادة أهلها، وتضعف وقد تندثر بوهن أصحابها.

ولأنّ اللغة هي وسيلة التّواصل وعنصراً أساسياً من عناصر الهويّة الوطنيّة والقوميّة، كان لزاماً علينا ابراز واقع اللغة العربيّة في عصرنا الحالي عصر الرّقمنة بمختلف جوانبها، ومدى مواكبتها للتحديات الرّاهنة، ومدى قدرتها على الصّمود في هذا الصّراع الوجودي، خصوصاً مع هيمنة اللغة الانكليزيّة لمختلف المجالات العلميّة والافتراضيّة،

أ- واقع اللغة العربيّة وإشكاليّة الهويّة الوطنيّة في ظلّ التّقانات الحديثة:

يعتبر الكثير من الدّارسين أنّ "الهويّة واللغة عنصران مترابطان، يتفاعلان في السّلوك الفردي والاجتماعي داخل الدّولة والمجتمع، ويؤثّر كل منهما في الآخر؛ قوّة وضعفا فإذا قويت اللغة قويت الهويّة، وإذا ضعفت اللغة ضعفت الهويّة"[10].وإذا ما رجعنا إلى واقع اللغة العربيّة اليوم نجدها تقهقرت تقهقرا واضحا وجلياً سواء على الصّعيد المحلي، أم على الصّعيد الدّولي، فعلى الصّعيد المحلي نجد الكثير من العداء للغة العربيّة سواء عن قصد أم بدون قصد، وتتهم اليوم اللغة العربيّة بكونها لغة ضعيفة تدل على التّخلف والتّشبث بالماضي، وعدم قدرتها على مواكبة الحاضر، لذا يجب

التّخلي عنها والاتجاه نحو اللغة الانكّليزيّة باعتبارها لغة العلم والعلوم والتّكنولوجيا وهذا التّفكير البليد ينمّ عن عدم الوعي بأهميّة اللغة كموروث مرتبط أشد الارتباط بالهويّة الوطنيّة والقوميّة والدّينيّة، ونستطيع القول أنّ حجر الأساس في عمليّة التّقدّم الاجتماعي والحضاري لاية أمّة من الأمم مرهون بمدى وعيها بتاريخها وبتراثها الذي يمثّل تجارب انسانيّة جاهزة، ورثتها عن أسلافها تنطلق منها نحو المستقبل، لأنّ "...المستقبل ما هو إلاّ الماضي، مرورًا بالحاضر، والوجودُ الشّخصي هو ثمرة لخبرات الماضي وتجاربه وأحداثه"[11]. والتّخلي عن لغتنا في هذا الوقت بالذّات هو تخلٍّ عن هويّتنا التي نعتز بها، والتي حاربنا من أجلها وقدّمنا النّفس والنّفيس لها فرغم جَبَرُوت الاستعمار وقوّته العسكريّة ومخطّطاته الفكريّة الهادفة لطمس الهويّة الجزائريّة، لم يستطع النّيل من هويّة الشّعب الجزائريّ الذي ظلّ متمسّكاً بهويّته وبلغته، وقاوم شتّى أنواع القهر والسّلب والتّرغيب والتّرهيب وسياسات الاندماج وعوامل المسخ، والتّدجين التي فرضتها فرنسا من أجل إخراج المجتمع الجزائريّ من ثوبه الأصيل المتمثّل في الاسلام والعروبة والبعد الأمازيغي. وخير ما نستدل به هنا هي قصيدة الشّيخ عبد الحميد بن باديس "شعب الجزائر مسلم وإلى العروبة ينتسب" التي نظّمها ضدّ دعاة الادماج والتّجنيس، وقد كان هذا التّمسك بالبعد الاسلاميّ والعروبيّ واضحًا، لأنّ العدو كان واضحاً، أمّا اليوم فهناك استعمار ثقافي جديد يتمثّل في الإعلام الغربيّ الذي يمتلك قدرة تكنولوجيّة هائلة تمكّنه من أن يجعل من الثّقافة الغربيّة هي الثّقافة السّائدة والمخلصة للإنسان وللعالم، وذلك من خلال الوثائق والأشرطة والأفلام والمسلسلات الغربيّة، وحتى برامج الأطفال، والرّسوم المتحرّكة التي تبث بتقنيات حديثة (HD, 4K..) ممّا يجعل أولادنا ينصرفون عن القنوات العربيّة متجهين إلى القنوات الغربيّة لما لها من قدرة على التّأثير، وفي هذا تهديد واضح للهويّة وللقيم الموروثة وللغة الأمّ، أضف إلى ذلك العالم الافتراضي الذي أصبحنا نعيش فيه جل وقتنا كل هذا يحدث في غياب تأثير وسائل إعلامنا على مختلف أنواعها، وعدم قدرتها على مواكبة متطلبات الشّباب، ورغباته، وميوله النّفسيّة والثّقافيّة، فالعالم العربي بصفة عامّة والجزائريّ بصفة خاصّة، هو بعيد كل البعد عن تكنولوجيا الاتصالات والرّقمنة الحديثة، والدّور الوحيد المنوط به في هذه الشّبكة هو

دور المستقبل المتلقي، الفاتح لشيفراته دون أي إرسال أو تأثير في الغير. فحجم القنوات الفضائيّة وتطبيقات الهواتف الذّكيّة وصفحات الانترنيت العربيّة، ضئيل جداً مقارنة باللغات الأخرى إذ "لا يمثّل حضور اللغة العربيّة في الانترنيت سوى 0.89% بالمائة من مجموع اللغات التي يستخدمها العارفون بالتّعامل مع الشّبكة"[12] (وذلك وفقاً لإحصائيات سنة 2012) ليبقى العرب بعيدين كل البعد عن الدّخول الفعلي في ترس هذه التّكنولوجيا العالميّة، التي أصبحت جد مهمّة في حياة الإنسان المعاصر.

ب- واقع اللغة العربيّة وإشكاليّة التّعليم في البلدان العربيّة في ظل التّقنيات الحديثة: إذا ما أردنا البحث عن إشكاليّة ضعف اللغة العربيّة في الأوساط الاجتماعيّة كان لزاما علينا الرّجوع إلى المنظومة التّربويّة والتّعليميّة في البلدان العربيّة، باعتبار أنّ التّعليم هو الذي يسمح باكتساب اللغة العربيّة الصّحيحة خصوصاً في ظل انتشار اللهجات المحليّة وطغيانها، والمتتبع لتعليم اللغة اليوم في البلدان العربيّة يجده يعاني من أزمات حقيقيّة منذ عقود خلت إلى اليوم، إذ يمكننا أن نشير إلى أنّه منذ زمن بعيد توصل اجتماع خبراء متخصّصين في اللغة العربيّة الذي عقد في عمان عام 1974 إلى تحديد أهمّ المشكلات والتّحديات التي تواجه تعليم اللغة في مدارسنا والتي نعرضها مرتبة تنازلياً على النّحو الآتي[13]

1- عدم عناية مدرسي اللغة العربيّة وغيرهم من مدرسي المواد الأخرى باستخدام اللغة العربيّة الصّحيحة.

2- منهج تعليم اللغة العربيّة الذي يخرج القارئ المناسب والمواكب للعصر.

3- عدم توفر قاموس لغوي حديث في كل مرحلة من مراحل التّعليم العام.

4- الافتقار إلى أدوات القياس الموضوعيّة في تقويم التّعليم اللغويّ.

5- قلّة استخدام المعينات التّعليميّة والتّقنيات الحديثة في تعليم اللغة.

6- ازدحام النّحو بالقواعد، وكثير منها ليس وظيفياً ..

7- صعوبة القواعد النّحويّة واضطرابها.

8- افتقار طرائق تعليم القراءة للمبتدئين إلى دراسات علميّة.

9- الانتقال الفجائي في التّعليم من عاميّة الطّفل إلى اللغة الفصيحة.

10- اضطراب المستوى اللغوي بين كتب المواد؛ بل بين كتب المادة الواحدة في الصّف الواحد.

11- دارسة الأدب والنّصوص التي تصل التّلميذ بنتاج حاضره وتراث ماضيه وصالً يظهر أثره في حياته.

12- طغيان الماضي على الحاضر في تدريس الأدب.

13- نقص عدد المعلّمين المتخصّصين وانخفاض مستواهم.

14- بعد اللغة التي يتعلمها التّلاميذ في المدارس عن فصحى العصر.

15- صعوبات الكتابة العربيّة.

ربّما هذه الاشكالات قد نضيف إليها الطّرق البدائيّة في التّعليم في بعض الدّول العربيّة التي لم تدخل بعد في غمار التّجارب التّعليميّة الحديثة، فطفل اليوم يجد فجوة كبيرة بين ما يتلقاه من التّلفاز أو من العالم الافتراضي (الانترنيت)، وبين المدرسة، فالصّورة البصريّة تختلف كل الاختلاف بينهما، لأنّ الطّفل اليوم هو غير طفل الأمس فعالمه اليوم مليء بالمؤثّرات البصريّة وهو يتلقى منها من المعلومات ما قد يعادل ما يتلقاه في المدرسة أو أكثر، وهذا ما قد يشكّل خطرا كبيرا على أطفالنّا خصوصا ونحن نعرف مدى ضعف وجود التّكنولوجيا في الطّرق التّعليميّة في بلداننا العربيّة، كل هذه المشكلات وغيرها من التّحديات مازالتّ قائمة إلى حد اليوم ولم تستطع الأنظمة العربيّة أن تجد حلولا فعليّة لها لترتقي باللغة العربيّة، وهذا يدل على عدم اتضاح الرّؤيا بالرّغم من تشخيص الدّاء في المنظومة التّعليميّة العربيّة، كما أنّ الاعتماد على المناهج التّعليميّة المستوردة وعدم تكييفها بما يتناسب واللغة العربيّة أسهم بشكل كبير في عرقلة اللغة العربيّة خاصّة في المواد العلميّة التي تؤخذ مصطلحاتها كما هي دون تعريب.

ج-واقع اللغة العربيّة في المنظومة الاجتماعيّة الواقعيّة والافتراضيّة: تعبر المنظومة الاجتماعيّة لاعبا أساسيا في تشكيل الفرد وتكوين شخصيته، و"تشكّل اللغة أي لغة، الرّكيزة الأساس في بناء المجتمعات، وليس هناك لغة خارج المجتمع، ولا مجتمع من غير لغة. وفي حال العرب هي الرّكيزة الأكثر أهميّة في وجودهم"[14]. لكن ما يلاحظ اليوم هو ذلك التّشرذم في الحفاظ على اللغة العربيّة كمكون حامي للمجتمع

وللهويّة الوطنيّة والقوميّة، كما أنّ المجتمع اليوم أصبح ينقسم إلى قسمين مجتمع واقعي يمثل إلى حد كبير مجتمعاً متقارب الأفكار والرّؤى والايديولوجيات ويحمل نفس الخصائص الجينيّة المجتمعيّة، ومجتمع افتراضي مفتوح على مصراعيه يحمل كل الأفكار والرّؤى والايدولوجيات بخصائص جينيّة مجتمعيّة مختلفة، فالنّظرة المجتمعيّة السّابقة اختلفت اختلافاً جوهريا، ونستطيع القول اليوم وبدون تحفّظ أنّ ما يقضيه الفرد في مواقع التّواصل الاجتماعي أكثر ممّا يقضيه مع المجتمع الواقعي وهذا يعتبر اشكاليّة كبيرة للفرد الذي كان يستقي شخصيته من مجتمعه واليوم أصبح نتاج نظام اجتماعي مغاير. وما يهمّنا في هذا الإطار هو اللغة العربيّة وموقعها في النّظام الاجتماعي العربي، وعندما نقول النّظام الاجتماعي العربي فنقصد به النّظامين (الواقعي والافتراضي).

-**اللغة العربيّة في الواقع الاجتماعي الواقعي:** تعاني اللغة العربيّة اليوم واقعاً مزرياً في الوسط الاجتماعي الواقعي، وذلك بسب طغيان اللهجات المحليّة التي اختلطت اختلاطاً رهيباً مع اللغات الأجنبيّة ويعود ذلك لعوامل وأسباب مختلفة من بينها الاستعمار الذي خضعت له معظم الدّول العربيّة وسياسته الواضحة لطمس الهويّة العربيّة، كما نجد اليوم استعمالا فاحشا للمفردات الأجنبيّة في أوساط الشّباب العربي وذلك انبهارا بها وبالحضارة الغربيّة، كل هذه الأسباب وغيرها قد نعيدها إلى ضعف العرب، ومدى حجم المؤامرات التي يتعرّضون لها، فالمنطقة العربيّة لم تسلم يوماً من الحروب الخارجيّة، والنّزاعات الدّاخليّة وغيرها من القضايا التي شغلت الأمّة عن التّطور والازدهار، وكانت سبباً رئيسياً في تقهقرها، وفي الحقيقة لا يمكننا في خضم هذه الأحداث أن "نسأل عن اللغة إذاً تحت هدير الطّائرات ودويّ المدافع والاجتياحات المتكاثرة.. في ظلال هجوم الغرب المتجدّد دائماً.. مرّة غزو صليبيّ.. وغير مرّة على شكل عولمة واتحادّات دوليّة وأحلاف استعماريّة بغيّة احتلال بلاد العرب والاستحواذ على ثرواتها وطمس تراثها وهويتها وشخصيتها وخصوصياتها وحضارتها وأديانها وقيمها ولغتها وثقافتها لاستبدالها بأخرى كونيّة هجينة أو بفوضى تدوم لقرون.."[15].

ولقد أصاب "ابن حزم" في استنتاجه حول تراجع اللغة في حال تضعضع المجتمع ودخوله في الفوضى والشّرذمة. فقد قال: "إنّ اللغة يسقط أكثرها ويبطل، بسقوط دور أهلها، ودخول غيرهم عليهم في مساكنهم، أو بنقلهم من ديارهم واختلاطهم بغيرهم. فإنّما يفيد لغة الأمّة وعلومها وأخبارها قوّة دولتها ونشاط أهلها وفراغهم. وأمّا من تلفت دولتهم، وغلب عليهم عدوّهم، واشتغلوا بالخوف والحاجة والذّلّ وخدمة أعدائهم فمضمون منهم موت الخواطر، وربّما كان ذلك سبباً لذهاب لغتهم، ونسيان أنسابهم وأخبارهم وبيود علومهم"[16]. ومن هنا نقول أنّ تشرذم اللغة العربيّة في أوساط المجتمع هو نتاج للمشاكل الاجتماعيّة والاقتصاديّة والسّياسيّة التي تمر بها المنطقة العربيّة والتي أثرت بالسّلب على تطور اللغة العربيّة ومواكبتها مختلف العلوم.

- **اللغة العربيّة في الواقع الاجتماعي الافتراضي:** بعد تطرّقنا لواقع اللغة العربيّة في الوسط الاجتماعي الواقعي كان لا بد لنا من أن نعرّج على واقع آخر هو الواقع الافتراضي والمتمثّل بالخصوص في وسائط التّواصل الاجتماعي التي غزت العقول وأصبحت بديلاً حقيقيًّا للمجتمع الواقعي وسبيلاً أساسياً للتواصل بين مختلف الأفراد والجماعات.

ولأنّ اللغة –كما أشرنا سابقاً– هي الوسيلة الأساسيّة للتواصل، كان لا بد للغة العربيّة من التّواجد في هذا الفضاء، غير أنّ طرق التّعبير والحفاظ على اللغة العربيّة الرّسميّة ضئيل جداً في هذا الفضاء، وقد يقتصر على الأدباء والمثقفين وذلك راجع لضعف مستوى اللغة العربيّة عند منتسبي هذه الشّبكة ممّا يقلل من وجود محتوى عربي رقمي في تلك الشّبكات التّواصليّة، بل قد نجد لغة أخرى هي خليط بين مختلف اللغات (العربيّة، إنكليزيّة، فرنسيّة...)، وقد نجدها في بعض الأحيان تكتب على شكل عبارات مختصرة تدل على أوّل وآخر الكلمة، كما تتخلّل بعض المفردات أرقام استبدلت بحروف، وغيرها من الكتابات التي أصبحت اليوم سائدة في مواقع التّواصل الاجتماعي، وقد يرجع ذلك ربّما لعصر السّرعة وحاجة الكاتب إلى عبارات ورموز سريعة تنقل رسالتّه دونما الحاجة إلى التّقيد بقواعد لغويّة صارمة، كما تساعده على تجاوز اشكاليّة اللهجات لأنّ هذه المواقع منفتحة على العالم أجمع وليس على شعب واحد يمتلك عاميّة واحدة. "وبذلك غابت اللغة العربيّة السّليمة والصّحيحة عن شبكات

التّواصل الاجتماعي إلاّ فيما ندر، وتحوّلت إلى خليط غير متجانس من الأرقام والرّموز والألفاظ والعبارات المكتوبة بحروف لاتينيّة في أغلب الأحيان. وهكذا أصبحنا نسمع بمصطلحات مثل" :العرنسيّة" أو "الفرانكو أراب"، و"العرنبيزيّة" أو "الأنكلوعربيّة". والنّتيجة أنّ الهويّة اللغويّة العربيّة باتت مهدّدة بشكل صريح، وبات معها انتشار اللغة العربيّة الصّحيحة على مستوى شبكات التّواصل الاجتماعي أمرا صعبا للغاية مع وجود هذا الوضع اللغوي الجديد واستحواذه على مختلف مجالات التّواصل بهذه الشّبكات، في مقابل إفساح المجال للترويج للغات أجنبيّة أخرى، مثل: الإنكليزيّة والفرنسيّة... "[17]

3- الجهود العربيّة لتطوير اللغة العربيّة: بعد استعراضنا لمختلف المقوّمات التي تمتلكها اللغة العربيّة لبلوغ العالميّة، والتّحديات المعاصرة التي تجابهها اللغة العربيّة في ظل الرّقمنة والتّحديات التّقنيّة، كان لزاما علينا أن نبرز بعض الجهود العربيّة من أجل تطوير اللغة العربيّة وجعلها معاصرة لهذه التّقنيات وذلك من باب الإنصاف، وإعطاء الأمل، فبالرّغم من كل الصّعوبات التي تمر بها المنطقة العربيّة والعرب، إلاّ أنّ هناك جهوداً حقيقيّة تسعى إلى تطوير اللغة العربيّة من خلال المجمّعات العلميّة العربيّة، أو مراكز البحث العلميّة وغيرها من المؤسّسات العربيّة التي تسعى جاهدة في هذا الصّدد، والحق يقال أنّ هذه الجهود بدأت تظهر للعيان فبعد أن كان المحتوى الرّقمي العربي في الانترنيت لا يمثّل سوى 0.89% بالمئة –كما أشرنا سابقا– من المحتوى العالمي، "أصبحت نسبة هذا المحتوى 3% بالمائة من نسبة المحتوى العالمي على الإنترنت على الرّغم من أنّ المنطقة العربيّة تشكّل 5.1 % في المائة من سكان العالم وحوالي 4% في المئة من النّاتج المحلي الإجمالي العالمي. إلاّ أنّ وتيرة نمو المحتوى الرّقمي العربي ومدى إسهامه في سد الفجوة الرّقميّة تبقى في دائرة الاستفهام"[18]. لكن مع ذلك نستطيع القول أنّ النّسبة في ارتفاع مستمر، وذلك قد يعود إلى اهتمام بعض المؤسّسات والمجمعات بتعزيز هذا المحتوى الرّقمي، وعلى سبيل المثال لا الحصر نذكر بعض الجهود العربيّة في هذا المجال من بينها "مدينة الملك عبد العزيز للعلوم التّقنيّة، التي أسهمت بشكل كبير في زيادة محتوى الويكيبيديا العربيّة إلى أكثر من:4% بالمائة، وقد أسّست مدينة

الملك عبد العزيز للعلوم والتّقنيّة المدونة اللغويّة العربيّة، وتمكّنت من جمع أكثر من 900ألف نص تحوي أكثر من 700 مليون كلمة، وقد تم إتاحة النّسخة الأوّليّة من موقع المدوّنة العربيّة، التي قد تشكّل حجر الزّاويّة في المحتوى العربي، ومحطّة رئيسة لتعزيز المحتوى الرّقمي العربي، فهي تتضمّن مجموعة كبيرة من الكتب بالعربيّة عبر التّاريخ، وفي شتى التّخصّصات، كما أنّ المدينة جمعت أكثر من 700مليون كلمة من نصوص المؤلّفات العربيّة، وهي ترمي إلى أن تصل الكلمات إلى بلايين المصطلحات تغطي مختلف المحطات من العصر الجاهلي، إلى العصر الحديث[19].

كما نذكر كذلك معجم الدّوحة التّاريخي للغة العربيّة الذي أطلقه المركز العربي للأبحاث والدّراسة السّياسات بالدّوحة سنة 2013، والذي يعتبر مشروعا واعدا يعزّز من وجود المعاجم الرّقميّة للغة العربيّة وقد تم انجاز المرحلة الأولى الممتدة منذ أقدم نص عربي موثّق إلى نصوص العام 200للهجرة، كما ينفرد برصد ألفاظ اللغة العربيّة منذ بداية استعمالها في النّقوش والصّخور، وما طرأ عليها من تغيّرات في مبانيها ومعانيها داخل سياقاتها النّصيّة، متبعاً الخط الزّمني لهذا التّطوّر"[20] وهذه العمليّة تساعد على تعزيز التّواجد الرّقمي للغة العربيّة خاصّة القديمة منها والمهددة بالزّوال كما تساعد الباحثين على دراسة تطوّر اللغة العربيّة.

كما ننوه بالجهود الحثيثة التي تبذلها لجنة الأمم المتحدة الاقتصاديّة والاجتماعيّة لغربي آسيا (الإسكوا) وما تعقده من مؤتمرات واجتماعات لتعزيز صناعة المحتوى الرّقمي العربي من خلال الحاضنات التّكنولوجيّة، "فلقد تنبهت الإسكوا إلى أهمّيّة صناعة المحتوى الرّقمي العربي بالنّسبة للمنطقة العربيّة منذ عام 2003، فعملت على التّوعيّة حول أهميّة تطوير صناعة المحتوى الرّقمي العربي ونظمت العديد من اجتماعات الخبراء للتداول والنّقاش حول أهم السّبل لتعزيز المحتوى الرّقمي العربي. وأصدرت العديد من الدّراسات المرجعيّة حول المحتوى الرّقمي العربي وصناعته. كما نفّذت الإسكوا على مدار سنوات عدة مبادرات لدعم ريادة الأعمال ولتشجيع الشّباب على التّوجه نحو صناعة المحتوى الرّقمي العربي. وقد تضمّنت هذه المشاريع ورش عمل تدريبيّة بالإضافة إلى استيعاب الشّباب في الحاضنات الوطنيّة."[21]

كما يجدر بنا الإشارة إلى جهود المجلس الأعلى للغة العربيّة بالجزائر، الذي يسعى جاهداً إلى تطوير اللغة العربيّة وإدخالها عالم الرّقمنة وذلك من خلال إطلاقه عدّة مشاريع واعدة من بينها (المعجم التّاريخي للغة العربيّة، معجم الثّقافة الجزائريّة مشروع إنجاز معلمة المخطوطات الجزائريّة، مشروع المعجم العربيّ الموحّد لألفاظ الحياة العامّة، المعجم الجزائري الطّوبونيمي.....) وغيرها من المشاريع والمؤتمرات والملتقيات التي تهدف إلى إدخال اللغة العربيّة عالم الرّقمنة.

والجدير بالذّكر كذلك مجمع اللغة العربيّة الأردني، لقيامه بإنشاء بنك مصطلحات حقّق نجاحاً كبيراً في تعزيز المحتوى الرّقمي العربي، فقد تمكن هذا المجمع من تطويع معطيات التّقنيّة الرّقميّة، وبرمجياتها، ونجح في تخزين المصطلحات العلميّة والتّقنيّة من أجل تسهيل عمليات التّعريب، والتّرجمة على المتخصّصين"[22]، ووفقاً لما جاء في تقرير صادر عن المجمع اللغوي الأردني، فإّن مشروع هذا البنك في صورته النّهائيّة يستهدف الأمور الآتيّة:

-جمع المصطلحات، وتنظيمها، وتوفير وسائل توزيعها، والتّأثير في استعمالها؛

-تأسيس خدمات مصطلحيّة، ولغويّة محوسبة، وتوفيرها للمستفيدين، وذلك من خلال الاتصال المباشر، وغير المباشر؛

-تقديم خدمات مصطلحيّة متخصّصة للباحثين في مجلس المجمع، ولجانه، وكذا لكل مؤسّسات العمل المصطلحي العربيّة، وهيئاتها التي تنسق مع المجمع(المجامع اللغويّة، والعلميّة العربيّة، ومكتب تنسيق التّعريب..إلخ)؛

-اعتماد بنك المصطلحات في المجمع مركزاً للأبحاث يعمل على تصميم أدوات حاسوبيّة لتحسين معالجة اللغة العربيّة بالحاسوب، وتطويرها؛

-العمل على تطوير المنهجيات النّظريّة، والتّطبيقيّة للعمل المصطلحي المحوسب، وتوحيد الممارسات المصطلحيّة عند الأفراد، والمؤسّسات؛

-اعتماد البنك أداة تمكين لتنفيذ تعليمات مشروع قانون اللغة العربيّة الذي يتقدّم به المجمع إلى السّلطات التّشريعيّة بطلب إقراره؛

-توفير الوسائل الفنيّة الآليّة التي تُساعد المجمع في نشر المعاجم العلميّة والفنيّة؛

–العمل على توفير المستلزمات الفنيّة لدى البنك، لإنشاء مركز خاص بشبكة عربيّة للمصطلحات، وتعزيز فرص قيام تعاونيات مصطلحيّة بين مؤسّسات العمل المصطلحي العربيّة[23].

إنّ المتأمل في هذه المشاريع وغيرها من التّجارب الحقيقة يدرك بأنّ هناك وعي بضرورة إدخال اللغة العربيّة إلى التّكنولوجيا وإلى عالم المعرفة، هذا الوعي بدأ يتبلور ويتجسّد شيئا فشيئا على الشّبكة العنكبوتيّة ممّا قد يعزز من المحتوى الرّقمي العربي ويعطي للغة العربيّة حقها في التّواجد في العالم الجديد، وبالرّغم من محدوديتها إلاّ أنّنا نأمل أن تكون منطلقاً لمشاريع أكبر بإذن الله.

خاتمة: إنّ اللغة العربيّة تملك من المقوّمات ما يجعلها لغة عالميّة بامتياز، بقيت محافظة على رونقها وبهائها وقدرتها على مواكبة مختلف العصور في شتّى العلوم لكن عصرنا الحالي يختلف عن باقي العصور، باعتباره عصر التّكنولوجيا المتسارعة والعولمة الكاسحة للهويات والثّقافات، واللغة العربيّة تواجه تحدياً حقيقياً ازاء هذه العولمة التي تسعى إلى جعل اللغة الانكليزيّة هي اللغة العالميّة دون منازع، وهذا ما قد يحد من استعمال اللغات الأخرى بصفة عامّة واللغة العربيّة بصفة خاصّة، لذا يجب على الهيئات الحكوميّة والمجامع اللغويّة ومراكز البحث المهتمة باللغة العربيّة السّعي حثيثاً من أجل تطوير اللغة العربيّة وإدخالها عالم المعرفة، حتى تجد المكانة الأساسيّة التي تليق بها وإذ نقول هذا الكلام إلّا أنّنا ننوه بالجهود الحثيثة لبض المؤسّسات والأفراد الذين يسعون جاهدين لتجسيد هذا المشروع الطّموح خدمة للغتنا التي حافظ أسلافنا عليها بتوفيق من الله عزّ وجلّ.

قائمة المراجع:

- **المؤلّفات:**

-عباس محمود العقاد، أشتات مجتمعات في اللغة والأدب، مؤسّسة هنداوي للتعليم والثّقافة، جمهوريّة مصر العربيّة، دط، 2012.
-فداء ياسر الجندي، صمود العربيّة في عصر التّقنيّة، دار الحافظ، 2020.
-محمّد يوسف حبلص، نظريّة الخليل المعجميّة، دار الثّقافة العربيّة، د.ط 1992م.
-محمّد ناصر بوحجام، ملاحظات حول تاريخنا القديم، ط2، المطبعة العربيّة غرداية، الجزائر، 1998م.
-المجلات: المؤلّف(ة)، عنوان المقال، اسم المجلّة، المجلّد، العدد، السّنة، الصّفحة.
-مجلّة الدّراية، جامعة الأزهر، مصر العدد15، 2015.
-مجلّة مداد الآداب، عدد خاص بالمؤتمرات،2018-2019، قسم اللغة العربيّة الجامعة العراقيّة.
-مجلّة الباحث، جامعة الأغواط المجلد 11 العدد02، 2019.
-مجلّة الحرس الوطني، السّعوديّة، العدد:368، نوفمبر2017م.
- Olympiads in Informatics, 2017, Vol. 11, 2017 IOI Vilnius University.

- **الملتقيات:**

-المؤتمر الدّولي الأول للغة العربيّة، بيروت *22*مارس 2012.

- **مواقع الانترنيت:**

-كلمة المعجم، معجم الدّوحة التّاريخي للغة العربيّة.
https://www.dohadictionary.org/dictionary-word.
الأمم المتحدة اللجنة الاقتصاديّة والاجتماعيّة لغربي آسيا -الإسكوا-، الإسكوا تشارك في المؤتمر الثّاني لصناعة المحتوى الرّقمي العربي في دمشق، سبتمبر 2018https://www.unescwa.org/ar.
الأمم المتحدة اللجنة الاقتصاديّة والاجتماعيّة لغربي آسيا -الإسكوا-، اثراء المحتوى الرّقمي العربي – دراسة حديثة تتناول التّحديات والفرص، أغسطس 2014 https://www.unescwa.org/ar.

-كاشف جمال، اللغة العربيّة وتحديات العصر الحاضر في ظل العولمة شبكة ضياء، https://diae.net/39510/.

-الأولويّة ترقيّة اللغة العربيّة من لغة الأدب إلى لغة العلوم والتّقنيّة وإنشاء بنك مصطلحي، موقع جريدة التّحرير الجزائريّة.
www.altahrironline.com/ara/?p=195270.

-سالم المعوش، دور اللغة العربيّة في بناء المجتمع العربي وتطوره، مجمع اللغة العربيّة الأردني، ورقة بحثيّة، 2011، ص365، الرّابط:
https://arabic.jo/res/seasons/29/29-9.doc.

- Faraan Sayed, A few surprising facts about the Arabic language, 18 December 2015 - 08:48
https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/surprising-facts-about-arabic-language.

8. هوامش♥:

[1]- عباس محمود العقاد، أشتات مجتمعات في اللغة والأدب، مؤسّسة هنداوي للتعليم والثّقافة، جمهوريّة مصر العربيّة، 2012، دط، ص15

[2] عبد الرّحمن بن زايد بن محمّد الشّعشاعي، العربيّة وحاجتها إلى الجهود المجمعيّة-دراسة وصفيّة وتاريخيّة، مع التّحليل والتّقويم، مجلّة الدّراية، العدد15، 2015، ص240

[3]ينظر بحث د. نبيل الجنابي (الجذور العربيّة للغة الإنكليزيّة)، وينظر مقال د. سيد عبد الحليم الشّوربجي (اللغة العربيّة أصل اللغات وأقدمها) في موقع جامعة المدينة العالميّة في ماليزيا بتاريخ ٢٥ / ١٢ / ٢٠١٢م نقلا عن عبد الرّحمن بن زايد بن محمّد الشّعشاعي

العربيّة وحاجتها إلى الجهود المجمعيّة دراسة وصفيّة وتاريخيّة، مع التّحليل والتّقويم، مجلّة الدّراية، العدد 15، 2015م، ص240.

[4]كاشف جمال، اللغة العربيّة وتحديات العصر الحاضر في ظل العولمة، شبكة ضياء ./https://diae.net/39510

[5] Faraan Sayed, A few surprising facts about the Arabic language 18 December 2015 - 08:48, https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/surprising-facts-about-arabic-language.

[6] من كلمته التي ألقاها بمناسبة حصوله على جائزة الملك فيصل العالميّة. مجلّة تراثيات العدد الخامس ذو الحجة 1425-يناير 2005.

[7] نقلا عن: فداء ياسر الجندي، صمود العربيّة في عصر التّقنيّة، دار الحافظ، 2020 ص19.

[8] Bahman MEHRI, From Al-Khwarizmi to Algorithm, Olympiads in Informatics, 2017, Vol. 11, 2017 IOI, Vilnius University.

[9] محمّد يوسف حبلص، نظريّة الخليل المعجميّة، دار الثّقافة العربيّة، د.ط 1992م ص27.

[10] حسن مالك، الضّعف اللغوي في شيكات التّواصل الاجتماعي وتأثيره على الهويّة اللغويّة في العالم العربي، مجلّة مداد الآداب، عدد خاص بالمؤتمرات،2018-2019، قسم اللغة العربيّة الجامعة العراقيّة ص221.

[11]- محمّد ناصر بوحجام، ملاحظات حول تاريخنا القديم، ط2، المطبعة العربيّة، غرداية الجزائر، 1998م، ص40.

[12] - عادل فريجات، الملتقى الدّولي "اللغة والعولمة" جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الاسلاميّة، ماي2012، نقلاً عن مقال الأولويّة ترقيّة اللغة العربيّة من لغة الأدب إلى لغة العلوم والتّقنيّة وإنشاء بنك مصطلحي، موقع جريدة التّحرير الجزائريّة .www.altahrironline.com/ara/?p=195270

[13] أحمد علي كنعان، اللغة العربيّة والتّحديات المعاصرة وسبل معالجتها، المؤتمر الدّولي الأول للغة العربيّة، بيروت 22مارس 2012 https://www.alarabiahconferences.org/wp-

content/uploads/2019/04/conference_research-1605442277-1527759470-1982.pdf.

[14] سالم المعوش، دور اللغة العربيّة في بناء المجتمع العربي وتطوره، مجمع اللغة العربيّة الأردني، ورقة بحثيّة، 2011، ص365، الرّابط: https://arabic.jo/res/seasons/29/29-9.doc.

[15] سالم المعوش، دور اللغة العربيّة في بناء المجتمع العربي وتطوره، مجمع اللغة العربيّة الأردني، ورقة بحثيّة، 2011، ص354، الرّابط: https://arabic.jo/res/seasons/29/29-9.doc.

[16]- الإحكام في أصول الأحكام، الإمام أبو محمّد بن حزم، ج1، ص31 (عن كتاب: اللغة العربيّة والتّعريب في العصر الحديث، د. عبد الكريم خليفة، ص16).

[17] حسن مالك، الضّعف اللغوي في شيكات التّواصل الاجتماعي وتأثيره على الهويّة اللغويّة في العالم العربي، مجلّة مداد الآداب، عدد خاص بالمؤتمرات،2018-2019، قسم اللغة العربيّة الجامعة العراقيّة ص225.

[18] الأمم المتحدة اللجنة الاقتصاديّة والاجتماعيّة لغربي آسيا -الإسكوا-، اثراء المحتوى الرّقمي العربي - دراسة حديثة تتناول التّحديات والفرص، أغسطس 2014 https://www.unescwa.org/ar.

[19]مبادرة الملك عبد الله للمحتوى العربي، مجلّة الحرس الوطني، العدد:368، ربيع الأوّل 1439هـ-نوفمبر 2017م، ص:62.

[20] كلمة المعجم، معجم الدّوحة التّاريخي للغة العربيّة https://www.dohadictionary.org/dictionary-word

[21] الأمم المتحدة اللجنة الاقتصاديّة والاجتماعيّة لغربي آسيا -الإسكوا-، الإسكوا تشارك في المؤتمر الثّاني لصناعة المحتوى الرّقمي العربي في دمشق، سبتمبر 2018 https://www.unescwa.org/ar.

[22]محمّد سيف الاسلام بوفلاقة، اللغة العربيّة وسُبُل استثمار التّقانات الحديثة وتعزيز المُحتوى الرّقمي -تحديات وآفاق وتجارب متميّزة-، مجلّة الباحث، جامعة الأغواط المجلّد 11 العدد02، 2019، ص103.

[23]نقلاً عن : حسني عبد الحافظ: خدمات التّقنيّة الرّقميّة باللغة العربيّة أفادت النّاطقين بها، مجلّة الحرس الوطني، مجلّة عسكريّة ثقافيّة شهريّة تصدر عن وزارة الحرس الوطني السّعودي بالرّياض في المملكة العربيّة السّعوديّة، العدد:368، ربيع الأول1439هـ- نوفمبر2017م، ص:83.

مقوّمات المنهج التّربويّ: قراءة في الفكر التّعليميّ عند ابن خلدون

The foundations of the educational curriculum: A reading in the educational thought of Ibn Khaldoun.

أ. عبديش الزّهرة*

إشراف: أ. د. محمّد بوعرعارة*

تاريخ الاستلام: 16-08-2020 تاريخ القبــول: 16-10-2020

الملخّص: يُعدّ البحث التّربويّ من الموضوعات التي شغلت بال واهتمام الدّارسين قديمًا وحديثًا، ونالتّ قسطًا وافرًا من دراساتهم، إذ أنّ التّربيّة ليست بعمليّة خلق معدومة عند الإنسان ولكنّها صقل وتطوير وتهذيب لما هو موجود عند المتعلّم من استعدّادات وقدرات، فالازدهار والتّحضّر يعودان إلى التّربيّة والتّعليم. ولم يخل التّراث العربيّ الإسلاميّ من الاهتمام المتواصل بالعمليّة التّعليميّة ومحاولة إصلاحها في القديم والحديث، وقد برز عدد من الأعلام على غرار الغزالي وابن سينا وابن خلدون هذا الأخير الذي عُدّ من أبرز علماء العرب الذين زوّدوا الفكر التّعليمي بمقدّمات منهجيّة تساعد كلّ راغب على التّطوّر والارتقاء. فابن خلدون يُعدّ بحق موسوعة علميّة تناولت شتّى حقول المعرفة العلميّة، فأفكاره التّربويّة ومنهجه في التّعليم لا يقلّ أهمّيّة عمّا تذهب إليه اللّسانيّات التّربويّة الحديثة، فإسهاماته لم تنحصر في توصيف الطّريقة المتّبعة أو المنهج فحسب، بل تعرّض إلى أبجديّات المنهج، والممارسات التّربويّة المختلفة بفكر نقديّ واقعيّ متجاوز للأطر المعرفيّة في زمانه وعصره فالتّعليم

* جامعة أحمد بن يحيى الونشريسي، تيسمسيلت، الجزائر، البريد الإلكتروني: abdichezohra1@gmail.com (مؤلّف مرسل).

*جامعة أحمد بن يحيى الونشريسي، تيسمسيلت، الجزائر، البريد الإلكتروني: mbouarara@yahoo.f.

في الفكر الخلدوني عمليّة اجتماعيّة في مضمونها وجوهرها وأهدافها ووظيفتها، إذ لا يُمكن فصلها عن المجتمع لأنّها تُعبّرُ عن حاجات أفراده. فما هي الأفكار الخلدونيّة التّعليميّة؟ وما هي مقوّمات هذه العمليّة؟ وما هي الشّروط اللّازمة لنجاح التّعليم؟ وما نوع الحلول المقترحة في فكره؟

الكلمات المفتاحيّة: البحث التّربوي، العمليّة التّعليميّة، المنهج التّعليمي الإصلاح التّربوي.

Abstract: Educational research is one of the topics that occupied the attention of the scholars in the past, and has received a large share of their studies, and that education is not a process of creation is non-sxistent in the human being, but it refines, develops and refines what is present in the learner of preparations and abilities, prosperity and urbanization are due to education and education.

The Arab-islamic heritage has not been without the continuous attention of the educational process and trying to reform it in the old and modern, and a number of scholars have emerged such as Al-Ghazali, Ibn Sina and Ibn Khaldun, the latter who counted one of the most prominent Arab scholars who provided educational thought with systematic introductions that help everyone who wants to Ibn Khaldun is truly a scientific encyclopedia that dealt with various fields of scientific knowledge.

His educational ideas and approch to education are no less important than what the modern educational linguistics goes to his contributions are not limited to the description of the method followed or the curriculum, and the diffrent educational practices with a realistic critical thought that exceeds the frameworks of his time and age. Education in the immortal thought is a social process in its content, substance, its essence and function, as it cannot be separated from society because it expresses the needs of its members.

Key words : Educational research, Educational process Curriculum, Educational reform.

1-مقدّمة: يُعدّ ابن خلدون في تقدير الكثيرين أبرز مفكّر اجتماعيّ، وتأتي مكانة هذا المفكّر من كونه انتصب في موقع جميع الاتجاهات التّاريخيّة والفلسفيّة والفكريّة والفقهيّة وحتى الصّوفيّة، وتمكّن بفضل منهجيّته الشّموليّة، واتساع دائرة معارفه من أن يفحص ويشرح حقبة مهمّة من حقب التّاريخ الإسلامي، ثمّ كتب فأبدع ونقل وجدّد وأوّل، وتحدّث عن الكثير من القضايا، وإذا كانت الموضوعات الفكريّة والتّاريخيّة والسّياسيّة والاجتماعيّة قد حظيت بقسط وافر من التّحليل والدّراسة في الفكر الخلدونيّ، وعدّ ابن خلدون كذلك أنّ الإنسان كائن اجتماعيّ مدنيّ مفكّر، ومن أجل هذا تنشأ العلوم وتتفرّع لأنّ الفكر يرغب دائمًا في تحصيل المفقود عنده، ومنه يجيء التّعليم، فقد تبيّن بذلك أنّ العلم والتّعليم طبيعيّان في بني البشر، كما يُعتبر التّعليم مقياس تقدّم وتحضّر الأمم وهو المحرّك الأساسي في تطوير شعوبها وسلاحها القوي الذي يساعدها في حل مشكلاتها الحياتيّة، كما يعمل التّعليم على إشباع النّفس الإنسانيّة بالثّقة لمواجهة الصّعوبات التي تقف عارئقًا أمام تقدّمه، ومن خلال بحثنا هذا سنحاول نفض الغبار عن الفكر التّعليمي عند العلاّمة ابن خلدون كيف نظر إلى التّعليم؟ ومن أيّ زاويّة تُضبط نجاعة العمليّة التّعليميّة؟ وما هي الشّروط الضّروريّة لنجاح التّعليم وبلوغ أهدافه المنشودة؟ محاولين معرفة مدى تأثير منهجه في العمل التّعليمي الحديث.

حاول ابن خلدون التّركيز على المناخ التّربوي السّائد في عصره، ثمّ أعقبه بتقييم آخر لمناهج التّعليم، وقد تميّز المناخ في عصره بالفساد السّياسيّ والأخلاقيّ والإداريّ، وشيوع الفوضى وانعدام الاستقرار، وما تركه ذلك من آثار تربويّة ونفسيّة على الفرد والمجتمع آنذاك، ممّا أفقد الإنسان كلّ مقوّمات الإنسانيّة وأصبح مسلوب الإرادة، وأداة طيّعة بيد السّاسة الفاسدين.

2-المنهج التّعليمي: يُراد به الأداة الفاعلة في تحقيق أهداف التّربيّة الرّاميّة لبناء الإنسان وتنميّة قدراته المختلفة ومهاراته واكتسابه لطرق التّفكير، ولذا يُعدّ المنهج التّرجمة الفعليّة لأهداف التّربيّة وتوجّهاتها في الواقع، أمّا المنهج بمعناه الحديث مجموعة الخبرات المتنوّعة التي تقدّمها المؤسّسة التّعليميّة للطلبة داخلها وخارجها

لتحقيق النّمو الشّامل المتكامل في بناء الفرد وفق أهداف تربويّة محدّدة وخطة علميّة مرسومة جسميّا وعقليّا ونفسيّا واجتماعيّا ودينيّا (فتحي يونس، 2004)[1].

فالمفهوم الضّيّق للمنهج التّعليمي يُهمل النّشاطات المختلفة التي تتمّ خارج قاعة التّدريس، وتحصر المعلّم بين دفّتي الكتاب المقرّر دون الاهتمام بمحاولة مساعدة المتعلّم على تفهّم بيئته ومشاكلها، أو تنميّة توجّهاته القيميّة والاجتماعيّة المسايرة لمجتمعه وواقعه المعيش (سرحان الدّمرداش ومنير كامل،1969)[2].

ومنه فإنّ النّظر في المنهج التّعليمي يشمل قدرة المنهج على تحقيق أهداف التّعليم التي ينبغي أن تكون سابقةً لعمليّة وضع المناهج وتوصيفها، واستراتيجيّات التّعليم ودور المعلّمين والمتعلّمين، وابن خلدون قد فصّل في هذه المستويات بأسلوب عميق خصّص جزءا كبيرا في مقدّمته يُحلّل فيه العلوم وأصنافها والتّعليم وطرقه، وسائر وجوهه.

3-أهداف العمليّة التّعليميّة: لا ينبغي لأهداف العمليّة التّعليميّة أن تكون راميّة إلى تكوين المعرفة فحسب، بل ينبغي أن تمتدّ لتشمل جميع جوانب السّلوك الإنسانيّ وتتأكّد هذه الأهميّة في أهداف التّعليم في عصرنا الحاضر المتّسم بالانفتاح على ثورات المعلومات، الاتصالات، التّقنيّة، الإعلام، الأمر الذي يستلزم من العمليّة التّعليميّة الإسهام في تكوين شخصيّة ثقافيّة مؤهّلة تُحسن وتُتقن التّعامل مع أدوات العصر الرّاهن مؤهّلة اختصاصيّا وتربويّا وتقنيّا.

وممّا تجدر الإشارة إليه في هذا السّياق أنّ إشكاليّة تحديد أهداف التّربيّة العامّة لا تزال حاضرة في مدارس التّربيّة الحديثة، وقد عرض العالم رونالدّ كوروين (Ronald Corwin) تفاصيل الخلاف حول تحديد هذه الأهداف عند علماء التّربيّة والاجتماع فالبعض حصرها في التّحصيل الذّهني، والبعض الآخر يرى ضرورة تركيزها على الارتباط بين فاعليّة التّربيّة والنّجاح الوظيفي، ويرى فريق آخر أنّه ينبغي أن تنصرف إلى تطوير استقلال الشّخصيّة والدّقة في العمل والتّكيّف مع متطلّبات التّغيّر التّكنولوجي والبراغماتيّة النّفعيّة(Ronald. G. Corwin، 1974)[3]، أمّا ابن خلدون في منهجه التّعليمي نجده يُقدّم أهدافًا واضحةً تنشأ من صميم حاجة الفرد والمجتمع

فقد اهتم ابن خلدون بالنّواحي الاجتماعيّة، واعتبرها مصدرًا تُشتق في ضوئه الأهداف التّربويّة للتّعليم.

4-سمات المنهج الخلدوني في إصلاح العمليّة التّعليميّة: بنى ابن خلدون فكره الإصلاحي على عنصرين أساسيين هما:

4-1- الواقعيّة: يتّسم المنهج الخلدوني بالواقعيّة، والبعد عن المثاليّة المبنيّة على تصوّرات نظريّة، وثمّ إنّ عناية ابن خلدون بموضوع التّربيّة ليست عناية الباحث المنظّر الذي لا شأن له بالتّطبيق العلميّ، بل كان يُمارس ذلك كلّ يوم في حلقات الدّروس في الكتاتيب والمدارس، فقد عمل بالتّدريس في تونس ثمّ رحل إلى القاهرة عام 784هـ بعد متاعب صادفته في تونس، واشتغل بالتّدريس عدّة مرات حتى وافته المنيّة بمصر عام 808هـ(عبد الله أمين، 1980)[4]، يقول في ذلك:« ولما دخلتها أقمت أيامًا، وانثال عليّ طلبة العلم يلتمسون الإفادة مع قلّة البضاعة، ولم يوسعني عذرًا فجلست للتّدريس بالجامع الأزهر منها »(عبد الرّحمن ابن خلدون، 1984)[5] وممّا أسهم في تكريس واقعيّته في مسألة الإصلاح التّعليميّ، تنقله في الكثير من البلدان كبلدان المغرب والأندلس، ومعايشته للكثير من العلماء والأدباء في مختلف الفنون والعلوم، فرحلاته أكسبته فرص المعرفة المتنوّعة، وأطلعته على مختلف المناهج والأساليب التّعليميّة، وخير دليل على ذلك هو مقاربته بين المذاهب التّعليميّة في الأمصار الإسلاميّة(عبد الله أمين، 1980)[6].

4-2-الأصالة: استطاع ابن خلدون أن يقف على حالة عدم اعتدال المناهج التّعليميّة في زمانه، سواء في صورها أو مادّتها، لأنّها أهملت الكثير من المبادئ الإسلاميّة، فحسبه العمليّة التّعليميّة تبدأ بتعليم القرآن، وهذا دليل على أصالة المنهج الإصلاحي في الفكر الخلدوني، لأنّه فكر منبثق من منهج القرآن والسّنة، يقول في ذلك:« اعلم أنّ تعليم الولدان للقرآن شعار الدّين أخذ به أهل الملّة ودرجوا عليه في جميع أمصارهم، لم يسبق فيه إلى القلوب من رسوخ الإيمان وعقائده من آيات القرآن وبعض متون الأحاديث، وصار القرآن أصل التّعليم الذي يبني عليه ما يحصل بعد من الملكات، وسبب ذلك أنّ التّعلّم في الصّغر أشدّ رسوخًا وهو أصل لما بعده، لأنّ السّابق الأوّل للقلوب كالأساس للملكات، وعلى هذا الأساس وأساليبه يكون حال من

يبني عليه »(ابن خلدون، 1984)[7]؛ أرجع ابن خلدون أصول التّعليم عند العرب للقرآن الكريم والسّنة النّبويّة الشّريفة، فمنها القيّم والأصول والملكات، كما نبّه إلى ضرورة التّعليم في الصّبا حتى يكون أكثر رسوخًا وثباتًا في الذّهن.

وأمّا طريقتهم في تعليم الصّبيان في الكتاتيب فيصفها بقوله:« فأمّا أهل المغرب فمذهبهم في الولدان الاقتصار على تعليم القرآن فقط، وأخذهم أثناء المدارسة بالرّسم ومسائله واختلاف حملة القرآن فيه، لا يُخلطون ذلك بسواه في شيء من مجالسّ تعليمهم، لا من حديث، ولا من فقه، ولا من شعر، ولا من كلام العرب، إلى أن يحذق فيه أو ينقطع دونه »(ابن خلدون، 1984)[8]؛ وتتّضح هذه السّمة في إصلاح العمليّة التّعليميّة اليوم، حيث تعدّدت الدّعوات المطالبة بإصلاح التّعليم، الأمر الذي يستدعي ضرورة الالتّزام بالأصالة والانبثاق من القيّم الأصيلة للدّين الممتلئة بما جاء في الكتاب والسّنة الصّحيحة في عمليّات الإصلاح والتّغيير، فالمناهج تشتمل على برامج، والبرامج تشتمل على مقرّرات، وهذه المقرّرات مشبّعة بجملة من المفاهيم الأصيلة التي تربط الإنسان بالأرض، وتؤهّله للاستمتاع بها وتعميرها والكفاح من أجلها، ليصلح حاله مع الخالق، حيث يكدّ ويجتهد مستغلا جميع الطّاقات المتاحة التي منحه الله إياها، فهو يفعل كل هذا متجها بقلبه إلى الله وهنا يرتبط ملكوت الأرض بملكوت السّماء(وليد أحمد جابر، 2005)[9].

5-مقوّمات العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة في رأي ابن خلدون: رأى ابن خلدون أنّ نجاح العمليّة التّعليميّة لا تتمّ إلاّ بتضافر الكثير من العوامل وعدّها كالتّالي:

5-1-الملكة والتّعلّم والعلاقة القائمة بينهما: لم يُحدّد ابن خلدون مفهوما واضحًا للتّعلّم، كما نجده يربطه غالبا بمفاهيم أساسيّة عديدة نحو: الملكة، الصّناعة العادة، الاكتساب (محمّد آيت موحي،1991)[10]، وإذا كان التّعلّم حسبه هو:

إدراك حسّي ـــــــــ ثمّ قوّة نظريّة ـــــــــ فعقل محض(محمّد آيت موحي،1991)[11]، فهو إذن عمليّة منظّمة متدرّجة ترتقي من المحسوس إلى المجرّد طبقًا لقوله:«قد ذكرنا في الكتاب أنّ النّفس النّاطقة، للإنسان إنّما توجد فيه بالقوّة وإنّ خروجها من القوّة إلى الفعل إنّما بتجدّد العلوم والإدراكات عن المحسوسات أوّلا، ثمّ ما يُكتب بعدها بالقوّة النّظريّة إلى أن يصير إدراكًا بالفعل وعقلا محضا »(ابن خلدون

1984)[12]؛ وهذا ما يحيلنا إلى أنّ الإنسان يرتقي بسلوكه من مجموعة من السّلوكيات الفطريّة إلى عدد غير محدّد من الممارسات والاستخدامات العقليّة، إنّ هذا التّغير والارتقاء في السّلوك هو الذي يُميّز الإنسان عن باقي الكائنات التي تبقى على سجيّتها، وهذه أهمّ الخصائص التي يمتاز بها الإنسان(وليد أحمد جابر، 2005)[13].

5-2-التّدرّج في التّعليم: توصّلت النّظريّات الحديثة إلى حقيقة علميّة وهي أنّ الهرم التّعليمي يبدأ بالمستوى الأبسط إلى الأكثر تركيبًا وتعقيدًا (فتحي يونس،2004)[14]، والتّدرّج في تعليم اللغة أمر منطقيّ يساير طبيعة الاكتساب اللّغويّ ذاته، ولذلك لابدّ من التّركيز على هذا العامل مع مراعاة السّهولة، والانتقال من العام إلى الخاص وتواتر المفردات (عبد الرّحمن الحاج صالح، 1973)[15].

وقد نبّه ابن خلدون إلى ذلك في قوله:« اعلم أنّ تلقين العلوم للمتعلّمين إنّما يكون مفيدا إذا كان على التّدريج شيئًا فشيئًا، وقليلًا قليلا، يُلقى عليه أوّلا المسائل من كلّ باب من الفنّ هي أصول ذلك الباب، ويُقرب له في شرحها على سبيل الإجمال» (ابن خلدون، 1984)[16]، ونسوق قولا آخر في هذا الشّأن:« ثمّ يرجع به إلى الفنّ ثانيّة فيرفعه في التّلقين عن تلك الرّتبة إلى أعلى منها، ويستوفي الشّرح والبيان، ويخرج عن الإجمال... إلى أن ينتهي إلى آخر الفنّ فتجود ملكته، ثمّ يرجع به وقد شذا فلا يترك عويصا ولا مبهما، ولا متعلّقا إلاّ وضّحه وفتح له مقفله، فيخلص من الفنّ وقد استوفى على ملكته »(ابن خلدون، 1984)[17]، ويرى أحمد حساني في تعلّم اللغة على سبيل المثال أنّه يجب على المعلّم أن يقوم بعرض الألفاظ التي لها مقابل في الواقع أي ما يقابلها من موجودات محسوسة، ثمّ يقدّم الألفاظ التي لها وجود في الذّهن وهي ألفاظ مجرّدة، كما يقدّم التّراكيب البسيطة قبل المعقّدة، والعامة قبل الخاصّة(أحمد حساني)[18]؛ ودليل هذا ما تنادي به نظريات التّعلّم الحديثة، فهي ترى أنّ التّعليم الصّحيح والمجدي يقوم على سُلميّة في العمل كالتّدرج من المعلوم إلى المجهول ومن السّهل إلى الصّعب، ومن الكلّ إلى الجزء، ومن التّدرج من المحسوس إلى شبه المحسوس فالمجرّد(وليد أحمد جابر،2005)[19] وهذا وجه التّعليم المفيد.

5-3-مراعاة عامل السّن والرّغبة في التّعلّم: تستلزم اللغة الإنسانيّة وجود أعضاء ملائمة وجهاز عصبيّ مناسبٍ كذلك، لأنّ الأساس الذي يساعد على اكتساب

اللغة لا يعمل منذ الولادة، كما أنّه لا يبقى على الدّرجة نفسها طوال حياة الفرد (مارك ريشل، 1984)[20].

أصبحت المؤسّسات التّعليميّة اليوم تسعى جاهدة لإعداد الفرد عقليّا لأنّ الإعداد العقليّ يُمكّن المتعلّم من التّفكير العلميّ وإيجاد الحلول والسّيطرة على المشكلات (فتحي يونس، 2004)[21].

وكان لابن خلدون رأي في هذا حيث رأى أنّ عمليّة النّموّ العقليّ تسهّل عمليّة التّعلّم عند الفرد والتي لا يُمكن الاستغناء عنها، ويقول في هذا الشّأن:« ويُرَاعى في ذلك قوّة عقله واستعدّاده لقبول ما يرد عليه »(ابن خلدون، 1984)[22]، كما نجده يؤكّد الأمر في موضع آخر فيقول:« وإذا ألقيت عليه الغايات في البدايات وهو حينئذ عاجز عن الفهم والوعيّ، وبعيد عن الاستعدّاد له كلّ ذهنه عنها، وحسب ذلك من صعوبة العلم في نفسه، تتكاسل عنه وانحرف عن قبوله وتمادى في هجرانه وإنّما ذلك من سوء التّعليم» (ابن خلدون، 1984)[23]؛ فعلى المعلّم فهم حاجات وميول التّلاميذ الذين يعلمهم، لأنّ فهم التّلاميذ يكتسي الأثر البليغ في تنظيم المدارس، ووضع المناهج ، ومعاملة المتعلّم وطرق تعليمه وترقيته في جميع مناحي النّشاط المدرسي فإنّ مهمّة المعلّمين التّربويّة لا تستدعي مقدرة المعلّم على معالجة المادة التّعليميّة بقدر ما تتطلّب مقدرة على معالجة المتعلّم والسّموّ به عقليّا وجسميّا(وليد أحمد جابر 2005)[24].

5-4-الاكتفاء في كلّ مرّة بعلم واحد: يقول ابن خلدون في هذا الشّأن:« ولا ينبغي للمعلّم أن يزيد متعلّمه على فهم كتابه الذي أكبّ على التّعليم منه بحسب طاقته، ولا يخلط مسائل الكتاب بغيرها حتى يعيه من أوّله إلى آخره، ويُحصّل أغراضه ويستولي منه على ملكة بها ينفذ في غيره »(ابن خلدون، 1984)[25]؛ فتكمل العلوم بعضها البعض، كالقرآن الملزم لتعلّم العربيّة، فيقول في هذا الصّدد:« لأنّ المتعلّم إذا حصل على ملكة ما في علم من العلوم استعدّ بها لقبول ما بقي، وحصل له نشاط في طلب المزيد والنّهوض إلى ما فوق، حتى يستولي على غايات العلم »(ابن خلدون، 1984)[26]؛ لأنّ الفوضى في التّعليم تؤدّي إلى عجز في الفهم، وفتور ويأس من التّحصيل وهجر العلم والتّعليم(ابن خلدون، 1984)[27]، ويقول كذلك:« ومن

المذاهب الجميلة والطّرق الواجبة في التّعليم أن لا يخلط المتعلّم علمين معًا، فإنّه حينئذ قلّ أن يظفر بواحد منهما، لما فيه تقسيم البال وانصرافه عن كلّ واحد منهما إلى تفهّم الآخر، فيستغلقان معًا ويُستصعبان ويعود منهما بالخيبة »(ابن خلدون 1984)[28]؛ وهذا ما يُسمى حديثا بخيبة الذّاكرة وهي من بين الخصائص المعروفة لدى المتعلّمين الذين لديهم صعوبات تعلم منذ وقت طويل، فمن بين العلماء من يعتقد أنّ المشكلة مرتبطة باستراتيجيات التّذكر وهذا راجع إلى كثافة ما يُقدّم للمتعلّمين من معارف مختلفة في الآن ذاته، ومنهم من يرى أنّها متعلّقة بالطّاقة الاستيعابيّة للذاكرة وخاصّة العاملة منها، وهي الذّاكرة التي تحتفظ بالمعلومات الجاهزة أثناء معالجتها وأثناء استخدامها، فالذّاكرة هنا تتصف بسرعة فقد المعارف، ويمكن تصنيف الذّاكرة من حيث المعالجة إلى سمعيّة وبصريّة وحسيّة، ومن مميّزات الذّاكرة السّمعيّة هي أنّ المتعلّم يجد صعوبة في استعادة ما قد سمعه من أرقام أو كلام أو تعليمات أو شرح ونحو ذلك، أمّا مشكلة الذّاكرة البصريّة فتظهر على شكل صعوبة تذكر ما شاهده المتعلّم من كتابة أو حلول أو غيرها من متطلّبات الدّراسة، أمّا صعوبات التّعلّم المرتبطة بالذّاكرة الحسيّة فتتمثّل في عدم قدرة التّلميذ على تذكّر ما لمسه، وقد ركّزت البحوث في السّنوات الأخيرة على الذّاكرة العاملة التي تستقبل معلومات مرتبة ومفهومة بعيدة عن الكثافة والاستغلاق(إبراهيم سعد أبو نيان، 1441)[29].

5- 5- الإكثار من التّمارين والتّحاور في المسائل العلميّة : تعدّ التّمارين مقوّمات بيداغوجيّة في التّعليم، ولهذا ركّز الباحثون اللّسانيّون على ضرورة ترقيتها وضبط إجراءاتها المتعدّدة لتذليل الصّعوبات التي تواجه المتعلّم، وتلافي الأخطاء اللّغويّة التي تُعيق تطوّر التّحصيل(أحمد حساني[30]، فابن خلدون ينصح بـ: «المداومة على التّعليم والمران على اللغة، وممارسة الخط يفضيان بصاحبهما إلى تمكّن الملكة» (ابن خلدون، 1984)[31]؛ وهذا ما ثبت حديثا في معجم علم النّفس قولا بـ:«تكرار العمل توسّلا لتحسين أدائه، أو توصّلا لتكوين عادة» (فاخر عاقل،1979)[32]؛ نلاحظ ها هنا اتفاقا بين هذه الأقوال حول أهميّة التّكرار لاكتساب أيّ ملكة أو عادة أو سلوك، وبما أنّ اللغة ظاهرة اجتماعيّة حريّ بها أن تقوم بوظيفتها الأساسيّة التي وُجدت من أجلها ألا وهي التّواصل، وإيصال رسالة بين متكلّم ومستمع، وقد ارتأى

علماء التّربيّة المحدثون أنّ أفضل وسيلة لفك عقدة لسان المتعلّم هي المحاورة، وقد أشار ابن خلدون إلى ذلك في عصور متقدّمة فنجده يقول في ذلك:« ... فعسر عليهم حصول الملكة الحذق في العلوم، وأيسر طرق هذه الملكة فتق اللّسان بالمحاورة والمناظرة في المسائل العلميّة، فهو يُقرّب ويُحصّل مرماها، فتجد طالب العلم منهم بعد ذهاب الكثير من أعمارهم في ملازمة المجالسّ العلميّة، سكوتًا لا ينطقون ولا يُفاوضون، وعنايتهم بالحفظ أكثر من الحاجة، فلا يحصلون على طائل من ملكة التّصرّف في العلم والتّعليم» (فاخر عاقل، 1979)[33]؛ وعلى هذا الأساس ركّزت الدّراسات الحديثة على العمليّة التّواصليّة بين المعلّم والمتعلّم وذلك بهدف بناء الكفاية الاتصاليّة لدى المتعلّم:« بجوانبها الأربعة: الكفاية النّحويّة، وكفاية الخطاب، الكفاية اللّغويّة الاجتماعيّة، والكفاية الاستراتيجيّة...» (عبد العزيز العصيلي، 2002)[34]؛ لأنّ فلسفة المجتمع وواقعه العام يقومان على عمليّة الاتصال الجيّد بين الفرد وجماعته اللّغويّة(وليد أحمد جابر، 2005)[35].

5-6-المعاملة اللّيّنة مع المتعلّمين: يرى ابن خلدون أنّ التّعسّف مع المتعلّمين يصبح عائقا أمامهم فيكرهون العلم ويقول هنا:« ومن كان مرباه بالعسف والقهر من المتعلّمين أو المماليك أو الخدم، سطا به القهر وضيّق عن النّفس في انبساطها، وذهب نشاطها، ودعاه إلى الكسل، وحُمل على الكذب والخبث، وهو التّظاهر بغير ما في ضميره خوفا من انبساط الأيدي بالقهر عليه، وعلّمه المكي والخديعة لذلك» (ابن خلدون، 1984)[36]؛ ومن يُعامل بهذه الطّريقة القاسيّة من المتعلّمين: «فسدت معاني الإنسانيّة التي له من حيث الاجتماع والتّمرّن، وهي الحميّة والمدافعة عن نفسه أو منزله، وصار عيّالا على غيره في ذلك، بل وكسلت النّفس عن اكتساب الفضائل، والخلق الجميل فانقبضت عن غايتها، ومدى إنسانيّتها فارتكس وعاد في أسفل سافلين» (ابن خلدون، 1984)[37]؛ فالمعلّم في أمسّ الحاجة إلى توثيق الرّوابط بينه وبين مجتمعه وهذا ما يساعده على فهم واقع متعلّميه حتى يتدخل لحل مشاكلهم واستثمار إمكاناتهم البيئيّة في التّعليم وفي تطوير حياتهم العامة والخاصّة ثمّ إنّ دراية المعلّم بحاجات المجتمع وأنماط سلوكه وأنماط عيشه يساعده على التّواؤم مع هذا الجو، ويمكّنه من تقديم ما يساعده على خدمة المجتمع والإفادة من موارده

وتطويرها لتخدم أبناءه(وليد أحمد جابر، 2005)[38]ويقول إبراهيم فراس في هذا المعنى:« إنّ هذه العلاقة بين المعلّم والتّلميذ لا تعني الاسترخاء، بل تعني أن يحفظ المعلّم حدودا معيّنة بينه وبين تلاميذه، لكي يحافظ على دوره كقائد ومنظّم، دون أن يُتيح للتّلاميذ أشكالا من الحريّة تؤدّي إلى الإهمال والفوضى، بل إلى الانضباط بل الضّبط »(إبراهيم فراس)[39]؛ يرمي إبراهيم فراس هنا إلى ضرورة اعتدال المعلّم في التّعامل مع تلاميذه، فلا إفراط ولا تفريط في العلاقة القائمة بين هذين الطّرفين.

5-7-جودة التّعليم بجودة المعلّم: يقول ابن خلدون: «وعلى قدر جودة التّعليم وملكة المعلّم يكون حذق المتعلّم في الصّناعة وحصول ملكته» (ابن خلدون 1984)[40]؛ ويوافقه في ذلك محمود إسماعيل صيني الذي يرى أنّ المعلّم الجيّد يجب أن يتّصف «بصفات ذاتيّة وتأهيليّة»(محمود إسماعيل صيني، 1413)[41]، فمن الصّفات الذّاتيّة أن يكون على قناعة بأهميّة التّعليم ودوره في بناء المجتمع، وأمّا الصّفات التّأهيليّة كأن يمتلك جملة من الكفايات مثل الكفاية اللّغويّة، والثّقافيّة والتّربويّة، والنّفسيّة والاجتماعيّة، والجسمانيّة والتّقنيّة(أحمد نواف الرّهبان وآخرون 2016)[42].

6-عيوب التّعليم في نظر ابن خلدون: من عيوب التّعليم في نظر ابن خلدون ما يلي:

6-1-الفساد في الكتابة: له الكثير من الآثار السّلبيّة على جميع مراحل التّعليم بالنّسبة للمعلّم والمتعلّم معًا من جهة، والتّقدّم العلمي والثّقافي من جهة أخرى ويقول في ذلك:« فصارت الخطوط بالإفريقيّة والمغربيّة مائلة إلى الرّداءة بعيدة عن الجودة، وصارت الكتب إذا انتسخت فلا فائدة تحصل لمتصفّحها إلاّ العناء والمشقّة لكثرة ما يقع فيها من الفساد والتّصحيف وتغيير الأشكال الخطّيّة عن الجودة، حتى لا تكاد تقرأ إلاّ بعد عسر...» (ابن خلدون، 1984)[43] ؛ أي أنّ انحراف الخط عن جماليته أفقد القارئ لذّة قراءة الكتب حتى يستفيد منها.

6- 2- عدم المناقشة: يؤكّد ابن خلدون على انتشار ظاهرة التّلقين في المرحلة الأولى من التّعليم في عهده آنذاك خاصّة في تعليم القرآن الكريم، حيث

يُكلّف الصّغار بحفظ آيات الله دون مناقشة، وبطريقة عفويّة، وابن خلدون يرفض هذا المنطق ويُطالب بالمناقشة والمحاورة من أجل اكتساب ملكة اللغة، حيث يقول: «... وأيسر طرق هذه الملكة قوّة اللّسان بالمحاورة والمناظرة في المسائل العلميّة فهو الذي يقرّب شأنها ويحصّل مرامها، فتجد طالب العلم منهم بعد ذهاب الكثير من أعمارهم في ملازمة المجالسّ العلميّة سكوتا لا ينطقون ولا يُفاوضون...»(ابن خلدون 1984)[44]؛ وهذا السّبب الأوّل الذي يُركّز عليه ابن خلدون وهو سبب ملموس حاليّا وعيب جسيم تعاني منه المؤسّسات التّربويّة التي تتحمّل مسؤوليّة المتابعة البيداغوجيّة.

6- 3- الحفظ دون الفهم: ويورد رأيه هذا في قوله: «... وإلاّ فحفظهم أبلغ من حفظ سواهم لشدّة عمّا يتهم به، وظنّهم أنّه المقصود من الملكة العلميّة وليس كذلك...»(ابن خلدون، 1984)[45] ؛ فابن خلدون يُسقط الحفظ الواهي، الذي لا يحمل فائدة ويرى أنّ القدرة أو الملكة العلميّة لا تكمن في الحفظ الكثير، دون الفهم والمناقشة وإنّما وجب على المتعلّم أن يفهم ما يحفظ حتى يتمكّن ممّا هو فيه من علم وهذا معناه أنّ ابن خلدون لم يرفض الحفظ، وإنّما يجب أن تكون طريقة الحفظ جيّدة حيث يقول:« ... قد قدّمنا أنّه لا بدّ من كثرة الحفظ، لمن يروم تعلّم اللّسان، وعلى قدر جودة المحفوظ وطبقته في جنسه وكثرته من قلّته تكون جودة الملكة الحاصلة عنه للحافظ...»(ابن خلدون، 1984)[46].

6-4-كثرة التّآليف للمادة الواحدة: يرى ابن خلدون أنّ تعدّد التّآليف في تحصيل العلوم والوقوف على غايتها مضرّ حيث يقول في ذلك: «... اعلم أنّه ممّا أضرّ بالنّاس في تحصيل العلم والوقوف على غاياته كثرة التّآليف واختلاف الاصطلاحات في التّعليم، وتعدّد طرقها ثمّ مطالبة المتعلّم والتّلميذ باستحضار ذلك وحينئذ يسلّم له منصب التّحصيل...»(ابن خلدون، 1984)[47]؛ لأنّ تعدّد التّآليف وكثرتها يُفضي إلى ازدحام المعارف وتراكمها فلا يتسنى للمتعلّم التّمكن منها وتحصيلها جملةً.

6- 5- كثرة الاختصارات: في ما يُقابل كثرة التّآليف نجد كثرة الاختصارات في العلوم وخصوصا عند المتأخرين، معتمدين في هذا على حصر مسائل العلم

باختصار الألفاظ وحشر المعاني(عبد الله شريط، 1975)[48]؛ وهذا من المؤكّد يؤدّي إلى صعوبة تلقّي المادة العلميّة المراد دراستها بحيث يرى ابن خلدون في هذا الشّأن أنّه: «...ذهب كثير من المتأخّرين إلى اختصار الطّرق في العلوم التي يولعون بها ويدوّنون منها برنامجا مختصرا في كلّ علم يشتمل على حصر مسائله وأدلّتها باختصار في الألفاظ وحشو القليل منها بالمعاني الكثيرة من ذلك الفنّ فصار ذلك مخلّا بالبلاغة وعسيرا على الفهم، وربما عمدوا إلى الكتب الأمّهات المطوّلة في الفنون للتّفسير والبيان، فاختصروها تقريبا للحفظ، كما فعله ابن الحاجب في الفقه وأصول الفقه وابن مالك في العربيّة، والخوانجي في المنطق وأمثالهم، وهو فساد التّعليم، وفيه إخلال بالتّحصيل، وذلك لأنّ فيه تخليطا على المبتدئ بإلقاء الغايات من العلم عليه ولم يستعدّ لقبولها بعد، وهو من سوء التّعليم» (ابن خلدون 1984)[49].

6- 6- كثرة القواعد في العلوم الآليّة: يرى ابن خلدون أنّ الإكثار من القواعد والقوانين في العلوم التي هي آلات لغيرها، مثل العربيّة والمنطق وأمثالهما خروج عن مقاصدها، وبالتّالي يصبح الاشتغال بها لغوا، وربّما يكون هذا عائقا في تحصيل العلوم المقصودة التي شأنها أهم، فيقول:« ...اعلم أنّ العلوم المتعارفة بين أهل العمران على صنفين، علوم مقصودة بالذّات، كالشّرعيّات من التّفسير والحديث والفقه وعلم الكلام، وكالطّبيعيّات والإلهيات من الفلسفة والعلوم، هي آلة ووسيلة لهذه العلوم، كالعربيّة والحساب وغيرهما للشّرعيّات... فلهذا يجب على المعلّمين لهذه العلوم الآليّة أن لا يستبحروا في شأنها ولا يستكثروا من مسائلها وينبّهوا المتعلّم على الغرض منها ويقفوا به عنده...»(ابن خلدون، 1984)[50].

لم تختلف الانتقادات التي وجّهها ابن خلدون إلى طرق التّعليم في عصره كثيرا عن الانتقادات الموجّهة للتّعليم بالنّسبة لطرق التّدريس الحديثة حيث يرى بيتر ساندرسون (Peter Sanderson) أنّ التّعلّم ليس حلبة سباق بين المتعلّمين لتحصيل المعرفة، بل يتّجه إلى معنى آخر، وهو أن يتعاون المتعلّمون ضمن مجموعات للأخذ والعطاء لأنّ الابتعاد عن المناقشة والحوار يؤدّي إلى ضعف التّعليم، وذات الرّؤيا موجودة في طريقة جورج ماسون (George Mason) التي تستدعي التّقليل من المعارف التي لا يستوعبها المتعلّم خاصّة في مراحله الأولى، كما

ترى أنّه يجب أن نترك الحريّة للمتعلّم لاختيار ما يناسبه من المعارف حتى يتمكّن من إنجاز مشروعه العلميّ الخاص، وترى ماريا منتيسوري (Maria Mantessori) أنّ الاهتمام بالكتابة أمر ضروري لبلوغ أهداف التّعلم الصّحيح مع مراعاة التّقليل في المعارف وتتبع التّدرج بما يتناسب والإدراك الإنساني(وليد أحمد جابر، 2005)[51].

من خلال ما مرّ بنا يرى عبد الواحد وافي أنّ اللغة تتأثّر بحضارة الأمّة النّاطقة بها في جميع جوانبها، بحيث أنّ أي تطوّر يحدث في ناحيّة من النّواحي سيتردّد في الأداءات التّعبيريّة، وابن خلدون أقرّ هذا الأمر وعبرّ عنه من خلال تمثيله أوّلا للاضطراب الذي مسّ هذه الأداة (اللغة) في إطارها النّظريّ (السّماع)، ومن خلال الأداء اليوميّ:« الذي يتطلّب قضاء الحوائج الاجتماعيّة المعيشيّة، أمّا ثانيا فيتمثّل في الاضطراب الواضح في جانبها التّعليمي كجانب تطبيقي قصدي لها بحيث وجد بأنّ اللغة كونها مرآة عاكسة للتّقلّبات الحضاريّة قد عكست بشكليها الكتابي والشّفهي الوضع المزري، الذي آل إليه التّعليم في عصره آنذاك(فتيحة حداد، 2011)[52].

خاتمة: حاولنا في ختام بحثنا إبراز معالم المنهج الخلدونيّ في العمليّة التّعليميّة من توضيح للقيّم والأهداف والمحتوى التّعليمي، وجودته وطرائقه وأساليبه وخصائص المعلّم وإمكانيّاته، ومن بين النّتائج المتوصّل إليها ما يلي:

– التّراث العربيّ الإسلاميّ يزخر بمناهج التّفكير اللّسانيّ الدّيداكتيكي وابن خلدون أفضل صوره؛

– اشتمال المنظور التّعليمي الخلدوني على أفكار أصيلة ومتقدّمة، فالعصر الذي كتب فيه ابن خلدون آراءه لم تكن هناك العلوم التي ظهرت إلى الوجود في عصرنا هذا، ورغم ذلك انتقد واقع التّعليم القائم في عصره؛

– الجانب النّفسي في التّعليم ليس بدعًا للعلماء، فقد أشار ابن خلدون إلى المرونة والحرص على نفسيّة المتعلّم؛

– المعلّم عنصر فعّال لذا فهو مطالب بالكثير، فكلّما تطوّرت الإنسانيّة احتاج هو إلى تحسين وإصلاح؛

– المتعلّم في حاجة لتضامن الأيادي حتى ينجح في تعليمه، فالمجتمع يجب أن لا يهدم ما يبنيه المعلّم؛

– ابن خلدون عالم اجتماع، اطّلع على مواطن فساد المجتمعات ومواطن صلاحها، فكان التّعليم أهمّها، لذا اهتمّ به وخصّه بجزء كبير في مقدّمته؛

– أبرز ابن خلدون الدّور الوظيفي الذي يُؤدّيه التّعليم في حياة الإنسان، وهذا الدّور الوظيفي في الحياة يقوم بدور بنائيّ تكوينيّ عن طريق اكتساب العقل المميّز وترسيخ الملكات عن طريق ربط التّعليم بالممارسة، وهو ما تحتاجه الحياة اليوميّة في عصرنا؛

– موضوع التّعليم عند ابن خلدون لم ينل الكثير من الاهتمام من طرف الباحثين التّربويين بالرّغم من أهمّيّة أفكاره الموجودة في المقدّمة، وذلك بالنّظر إلى قوّتها وتماسكها المنطقيّ، وكذا النّظر إلى تميّزها وأسبقيّتها وفاعليّتها في الوقت الحاضر؛

– نظريّات ابن خلدون في التّربيّة والتّعليم غطّت الكثير من الجوانب في النّظريّات المعاصرة، فآراؤه صالحة لمنهجيّة تربويّة عربيّة كاملة.

قائمة المصادر والمراجع:

1–إبراهيم سعد أبو نيان، صعوبات التّعلّم ودور معلّمي التّعليم العام في تقديم الخدمات، مركز سلمان لأبحاث الإعاقة، ط. 1، 1441.

2–أحمد حساني، دراسات في اللّسانيات التّطبيقيّة–حقل تعليم اللّغات–الدّيوان الوطني للمطبوعات الجامعيّة، الجزائر.

3–أحمد نواف الرّهبان وآخرون، دليل تطبيقي لمعلّم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها (تجارب في الميدان)، إسطنبول، 2016.

4–سرحان الدّمرداش ومنير كامل، المناهج، دار الهنا للطّباعة، ط. 2، مصر 1969.

5–عبد الرّحمان الحاج صالح، أثر اللّسانيات في النّهوض بمستوى مدرسي اللغة العربيّة، مجلّة اللّسانيات، جامعة الجزائر، 1973، ع. 4.

6–عبد الرّحمن ابن خلدون، المقدّمة، دار القلم، ط.5، بيروت،1984، ج. 1.

7–عبد العزيز العصيلي، أساسيات تعليم اللغة العربيّة للناطقين بلغات أخرى جامعة الإمام محمّد بن سعود الإسلاميّة، 2002.

8-عبد الله أمين، المناهج وطرق التّعليم عند القابسيّة ابن خلدون، مركز جهاد 1980 .

9-عبد الله شريط، الفكر الأخلاقي عند ابن خلدون، الشّركة الوطنيّة للنّشر الجزائر، 1975.

10-فاخر عاقل، معجم علم النّفس، دار العلم للملايين، ط. 2، بيروت، 1979.

11-فتحي يونس، المناهج والأسس، المكوّنات، التّنظيمات، التّطوير، دار الفكر الأردن، 2004.

12-فتيحة حداد، ابن خلدون وآراؤه التّربويّة والتّعليميّة، منشورات مخبر الممارسات اللغويّة، جامعة مولود معمري، تيزي وزّو، الجزائر، .2011

13-إبراهيم فراس، طرق التّدريس ووسائله وتقنياته، دار أسامة للنشر والتّوزيع ط.1، مج. 1.

14-مارك ريشل، اكتساب اللغة، تر. كمال بكداش، المؤسّسة الجامعيّة للدّراسة والنّشر، ط. 1، بيروت، لبنان، 1984.

15-محمّد آيت موحي، المقاربة الخلدونيّة، قراءة في آراء ابن خلدون التّربويّة مجلّة سلسلة العلوم التّربويّة، مطبعة النّجاح الجديدة، المغرب، 1991، ط. 2، ع.5

16-محمود إسماعيل صيني، الإعداد العلمي لمعلّم اللغة العربيّة، مجلّة العرب الأدبيّة، السّعوديّة، 1413، ع. 504.

17-وليد أحمد جابر، طرق التّدريس العامّة -تخطيطها وتطبيقاتها العامّة-، دار الفكر، ط. 2، 2005.

18- Ronald. G. Corwin- Education in crisis, John Wiley, son inc, New York, 1974 .

<u>هوامش البحث:</u>

[1]- ينظر: فتحي يونس، المناهج والأسس، المكونات، التّنظيمات، التّطوير، دار الفكر الأردن، 2004، ص: 17.

[2]– ينظر: سرحان الدّمرداش ومنير كامل، المناهج، دار الهنا للطباعة، مصر، 1969 ط.2، ص: 16.

[3] –Ronald. G. Corwin– Education in crisis, John Wiley, son inc, New –York, 1974, p. 13

[4]– ينظر: عبد الرّحمن ابن خلدون، التّعريف بابن خلدون ورحلته شرقا وغربا، تح. محمّد بن تاويت الطّنجي، مطبعة لجنة التّأليف والتّرجمة، 1950، ص: 04، نقلا عن: عبد الله أمين المناهج وطرق التّدريس عند القابسي وابن خلدون، مركز جهاد، 1980، ص: 24.

[5]– عبد الرّحمن ابن خلدون، المقدّمة، دار القلم، بيروت، 1984، ط.5، ج.1، ص: 537.

[6]– ينظر: عبد الله أمين، المناهج وطرق التّدريس عند القابسي وابن خلدون، ص: 248.

[7]– المرجع نفسه، ص: 537.

[8]– المرجع نفسه، ص: 538.

[9]– ينظر: وليد أحمد جابر، طرق التّدريس العامّة (تخطيطها وتطبيقاتها العامّة)، دار الفكر 2005، ط.2، ص: 39.

[10]– ينظر: محمّد آيت موحي، المقاربة الخلدونيّة (قراءة في آراء ابن خلدون التّربويّة)، مجلّة سلسلة العلوم التّربويّة، مطبعة النّجاح الجديدة، المغرب، 1991، ط.2، ع.5، ص: 14.

[11]– ينظر: المرجع نفسه، ص: 14.

[12]– ابن خلدون، المقدّمة، ص: 767.

[13]– ينظر: وليد أحمد جابر، طرق التّدريس العامّة، ص: 64.

[14]– ينظر: فتحي يونس، المناهج والأسس، ص: 103.

[15]– ينظر: عبد الرّحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النّهوض بمستوى مدرسي اللغة العربيّة، مجلّة اللسنيات، جامعة الجزائر، 1973، ع.4، ص: 145.

[16]– ابن خلدون، المقدّمة، ص: 605.

[17]– المرجع نفسه، ص: 606.

[18]– ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التّطبيقيّة (حقل تعليم اللغات)، الدّيوان الوطني للمطبوعات الجامعيّة، الجزائر، ص: 145.

[19]– ينظر: وليد أحمد جابر، طرق التّدريس العامّة، ص: 34–35.

[20]– ينظر: مارك ريشل، اكتساب اللغة، تر. كمال بكداش، المؤسّسة الجامعيّة للدراسة والنّشر، بيروت، لبنان، 1984، ط. 1، ص: 14.

[21]– ينظر: فتحي يونس، المناهج والأسس، ص: 104.

[22]– ابن خلدون، المقدّمة، ص: 605.

[23]– المرجع نفسه، ص: 606.

[24]– ينظر: وليد أحمد جابر، طرق التّدريس العامّة، ص: 28.

[25]– ابن خلدون، المقدّمة، ص: 606.

[26]– المرجع نفسه، ص: 606.

[27]– المرجع نفسه، ص: 606.

[28]– المرجع نفسه، ص: 607.

[29]– ينظر: إبراهيم سعد أبو نيان، صعوبات التّعلم ودور معلّمي التّعليم العام في تقديم الخدمات، مركز سلمان لأبحاث الإعاقة، 1441هـ، ط.1، ص: 24.

[30]– ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التّطبيقيّة، ص: 45.

[31]– ابن خلدون، المقدّمة، ص: 620.

[32]– فاخر عاقل، معجم علم النّفس، دار العلم للملايين، بيروت، 1979، ط.2، ص: 302.

[33]– المرجع نفسه، ص: 401.

[34]– عبد العزيز العصيلي، أساسيات تعليم اللغة العربيّة للناطقين بلغات أخرى، جامعة الإمام محمّد بن سعود الإسلاميّة، 2002، ص: 359.

[35]– ينظر: وليد أحمد جابر، طرق التّدريس العامّة، ص: 25.

[36]– ابن خلدون، المقدّمة، ص: 613.

[37]– المرجع نفسه، ص: 613.

[38]– ينظر: وليد أحمد جابر، طرق التّدريس العامّة، ص: 29.

[39]– فراس إبراهيم، طرق التّدريس ووسائله وتقنياته، دار أسامة للنشر والتّوزيع، ط.1 مج.1 ص: 195.

[40]– ابن خلدون، المقدّمة، ص: 371.

[41]– محمود إسماعيل صيني، الإعداد العلمي لمعلّم اللغة العربيّة، مجلّة العرب الأدبيّة السّعوديّة، 1413هـ، ع. 504، ص: 133.

[42]– ينظر: أحمد نواف الرّهبان وآخرون، دليل تطبيقي لمعلّم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها (تجارب في الميدان)، إسطنبول، 2016، ص: 220–222.

[43]– ابن خلدون، المقدّمة، ص: 751.

[44]– المرجع نفسه، ص: 774.

[45]– المرجع نفسه، ص: 774.

[46]– المرجع نفسه، ص: 1112.

[47]– المرجع نفسه، ص: 1021.

[48]– ينظر: عبد الله شريط، الفكر الأخلاقي عند ابن خلدون، الشّركة الوطنيّة للنشر الجزائر 1975، ص: 658.

[49]– ابن خلدون، المقدّمة، ص: 1028.

[50]– المرجع نفسه، ص: 1037.

[51]– ينظر: وليد أحمد جابر، طرق التّدريس العامّة، ص: 128–129–130.

[52]– ينظر: فتيحة حداد، ابن خلدون وآراؤه التّربويّة والتّعليميّة، منشورات مخبر الممارسات اللغويّة، جامعة مولود معمري، تيزي وزّو، الجزائر، 2011، ص: 212.

ملامح النّصيّة في تفسير القرآن الكريم

Textual features in the interpretation of the Holy Quran

د. عبد الكامل سعيداني*

تاريخ الاستلام: 13-10-2020 تاريخ القبــول: 19-12-2020

ملخّص: البحث عن ملامح النّصيّة في تفسير القرآن الكريم، هو غاية هذا العمل ومؤشّرات الظّاهرة النّصيّة القابعة في هذا الخطاب المتميّز، هي الهدف المنشود.

وبفضل هذه الدّراسة، قد توصلنا إلى الاستنتاج التّالي: أنّ ملامح النّصيّة تتجلى في تفسير القرآن من خلال المعرفة الخلفيّة، وأدوات الاتّساق والانسجام، والمناسبة والتّناسب والتّكرار، والإحالة والتّرتيب، والوصل والفصل، والمجمل والمفصّل... وبفضل ذلك جاء خطاب التّفسير متماسكا منسجما له دلالات واضحة، يؤدّي وظيفة التّواصل بامتياز.

كلمات مفتاحيّة: نصّيّة، سياق، اتّساق، انسجام، إحالة.

Abstract: The search for textual features in the interpretation of the Noble Qur'an is the goal of this work, and the indications of the textual phenomenon that reside in this distinguished discourse are the desired goal.

Thanks to this study, we have reached the following conclusion: that the features of textual interpretation are reflected in the interpretation of the Qur'an through background knowledge, tools of consistency and harmony, fit, proportion and repetition, referral and arrangement, connection and separation and the outline and detail ... Thanks to that the discourse of interpretation was coherent and has connotations Clear communicative par excellence.

Key words: text, context, consistency, alignment, referral.

---

*جامعة بن عكنون-الجزائر2. الجزائر، البريد الإلكتروني:
saidaniabdelkamel@gmail.com (المؤلّف المرسل).

مقدّمة: خدم أسلافنا كتاب الله تعالى تبيانا وتفصيلا لآياته وإظهارا لبلاغته وإيضاحا لإعجازه وإبرازا لما حواه هذا الكتاب المجيد من تشريع وتهذيب، وأحكام وأخلاق، وتربيّة وتوجيه ... وقد خدمه علماء اليوم بتيسير فهمه على النّاس بأسلوب واضح، وبيان ناصع، لا حشو فيه ولا إطالة، ولا تعقيدا ولا تكلفا، وأبرزوا ما فيه من روعة الإعجاز والبيان وبما يتفق وروح العصر الحديث، ويلبي حاجة المتعطشين إلى علومه ومعارفه المختلفة. والنّص ما هو إلاّ وحدة دلاليّة كبرى، لا تتحقّق نصّيته إلاّ إذا اعتمد على جملة من الوسائل تسهم في وحدته الشّاملة، وتماسكه وتعطيه دلالة منها: العطف، التّكرار الإحالة الاستبدال، الحذف العموم والخصوص، الجزء والكل المقارنة، المطابقة الاتّساق والانسجام. والإشكاليّة المطروحة في هذه الورقة هي البحث عن ملامح النّصّيّة ومؤشّراتها في تفسير القرآن الكريم، والنّصّيّة هي مصطلح علمي حديث، تتجلى إرهاصاته في التّراث العربي سواء في الدّراسات الأدبيّة كالبلاغة والنّقد، أم في الدّراسات القرآنيّة كعلوم القرآن وتفسيره وإعجازه وسيقتصر هذا البحث على ملامح النّصيّة في تفسير القرآن الكريم، وقد لجأنا إلى المنهجين الوصفي والتّحليلي كإجراء للموصول إلى الهدف المنشود من هذه العمليّة، وقد توصل البحث إلى حقيقة مفادها أنّ تفسير القرآن هو خطاب متماسك منسجمٌ له دلالات بفضل ما احتواه من آليات النّصيّة المذكورة آنفا.

أهم ظواهر النّصيّة في تفسير القرآن الكريم:

1-1-العطف: العطف لغة هو الميل[1]، واصطلاحا نوعان: عطف البيان، هو التّابع الجامد الموضح لمتبوعه في المعارف، المخصص له في النّكرات، نحو: جاء الأستاذ عمر في المعارف وقوله تعالى: "من ماء صديد" في النّكرات، أمّا عطف النّسق، فهو التّابع الذي يتوسط بينه وبين متبوعه أحد حروف العطف نحو: تزدهر الحياة بالعلم والمال[2].

-2-**الجمل المعطوفة:** يعتمد الوصل بين الجمل على الشّراكة والتّجانس بينها وعلى وجوه جامعة تربط بين هذه الجمل كالتّضاد مثلا، أو التّرادف أو المشاكلة أو التّضام أو الكل والجزء أو العموم والخصوص، يشرح الزّمخشري ظاهرة عطف الجمل

من خلال الاية التّاليّة: قال تعالى: ﴿ وَبَشِّرِ الذينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصّالِحَاتِ أَنَ لَهُمْ جَنّاَتٍ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ كُلَّمَا رُزِقُوا مِنْهَا مِنْ ثَمَرَةٍ رِزْقًا قَالُوا هَذَا الذي رُزِقْنَا مِنْ قَبْلُ وَأُوتُوا بِهِ مُتَشَابِهًا وَلَهُمْ فِيهَا أَزْوَاجٌ مُطَهَّرَةٌ وَهُمْ فِيهَا خَالدّونَ ﴾[3]، ابتدأت الاية بالأمر وعندما نعود إلى ما قبلها من الآيات لا نجد أمرا يعطف عليه، والجواب عند الزّمخشري، في قوله تعالى: ﴿ فَإِنْ لَمْ تَفْعَلُوا وَلَنْ تَفْعَلُوا فَاتَّقُوا النّارَ التي وَقُودُهَا النّاسُ وَالْحِجَارَةُ أُعِدَّتْ لِلْكَافِرِينَ﴾.[4] فمسوّغ العطف بين الاية الأولى والثّانيّة عند الزّمخشري هو الجهة الجامعة بين محتوى الوصفين وهي التّضاد، فالأولى عقاب الكافرين والثّانيّة ثواب المؤمنين.[5] وفي رأيي أنّ فعل الأمر" بشرْ" معطوف على فعل الأمر" فاتقوا.

1-3-تعدّد المعطوف عليه: عالج المفسرون ظاهرة تعدّد المعطوف عليه وأعطوا لها تفسيرا وتبريرا يوضحه الرّازي في الاية التّاليّة: قال تعالى:﴿ وَإِذْ جَعَلْنَا الْبَيْتَ مَثَابَةً لِلنَّاسِ وَأَمْنًا وَاتَّخَذُوا مِنْ مَقَامِ إِبْرَاهِيمَ مُصَلًى وَعَهِدْنَا إِلَىَ إِبْرَاهِيمَ وَإِسْمَاعِيلَ أَنْ طَهِرَا بَيْتِيَ لِلطَّائِفِينَ وَالْعَاكِفِينَ وَالرّكَعِ السّجُودِ ﴾[6] يشير الرّازي إلى أنّ "واتخذوا" معطوف على﴿ إِنِّي جَاعِلُكَ لِلنَّاسِ إِمَامًا ﴾[7] والمعنى أنّه لما ابتلاه ربه بكلمات وأتمهنّ، قال له جزاء لما فعله من ذلك "إني جاعلك للناس إماما" قال: "واتخذوا"[8]

يتّضح من شرح الرّازي، أنّ العطف لا يقتصر على الجمل اللصيقة ببعضها بل يتجاوز ذلك إلى الجمل البعيدة المفصولة عن بعضها بجمل أخرى، كما شهدنا في الاية الكريمة السّابقة، ومنه فالعطف لا تكون غايته الرّبط الشّكلي الذي لا معنى له ولا دلالة، بل يشكّل توليفات جمليّة تؤدي وظيفة التّواصل، وأنّ القدماء العرب لم تكن دراستهم تتمركز حول الجملة فحسب بل تجاوزتها إلى النّص.

1-4-الوصل بالفاء: تعرّض الرّازي للعطف بالفاء عند تفسيره للآية التّاليّة﴿وَقُلْنَا يَا أَدَمُ اُسْكُنْ أَنْتَ وَزَوْجُكَ الْجَنَّةَ وَكُلاَ مِنْهَا رَغَدًا حَيْثُ شِئْتُمَا وَلاَ تَقْرَبَا هَذِهِ الشّجَرَةَ فَتَكُونَ مِنَ الظّالِمِينَ ﴾[9] فقد تمّ عطف الأكل في هذه الآية على السّكن بالواو بينما عطف الأكل في سورة الأعراف على السّكن بالفاء، وقد دفعه هذا العطف إلى صياغة قاعدة في العطف السّببي، حيث قال: كل فعل عطف عليه شيء وكان الفعل

بمنزلة الشّرط، وكان ذلك الشّيء بمنزلة الجزاء عطف الثّاني على الأوّل بالفاء دون الواو[10] كقوله تعالى:﴿ وَيَا آدَمُ اُسْكُنْ أَنْتَ وَزَوْجُكَ الْجَنَّةَ فَكُلاَ مِنْ حَيْثُ شِئْتُمَا وَلاَ تَقْرَبَا هَذِهِ الشّجَرَةَ فَتَكُونَا مِنَ الظّالِمِينَ ﴾[11].

أمّا في قوله تعالى:﴿ وَإِذْ قُلْنَا اُدْخُلُوا هَذِهِ الْقَرْيَة فَكُلُوا مِنْهَا حَيْثُ شِئْتُم رُغَدًا وَادْخُلُوا الْبَابَ سُجَدًا وَقُولُوا حِطَّةٌ نَغْفِرْ لَكُمْ خَطَايَاكُمْ وَسَنَزِيدُ الْمُحْسِنِينَ﴾[12] فعطف (فكُلُوا) على (ادخلوا) بالفاء لمّا كان وجود الأكل منها متعلّقا بالدّخول، فالدّخول موصل إلى الأكل والأكل متعلّق وجوده بوجوده، في حين أنّ الأكل لا يختص وجوده بوجود السّكن، فلمّا لم يتعلّق الثّاني بالأوّل تعلّق الجزاء بالشّرط، وجب العطف بالواو دون الفاء[13]. يتّضح أنّ الرّازي يفرّق بين العطف السّببي الذي يتم بالفاء، وبين العطف غير السّببي الذي يكون بالواو، ورغم أنّ الواقعة في الآيتين هي نفسها، إلاّ أنّها في البقرة معطوفة بالواو، وفي الأعراف معطوفة بالفاء والذي جعل الثّاني للسببيّة هو ورود الفعل الثّاني معطوف بالفاء، ولهذا، سميت الفاء فاء الجزاء، أو الرّابطة لجواب الشّرط عند النّحويين.

2-الإحالة: إنّ دور الإحالة سواء أكانت ضميريّة، أم إشاريّة في تماسك النّصوص، لا يخفى على علماء النّص وتحليل الخطاب، سواء منهم القدامى أم المحدثون، ولهذا السّبب اهتمّ مفسرو القرآن الكريم بهذه الظّاهرة النّصيّة، وأعطوها حقها في دراساتهم وأبحاثهم، إلاّ أنّ ما يميّز أعمالهم، هو الانتباه إلى احتمال تعدّد ما يحيل إليه الضّمير، وما يشير إليه اسم الإشارة.

2-1-الضّمير: الوصل الضّميري وتعدّد المحال إليه: يدرس الزّمخشري هذه الظّاهرة من خلال قوله تعالى:﴿ وَاسْتَعِينُوا بِالصّبْرِ وَالصّلاَةِ وَإِنَّهَا لَكَبِيرَةٌ إِلاَّ عَلَى الْخَاشِعِينَ﴾[14]ويشير إلى أنّ الضّمير(الهاء) يعود على الصّلاة، أو الاستعانة، أو على جميع الأمور التي أمر بها بنو إسرائيل أو نهوا عنها، من قوله تعالى:﴿ يَا بَنِي إِسْرَائِيلَ اذْكُرُوا نِعْمَتِيَ التي أَنْعَمْتُ عَلَيْكُمْ وَإِنِّي فَضَّلْتُكُمْ عَلَى الْعَالَمِينَ ﴾[15] إلى الآيات السّابقة، قال تعالى: ﴿ وَاسْتَعِينُوا بِالصّبْرِ وَالصّلاَةِ ﴾ نلاحظ هنا أنّ الإحالة الضّميريّة تعدّدت، حيث عاد ضمير (الهاء) في المرّة الأولى على "الصّلاة"، وفي الثّانيّة على "الاستعانة"، وفي الثّالثّة أحيل إلى خطاب سابق يشمل خمس آيات

تتضمن: ذكر النّعمة، الوفاء بالعهد، رهبة الله، الإيمان برسالة محمّد، ألاّ يشتروا بآيات الله ثمنا قليلا، تقوى الله، ألاّ يلبسوا الحقّ بالباطل إقامة الصّلاة، إيتاء الزّكاة سلوك سبيل البرّ، وهي كما ترى تتراوح بين الأوامر والنّواهي، وقد جاء بعضها متداخلا مع بعض[16]. يستنتج من تحليل الزّمخشري أنّ الإحالة الضّميريّة نوعان: إحالة إلى عنصر متقدم وإحالة إلى خطاب سابق بأكمله، وأنّ ضمير (الهاء) في تحليل الزّمخشري يحيل إلى الصّلاة، أو إلى الاستعانة أو إلى خمس آيات سابقة، وفي رأيي يحيل إلى الصّلاة فقط، لا لغيرها والدّليل هو القرينة اللغويّة، أو الدّينيّة إن شئت الدّقة (الخاشعين)؛ لأنّ علاقة الخشوع بالصّلاة علاقة عضويّة، بنيويّة، كون الصّلاة قد لا تقبل إلاّ بها.

2-2-الإشارة: هي أداة من أدوات الاتساق، وظاهرة إحاليّة متنوّعة، تتراوح بين تعدّد المشار إليه وبين الإشارة إلى خطاب، يفسّرها الزّمخشري من خلال الاية التّاليّة: قال تعالى:﴿ثُمَّ قَسَتْ قُلُوبُكُمْ مِنْ بَعْدِ ذَلِكَ فَهِيَ كَالْحِجَارَةِ أَوْ أَشَدُّ قَسْوَةً وَإِنَّ مِنَ الْحِجَارَةِ لَمَا يَتَفَجَّرُ مِنْهُ الْأَنْهَارُ وَإِنَّ مِنْهَا لَمَا يَشَقَّقُ فَيَخْرُجُ مِنْهُ الْمَاءُ وَإِنَّ مِنْهَا لَمَا يَهْبِطُ مِنْ خَشْيَةِ اللَّهِ وَمَا اللهُ بِغَافِلٍ عَمَّا تَعْمَلُونَ﴾[17].إذ يقول:«(ذلك) إشارة إلى إحياء القتيل، أو إلى جميع ما تقدّم من الآيات المعدودة»[18]، فالإشارة إلى (القتيل)، هي إحالة عنصر إلى عنصر والإشارة إلى (الآيات المعدودة)، هي سبع آيات تتمحور حول ذبح البقرة وتحديدا من الآية 67 إلى الآية 74. إذن فنحن أمام إحالة إلى نص مكون من عدة آيات، وهو ما جعل الخطاب متماسكا من خلال ربط هذا العنصر الإشاري بما سبقه من آيات كثيرات، ومنه فالإحالة لا تقصر على عنصر واحد، بل تحيل إلى لفظ واحد أو جملة أو فقرة أو نص بأكمله، وهذا ما يؤكّد بوضوح أنّ العلماء القدامى، كان مفهوم النّص أو الخطاب موجود في أذهانهم، والدّليل هو توفر آليات التّماسك، والتّلاحم، عندهم واتساع نطاق عملها في مجال الرّبط القريب والبعيد سواء على مستوى الكلمة أم الجملة أم الخطاب برمّته.

3-التّكرير: لم يختلف مفسّرو القرآن في أنّ التّكرار ظاهرة أسلوبيّة من ظواهر تماسك الخطاب، وأداة من أدوات اتساق النّص وانسجامه، وبالإضافة إلى هذا اعتنوا بدلالتّه.

تناول الرّازي ذلك من خلال الآية التّاليّة: ﴿ يَا بَنِي إِسْرَائِيلَ اُذْكُرُوا نِعْمَتِيَ التي أَنْعَمْتُ عَلَيْكُمْ وَإِنِّي فَضْتُكُمْ عَلَى الْعَالَمِينَ﴾[19] يوضح قائلا: «اعلم أنّه تعالى إنّما أعاد ﴿ وَاتَّقُوا يَوْمًا لاَ تَجْزِي نَفْسٌ عَنْ نَفْسٍ شَيْئًا وَلاَ يُقْبَلُ مِنْهَا شَفَاعَةٌ وَلاَ يُؤْخَذُ مِنْهَا عَدْلٌ وَلَا هُمْ يُنْصَرُونَ ﴾[20]، تعتبر هذه الآية تكرارا للآية 47 السّابقة من سورة البقرة لأنّ تذكيرهم بنعم الله وفضله عليهم هي دعوة ضمنيّة إلى التّقوى، ومنه فالآية مكرّرة والغرض منها هو التّوكيد، بالإضافة إلى ذلك فقد أسهمت هذه الظّاهرة التّكراريّة في تماسك الخطاب وانسجامه، هذا الكلام مرّة أخرى هو توكيد وحجة عليهم وتحذير من تَرْك اتباع محمّد والشّك في الوعيد»[21] وهو قوله تعالى:﴿ وَاتَّقُوا يَوْمًا لاَ تَجْزِي نَفْسٌ عَنْ نَفْسٍ شَيْئًا وَلاَ يُقْبَلُ مِنْهَا شَفَاعَةٌ وَلاَ يُؤْخَذُ مِنْهَا عَدْلٌ وَلَا هُمْ يُنْصَرُونَ ﴾[22] تعتبر هذه الآية تكرارا للآية 47 السّابقة من سورة البقرة، لأنّ تذكير اليهود بنعم الله وفضله عليهم هي دعوة ضمنيّة إلى التّقوى، ومنه فالآية مكررة، والغرض منها هو التّوكيد بالإضافة إلى ذلك فقد أسهمت هذه الظّاهرة التّكراريّة في تماسك الخطاب وانسجامه.

4-موضوع الخطاب: المقصود بموضوع الخطاب هو البنيّة الفكريّة العامّة والقطب المحوري الذي تدور حوله جملة من متتاليات آياتيّة متماسكة، وقد تأتي طويلة أو قصيرة حسب طبيعة الخطاب وما يتطلّبه من إيجاز وإطناب.

إنّ المفسّرين لم يشيروا إلى وجود موضوع خطاب صراحة، ولكن تحليلاتهم وتفسيراتهم تكشف عن وجود مثل هذا المفهوم في أذهانهم ضمنيا، وهم يمارسون التّفسير والدّليل قول ابن عاشور عن سورة البقرة: «هذه السّورة متراميّة أطرافها وأساليبها ذات أفنان ومعظم أغراضها تنقسم إلى قسمين: "قسم يثبّت سمو هذا الدّين على ما سبقه، وعلو هديه وأصول تطهيره النّفوس، وقسم يبين شرائع هذا الدّين لأتباعه وإصلاح مجتمعهم»[23]، فابن عاشور قبل أن يفسّر السّورة قسمها إلى فكرتين رئيستين تتمحور حولهما جميع الآيات التي تحمل المواضيع الجزئيّة التي تشكّل بنيّة السّورة.

5-تنظيم الخطاب: يرى الرّازي، أنّ تنظيم الخطاب تحكّمه علاقة ثنائيّة العام والخاصّ كموضوعات وقد يبدو ذلك جليا في تفسير سورة البقرة التي يمكن تحديد موضوعاتها كالتّالي:

–الكلام في التّوحيد والنّبوة والمعاد؛

– النّعم العامة بسائر البشر؛

–النّعم الخاصّة ببني إسرائيل؛

–النّعم الخاصّة بأسلاف اليهود؛

– قبائح أفعال اليهود مع الرّسول (ﷺ)؛

– قبائح أفعال اليهود والنّصارى والمشركين؛

–أحوال إبراهيم؛

–الأحكام.

يستنتج أنّ هذه المواضيع الجزئيّة منسجمة، وأنّ هذا التّقسيم يؤكّد للقارئ أنّ علماء التّفسير لهم دراية دون شك بمفهوم موضوع الخطاب، ومنه نصل إلى نتيجة مفادها أنّ خطاب تفسير القرآن محبوك النّسج مرصوص البناء، متماسك الأجزاء مواضيعه مرتبة ومبنيّة وفق نظام محكم، يبدأ بالموضوع العام ثم يتدرّج من الخاص إلى الأخص، فالخطاب مثلا: يبدأ بسرد النّعم العامّة لسائر البشر، ثمّ النّعم الخاصّة ببني إسرائيل. بالإضافة إلى ما سبق أنّ الرّازي يضع عنوانا لكلّ موضوع، ولكنّه يتتبع تفاصيله الخاصّة آية آية، حيث يشير مثلا: في النّعم الخاصّة ببني إسرائيل، وحين يحدّد العنوان العام، يشرع في التّفسير بقوله: «اعلم أنّ هذه هي النّعمة الأولى، أو الثّانيّة أو الثّالثّة، أو موضوع أحكام النّساء، الذي يخصّصه بعنوان مثل: أحكام الطّلاق أحكام الحيض، أحكام الرّضاعة» [24]وهكذا دواليك.

6–ترتيب الخطاب: من المعروف عند علماء السّرد أنّ الأحداث ترتب في الخطاب ترتيبا طبقا لما يقع في الخارج وهذا عامل أساسي من عوامل انسجام الخطاب، وإنّ تداخلت الأحداث ولم تنظم كان ذلك سببا من أسباب تفكّك الخطاب وعدم انسجامه.

اهتمّ المفسّرون بترتيب الأحداث في الخطاب كل في حدود اختصاصه واهتمامه والدّليل تفسير الزّمخشري للآيات التّاليات: ﴿ قَالَ مُوسَى لِقَوْمِهِ إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُكُمْ أَنْ تَذْبَحُوا بَقَرَةً قَالُوا أَتَتَّخِذُنَا هُزُوًا قَالَ أَعُوذُ بِاللهِ أَنْ أَكُونَ مِنَ الْجَاهِلِينَ ﴿٦٧﴾ قَالُوا ادْعُ

لَنَا رَبَّكَ يُبَيِّنْ لَنَا مَا هِيَ قَالَ إِنَّهُ يَقُولُ إِنَّهَا بَقَرَةٌ لاَ فَارِضٌ وَلاَ بِكْرٌ عَوَانٌ بَيْنَ ذَلِكَ فَافْعَلُوا مَا تُؤْمَرُونَ ﴿٦٨﴾ قَالُوا ادْعُ لَنَا رَبَّكَ يُبَيِّنْ لَنَا مَا لَوْنَهَا قَالَ إِنَّهُ يَقُولُ إِنَّهَا بَقَرَةٌ صَفْرَاءُ فَاقِعٌ لَوْنَهَا تَسُرُّ النَّاظِرِينَ ﴿٦٩﴾ قَالُوا ادْعُ لَنَا رَبَّكَ يُبَيِّنْ لَنَا مَا هِيَ إِنَّ الْبَقَرَ تَشَابَهَ عَلَيْنَا وَإِنَّا إِنْ شَاءَ اللَّهُ لَمُهْتَدُونَ ﴿٧٠﴾ قَالَ إِنَّهُ يَقُولُ إِنَّهَا بَقَرَةٌ لاَ ذَلُولٌ تُثِيرُ الْأَرْضَ وَلاَ تَسْقِي الْحَرْثَ مُسَلَّمَةٌ لاَ شِيَةَ فِيهَا قَالُوا الْآنَ جِئْتَ بِالْحَقِّ، فَذَبَحُوهَا وَمَا كَادُوا يَفْعَلُونَ﴿٧١﴾ وَإِذْ قَتَلْتُمْ نَفْسًا فَادَّارَأْتُمْ فِيهَا وَاللهُ مُخْرِجٌ مَا كُنْتُمْ تَكْتُمُونَ ﴿٧٢﴾ فَقُلْنَا أَضْرِبُوهُ بِبَعْضِهَا كَذَلِكَ يُحْيِ اللَّهُ الْمَوْتَى وَيُرِيكُمُ ءَايَاتِهِ لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ ﴾.[25]

حيث قال: فإن قلت: لم القصّة لم تقصّ على ترتيبها؟، وكان حقها أن يقدّم ذكر القتيل والضّرب ببعض البقرة على الأمر بذبحها، وأن يقال: وإذا قتلتم نفسا فدرأتم فيها، فقلنا اذبحوا بقرة واضربوه ببعضها، فقلت: كلّ ما قصّ من قصص بني إسرائيل إنّما قصّ تعدّيدا لما وجد منهم من الجنايات، وتقريعا لهم عليها، ولما جدّد فيهم من الآيات العظام، وهاتان قصّتان كلّ واحدة منهما مستقلة بنوع من التّقريع وإن كانتا متصلتين متحدتين: فالأولى لتقريعهم على الاستهزاء، وترك المسارعة إلى الامتثال وما يتبع ذلك، والثّانيّة للتقريع على قتل النّفس المحرمة، وما يتبعها من الاية العظيمة، وإنّما قدّمت قصّة الأمر بذبح البقرة على ذكر القتيل؛ لأنّه لو عمل على عكسه لكانت قصّة واحدة، ولذهب الغرض من تثنيّة التّقريع.[26]

الأحداث داخل النّص غير مرتبة كما هي خارج النّص وذلك لغاية أرادها المولى عزّ وجلّ وهي جعل القصّة قصتين، لتكرار التّوبيخ مرتين على أساس جريمتين: الأولى عدم تنفيذ أمره تعالى والامتثال إليه بسرعة، والثّاني قتل النّفس المحرّمة، ممّا جعلهما قصّتين مختلفتي المقصد متحدتي الموضوع والشّكل، متّصلتين بفضل الإحالة الضّميريّة المتمثّلة في (الهاء) المحيلة إلى البقرة، وهي العامل الأساسي في هذا لتماسك بين القصتين وإدماجهما قصّة واحدة غير مستقلتين استقلالا تاما.

الفائدة التي نجنيها من تفسير الزّمخشري، أنّ ترتيب القصّة في الخطاب لم يوافق العالم الخارجي لأنّه حدث فيها تقديم وتأخير وقلب، وهذا سببه مقاصد المتكلّم التي

زحلقت التّرتيب الأصلي وقلّبته، وهو أمر لا يخفى على خبراء السّرد وتحليل الخطاب، فالخاطب في هذه الآيات ثنائي الدّلالة فهو موجه إلى بني إسرائيل ومقصديته تحذير المسلمين، كي لا يقعوا في الأخطاء التي وقع فيها هؤلاء، ولا يفعلوا ما فعلوه من منكر.

7-المجمل والمفصل: هو الإتيان بفكرة عامة تتضمّن جملة من الأفكار الجزئيّة أو المعاني الفرعيّة، يتم تفصيلها لاحقا أو العكس فيأتي التّفصيل ثمّ يتلوه الإجمال وهي ظاهرة من ظواهر انسجام الخطاب، والآية التّاليّة توضح ذلك: ﴿ وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلاَئِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً قَالُوا أَتَجْعَلُ فِيهَا مَنْ يُفْسِدُ فِيهَا وَيُسْفِكُ الدِّمَاءَ وَنَحْنُ نُسَبِّحُ بِحَمْدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ قَالَ إِنِّي أَعْلَمُ مَا لاَ تَعْلَمُونَ﴾[27] «اعلم أنّ الملائكة لما سألوا عن وجه الحكمة في خلق آدم، وإسكانه تعالى إيّاهم في الأرض وأخبر الله تعالى عن وجه الحكمة في ذلك عن طريق الإجمال بقوله تعالى:﴿إِنِّيٓ أَعۡلَمُ مَا لَا تَعۡلَمُونَ﴾ أراد الله أن يبين لهم أكثر ويفصل لهم المجمل، أي أنّ الكثير من فضائل آدم لم يكونوا على علم بها، حيث أنّ الله علّم آدم الأسماء كلّها ثمّ عرضها عليهم ليظهر بذلك كمال فضله، فيتأكد الجواب الإجمالي بالجواب التّفصيلي»[28].

إنّ الآيات:﴿ قَالُوا سُبْحَانَكَ لاَ عِلْمَ لَنَا إِلاَّ مَا عَلَّمْتَنَا إِنَّكَ أَنْتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ، قَالَ يَا آدَمُ أَنْبِئْهُمْ بِأَسْمَائِهِمْ فَلَمَّا أَنْبَأَهُمْ بِأَسْمَائِهِمْ قَالَ أَلَمْ أَقُلْ لَكُمْ إِنِّي أَعْلَمُ غَيْبَ السّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَأَعْلَمُ مَا تُبْدُونَ وَمَا تَكْتُمُونَ﴾[29]هي تفصيل لقوله تعالى: ﴿ إِنِّيَ أَعْلَمُ مَا لاَ تَعْلَمُونَ﴾ وهي علاقة تفصيل بإجمال وظاهرة من ظواهر تماسك نص التّفسير وانسجامه.

لا تكون العلاقة بين الآيات دائما تفصيلا للمجمل، بل تنقلب أحيانا وتصير مجملا للمفصل، وذلك لتحقيق غاية معينة، وهذا ما سنعرفه في تفسير ابن عاشور للآية التّاليّة: قال تعالى: ﴿ مَثَلُهُمْ كَمَثَلِ الذي اِسْتَوْقَدَ نَاراً فَلَمَّا أَضَاءَتْ مَا حَوْلَهُ ذَهَبَ اللَّهُ بِنُورِهِمْ وَتَرَكَهُمْ فِي ظُلُمَاتٍ لاَ يُبْصِرُونَ[30]، أعقبت تفاصيل صفاتهم بتصوير مجموعها في صورة واحدة بتشبيه حالهم بهيئة محسوسة وهذه طريقة تشبيه التّمثيل إلحاقا لتلك

الأحوال المعقولة بالأشياء المحسوسة، لأنّ النّفس إلى المحسوس أميل وإتماما للبيان بجمع المتفرّقات في السّمع المطالة في اللفظ في صورة واحدة، لأنّ للإجمال بعد التّفصيل وقعا من نفوس السّامعين[31].

للتوضيح أكثر نقول إنّ التّمثيل إجمال لتفاصيل وردت في الآيات من 8 إلى 16 ومنه فالعلاقة كما هي متجليّة في الخطاب لا تسلك دوما نفس الاتجاه، من المجمل إلى المفصل وإنّما قد تسلك سبيلا مخالفا من المفصل إلى المجمل، ويأتي لتحقيق غاية معيّة لأنّ الإجمال بعد التّفصيل له وقع في نفوس السّامعين.[32]

8-المناسبة والتّناسب: إنّ التّناسب بين الآيات هو عامل أساسي من عوامل تماسك الخطاب وانسجامه والمقصود بالتّناسب هو علاقة آية بآية أخرى متقدّمة عليها، والمفسّر لا يمكن أن يبلغ غايته إذا لم يكن هناك تناسب بين الآيات، وعليه يسعى هذا الأخير للبحث عن العلاقة التي تربط بين الآيات، إذا حدثت قطيعة بينها مثل: أن تكون الآية السّابقة كلاما عن القتال والآية اللاحقة لها كلاما عن إنفاق الأموال. يتساءل القارئ، ما العلاقة بين القتال، وإنفاق الأموال؟ وسنجد الجواب عن هذا السّؤال عند الرّازي لاحقا، أمّا المناسبة فتعني السّيّاق، أو المقام الذي وردت فيه الآية أو الآيات، وفي كلّ الحالات، فالمناسبة كما هو التّناسب، أداة من أدوات تماسك النّص وانسجامه، لجأ المفسّرون إلى هذه الظّاهرة (المناسبة والتّناسب) لتفسير الغامض وإظهار الخفي وتسطيح العميق، وإحضار الغائب، وإيصال المفصول.

ولتوضيح ما سبق نلجأ إلى تفسير الرّازي الآية التّاليّة:﴿ وَأَنْفِقُوا فِي سَبِيلِ اللهِ وَلاَ تُلْقُوا بِأَيْدِيكُمْ إِلَى التّهْلُكَةِ وَأَحْسِنُوا إِنَّ اللهَ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ﴾[33] حيث قال: «أعلم أنّ تعلّق هذه الآية من وجهين: الأوّل أنّ الله تعالى لما أمر بالقتال، والاشتغال بالقتال لا يتيسّر إلاّ بأدوات وآلات يحتاج فيها إلى المال، وربّما كان ذو المال عاجزا عن القتال، وكان الشّجاع القادر على القتال فقيرا عديم المال، فلهذا أمر الله تعالى الأغنياء أن ينفقوا على الفقراء القادرين على القتال، والثّاني يروى أنّه لما نزل قوله تعالى:﴿ وَأَنْفِقُوا فِي سَبِيلِ اللهِ وَلاَ تُلْقُوا بِأَيْدِيكُمْ إِلَى التّهْلُكَةِ وَأَحْسِنُوا إِنَّ اللهَ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ ﴾[34] قال رجل من الحاضرين والله يا رسول الله ما لنا زاد، ولا أحد يطعمنا

فأمر رسول اللهﷺ أن ينفقوا في سبيل الله وأن يتصدّقوا، وألاَّ يكفوا أيديهم عن الصّدقة ولو بشق تمرة فيهلكوا، فنزلت الآية وفق ما أمر به رسول الله ﷺ»[35]

يتبين لي أن الرّازي في الحالتين يربط الآية وما قبلها بالمناسبة التي نزلت فيها وبالحالة التي نصت عليها وبالمقام الذي وردت فيه، فالأولى نزلت بمقتضى حالة المقاتلين الماديّة والثّانيّة نزلت بمقتضى تأييد وموافقة لأمر الرّسولﷺ.

بالمجمل: فالآيتان جاءتا جوابا عن استفسار مباشر في الآية الثّانيّة وغير مباشر في الآية الأولى فرضه المقام تقديره، كيف للمقاتل أن يقاتل الأعداء وهو لا يملك قوت يومه؟ وكيف يكون القتال والجيش ليس له التّجهيز المادي لمواجهة الأعداء؟ والغرض من ذلك هو اقتراح حلّ للحالة الماديّة التي يعيشها المقاتلون المسلمون وعليه فمناسبة نزول الآيات والسّياق الذي وردت فيه هما أداة لانسجام النّص واتساقه، وبالمقابل لو أقحمت الآيات دون مراعاة المقام ولا السّياق الذي وردت فيه ولا المناسبة التي نزلت فيها، لكانت مفككة الأوصال غامضة عاريّة دلالة وحاشا أن يكون كلام الله كذلك.

خاتمة: بعد دراسة معمقة لأهم كتب تفاسير القرآن الكريم، ورصد ما يمكن رصده من مؤشّرات النّصيّة وآليات التّماسك وأدوات التّلاحم والتّضام، يسجل البحث التّالي : أنّ النّصّيّة مصطلح حديث بامتياز، لم تكن معروفة في التّراث العربي بهذا المصطلح إلاّ أنّ ملامحها بارزة ومؤشراتها واضحة فيه، وتحديدا في تفسير القرآن الكريم، وقد تجلى ذلك بفضل ما توفر في هذا الخطاب من أدوات الاتساق وآليات الانسجام المتمثلة في المناسبة والتّناسب والتّكرار، والإحالة الضّميريّة والإشاريّة، وموضوع الخطاب وترتيبه، وتنظيمه والعطف والمجمل والمفصل، وبذلك جاء النّص التّفسيري للقرآن الكريم متماسكا منسجما له دلالات واضحة، يؤدّي وظيفة التّواصل.

قائمة المراجع:

أ-القرآن الكريم:

-المصحف الشّريف بالرّسم العثماني، على رواية ورش، ط3، 2010، بيت القرآن حمص سوريا.

ب-الكتب:

1-جار الله الزّمخشري، الكشاف، تحقيق، وتعليق، عادل احمد الموجود والشّيخ علي محمّد معوّض، ط1 .1998 الرّياض، المملكة العربيّة السّعوديّة.
2-محمّد الطّاهر بن عاشور، التّحرير والتّنوير. الدّار التّونسيّة للنشر1984 تونس.
3-محمّد خطابي، لسانيات النّص، مدخل إلى انسجام الخطاب، ط2 2006 المركز الثّقافي العربي، الدّار البيضاء، المغرب.
4-فخر الدّين الرّازي. مفاتيح الغيب. ط1. 1981. دار الفكر بيروت لبنان.
5-أبو الفضل جمال الدّين محمّد بن منظور، لسان العرب، ط1، 1992، دار الصّادر بيروت.
6-محمّد بن صالح العثيمين، شرح الأجروميّة، ط1، 2014، دار الغد الجديد مصر.

تهميش:

1 ينظر أبو الفضل جمال الدّين بن محمّد بن منظور، لسان العرب، ط1، 1992، دار الصّادر بيروت، 249/9

[2] ينظر محمّد بن صالح العثيمين، شرح الأجروميّة، ط1، 2014،□ار الغد الجديد المنصورة، مصر، ص 247 و263.

[3] البقرة/ 25

[4] البقرة/ 24

[5] ينظر جار الله الزّمخشري، الكشاف، تحقيق عادل أحمد وغيره، ط1، 1998 الرّياض المملكة العربيّة السّعوديّة، 228/1.

[6]البقرة/125.

[7]البقرة /124.

[8] ينظر فخر الدّين الرّازي مفاتيح الغيب، ط1 ، 1981 ، دار الفكر، بيروت، لبنان،4/ 52 وما بعدها.

9 البقرة/ 35.

[10]ينظر الرّازي مفاتيح الغيب 3 /4.

[11] الأعراف/ 19.

[12]البقرة/58.

[13] ينظر، مفاتيح الغيب4/3.

[14]البقرة/ 45.

[15] البقرة/47.

[16]ينظر الزّمخشري الكشاف،278/1.

[17] البقرة/ 74.

[18]ا لكشاف، 290/1.

[19]البقرة/ 47.

[20]البقرة/48.

[21]مفاتيح الغيب3/ 55.

[22] البقرة/48.

[23]محمّد الطّاهر بن عاشور، التّحرير والتّنوير، الدّار التّونسيّة للنشر، تونس 1984. 203/1.

[24]مفاتيح الغيب3/3.

[25]البقرة/ 67 إلى 73 .

[26] ينظر الكشاف، 1/ 290.

[27] البقرة/30.

[28] الفخر الرّازي. مفاتيح الغيب. مج1، 190/2.

[29]البقرة/32.

[30] لبقرة /17.

[31] ينظر ابن عاشور، التّحرير والتّنوير،302/1.

[32] ينظر، محمّد خطابي، لسانيات النّص، ص189.

[33]البقرة/195.

[34] البقرة/195.

[35] ينظر الرّازي، مفاتيح الغيب، م5،146/3.

ممارسات السّياسة اللغويّة الفرنسيّة اتّجاه اللغة العربيّة في الجزائر

The status of the Arabic language during the period of the French occupation of Algeria.

أ. لياس نايت قاسي*

تاريخ الاستلام: 19-07-2020 تاريخ القبـول: 17-10-2020

ملخّص: تعرّضت الجزائر سنة 1830 إلى استعمار لا يمكن اختزاله في مجاله السّياسي والاقتصادي فقط، ولكنّه اخذ ابعادا حضاريّة، من خلال محاولته طمس هويّة وثقافة شعب بكامله، ومحو لغته الأمّ العربيّة، ومكمن الخطر في الاستعمار اللغويّ هو أنّ هدفه الانقضاض على هويّة وثقافة البلد المستعمَر ممّا يجعل الأخير في حالة من الضّياع والتّبعيّة التي لا تنتهي، وقد يستمر تأثيره حتى بعد مغادرة المستعمر له.

وعليه تحاول هذه الورقة أن تمثّل لنموذج الاستعمار اللغوي الفرنسي بالجزائر ومعالجة السّياسة الاستدماريّة الفرنسيّة اتجاه اللغة العربيّة وثقافتها، من خلال تناول وضع اللغة العربيّة في الفترة الاستعماريّة، وموقف تيارات الحركة الوطنيّة من المسالة اللغويّة؟

كلمات مفتاحيّة: اللغة العربيّة؛ الاستعمار اللغوي؛ الهويّة؛ الاحتلال الفرنسي؛ المقاومة الثّقافيّة.

Abstract: In the year 1830, Algeria was subjected to colonialism that cannot be reduced in its political and economic sphere only but it took civilized dimensions, by trying to

*المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر، البريد الإلكتروني:
lies.naitkaci@gmail.com (المؤلّف المرسل).

suppress the identity and culture of an entire people, and erase its Arabic mother tongue. The latter is in a state of loss and endless dependence, and its influence may continue even after the colonizer leaves it.

Therefore, this paper tries to represent the model of French linguistic colonialism in Algeria and address the French colonial policy towards the Arabic language and its culture.

Keywords: Arabic language; colonialism; French linguistic colonialism;

1. مقدّمة: تعرّضت الجزائر سنة 1830 الى استعمار غاشم، استعمار لا يمكن اختزاله في مجاله السّياسي والاقتصادي فقط، ولكنّه اخذ ابعادا حضاريّة، من خلال محاولته طمس هويّة وثقافة شعب بكامله، وقد ادرك المستعمر ما لهذا المجال من تأثير على المستعمر من خلال سهولة اقتياده بعد افقاده معالمه، والاستعمار اللغوي اشد اشكال ومظاهر هذه السّياسة الاستدماريّة، فقد حاولت فرنسا الاستدماريّة فرنسة المجتمع الجزائري ومحو لغته الأمّ العربيّة، ضمن استراتيجيّة مرعبة متكاملة الجوانب أسهم في بلورتها مفكريها وضباطها العسكريين وبعض اذناب الاستعمار من المستشرقين والعملاء.

والحقيقة أنّنا عندما نبحث ونتأمل في التّاريخ الجزائري خلال الحقبة الاستعماريّة ونري التّحولات التي حدثت في حياة الامّة الجزائريّة عامة، نتأكد أنّ وراء تلك التّحولات شعب يتمرّد على الواقع عندما يشعر بزيف ما يفرض عليه من قيم وثقافة استعماريّة ويحس أنّ شخصيته وكيانه في خطر وهو ما دفعه الى المقاومة والثّورة والعمل بمختلف الوسائل للدفاع عن المبادئ التي يؤمن بها.

وعليه تحاول هذه المقالة قدر الإمكان معالجة السّياسة الاستدماريّة الفرنسيّة اتجاه اللغة العربيّة وثقافتها، من خلال تناول وضع اللغة العربيّة ومكانتها، ثم التّخطيط الممنهج لفرنسا في محاولة إنهاء الطّابع اللغوي المحلي وفرنسة الوضع العام، كما سنتناول ردود الفعل الوطنيّة وحضور اللغة العربيّة في اللوائح السّياسيّة لتيارات الحركة الوطنيّة ونخبتها.

1. في مفهوم الهويّة واللغة وعلاقتهما:

1.1 في مفهوم الهويّة: تعرف الهويّة بمعناها الفلسفي على أنّها الطّابع الفريد أو البصمة الفريدة والحقيقة التي تجعل فردًا من الأفراد مميزًا عن غيره، وهي شعور الفرد بذاته، وإحساسه بفرديته وقدرته على المحافظة على قيمه ومبادئه وأخلاقياته وسلوكياته في المواقف المختلفة، وهي مفهوم معقد وقابل للتمدد (عماني، 2016) [1].

ويعرف المعجم الفرنسي الموسوعي "لاروس الهويّة" بـ "ذلك الشّيء الذي يجعل من نفسه نوعا آخر" بمعنى هي ما يمكننا من التّعرف على شخص من بين أشخاص آخرين، أو هي بمثابة شيئين متطابقين وهي ضد الاختلاف (KOC, 2006)[2]. ويحددها عبد العلي الودغيري "جملة علامات وخصائص من أجناس مختلفة، تستقل بها الذّات عن الآخر، فبغياب هذه العلامات والخصائص تغيب الذّات وتذوب في الآخر، وبحضورها تحضر" (الودغيري، 2000) [3].

وتم تعريف الهويّة في معجم مصطلحات العلوم الاجتماعيّة بأنّها " عمليّة تمييز الفرد لنفسه عن غيره (بدوي، 1999) [4].

كما أنّ الهويّة هي ثوابت الشّيء التي تتجدّد وتفصح عن ذاتها دون إنّ تخلي مكانها لنقيضها طالما بقيت الذّات على قيد الحياة (داود، 2013)[5]، وتبرز الهويّة الثّقافيّة كأداة للتمييز بين المدلول نحن ومدلول هم.

إذن ملخّص القول حسب الدّكتور بن داود ان الهويّة هي: الحصيلة المشتركة من العقيدة الدّينيّة واللغة والتّراكم المعرفي وانتاجات العلم والفنون والادب والتّراث والقيم والتّقاليد والعادات والاخلاق والتّاريخ والوجدان ومعايير العقل والسّلوك وغيرها من المقوّمات التي تتمايز في ظلها الأمم والمجتمعات (كوش، 2002)[6].

2.1 في أهمّيّة اللغة: اللغة من أهم مقومات الهويّة ومكوّناتها الأساسيّة، فهي ثقافة الشّعب وروحه، "وهي وعاء الثّقافة الشّعبيّة، ومستودع الذّاكرة العلميّة، والمأرز الثّقافي لأجيال المستقبل النّاطقين بها، وإنّ العبث بها هو عبث مدمّر لعدد من الشّرائح المركّبة في الأنا الثّقافيّة للإنسان. إنّه عبث بالهُويّة ومساس بالذّاكرة الرّئيسة وهو استهداف للعقل الجمعي " (القاضي، 2017)[7].

ونظرا لما للغة من أهمّيّة في حياة الامم فإنّنا شهدنا صراعات رهيبة بين القوى الاستدماريّة للسيطرة والهيمنة وهو ما تم الاصطلاح عليه بالاستعمار اللغوي، ولا شك إنّ ظاهرة الحروب اللغويّة لا تقل خطرا عن الحروب العسكريّة وتأثيراتها.

تحمل اللغة العربيّة في معتقد غالبيّة الشّعب درجة من القداسة بوصفها لغة القرآن الوحيدة، وخاصّة أنّها هي التي حازت دون لغات الأرض على شرف احتكار التّعبير بنص القرآن الحكيم (الحفيان، 2009) [8]، وأصبحت شعار الدّين ووعاءه، وأنّ تعلّم اللسان العربي لكل مسلم دائرا بين الواجب والمستحب؛ يقول شيخ الإسلام ابن تيميّة: "اللغة العربيّة من الدّين ومعرفتها فرض واجب؛ فإنّ فهم الكتاب والسّنة فرض ولا يفهم إلاّ بفهم اللغة العربيّة، وما لا يتم الواجب إلاّ به فهو واجب، ثم منها ما هو واجب على الأعيان، ومنها ما هو واجب على الكفاية " (ابن تيميّة، صفحة 207) [9].

ولأجل هذا كان المساس بالعربيّة، أو احتقارها احتقارا للدين وللقرآن الذي أُنزل بها، ومحاربتها محاربة للدين، والدّعوة إلى غيرها دعوة ضد دين الإسلام وقد جاء عن عمر رضي الله عنه أنّه قال: " تعلموا العربيّة فإنّها من دينكم" وقال ابن تيميّة رحمه الله تعالى: "اللسان العربي شعار الإسلام وأهله، واللغات من أعظم شعائر الأمم التي بها يتميزون"(ابن تيميّة، صفحة 203)[10].

3.1 في علاقة الهويّة باللغة: لا يمكن الحديث عن اللغة دون ربطها بالهويّة بحكم وجود تفاعل بين المفهومين، وللغة أهمّيّة كبيرة في حفظ الهويّة، فإذا فقدَ الشّخص لغته فقدَ هويته؛ حتى أمكن القول إنّ اللغة هي الهويّة (اقريطب 2017)[11].

لقد عرف الإنسان منذ فجر التّاريخ وحتى اليوم صراعات خطيرة على مستوى اللغة والهويّة، فمناطق من العالم أبيدت لغتها الأمّ بسبب الغطرسة الإستعماريّة، ولما كانت اللغة على هذا القدر من الأهميّة جاهد "المستعمر" بما أوتي من قوّة ماديّة ومعنويّة لفرض سيطرة لغويّة على الشّعوب المستضعفة التّابعة له؛ لأنّ طمس اللغة يعني طمس الهويّة، ومن تنازل عن لغته يمكن أن يتنازل عن كل شيء، فيسهل استلابه(القلالي، 2012)[12].

أدركت الدّول الاوربيّة الاستعماريّة أهميّة العمل على القضاء على الهويّة الثّقافيّة لشعوب مستعمراتها، وترسيخ لغاتها الأوروبيّة، فوُفرت السّبل الكفيلة لذلك من معاهد

ومناهج وكتب ودعم مادي، فالإنسان الفاقد للغته وهويته في حاجة ماسة إلى بديل قد يتخذ من ثقافة ولغة محتله بديلا.

لهذا كان هدم اللغة العربيّة واحدا من أهم أهداف الاستعمار بدليل أنّ المستعمرين جميعا قصدوا أوّل ما قصدوا في استعمارهم للشعوب العربيّة سحق تلك اللغة التي هى منبع قوتهم واستبدالها بلغاتهم القوميّة.

لقد أدرك أعداء الأمّة أنّ الاسلام هو مصدر قوة هذه الأمّة وأنّ خطورته تكمن في أنّه دين مجتمعي يقوى بتحالف قوى المجتمع، وأنّ فصاحة العربيّة هي فقط القادرة على التّعبير عن مدلولاته المقدسة، وبالتّالي كان لابد من هدمها في عقول وقلوب والسّنة ناطقيها.

وما من شك فإنّ للغة دورا مهما في الحفاظ على هويّة المجتمع وشخصيته بل هي المجتمع نفسه. إنّ الهويّة ببساطة هي ما هيتك، ولا يمكن بذلك الحديث مطلقا لا عن التّراث ولا عن الهويّة ولا المعتقد ولا أي شيء من ذلك دون الاخذ باللغة (داود 2013)[13].

2. وضع اللغة العربيّة قبل الاحتلال: انتشرت اللغة العربيّة في الجزائر مع الفتح الإسلامي لها، ولم تجد عائقًا يحول دون انتشارها كلغة دين وعلم وثقافة وظلت على هذا الحال حتى الدّخول العثماني وانضواء الجزائر تحت لواء الدّولة العثمانيّة وظلت جميع المؤسّسات التّعليميّة العربيّة قائمة تدرس فيها الدّين والعلوم باللغة العربيّة فقط (بوخلف، 2019) [14]، وقد تطور استخدامها كثيرا في دواوين الحكم وعقود البيع والتّعاملات التّجاريّة، وكذا لغة للتواصل الاجتماعي.

وكانت الجزائر تزخر بمراكز العلم والمعرفة وكان لها إعلامها البارزون، وتشير الكثير من الكتابات التّاريخيّة إلى أنّ التّعليم قبل الاحتلال الفرنسي كان مزدهرا عربيا إسلاميا وكانت الزّوايا تسهر على تعليم مبادئ القراءة والكتابة وتحفيظ القرآن واللغة والحساب وأصول الشّريعة رغم الشّكل التّقليدي الذي كانت عليه الصّورة التّعليميّة(شريك).[15]

وتشهد الكثير من الكتابات التّاريخيّة الفرنسيّة المنصفة، وتجمع على انتشار التّعليم في كل ربوع القطر الجزائري وعن حركيّة فعليّة للانكباب على منابع الفكر

والمعرفة والنّهل من مشارب الثّقافة العربيّة والإسلاميّة (شريك، الصّفحات 356-357)[16]، وقد مس مختلف الفئات العمريّة من الذّكور والإناث بالإضافة الى تنوع مناهجه ومواد تدريسه فبشهادة أوجن لومب: « ممّا لا شك فيه أنّ التّعليم بالجزائر خلال 1830م كان أكثر انتشارا وأحسن حالا... فقد كان هناك أكثر من آلفي مدرسة للتعليم بدرجاته المختلفة فضلا عن مئات المساجد» (طمار، 1983)[17]، وكتب الرّحالة الألماني "شيمبر" [18]: «لقد بحثنا قصدا عن عربي واحد يجهل القراءة والكتابة غير أنني لم أعثر عليه في حين وجدت ذلك في بلدان جنوب أوروبا (دودو 1975)» [19].

وقد أشار الدّكتور سعد الله إلى ذلك بأنّ القول بمدى ازدهار التّعليم بالجزائر قبل الاحتلال أثبتته شهادات الفرنسيين أنفسهم (سعد الله، تاريخ الجزائر الثّقافي،22)[20] وأكد إسماعيل عربان أنّ التّعليم الابتدائي بالجزائر كان أكثر انتشارا والظّاهر ان اغلب الجزائريين كانوا يعرفون القراءة والكتابة ولم تكن تخلو مدينة من المدارس ومراكز العلم(بوخلف، 2019[21]، وفي هذا كتب الجنرال "فاليري" سنة 1834م: « أنّ العرب كانوا يتقنون كلهم القراءة والكتابة وفي كل قريّة توجد مدرستان أمّا عدد المدارس فقد كان يناهز آلفي مدرسة كما كانت توجد جامعات ومعاهد في الجزائر وقسنطينة ومازونة وتلمسان»(عباس، 2005)[22]،وهو نفس ما أورده Pélissier de Reynaud في تقريره (اجيرون، تاريخ الجزائر المعاصرة، 2007)[23].

وفي هذا يقول " Dévoules": « أنّ مدينة الجزائر وحدها كان بها 176 مؤسّسة دينيّة سنة 1830 م منها 13 مسجدا جامعا 190 مسجد 32 زاويّة » (طرشون صفحة 170)[24].

يضاف الى ذلك انتشار عدد كبير من المكتبات التي ضمّت العديد من الكتب النّفيسة والمخطوطات القيمة سواء الدّينيّة أم العلميّة والثّقافيّة وفي علم الكلام، ومثلت بحق خزائن تراثيّة قيمة جمعت من مختلف الرّحلات التي قام بها علماء الجزائر وطلبتها الى المشرق والمغرب والاندلس (حلوش، سياسة فرنسا التّعليميّة في الجزائر 2010)[25].

وهو ما يؤكده المؤرخ الفرنسي بولارد Poulard " حيث قال : "كانت الجزائر فيما مضى تضم معاهد علميّة عظيمة الشّأن في الفلسفة والادب والعلوم والطّب وقواعد اللغة والقانون الإسلامي وعلم الفلك....كل هذه العلوم كان يقوم بتدريسها أساتذة كبار من الجزائريين، كما كانت هناك مدارس عديدة مخصصة لتعليم القضاء الشّرعي والعلمي..."(نعمان،1981) [26]وأضاف قائلا:" ولقد احدث وجود الفرنسيين اضطرابا بالغا بين هؤلاء المفكرين والادباء واضطر معظم العلماء والفقهاء الى ترك وظائفهم" (بوخلف، 2019) [27].

3. السّياسة الاستعماريّة الفرنسيّة اتجاه الجزائريين: بدأ الغزو الفرنسي للجزائر بإنزال عسكري رهيب، ليتوسع الى استدمار شمل الانسان والبيئة والثّقافة، من خلال محاولات المسخ للشخصيّة الوطنيّة وقتل وتجهيل وتفقير الجزائريين، رغم ما اقرته فرنسا الاستدماريّة في معاهدة تسليم الجزائر التي تم توقيعها مع الدّاي حسين يوم 05 جويليّة 1830م وممّا ورد فيها: « ... إنّنا نضمن لكم ما أعطيناكم وعدا شرفا وصريحا لا يقبل التّغير ولا التّفسير بأنّ جوامعكم ومساجدكم ستكون محترمة فهي لن تبقى مفتوحة فقط للعابدين كما هي الآن، ولكن ستصلح أيضا ونضمن لكم بأن لا أحد منا سيدخل في شؤونكم الدّينيّة لأنّ هدف وجودنا في البلاد هو ليس لشن الحرب عليكم ... ولكن على مسؤولكم الدّاي»[28].

إلاّ أنّ الشّواهد والوقائع اثبتت زيف ذلك فقد عمدت الادارة الاستدماريّة الى تبني سياسة قمعيّة وترهيبيّة اتجاه الجزائريّين فأوقعت فيهم المجازر كما تعرّضت ممتلكاتهم الى النّهب والمصادرة بنصوص واجراءات تعسفيّة، واغلقت مدارسهم واحرقت مساجدهم في محاولة لبتر كل ما يربط هذا المجتمع بتاريخه واصوله، ومحاولة قمع مرجعياته الفكريّة والتّاريخيّة في محاولة لتزوير ماضيه من خلال دراسات حاولت فرنسا اصباغها بصفة العلميّة والاكاديميّة.[29]

أنّ الحديث عن السّياسة الفرنسيّة في الجزائر لا يمكن إلاّ أن يسجّل في سجل أسود من جرائمها التي مست الانسان و مجاله الجغرافي و الزّماني، واعتدت على بيئته وممتلكاته، وثقافته وهويته ولغته، انها حربا شاملة، فهذا ما يشهد عليه الضّابط الفرنسي " رين " " RIN " في مذكراته التي نشرها في باريس عقب الغزو العسكري

قائلا: « لقد جاء الغزو الفرنسي بنكبة قاسيّة على أهل البلاد... فلم يبق الغزاة على شيء من أماكن التّعليم والعبادة فقد استولوا على تلك الأماكن وعاثوا فيها فسادا (لونيسي، صفحة 75)» [30].

ويمكن أن نختصر مظاهر واسس السّياسة الفرنسيّة اتجاه الجزائريين الى:

– الحاق الجزائر بفرنسا واستباحة ممتلكاتها ومصادرة املاكها الفرديّة والجماعيّة واعتبارها تابعة وتخضع للتشريع الفرنسي الغاشم؛

– قتل وتشريد ومطاردة الجزائريّين في كل مكان خاصّة في المناطق التي تعرف خصوبة في اراضيها وجودة في مياهها، لتستأثر للفرنسيين والآلاف المستوطنين المستقدمين من انحاء أوربا بأجود الاراضي وأصبح السّيد عبدا والدّخيل سيدا ومالكا؛

– سياسة التّجهيل والتّضليل، فقد أدركت فرنسا أنّ بقاءها في الجزائر مرهون بمدى تجهيل هذه الامّة وافشاء الاميّة والخرافات في أوساطها، ولذلك اغلقت المؤسّسات التّعليميّة وجففت منابع تمويلها من اموال الاوقاف أو المحسنين وغلق المدارس ومحاربة اللغة العربيّة وتجريم استخدامها؛

– حملات التّشويه لتاريخ الأمّة الجزائريّة وموروثها الحضاري واتباع سياسة دينيّة تنصيريّة ترمي الى خلق جيل لا يعرف اصوله ولا تربطه اواصل بتاريخه وماضيه؛

إنّ التّواجد الاستعماري الذي دام أكثر من قرن من الزّمن وسياسته الرّاميّة الى سلخ هذا المجتمع من مقوّماته اللغويّة والدّينيّة جعل شبح الجهل والأمّيّة يستفحل في أوساط الجزائريين (بوخلف، 2019)[31].

4. السّياسة التّعليميّة الفرنسيّة: لايزال التّعليم الأساس والمحور الحقيقي لكي تقدّم أو تطوّر في حياة الشّعوب والأمم، وقد جعلت فرنسا من التّعليم والمدرسة اهم وسائل لتجريد الشّعب الجزائريّ من شخصيّته الإسلاميّة تدريجيا. وهذا لإدراكها أنّ الإسلام هو الحصن الذي يعتصم به الشّعب والمصدر الذي يستلهم منه الشّعب قوّته وارادته، ولهذا جعلت نصب عينها الدّين الإسلامي ووفرت كل ما تملكه من وسائل وجهود للقضاء عليه وتجريده من قوته.

تقول الدّكتورة توريني وبدأ الصّراع يوم بدا المحتل يفرض لسانه وتفكيره وأسلوبه في الحياة مستعملا المدرسة والمستشفى المعلّم والطّبيب (بوخلف، 2019)[32].

تمثّلت أهداف السّياسة الفرنسيّة التّعليميّة في الجزائر في عمليّة الفرنسة والتّنصير والإدماج وذلك من خلال محاولة القضاء على مقوّمات الشّخصيّة الوطنيّة المتمثلة في اللغة والدّين والثّقافة العربيّة من أجل دمج المجتمع الجزائري في الكيان الفرنسي (بركات، 1983).[33]

تعرضت المؤسّسات التّعليميّة والثّقافيّة الى حملات التّهديم والغلق لما تمثله في بعدها الحضاري العربي والإسلامي، واستهدفت مصادر تمويلها وراقبتها، وتركيزها في يد السّلطات الإداريّة، وممّا جاء في تقرير **بلانكي** قوله: "إنّ الأوقاف تتعارض والسّياسة الاستعماريّة وتتنافى مع المبادئ الاقتصاديّة التي يقوم عليها الوجود الاستعماري الفرنسي في الجزائر، ولهذا السّبب بالذّات عملت الإدارة الفرنسيّة جاهدة لإصدار قرارات ومراسيم تنص على نزع صيغة الحصانة على الأملاك المحبوسة (سعيدوني، 1983)» [34].

كما أنّها حولت المؤسّسات الدّينيّة لإصطبلات لتربيّة الحيوانات مثل ما حصل مع مدرسة خنق النّطاح بمدينة وهران حتى حولتها لمعمر اسباني لتربيّة الخنازير (بوعزيز، اعلام الفكر والثّقافة في الجزائر الوسطى، 2009)[35]. وفي هذا يعترف الدّوق **دومال** في تقريره لحكومة باريس جاء فيه: "قد استولينا في الجزائر على المعاهد العلميّة وحولناها لدكاكين وثكنات ومرابط للخيل" (بوعزة، صفحة 130)[36].

وبهذا وضعت فرنسا يدها على المؤسّسات التّعليميّة تطبيقا لما قاله الجنرال الفرنسي "دوكرو": «يجب علينا أن نضع العراقيل أمام المدارس والزّوايا كلما استطعنا إلى ذلك سبيلا ...يجب علينا أن يكون هدفنا تحطيم الشّعب الجزائري ماديا ومعنويا»(الاشرف، 1983)[37].

مثّلت المدرسة لبعض الفرنسيين وسيلة لتهدئة الأوضاع وتجنب للحرب، ومن بين أنصار تعليم الجزائريين وأنصار سياسة الدّمج "روزي" الذي طالب بحق الجزائريين في التّعليم الفرنسي وحذر من إهمال الإدارة الاستعماريّة للجزائريين في مجال التّعليم حيث قال: "من واجبنا الأكثر إلزاما، من فائدتنا الأكثر بداهة هي ترك هذه الألوف

من الأطفال التي ما فتئ عددها يزداد ويرتفع بسرعة بدون تعليم، بدون اية حضارة والذين عندما يكبرون يصبحون جمهورا خاملا وغير مثقف وعرضة لجميع التّحريضات الدّاخليّة والخارجيّة والتّعليم هو العامل الوحيد الذي يقرب الشّعب إلينا وواجب فرنسا تصدر طليعة النّهضة الإسلاميّة.

وقد راح بعض الباحثين لاسيما لويس شوفالي والفريد سوفي وروبرت دوبري يؤيدون النّظريّة القائلة باستحالة إدماج الجزائريين لأسباب عرقيّة وثقافيّة ودينيّة وحسب هؤلاء فإنّ الإسلام واللغة العربيّة هما السّبب في عدم قدرة سكان شمال افريقيا على التّفرنس، أنّهم غرباء عن الحضارة الغربيّة وسيظلون غرباء عنها (L.Chevalier, 1947 [38].

إنّ سقوط النّظام الإمبراطوري بفرنسا سنة 1870م قد انعكس بشكل كبير على الوضع الجزائري، فقد هيمن المستوطنون على شؤون المستعمرة، وتمكّنهم من هندسة وتصور مستقبل الجزائر في ظل الجمهوريّة الثّالثّة بفلسفة استعماريّة لخصها ارنست رينان سنة1871 بقوله: "اذا أقدمت أمّة راقيّة على أمّة أخرى من جنس وضيع فليس ثمّة ما يدعو الى الاستنكار...ويضيف "لئن كان احتلال الأجناس الرّاقيّة لبعضها البعض عملا مستهجنا فالعكس صحيح، ذلك أنّ إقدام الأجناس الرّاقيّة على احياء الأعراق المنحطة مهمّة نابعة من صميم العناية الإلهيّة بالبشر" (غرانميزون، 2009) [39].

وقد باشرت فرنسا الجمهوريّة الثّالثّة مواصلة استهداف تحطيم البنيّة التّحتيّة للمجتمع الجزائري من خلال الحد من دور الزّوايا ووضع أئمّة رسميين يخضعون لرقابتها، نتج عن هذا انهيار التّعليم التّقليدي وفي نفس الوقت أدخلت المدرسة الفرنسيّة كبديل للأولى واعتمد عليها كوسيلة لنشر الثّقافة الجديدة محل التّقليديّة.

لقد عملت السّياسة الفرنسيّة على فتح المدارس الفرنسيّة لا لغرض تعليم المواطنين ولكن لإخضاعهم وللقضاء على اللغة العربيّة في الجزائر(بوخاوش، 2013)[40]، وفي هذا الصّدد كتب "الفريد رامبو" يقول لقد انتهى الغزو الأوّل للجزائر الذي تم بالسّلاح في 1871 بتهدئة منطقة القبائل، ويتطلّب الغزو الثّاني حمل الأهالي لتقبل إدارتنا وقضائنا أمّا الغزو الثّالث فسيتم بالمدرسة ويجب أن تحقّق المدرسة الفرنسيّة تفوق

لغتنا على مختلف اللهجات المحليّة وترسيخ في أذهان المسلمين فكرة عظمة فرنسا ودورها في العالم وتستبدل الجهل والأفكار المسبقة بالمبادئ الأوليّة(Fanny, 1972) [41].

إنّ رفع بعض الضّباط شعار: تنوير عقول الجزائريين إنّما كان الهدف منه ترسيخ وتعميق التّفكير الاستعماري في اذهان المجتمع الجزائري (فركوس، 2013) [42]، وقد صرح الذّوق دومال قائلا: إنّ فتح مدرسة أوساط الاهالي لا تقل أهميّة عن فيلق من الفيالق العسكريّة لإخضاعها البلاد فالمدرسة هي الوسيلة الحقيقيّة للغزو الفكري بعد الاحتلال العسكري، والوسيلة النّاجحة في تحقيق الإدماج السّياسي والاجتماعي للمستعمرة الفرنسيّة (بوخاوش، 2013)[43]وكان ذلك بشعار: "أنّ آخر الفاتحين هو مدرس الجمهوريّة الثّالثّة "(حلوش، الجمهوريّة الثّالثّة والتّعليم الفرنسي في الجزائر 2004) [44].

تلك السّياسة التي دافع عنها مارسيل سان جرمان السّيناتور الممثل للجزائر حيث صرح قائلا: "ليس المقصود.... إن نضع على قدم المساواة معنا تلك الاجناس المغلوبة والمتخلفة وذات الحضارة البدائيّة، كلا بل المقصود اقناع للأهالي بأن يكونوا شركاء لنا في انجاز المشاريع التي ذهبنا لإنجازها عندهم وأنّ مصلحتهم تقضي أن يسلّموا بغلبة النّفوذ الفرنسي "(S.Saint–Germain, 1907) [45].

وفي كتاب اصدره أوكتاف دوبون بمناسبة الاحتفالات المئويّة باحتلال الجزائر سارع الى توضيح أنّ الاستيعاب السّياسي الحقيقي لم يشمل في يوم ما لا الأتراك ولا العرب ولا القبائل ولا المزابيين...ففي هذا البلد الشّرقي حيث تعيش جنبا الى جنب عدّة أجناس وعادات وتقاليد متباينة كان لابد من تسطير سياسة لفرض هيمنة الاقليّة الاوربيّة على الاغلبيّة الاهليّة(Depont, 1928) [46].

كتب لويس ميو سنة 1930 أنّ سياسة الاستيعاب التي جسّدها قانون 26 جوان 1889 لا تتمشّى مع السّكان المسلمين المتثاقلين الكسالى والمتمسكين بطبائعهم وتقاليدهم الرّعويّة العتيقة، هؤلاء القوم غير قابلين للاستيعاب وغير قادرين على قيادة أنفسهم لأنّهم ينتمون الى عرق متخلف وحضارة دونيّة، ولهذا السّبب أيضا تقرر

إخضاعهم لتشريعات عنصريّة وإبقاؤهم تحت نير السّلطة المستنيرة (L.Millot, 1930)[47].

4. السّياسيّة الاستعماريّة اتجاه اللغة العربيّة: كل الدّراسات تجمع على كون الإدارة الفرنسيّة قد خنقت العربيّة وحاربتها منذ الوهلة الأولى للاحتلال باعتبارها مقوّما أساسيا في مكون الشّخصيّة الوطنيّة ومن تم بالضّرورة القضاء عليها (مريوش، مكانة اللغة العربيّة في برامج الحركة السّياسيّة الجزائريّة مابين 1926-1954، 2013) [48] وبقاؤها هو بقاء للشخصيّة الجزائريّة التي تناقض حضارتهم وتعرقل أهدافهم ومشاريعهم، لهذا عملوا عليها بمختلف الطّرق.

إنّ المتتبع للجوانب السّياسيّة والاداريّة التي رافقت مسيرة محاربة العربيّة والتّمكين للفرنسيّة يتبين له أنّ فرنسا وضعت كل ثقلها العسكري والمدني لمحاربة الهويّة الوطنيّة للجزائريين بكل ابعادها (بوخاوش، 2013)[49]، فخاضت السّلطات الفرنسيّة ثلاثة ميادين للقضاء على اللغة العربيّة وهي: المدارس، الصّحافة والكتب والمخطوطات(Egretaud, 1961)[50].

وقد ذكر سعد دحلب أنّه حتى اللغة الرّسميّة في الجزائر المستقلة قد أثارت جدلا كبيرا جدا، كنا نعتقد إلّا جدل في اللغة العربيّة لغة البلاد، لكن الفرنسيين أرادوا أن تكون الفرنسيّة هي اللغة الرّسميّة، أو على الأقل اللغتان كلتاهما معا (الفرنسيّة والعربيّة) (بوخاوش، 2013)[51].

4. 1 الاهتمام باللغة العربيّة الفصحى: منذ أن غزت فرنسا الجزائر وهي تصنع خططا جهنّميّة لإفساد اللسان العربي، والقضاء على مؤسّسات التّعليم ودور الثّقافة (مريوش، مكانة اللغة العربيّة في برامج الحركة السّياسيّة الجزائريّة مابين 1926-1954، 2013) [52]، واعتبرت اللغة العربيّة أحد المفاتيح لفك شفرة المجتمع الجزائري وتشريحه وفهمه، وبالتّالي وضع الخطط للقضاء عليه، ولذلك اعتمد الفرنسيون منذ الوهلة الأولى على ترجمتها ودراستها لأنه بدونها لا يمكن معرفة البنيّة الثّقافيّة والفكريّة والاجتماعيّة للجزائريين (مريوش، مكانة اللغة العربيّة في برامج الحركة السّياسيّة الجزائريّة مابين 1926-1954، 2013)[53].

استعانت السّلطات الاستعماريّة ممثّلة في قادتها العسكريين بالعديد من الجزائريّين وقربتهم من الإدارة وخاصّة طبقة الحضر بغرض الاستعانة بهم في معرفة اللغة العربيّة وحتى العديد من اللهجات المحليّة التي من خلالها تتوغل في المناطق الحضريّة والرّيفيّة، خير مثال على ذلك تنصيب بعض أعيان العاصمة على هرم الإدارة بعد الاحتلال مباشرة كما حدث مع أحمد بوضربة (سعد الله، محاضرات في تاريخ الجزائر بداية الاحتلال، 2005)[54]، وذكر في هذا الصّدد سعد الله:" ومن أوّل ما فكر فيه الفرنسيون ووضعوه موضع التّنفيذ هو فرض تعلم اللغة العربيّة على الضّباط والمسؤولين بالجزائر، فأنشئوا لذلك الكراسي للغة العربيّة ووضعوا لذلك مناهج وطبعوا كتبا تطبيقيّة وكافئوا المتفوقين في العربيّة منهم بتقديمهم على غيرهم عند التّرشح للمناصب أوّل من شجع على ذلك وجعله شرطا رسميا هو الماريشال بوجو نفسه (سعد الله، اللغة العربيّة في مواثيق الحركة الوطنيّة الجزائريّة، 1993) [55]، كما نشطت مدرسة اللغات الشّرقيّة بباريس وكونت لذلك العديد من المستعربين والمستشرقين وارسلتهم الى الجزائر وأسهموا في تعليم الضّباط الفرنسيين العربيّة وبعض اللهجات المحليّة وكانوا سندا للغزو الفرنسي، كما لعبت طائفة اليهود دور الوسيط في ذلك (سعد الله، اللغة العربيّة في مواثيق الحركة الوطنيّة الجزائريّة 1993)[56].

ولابد من التّوضيح أنّه إذا كانت فرنسا قد اهتمت باللغة العربيّة فذلك ليس من باب تطويرها ولا من باب نشرها وجعلها لغة تخاطب والتّدوين والكتابة والإدارة والمراسلات بين المؤسّسات ونحوها، بل اهتمّت بالعربيّة كما هي وكما وجدتها وبتطور الزّمن وضعت لها مخطّطات جهنميّة من أجل القضاء عليها، وتشجيع الضّرات لها (مريوش، مكانة اللغة العربيّة في برامج الحركة السّياسيّة الجزائريّة ما بين 1926-1954، 2013) [57]، والواقع أنّ بعضهم قد فعل ومنهم : هوداس وشيربونو ودي سلان وبريينيه وكور، وقد استعانو بمجموعة من الجزائريين نذكر منهم محمّد بن شنب والحنفاوي بن الشّيخ وعلي بن سماية ومحمود كحول (ابن دالي) وأبا يعلي الزّواوي (سعد الله، ابحاث وأراء في تاريخ الجزائر، 2005) [58].

2.4 ترسيم اللغة الفرنسيّة وفرنسة الحياة العامّة: انتهجت الإدارة الاستعماريّة كافة الأساليب لجعل الجزائر جزءا لا يتجزأ من فرنسا، واعتبر الفرنسيون اللغة العربيّة لغة اجنبيّة والفرنسيّة هي اللغة الرّسميّة(المدني، 1963)[59]، ففرضتها في الإدارة والمحيط الاجتماعي، وهي اللغة الوحيدة المستعملة في كتابة أسماء المحلات والشّوارع وكل المرافق العامّة والصّحافة (بوخاوش، 2013) [60]، وجعلت التّعليم باللغة الفرنسيّة بهدف تكوين النّخبة المفرنسة من الجزائريين الذين يساعدون على نشرها بين اهليهم، يذكر تركي رابح تعريفا للفرنسة بقوله: هي احلال اللغة الفرنسيّة وثقافتها محل اللغة العربيّة وثقافتها في الجزائر، حتى ينسى الجزائريون بمرور الزّمن لغتهم وثقافتهم القوميّة،و يستعيضون عنها باللغة والثّقافة الفرنسيّة.

وقد أصدرت فرنسا في 1849 قرارا يقضي بفرنسة الإدارة الجزائريّة جاء في نصه:

" أنّ لغتنا هي اللغة الحاكمة...فإنّ قضاءنا المدني والعقابي يصدر أحكامه على العرب الذين يقفون في ساحته بهذه اللغة. وبهذه اللغة يجب أن تكتب جميع العقود وليس لنا أن نتنازل عن حقوق لغتنا. فإنّ أهم الأمور التي ينبغي أن يعتني بها قبل كل شيء هو السّعي وراء جعل الفرنسيّة دارجة وعامّة بين الجزائريّين الذين قد عقدنا العزم على استمالتّهم إلينا وإدماجهم فينا وجعلهم فرنسيين"(بوخلف، 2019)[61]، كما أعلن الدّوق دي روفيقو: "إنّ المعجزة الحقيقيّة التي يمكن صناعتها تكون في إحلال اللغة الفرنسيّة شيئا فشيئا محل اللغة العربيّة " (بوخاوش، 2013)"[62].

شملت سياسة الفرنسة كل مجالات الحياة، ولكنّها بدأت بمجال التّعليم لأهمّيته البالغة كتب توفيق المدني في هذا الصّدد: " كان التّعليم أيام الحكومة الفرنسيّة استعماريا بحتا لا يعترف باللغة العربيّة ولا يقيم لوجودها أي حساب فاللغة الفرنسيّة هي وحدها لغة التّدريس في جميع مراحل التّعليم"(بوخلف، 2019)[63]، وكان اهم مظاهر الفرنسة نشر الثّقافة الفرنسيّة وتعميم استعمال لغة المحتل والتّصدي للغة العربيّة، من خلال محاربة المدارس العربيّة وإغلاق معظم المدارس الرّسميّة العربيّة (بوخلف، 2019)[64]، وكمثال يمكن سياقته في هذا المجال المطالبة بتحرير العقود بالفرنسيّة، من المقررات الرّاميّة الى ابعاد العربيّة من التّداول إبان الاحتلال الفرنسي تلك القرارات التي تطالب من الموثّقين المسلمين (القضاة) سنة 1906 أن لا يحرروا

عقودهم باللغة العربيّة وإنّما يجب تحريرها باللغة الفرنسيّة (اجيرون، الجزائريّون المسلمون وفرنسا 1871–1919، صفحة 41)[65]، وجاء في احد تقارير الحاكم العام جونار: " إنّ هذه المحاولة تروم احلال اللغة الفرنسيّة محل اللغة العربيّة بصورة تدريجيّة في جميع العقود المبرمة في بلاد القبائل (اجيرون، الجزائريون المسلمون وفرنسا 1871–1919)[66].

وبالمقابل عملت الادارة الاستعماريّة على محاربة تعليم اللغة العربيّة للجزائريين وكانت تراها بمثابة العامل الموحد والجامع للجزائريين وهي السّلاح الفكري الفعال الرّافض لسياسة الهيمنة والمسخ الثّقافي، ومن تم قامت بتهجير ونفي العلماء والمدرسين وغلق زواياهم وكتاتيبهم، واستبدال كل ذلك بالمدارس الفرنسيّة التي تلقن حلق التّدريس بالفرنسيّة دون العربيّة.

4. 4 وصف اللغة العربيّة بالصّعوبة والاهتمام بالدّارجة: وكان من المحاولات البائسة للفرنسيّين واذنابهم من المستشرقين ادعاؤهم وايهام النّاس بأنّ اللغة العربيّة الفصحى صعبة صعوبة العربيّة، ودعوتهم إلى إصلاحها والتعدّيل عليها، كما لم يسلم الخط العربي من هذا الهجوم وطالبوا باستخدام الحروف اللاتينيّة وهو ما يعرف بالفرنكو ارابيا او الشّرابيّة، وأصدروا الجرائد والكتيبات والمناشير في ذلك.

لم يتوقف الأمر هنا بل تم تشجيع اللهجات المحليّة على حساب اللغة العربيّة وتدريس الدّارجة، تولى ذلك الفرنسيون أنفسهم، وبعض المشارقة الذين رافقوا جيش الحملة مثل جوني فرعون ولويس برينييه، وقد شاركه في ذلك شيربونو في قسنطينة وماشويل في وهران، وصدرت عن هؤلاء مجموعة من الكتب التّعليميّة بالعربيّة الدّارجة والفرنسيّة، وهي كتب تقرأ من اليسار الى اليمين (بوخاوش، 2013)[67].

أسهمت هذه العوامل في اضعاف مستوى اللغة العربيّة وازداد الأمر سوءا بهجرة العلماء من الجزائر والمدرسين والطّلبة في المشرق والمغرب، لقد خرجت اعداد كبيرة من الجزائريين متجهة الى البلدان المجاورة ونفي الكثير من أعيان الجزائر مثل المفتي ابن العنابي والمفتي ابن الكبابطي وقدور بن رويلة وعبد العزيز الحداد ومحمّد وعلى السّحنوني وغيرهم كثير (بوخاوش، 2013) [68]، ويعد ديبارمي من أكبر المشجّعين على دراسة العاميّة في الجزائر حتى تتكون ضرة جديدة للعربيّة الفصحى وقال في

كتابه الفوائد في العوائد والقواعد والعقائد وهو يوجه خطابه للتلاميذ الفرنسيين فيقول : "لهذا السّبب واجب على كل واحد من التّلاميذ النّصرانيين يتعلّم هذه العامّيّة باش يتكلّم مع جميع المسلمين ويفهم واش يتكلموا " (ركيبي، 1986)[69].

4. 5 استهداف المدارس وغلقها ومنع المعلمين من التّعليم العربي: قبل أن تقدّم الإدارة الاستعماريّة للجزائريين اللغة الفرنسيّة كبديل لهم عن لغتهم الأمّ فكانت تمنعها عن الأهالي حتى تضعهم في موقف الاختبار بين الفرنسيّة والجهل، وتنفيذا لهذه السّياسة شرعت الإدارة الاستعماريّة منذ بداية الاحتلال في القضاء على مراكز الثّقافة واللغة العربيّة المتمثّلة في المدارس الرّسميّة المعاهد والزّوايا التي كانت قائمة في مختلف انحاء البلاد.

وكانت اكبر ضربة قاصمة للغة العربيّة هي قطع التّمويل عنها من خلال مصادرة الأملاك الوقفيّة وقد اشارت الى ذلك الباحثة الفرنسيّة فانيي كولونا: "لقد أدت سياسة المصادرة للممتلكات وتدمير المدارس ومؤسّسات التّعليم العربيّة بعد عشرين سنة من الاحتلال الى تدمير وانهيار النّظام التّعليمي التّقليدي والقضاء عليه كليا، وأصبح من باب المستحيل ايجاد قضاة ورجال دين وعلماء وتقديم الخدمات للشعوب القبائل والمدن (Fanny, 1972) [70].

منعت الإدارة الاستعماريّة الأهالي من فتح مدارس عربيّة خاصّة بعد صدور قانون 18-10-1892 الذي يقضي بعدم فتح اية مدرسة الا برخصة من السّلطات الفرنسيّة ولكي تسلم هذه الرّخصة تم وضع إجراءات صارمة منها الاستعلام عن صاحب الطّلب ومعرفة كل ما يرتبط بحياته وانتماءاته الى جانب قبول عدد محدود جدا من التّلاميذ في هذه المدارس ممّا أدى الى التّراجع الشّديد في عدد المدارس العربيّة ومراكز التّعليم التي تقدم للطلبة دروسا باللغة العربيّة.

منع قانون 24 سبتمبر 1904 فتح أي مدرسة لتعليم العربيّة دون رخصة تمنح من السّلطات المدنيّة أو العسكريّة، ولاستصدار هذه الرّخصة على طالبها أن يخضع لعدد من الشّروط لخصها الدّكتور بوخاوش كما يلي:

- أن يقتصر تعليمه على تحفيظ القران فقط دون غيره؛
- أن لا يقوم بشرح آياته وخاصّة التي تتحدث عن الجهاد؛

– أن لا يقوم بتدريس تاريخ الجزائر وجغرافيتها وتاريخ وجغرافيّة العالم العربي والإسلامي؛

– أن يكون مخلصا للإدارة الاستعماريّة ويخضع لأوامرها مهما كان شانها؛

– يحظر على المدارس بعد الإذن بفتحها أن تستقبل الأولاد الذين في سن الدّراسة أثناء ساعات التّعليم في المدارس الفرنسيّة حتى ولو كان ذلك في القرى التي تبعد عنها بأكثر من ثلاثة كليلومترات(بوخاوش، 2013) [71].

4. 6 قطع الصّلة الفكريّة واللغويّة بين الجزائريين مع غيرهم: كان الهدف من سياسة القادة العسكريين من بداية الاحتلال هو قطع الصّلة الفكريّة واللغويّة بين الجزائريين مع غيرهم من الشّعوب العربيّة الأخرى تشجيع الرّطانة اللغويّة لدى البعض الآخر(بوخاوش، 2013) [72] وفي هذا جاء منع رحلات الحج والاحتكاك بدول المشرق (مريوش، مكانة اللغة العربيّة في برامج الحركة السّياسيّة الجزائريّة مابين 1926–1954، 2013)[73]، فكان إصدار قانون الحج المشؤوم، وغلق الحدود وتضييق التّنقل الى دول الجوار إلاّ بتصاريح وكان الهدف قطع أواصر التّواصل مع الشّعوب العربيّة، كما عملت فرنسا على قطع كل أشكال التّواصل الثّقافي بالمشرق من خلال منع الصّحف العربيّة وتأثيرات أفكار الإصلاح والنّهضة من الوصول الى الجزائر حتى عندما خاض الجزائريّون مجال الصّحافة والاعلام فرض عليهم الكتابة باللغة الفرنسيّة، أو استخدام اللغة الدّارجة والحرف اللاتيني دون العربي فمنع المنشورات كونها بلغة الضّاد من جهة والحاملة للوعي القومي من جهة أخرى (بن سمينة الصّفحات 65–66)[74].

5. مواقف تيارات الحركة الوطنيّة من المسألة اللغويّة: مع نهاية الحرب العالميّة الأولى وما أفرزته من نتائج على المستويين الدّاخلي والخارجي، برزت عدّة تيارات سياسيّة جزائريّة، ومثّلت بحق نماذج مشاريع مجتمع وأدرجت اللغة العربيّة ضمن اهتماماتها على اعتبار أنّها رافدا من روافد الثّقافة والهويّة الوطنيّة.

1.5 حركة الأمير خالدّ 1919–1925: خاض الأمير خالدّ معركة سياسيّة قويّة اتجاه الإدارة الفرنسيّة بإدانته للعمل الاستعماري وتجريمه والدّعوة الى المساواة ومعركة هويّة في رفضه كل اشكال "الإصلاح" الرّاميّة الى التّجنيس والاندماج (مريوش، مكانة

اللغة العربيّة في برامج الحركة السّياسيّة الجزائريّة مابين 1926-1954، 2013)[75]، أمّا مسالة اللغة وإن لم تظهر بوضوح في اللوائح المطلبيّة للحركة فإنّها جاءت ضمنيا في الدّعوة الى إعادة الاعتبار للدين الإسلامي ولأملاك الحبوس واحترام الدّيانة الإسلاميّة، كما أنّ إصداره جريدة الاقدام باللغة العربيّة والفرنسيّة هي إشارة أخرى لما توليه حركته من أهميّة لقضيّة اللغة كجزء من هويّة المجتمع (ناصر، 1980) [76].

2.5 حركة المنتخبين المسلمين الجزائريين 1927- 1954 : هدف هذا التيار الى التّقرب من فرنسا والدّعوة الى تحقيق فكر الاندماج والتّجنس، وجعلوا من شعارات الثّورة الفرنسيّة مرجعيّة لفكرهم (مريوش، مكانة اللغة العربيّة في برامج الحركة السّياسيّة الجزائريّة مابين 1926-1954، 2013) [77]، وبالتّالي اصبح الحديث عندهم عن اللغة العربيّة والإسلام أو حتى الأحوال الشّخصيّة عائقا أمام الاندماج في المجتمع الفرنسي الكولونيالي، بل وصفوا في جرائدهم وكتاباتهم دعاة الحفاظ على الهويّة الإسلاميّة بالظّلاميّة وقصور التّفكير (مريوش، مكانة اللغة العربيّة في برامج الحركة السّياسيّة الجزائريّة مابين 1926-1954، 2013) [78]، وكان من رواد هذه المدرسة الاندماجيّة محمّد صالح بن جلول الذي عبر عن ذلك بقوله: اذا كانت لدينا وطنيّة أفليست هي فرنسيّة لحما ودما (بوعزيز، الاتجاه اليميني في الحركة الوطنيّة من خلال نصوصه 1912-1948، 1991) [79]، وكان ذلك نتيجة التّغريب الذي أصابه وأصاب عددًا من نخب الجزائر.

3.5 جمعيّة العلماء المسلمين الجزائريين 1931-1954: الحقيقة إنّ تأسيس الجمعيّة وظروف تأسيسها –الاحتفالات المئويّة المخلدة للاحتلال الفرنسي 1830-1930 – بمثابة التّحدي الحضاري ضد تعجرف سياسة فرنسا في الجزائر ومثلت العربيّة مقوم من مقومات مشروع المجتمع عندها، واعتمدت في تنفيذ مشروعها الثّقافي والنّهضوي على فتح المدارس الحرة لتعليم الأطفال العربيّة والدّين وأسهمت في دفع النّشاط الدّعوي والتّوعوي في المساجد، وأرسلت البعثات الطّلابيّة الى الخارج للتمكين بالزّاد العلمي والمعرفي.

لقد اعتبر رجال الجمعيّة أن نشر العربيّة بين الجزائريين وتلقينها للناشئة سوف يقوي لا محالة الوازع الدّيني والتّربيّة الخلقيّة للجيل الجديد، وهي خصال تعدّ الاسمنت

المسلح الذي يجمع شمل كل الجزائريين ويمكن من وحدتهم الوطنيّة، وقد قال ابن باديس: اللغة العربيّة والآداب العربيّة هي لسان الأمّة الجزائريّة كلّها (الميلي، 1980) [80].

ولم تسلم الجمعيّة ورجالاتها من مطاردة الإدارة الفرنسيّة لجل نشاطاتهم وتصدت مديريّة الشّؤون الأهليّة لمشروع الجمعيّة المؤسّس على خصوصيات المجتمع الجزائري والمطالب باسترجاع مقوّماته الضّائعة الممثلة في اللغة العربيّة والدّين الإسلامي والوطن، لذلك لجات فرنسا كعادتها لإصدار مجموعة من المراسيم والقوانين لتعطيل عمل الجمعيّة وخنق اللغة العربيّة وإبطال مفعول العمل بالدّين الإسلامي (يوسفي، 2007) [81]، ومن ذلك إصدارها لقرار ريني 1935 وقرار شوطان 1938 [82]ولم تسلم الجمعيّة من هذه القوانين المجحفة في حقّها وحق اللغة العربيّة (مريوش الطّيب العقبي ودوره في الحركة الوطنيّة الجزائريّة، 2007).[83] .

4.5 التيار الاستقلالي: 1926-1954 : ادرج نجم شمال افريقيا مطلب اللغة العربيّة في لوائحه المطلبيّة، وركز على ترسيم اللغة العربيّة ومما جاء في القسم الأوّل من البرنامج قوله : التّعليم الاجباري للغة العربيّة وحق الجزائريين في التّعليم على جميع المستويات وخلق مدارس عربيّة جديدة، وزاد في القسم الثّاني : تأسيس حكومة وطنيّة ثوريّة ستكون اللغة العربيّة هي الرّسميّة مع حريّة التّعليم بالعربيّة واجباريته على جميع المستويات (مريوش، الطّيب العقبي ودوره في الحركة الوطنيّة الجزائريّة، 2007)[84]، ورغم حل النّجم وما تعرض إليه من مضايقات فان حزب الشّعب الجزائري ظل على ملائه للمطالب الوطنيّة، وجاء في تقرير عن السياسة الاستعماريّة من قبل حزب الشّعب الجزائري إنّه منذ الاحتلال الجزائر والاستعمار الفرنسي يمارس سياسة التّجهيل وهو يعرقل تعلم اللغة العربيّة التي هي لغة الأباء والأجداد هذا من ناحيّة ومن ناحيّة أخرى لا يسمح بانتشار التّعليم الفرنسي إلاّ بمقدار خلال مطبوعات حزب الشّعب الجزائري 1830- 1954، 2009)[85].

6. خاتمة: لقد أدركت فرنسا أنّ مصدر الممانعة والمواجهة لمشروعها الاستيطاني إنّما يستمد من الدّين الإسلامي ومعتقداته، ولذلك حاربته ووضعته ضمن أولوياتها، ولأنّ فهم الإسلام وتعاليمه لا يتأتى إلاّ من خلال لغته العربيّة الفصحى فقد

وضعت المخطّطات والاستراتيجيات للقضاء عليها، فالثّقافة الفرنسيّة في الفترة الاستعماريّة كانت تسعى لتحقيق مشروع فرنسة الجزائر واستئصال مجتمعنا من مقوماته الأساسيّة، بدءا باعتبار اللغة العربيّة لغة أجنبيّة، فأصدرت القوانين لمنع تدريسها ومحاربتها، كل ذلك من أجل استيلاب المجتمع الجزائري حضاريا، وبالمقابل قاوم الجزائريون الاستعمار اللغوي الوجه الاخر للاستدمار، من خلال تمسكه بلغته وتلقينها للأجيال بكل الوسائل والطّرق، وشكلت هذه المسالة بحق نقطة الزّاويّة الأهم في مشاريع المجتمع لتيارات الحركة الوطنيّة وثورة نوفمبر 54 ضمن مشروعها الوطني الجامع.

7. المراجع:

1-ابن تيميّة، اقتضاء الصّراط المستقيم 2.

2-اجيرون شارل روبير، تاريخ الجزائر المعاصرة. (عيسى عصفور المترجمون) الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعيّة. (2007).

3-اجيرون شارل روبير، الجزائريون المسلمون وفرنسا 1871-1919.

4-اقريطب اشرف، الاستعمار اللغوي رحلة اللغة والهويّة بين الماضي والحاضر. تم الاسترداد من موقع دار الفكر (20 02, 2017).

5- الحفيان فيصل، العلاقة بين اللغة والهويّة . تم الاسترداد من موقع الالوكة. (05 09 2009).

6- القاضي هشام بن صالح ، مدونات الجزيرة، (11. 03. 2017)

7- المدني احمد توفيق، جغرافيّة القطر الجزائري. مكتبة النّهضة. (1963)

8- الميلي محمّد، ابن باديس وعروبة الجزائر (الإصدار 02)، الجزائر: الشّركة الوطنيّة للنشر والتّوزيع. (1980)

9-الودغيري عبد العالي..اللغة الذّين الهويّة. الدّار البيضاء: مطبعة النّجاح الجديدة. (2000).

10- الاشرف مصطفي، الجزائر الأمّة والمجتمع. الجزائر: المؤسسة الوطنيّة للكتاب، (1983).

11-القلالي عبد الكريم، الاستعمار اللغوي المعاصر وحلم الاستقلال. تم الاسترداد من موقع هسبريس. (25 05, 2012)

12–بدوي احمد زكي، معجم المصطلحات العلوم الاجتماعيّة. بيروت: مكتبة لبنان. (1999)

13–بركات انيسة ، محاضرات دراسات تاريخيّة و ادبيّة حول تاريخ الجزائر. الجزائر(1983).

14–بن داود ابراهيم ، اللغة العربيّة و دورها في بناء هويّة المجتمع العربي مجلّة المداد،(مارس، 2013)، صفحة .34

15–بن سمينة محمّد. النّهضة الادبيّة الحديثة في الجزائر: مؤثراتها–بداياتها–مراحلها، (بلا تاريخ).

16–بن نعمان احمد، التّعريب بين المبدأ والتّطبيق. الجزائر: الشّركة الوطنيّة للنشر و التّوزيع. (1981)

17–بوخاوش سعيد. من مظاهر سياسة الفرنسة ومحاربة اللغة العربيّة في الجزائر ابان الاحتلال الفرنسي. مجلّة اللغة العربيّة وأدابها(02) (سبتمبر2013) صفحة .25

18–بوخلف فايزة، استراتيجيّة التّرجمة لفرنسيّة المجتمع الجزائري ابن الاحتلال دراسة وصفيّة. مجلّة جسور المعرفة، 05(04)، (12, 2019) صفحة .186

19–بوعزة بوضرساية، سياسة فرنسا البربريّة في الجزائر 1830– 1930 وانعكاساتها على المغرب العربي. الجزائر: دار الحكمة للنشر .

20–بوعزيز يحي، الاتجاه اليميني في الحركة الوطنيّة من خلال نصوصه 1912–1948، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعيّة (1991).

21–بوعزيز يحي، اعلام الفكر والثّقافة في الجزائر الوسطى، الجزائر : عالم المعرفة للنشر والتّوزيع (2009).

22–بوعزيز يحي، السّياسة الاستعماريّة من خلال مطبوعات حزب الشّعب الجزائري 1830– 1954، الجزائر: دار البصائر، (2009)

23–حلوش عبد القادر.. الجمهوريّة الثّالثّة والتّعليم الفرنسي في الجزائر. مجلّة الشّهاب الجديد، 03(03)، (2004) صفحة 303.

24–حلوش عبد القادر.. سياسة فرنسا التّعليميّة في الجزائر. الجزائر: دار الأمّة (2010).

25–دودو ابو العيد. الجزائر في مؤلّفات الرّحالين الالمان 1830–1855. الجزائر: الشّركة الوطنيّة للنشر والتّوزيع (1975).

26-ركيبي عبد الله، عروبة الفكر والثّقافة أوّلا. الجزائر: المؤسّسة الوطنيّة للكتاب (1986).

27-سعد الله ابو القاسم. اللغة العربيّة في مواثيق الحركة الوطنيّة الجزائريّة. (جمعيّة الدّفاع عن اللغة العربيّة، المحرر) مجلّة الكلمة(04) (جانفي, 1993).

28-سعد الله ابو القاسم، تاريخ الجزائر الثّقافي. الجزائر: دار الغرب الاسلامي. (1998).

29-سعد الله ابو القاسم ، ابحاث واراء في تاريخ الجزائر (الإصدار 01، المجلد 05). بيروت: دار الغرب الإسلامي (2005).

30-سعد الله ابو القاسم، محاضرات في تاريخ الجزائر بداية الاحتلال. الجزائر: دار الغرب الاسلامي. (2005).

31-شريك مصطفى ، اللغة العربيّة و الاستراتيجيّة الاستعماريّة. اللغة العربيّة 07(02)، (بلا تاريخ).

32-طرشون ناديّة، الهجرة الجزائريّة نحو المشرق اثناء الاحتلال. الجزائر: المركز الوطني للدراسات والبحث في الحركة الوطنيّة وثورة أوّل نوفمبر .1954

33-طمار محمّد، الرّوابط الثّقافيّة بين الجزائر والخارج. الجزائر: الشّركة الوطنيّة للنشر والتّوزيع. (1983).

34-عماني زهرة، أزمات الهويّة بين من نحن وما أخبرونا ان نكون،23. 05. 2016، موقع اراجيك.

35-عباس فرحات، ليل الاستعمار، حرب الجزائر وثورتها. (ابو بكر رحال المترجمون) الجزائر: منشورات ONOP (2005).

36-غرانميزون اوليفي لوكور، الجمهوريّة الامبراطوريّة. (مسعود حاج مسعود المترجمون) الجزائر: دار القصبة للنشر (2009).

37-فركوس صالح، ادارة المكاتب العربيّة والاحتلال الفرنسي للجزائر الجزائر: البصائر الجديدة للنشر والتّوزيع (2013).

38-كوش دوني، مفهوم الثّقافة في العلوم الاجتماعيّة. دمشق: منشورات اتحاد الكتاب العرب. (2002).

39-مريوش احمد، الطّيب العقبي و دوره في الحركة الوطنيّة الجزائريّة. الجزائر: مطبعة هومة (2007).

40-مريوش أحمد، مكانة اللغة العربيّة في برامج الحركة السّياسيّة الجزائريّة مابين 1926-1954. مجلّة البحوث و الدّراسات(16) (جويليّة, 2013).

41-لونيسي رابح، تاريخ الجزائر المعاصر1830-1989. الجزائر: دار المعرفة. (بلا تاريخ).

42-ناصر محمّد، الصّحف العربيّة الجزائريّة 1847-1939. الجزائر: الشّركة الوطنيّة للنشر والتّوزيع. (1980)

43-يوسفي محمّد ، الجزائر في ظل المسيرة النّضاليّة،المنظمة الخاصّة. (محمّد بن الشّريف بن دالي، المترجمون) الجزائر. (2007).

44-سعيدوني ناصر الدّين ، دراسات و ابحاث في تاريخ الجزائر. (1983)

المصادر والمراجع الاجنبيّة

1- L.Chevalier.. *le probleme demographique nord -africain.* paris: PUF. (1947)

2-Depont, o.. *l'Algerie de centenaire.* paris: Sirey. (1928)

3-Egretaud, M.. *la realité de la nation algerienne.* paris: edition sociale. (1961)

4-Fanny, C.. le systeme d'enseignement de l'algerie coloniale. *archives europeennes de sociologie, 13*(02), (1972) p. 40.

5-KOC, m.. Cultural identity crisis in the age of globalization and technology. *the turkich online journal of education technology*. (2006, 01)

6-L.Millot.. *Le gouvernement et l'administration de l'Algerie.* Paris: f.Alcan. (1930)

7-S.Saint-Germain.. *Allocution d'ouverture in congres colonial francais.* paris. (1907)

8.الهوامش:

[1] -زهرة عماني، أزمات الهويّة بين من نحن و ما اخبرونا ان نكون،23.05.2016، موقع اراجيك.https://www.arageek.com/2016/05/23/identity-crisis.html

[2] –دراسة مهمّة حول مسالة الهويّة: Mustafa KOÇ ; Cultural identity crisis in the age of globalization and technology ; The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET January 2006 ; volume 5 Issue 1 Article 5.

[3]–الودغيري، عبد العلي. اللغة والدّين والهويّة، الدّار البيضاء، مطبعة النّجاح الجديدة 2000، ص. 68

[4]–أحمد زكي بدوي، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعيّة، مكتبة لبنان، بيروت، ط 2 1999، ص 206

[5]–إبراهيم بن داود، اللغة العربيّة ودورها في بناء هويّة المجتمع العربي، مجلّة المداد الجزائر، العدد الأوّل، السّداسي الأوّل 2013، ص 34 نقلا عن محمّد عمارة، مخاطر العولمة على الهويّة الثّقافيّة، نهضة مصر للطباعة والنّشر، ط 1، ص 6.

[6]–بن داود، مرجع سابق، ص 34 نقلا عن دوني كوش، مفهوم الثّقافة في العلوم الاجتماعيّة، تر: قاسم المقداد، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق،2002، ص.87 و99.

[7] – د. هشام بن صالح القاضي، الاستعمار اللغوي، 2017/3/11، مدونات الجزيرة https://www.aljazeera.net/blogs/2017/3/11

[8]– د. فيصل الحفيان، العلاقة بين اللغة والهويّة،2009/9/5، مجلس اللسان العربي http://allissan.org/node/1280

[9]– اقتضاء الصّراط المستقيم 2، ص .207.

[10]– ابن تيميّة، اقتضاء الصّراط المستقيم 2، ص 203.

[11]– أشرف اقريطب، الاستِعمارُ اللغويّ رحلة اللغة والهويّة بين الماضي والحاضر الاثنين 20 فبراير 2017، تم الاطلاع عليه في15. 12. 2019، موقع دار الفكر.

[12]– عبد الكريم القلالي، الاستعمار اللغوي المعاصر وحلم الاستقلال، الجمعة 25 ماي 2012 موقع الجريدة الالكترونيّة هسبريس https://www.hespress.com/writers/54816.html.

[13]– بن داود، مرجع سابق، ص. 25

[14]– فايزة بوخلف، استراتيجيّة التّرجمة لفرنسة المجتمع الجزائري أبان الاحتلال دراسة وصفيّة، مجلّة جسور المعرفة، الجزائر، المجلد 05، العدد 04، السّنة 2019، ص .186.

[15]– مصطفى شريك، اللغة العربيّة والاستراتيجيّة الاستعماريّة، مجلّة اللغة العربيّة، العدد الممتاز، ص 356–357.

[16]– المرجع نفسه، ص.356.

[17]– محمّد طمار، الرّوابط الثّقافيّة بين الجزائر والخارج، ش. و. ن. ت، الجزائر، 1983 ص 261.

[18]– فيلهم شيمبر: رحالة ألماني ولد سنة 1804م زار الجزائر في ديسمبر 1831 م بعد تجوله أصدر كتابًا بعنوان: (رحلة شيمبر فيلهم إلى الجزائر) في 1831م وتطرق فيه لوضعيّة التّعليم قبل الاحتلال كما قام برحلات أخرى بجنوب فرنسا تطرق فيه لوضعيّة التّعليم قبل الاحتلال كما قام برحالات أخرى بجنوب فرنسا وله باع كبير بعلم النّبات وأخوه العالم كارل فريد ريشي، أنظر: أبو العيد دودو، الجزائر في مؤلّفات الرّحالين الألمان (1830م– 1855م) ، ش.و.ن.ت ، الجزائر، 1975، ص 10.

[19]–أبو العيد دودو، نفسه، ص 13.

[20]–أبو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثّقافي، ج 3، دار الغرب الإسلامي الجزائر،1998، ص 22.

[21]–بوخلف، مرجع سابق، ص .186.

[22]–عباس فرحات، ليل الاستعمار، حرب الجزائر وثوراتها، تع: أبو بكر رحال، منشورات ANOP، سلسلة التّراث 2005، ص54.

[23]–شارل روبير آجيرون، تاريخ الجزائر المعاصرة، تر: عيسى عصفور، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر، 2007، ص 66.

[24]–ناديّة طرشون وآخرون، الهجرة الجزائريّة نحو المشرق العربي أثناء الاحتلال، منشورات المركز الوطني للدراسات والبحث في الحركة الوطنيّة وثورة نوفمبر 1954، ص 170.

[25]–عبد القادر حلوش، سياسة فرنسا التّعليميّة في الجزائر، دار الأمّة، الجزائر، 2010 ص 36.

[26]–أحمد بن نعمان، التّعريب بين المبدأ والتّطبيق، الشّركة الوطنيّة للنشر والتّوزيع الجزائر،1981، ص.146.

[27]–بوخلف، مرجع سابق، ص .186

[28]–معاهدة الاستسلام تم توقيعها في 05 جويليّة 1830بقصبة الجزائر، وتم من خلالها تسليم مدينة الجزائر.

[29]–ظهر هذا التّوجه بتكريس التّحالف بين العلم والسّلطة خلال اعمال المؤتمر الاستعماري الدّولي صيف 1900 بباريس.

[30]– رابح لونيسي، تاريخ الجزائر المعاصر 1830 – 1989م، ج 1، ط 2، دار المعرفة الجزائر، ص 75.

[31]– بوخلف، مرجع سابق، ص.185

[32]– بوخلف، مرجع سابق، ص.188 نقلا عن بن نعمان، مرجع سابق، ص 165

[33]– أنيسة بركات، محاضرات دراسات تاريخيّة وأدبيّة حول تاريخ الجزائر، منشورات المتحف الوطني للمجاهد، 1995 ص81.

[34]– ناصر الدّين سعيدوني، دراسات وأبحاث في تاريخ الجزائر (العهد العثماني)، ج1 الجزائر، 1983، ص166.

[35]– يحي بوعزيز، أعلام الفكر والثّقافة في الجزائر الوسطى، ج 1، عالم المعرفة للنشر والتّوزيع، 2009، ص 48

[36]– بوضرساية بوعزة، سياسة فرنسا البربريّة في الجزائر (1830 – 1930م) وانعكاساتها على المغرب العربي، دار الحكمة للنشر، الجزائر، ص 130.

[37]– مصطفى الأشرف، الجزائر الأمة والمجتمع، تر حنفي بن عيسى، المؤسّسة الوطنيّة للكتاب، الجزائر، 1983، ص 129.

[38] –L. Chevalier ;le problème démographique nord-africain ;INED Travaux et documents, cahier n°6 préface d'A.Sauvy, paris, PUF 1947.

[39]–اوليفي لو كور غرانميزون، الجمهوريّة الإمبراطوريّة، تر: مسعود حاج مسعود، دار القصبة للنشر،2009، ص.11.

[40]–سعيد بوخاوش، من مظاهر سياسة الفرنسة ومحاربة اللغة العربيّة في الجزائر ابان الاحتلال الفرنسي، مجلّة اللغة العربيّة وآدابها، الجزائر، العدد الثّاني، سبتمبر2013،ص25.

[41] –Fanny Colonna ;le système d'enseignement de l'Algérie coloniale ;archives européennes de sociologie tome13 ;N°2 ;Paris ;1972 ;p40

[42]– صالح فركوس، إدارة المكاتب العربيّة والاحتلال الفرنسي للجزائر، البصائر الجديدة للنشر والتّوزيع الجزائر، 2013، ص 283.

[43]– بوخاوش، المرجع السّابق، ص 24.

[44]– عبد القادر حلوش، الجمهوريّة الثّالثّة والتّعليم الفرنسي في الجزائر، مجلّة الشّهاب الجديد، العدد 03، المجلد 03 السّنة الثّالثّة، الجزائر، 2004، ص303.

[45] –M. Saint-Germain ;Allocution d'ouverture in Congres colonial Français de 1907

[46] –Octave Depont ;l'Algerie d centenaire ;Paris ;Sirey ;1928.

[47] –L.Millot ;le Gouvernement et l'Administration de l'Algerie ;in « l'œuvre legislative de la France en Algerie ;Paris ;f.Alcan ;1930

[48]– مريوش، مرجع سابق، ص 254.

[49]– بوخاوش، المرجع السّابق، ص. 18-19.

[50]– وقد وصف بول ازان سياسة التّدمير الثّقافيّة التي انتهجتها فرنسا مع مكتبة الأمير عبد القادر واحراق غالب محتوياتها، وهو ما أثر في نفسيّة الأمير عبد القادر وقال في ذلك قولا عظيما. انظر Marcel Egretaud ;la Réalité de la nation Algérienne ;éd ;sociale paris ;1961 ;p45

[51]– بوخاوش، مرجع سابق ص 16 نقلا عن سعد دحلب، المهمة منجزة من اجل استقلال الجزائر، الجزائر، منشورات دحلب، ص.143

[52]– احمد مريوش، مكانة اللغة العربيّة في برامج الحركة السّياسيّة الجزائريّة ما بين 1926-1954، مجلّة البحوث والدّراسات، الجزائر، العدد 16، السّنة 10، صيف 2013 ص.256.

[53]– المرجع السّابق، ص. 255.

[54]– أبو القاسم سعد الله،محاضرات في تاريخ الجزائربداية الاحتلال،ط4،دار الغرب الإسلامي،2005،ص .58

[55]– سعد الله،اللغة العربيّة في مواثيق الحركة الوطنيّة الجزائريّة، مجلّة الكلمة،العدد4،جمعيّة الدّفاع عن اللغة العربيّة،جانفي،1993،ص.5

[56]– نفسه،ص.6

[57]– مريوش،مرجع سابق،ص 256

[58]– سعد الله، أبحاث و اراء في تاريخ الجزائر، الجزء 5، بيروت،دار الغرب الإسلامي،ط1،ص.141

[59]– احمد توفيق المدني، جغرافيّة القطر الجزائري، مكتبة النّهضة ط02 1963،ص 138 نقلا عن بوخلف ،مرجع سابق،ص. 187.

[60]– بوخاوش،المرجع السّابق ، ص.49

[61]– بوخلف، مرجع سابق، ص.187

[62]– بوخاوش، المرجع السّابق، ص24

[63]– بوخلف،المرجع السّابق،ص187

[64]– نفسه، ص.186

[65]– شارل روبير اجيرون،الجزائريون المسلمون و فرنسا 1871–1919 ،ج 02،ص.446

[66]– نفسه،ص 41

[67]– انظر بوخاوش ،مرجع سابق ، هامش 18 ص 51–52

[68]– نفسه، ص 20

[69]– مريوش، مرجع سابق ، ص 263 ، نقلا عن عبد الله ركيبي،عروبة الفكر و الثّقافة اولا، المؤسسة الوطنيّة للكتاب،الجزائر،1986،ص.26

[70]–Fanny Colonna ;le système d’enseignement. op.cit. ; p.202-203

[71]– بوخاوش ،المرجع السّابق، ص 30

[72]– نفسه،ص ص . 27–28

[73]– مريوش،المرجع السّابق ،ص 256

[74]– انظر في ذلك ما ورد في كتاب محمّد بن سمينة،النّهضة الأدبيّة الحديثة في الجزائر :مؤثراتها –بداياتها–مراحلها، ص.65–66،نقلا عن بوحاوش ،مرجع سابق ،ص.47

[75]– مريوش،المرجع السّابق ،ص 260

[76]– محمّد ناصر،الصّحف العربيّة الجزائريّة،1847–1939،الشّركة الوطنيّة للنشر و التّوزيع الجزائر،1980 .

[77]– مريوش،المرجع السّابق ، ص 261 ، انظر أيضا :يحي بوعزيز الاتجاه اليميني في الحركة الوطنيّة من خلال نصوصه 1912–1948،ط1،ديوان المطبوعات الجامعيّة الجزائر،1991،ص.50–51

[78]– مريوش ، المرجع السّابق ، ص261

[79]– يحي بوعزيز،مرجع سابق،ص 50

[80]– مريوش،المرجع السّابق ، ص263،نقلا عن محمّد الميلي،ابن باديس و عروبة الجزائر،ط2، الشّركة الوطنيّة للنشر و التّوزيع الجزائر،1980 ،ص.48

[81]– بوخاوش،المرجع السّابق ، ص33 نقلا عن محمّد يوسفي،الجزائر في ظل المسيرة النّضاليّة،المنظمة الخاصّة،تقديم و تعريب محمّد الشّريف بن دالي حسين،الجزائر 2007.

[82]– نسبة الى وزير المعارف الفرنسي، والذي يعتبر العربيّة لغة اجنبيّة في الجزائر يمنع تعليمها تبعا لذلك في المدارس.

[83]–مريوش،الطّيب العقبي ودوره في الحركة الوطنيّة الجزائريّة، مطبعة هومة،2007، ص147–148

[84]– مريوش،المرجع السّابق ، ص ص.266–267

[85]– يحي بوعزيز، السّياسة الاستعماريّة من خلال مطبوعات حزب الشّعب الجزائري،1830–1954 ،الجزائر، دار البصائر،ط.خ،2009،ص.96.

من المعنى البنيويّ والتّوليديّ إلى المعنى التّداوليّ العرفانيّ: مفاهيم ومباحث.

From structural and generative to Cognitive Pragmatics meaning: Concepts and researchers.

أ. جعفري عواطف♣

تاريخ الاستلام: 25-04-2020 تاريخ القبــول: 30-03-2021

ملخّص: تطوّر الدّرس اللّساني في الآونة الأخيرة بشكل ملحوظ، وقد أدى هذا التّطوّر إلى تغيير في مسار البحث من النّظام الدّاخلي المحدود للغة المعتمد على دراسة الخصائص الهيكليّة لأشكال الجمل والاهتمام بمركزيّة التّركيب على حساب المعنى؛ إلى البحث في العمليّات العرفانيّة والخلفيّات السّياقيّة الواقعيّة التي تحكم التّواصل التّفاعلي الإيجابي بين المتكلّمين والمستمعين، أي الاهتمام بمركزيّة المعنى بالدّرجة الأولى، وهذا ما دعت إليه التّداوليّة العرفانيّة كتخصّص مميّز في العلوم العرفانيّة، فهي تبحث في كيفيّة تشكل المعنى وإنتاج الأقوال والخطابات انطلاقا من العلاقة الرّابطة بين اللغة والواقع داخل الذّهن البشري، بالإضافة إلى البحث في نظريّات التّواصل المعاصرة ومقاربات المعنى الموسوعيّة. لذا سنسعى في هذا المقال إلى إماطة اللثام حول مقاربات المعنى الجديد الذي طرحته التّداوليّة المعاصرة المخالف لمفهوم المعنى السّائد مع إبراز دوره كآليّة أساسيّة في فهم الخطاب وتحليله.

كلمات مفتاحيّة: المعنى؛ اللسانيات البنيويّة؛ اللسانيات التّوليديّة؛ العلوم العرفانيّة؛ التّداوليّة العرفانيّة.

Abstract: The recent evolution of the lingual lesson has significantly changed the course of research from the limited rules of procedure of the language based on the study of the structural characteristics of ligation forms and the concern for centralization of the synthetic at the expense of meaning; To

♣جامعة العربيّ التّبسي، تبسّة، الجزائر، البريد الإلكتروني:a.djaf@yahoo.fr (مؤلّف مرسل).

research the cognitive processes and realistic contextual backgrounds that govern positive interactive communication between speakers and listeners.that is the centrality of meaning primarily, which was called for by Cognitive Pragmatics measures as a distinct specialization in the cognitive sciences. It examines how meaning is shaped and the production of words and speeches based on the interrelationship between language and reality within the human mind, as well as research into contemporary communication theories and approaches to the seasonal meaning

In this article, we will seek to discover the new meaning approaches that contemporary pragmatics measures have put forward that are contrary to the concept of dominant meaning, while highlighting its role as a key mechanism for understanding and analyzing discourse.

Keywords: meaning; structural linguistics; linguistics generative and transfomational;cognitive sciences; cognitive pragmatics.

1.مقدّمة: « يمكن للنّاظر في تاريخ علم الدّلالة أن يلاحظ وجود ثلاثة تيارات متعاقبة قادت علم الدّلالة في اتّجاهات مختلفة متعاقبة»[1] أوّلها التّيار البنيوي وثانيها التيار التّوليدي، وثالثّها التيار العرفاني؛ هذا التّيار الذي جعل العديد من الباحثين يعيدون النّظر في مباحث المعنى فكانت اللسانيات التّداوليّة العرفانيّة من أهم التيارات اللسانيّة الحديثة التي أعادت النّظر في هذا الجانب، فجمعت بين المنظور البلاغي الجديد ونظريات التّواصل المعاصرة، وعمدت في دراسة المعنى إلى جانبين متكاملين ومنسجمين: جانب عرفاني؛ ذلك أنّ الأقوال تُعَالج في الذّهن البشري بالتّفاعل مع سائر الملكات العرفانيّة، وجانب تداولي أين يتم فهم هذه الأقوال في سياقها العام وتأويلها تأويلا يضمن للمتخاطبين عمليّة تواصل ناجحة.

من هنا انبثقت الإشكاليّة الخاصّة بموضوع الدّراسة: "من المعنى البنيوي والتّوليدي إلى المعنى التّداولي العرفاني: مفاهيم ومباحث"، وبرزت بشكل أساسي من خلال جملة التّساؤلات الآتيّة:

– ما المفهوم الذي قدّمته كل من اللسانيات البنيويّة والتّوليديّة التّحويليّة للمعنى؟.

– ما المقصود بالعلوم العرفانيّة من جهة، والتّداوليّة العرفانيّة كتخصّص مميّز فيها من جهة أخرى؟.

– ما المفهوم الجديد الذي صاغته التّداوليّة المعاصرة للمعنى؟ أو بصيغة أخرى؛ كيف تمّ الانتقال من المعنى بوصفه بنيّة دلاليّة محدودة ضمن النّظام اللغوي في كل من اللسانيات البنيويّة واللسانيات التّوليديّة التّحويليّة؛ إلى معنى جديد بوصفه بنيّة دلاليّة موسّعة وشاملة في التّداوليّة العرفانيّة؟.

كل هذه التّساؤلات سيتم الإجابة عنها في هذا المقال من خلال تتبّع مسارات المعنى في التيارات الثّلاثة المذكورة آنفا.

2.المعنى في اللسانيات البنيويّة: إنّ الحديث عن المعنى في اللّسانيات البنيويّة يسوقنا إلى الحديث عن المعنى في كلّ من البنيويّة الأوروبيّة بزعامة فرديناند دي سوسير والبنيويّة الأمريكيّة بزعامة بلومفيلد.

« نشأ علم الدّلالة البنيوي من التّوازي في التّحليل بين كل من الدّال والمدلول، وقد برز ذلك بشكل واضح من خلال المؤلَّف الشّهير للّغوي السّويسري فرديناند دي سوسير Ferdinand de Saussure" محاضرات في اللسانيات العامّة Cours de linguistique générale"، فبالنّسبة إلى اللسانيات البنيويّة فإنّ قوانين المعنى محتواة في قوانين العلامة»[2].حيث لا يتسنى لنا فهم معنى العلامة اللغويّة إلاّ إذا تم فهم العلاقة الرّابطة بين الجوهر المزدوج، ونعني هنا "الدّال والمدلول"، «وفي هذا الإطار فإنّ الدّال اللغوي لا يمكن بحال من الأحوال أن يحيلنا على الشّيء الذي يعنيه في العالم الخارجي مباشرة، وإنّما مرورا بالمدلول أو المحتوى الذّهني الذي يرجعنا إلى الشّيء الذي تشير إليه العلامة اللسانيّة».[3] فمفهوم الدّال منحصر مباشرة في مدلوله ولا يمكن له أن يحيلنا إلى معناه في الواقع إلا بالرّجوع إليه، والشّيء الذي يعنيه الدّال في العالم الخارجي يسمّى المرجع (Référent) المتعلّق بمدلول العلامة.

أي أنّ «النّظام اللساني هو نظام مغلق صِلاته ذات تعلّق داخلي فلا نعني بالمعنى شيئا آخر سوى صلات التّوزيع بين علامات من الجنس نفسه وصلات التّراتب بين علامات ذات رتب مختلفة»[4]. أمّا فيما يتعلّق بالعلاقات الزّمنيّة* التي

تربط بين الوحدات اللغويّة فإنّ وحدات المعنى «تتّسم بسمتي الاختلافيّة والتّقابليّة فكما أنّ الصّوتم ليس له وجود مادي ثابت، ولا يمكن تعريفه إلاّ في تقابله مع غيره من الصّواتم، فإنّ المعنى ليس سوى اختلاف ضمن نسق معجمي، وما نسميه معنى الكلمة يتكون من كل ما يدور حول هذه الكلمة. والعلامة المعجميّة ليست معنى آخر سوى مكانها في النّسق الذي ينضوي تحته»[5].

من هنا يمكننا القول أنّ المعنى في البنيويّة الأوروبيّة هو شكل وليس مادة (جوهرا) وقد أكّد سوسير ذلك بقوله: «وبعبارة أخرى اللغة هي شكل وليست مادة»[6].

هذا ما ميّز المعنى في البنيويّة الأوروبيّة حيث احتل منزلة ثانويّة بعد التّركيب؛ لأنّ دي سوسير أراد أن يؤسّس من نظريته اللغويّة منهجا شكليا تركيبيا للغة مستقلاً بذاته؛ فاهتم بالشّكل على حساب جوهر المادة؛ فالمعنى عنده محكوم بقوانين العلامة اللغويّة وبالصّلات ذات التّعلّق الدّاخلي التي تكتسب قيمتها من ترابطها وتقابلها فيما بينها.

وهو «ما ميّز البنيويّة الأوروبيّة عن المنحى والاتجاه البنيوي الأمريكي. فقد قامت البنيويّة الأمريكيّة التي هيمن عليها Bloomfield منذ الثّلاثينات، كما أثر فيها الاتجاه السّلوكي التّوزيعي Le behaviorisme distributionnaliste، على إبعاد كل وصف للمعنى من برنامجها وإقصائه»[7]؛ لأنّ بلومفيلد سعى في دراسته للغة إلى إبراز العلاقة بين المثير (Stimulus) والاستجابة (Response) بوصفها سلوكا بشريا، وما تتركه أو تَتْبَعه تلك الاستجابة من آثار على الفرد متأثرا في ذلك بالمنهج السّلوكي لواطسون Watson.

و«يُعدّ إقصاء المعنى من الوصف اللغوي الدّقيق الجانب السّلبي في انجازاته... فمعنى بلومفيلد لا يقع في الحقيقة داخل اللغة بل خارجها، ويعني في كل حال وظائف تواصليّة وليس مضامين لغويّة...ولأنّ المعنى بالنّسبة لبلومفيلد غير لغوي فقد استبعده من علم اللغة الصّارم»[8].

هذا يعني أنّ بلومفيلد في وصفه الدّقيق للغة لم يعتمد إطلاقا على المعنى، بل انصبّ جلّ اهتمامه على التّفسير الدّقيق للسلوكات اللغويّة انطلاقا من تحديد العلاقة بين المثير والاستجابة وما يتركانه من أثر على الفرد.

3. المعنى في اللسانيات التّوليديّة التّحويليّة: شهد النّصف الثّاني من القرن العشرين تطورا هامًّا ومنعرجا حاسما في تاريخ الدّراسات اللغويّة خاصّة في أمريكا بظهور منهج جديد في اللسانيات هو المنهج التّوليدي التّحويلي بزعامة اللغويّ والفيلسوف الأمريكي نوام تشومسكي Noam chomsky(07 ديسمبر 1928) وسُمّيت نظريته بنظريّة النّحو التّوليدي التّحويلي Theory of transformational. (générative grammar) وقد حظي تشومسكي بمكانة علميّة مميّزة في مجال اللسانيات بحيث لا نجد دراسة لغويّة إلاّ وتطرّقت إلى أعماله، فكان كتابه "التّراكيب النّحويّة" "Syntactic Structure" الصّادر سنة 1957م بمثابة الانطلاقة الأولى والمحرّك الرّئيس للمدرسة. و«كلّنا يذكر أن تشومسكي اعتبر سنة 1957 في كتابه "الأبنيّة النّحويّة"، أنّ مهمّة النّحو التّوليدي الوحيدة تتمثل في التّعريف بالأبنيّة النّحويّة للغة باعتبارها مجموعات محدودة من الجمل ذات التّركيب السّليم، الأمر الذي يؤكّد أنّ الفرضيّة التي انطلق منها تعتبر أنّ النّحو ليس إلاّ دراسة شكلانيّة لأشكال الجمل وتراكيبها مستقلة كل الاستقلال عن المعنى»[9]. أي أنّ تشومسكي في نموذجه التّوليدي الأوّل اعتمد على المكوّن التّركيبي فحسب دون توجيه وجهته صوب الدّلالة، وعلى هذا الأساس «تعالت بعض الأصوات التي لاحظ أصحابها أنّ اعتماد التّركيب (La syntaxe) وحده لا يسمح بحلّ عدد كبير من المشاكل المطروحة وسيؤكّد كل منFodor وKatz منذ سنة 1963 على ضرورة تلقيح المكون التّركيبي القاعدي بإضافة مكون دلالي، ثم سيقوم Katz وPostal سنة 1964 بتطوير مفهوم المكون الدّلالي وتوسيعه، وذلك حتى يقتنع تشومسكي ويتبنى وجهة النّظر الجديدة في كتابه **Aspets of syntactic theory الذي يمثل صياغة جديدة للنظريّة التّوليديّة التّحويليّة»[10].

هكذا اقتنع تشومسكي بضرورة إضافة المكون الدّلالي وكان الفضل لمجموعة العلماء أمثال "فودور وكاتز وبوستل"، إلاّ أنّه بعد الانتقادات الكثيرة التي طالت نموذجه الثّاني خاصّة من النّاحيّة الدّلاليّة اضطر تشومسكي إلى إعادة النّظر في نظريته، وأقرّ بأنّه لا يمكن الوصول إلى نظريّة شاملة ومتكاملة دون إدراج المعنى وقد تدارك هذا النّقص في نموذجه الأخير(المرحلة النّموذجيّة الموسعة1972)

أين«عرف مسار الدّلالة في النّحو التّوليدي نشوء نظريتين تقاربان المعنى في اللغة الطّبيعيّة: نظريّة الدّلالة التّأويليّة، ونظريّة الدّلالة التّوليديّة، وتختلف النّظريتان في كيفيّة تمثيل المعنى على مستوى بنيّة النّحو...وينبغي أن نذكّر أنّ النّظريّة الأولى لا تعطي للدلالة إلاّ دورا تأويليا، أمّا النّظريّة الثّانيّة فتحاول أن تبرّر أنّ هذا الدّور لا يليق بالمكون الدّلالي، إذ أنّ المكون الدّلالي، بحسب النّظريّة الثّانيّة، مسؤول عن توليد الجمل واتخاذها الشّكل الذي تتخذه في التّركيب، كما أنّ جزءا مهمًّا من العلاقات التّركيبيّة ليس سوى انعكاس للمعلومات الدّلاليّة وليس العكس»[11].

وبالرّغم من وجود جملة من التعدّيلات على نماذج تشومسكي إلاّ أنّ مركزيّة التّركيب على حساب المعنى مازالتّ جائرة، وقيام التّوليديّة على مركزيّة التّركيب «كان مدخلا لطعون نظريّة عديدة فيها ومخرجا للكثير ممّن اشتغلوا في إطارها منذ نشأتها من قبيل...جورج لايكوف وبول بوستل وجيمس ماك كاولاي James McCawley. وقد كان الخروج في البداية سعيا إلى إقامة ما أُطلِق عليه الدّلالة التّوليديّة Generative Semantics...ولكن ذلك التّوجّه تفرّق في مقاربات متعدّدة مثّل بعضها نوى لمناويل نظريّة تبلورت في سنوات 1980 في نظريات قائمة برأسها وخفا بعضها الآخر»[12]، فكان لخروج هؤلاء الفضل في نشوء تيار لساني جديد ألا وهو "التيار العرفاني" حيث تخلى معظمهم عن المقاربة التّوليديّة وسعوا إلى إحياء نظريّة دلاليّة تهتم بمركزيّة الدّلالة ومرونة المعنى السّياقيّة والتّداوليّة.

4.المعنى في التّداوليّة العرفانيّة: إنّ الحديث عن المعنى في التّداوليّة العرفانيّة يستوجب الحديث أوّلا عن مفهوم كل من العلوم العرفانيّة والتّداوليّة العرفانيّة فما المقصود بهما؟

1.4.العلوم العرفانيّة: «العلم العرفاني هو حقل جديد يجمع بين ما هو معروف حول الذّهن ضمن العديد من التّخصّصات الأكاديميّة مثل: علم النّفس واللسانيات والأنثروبولوجيا والفلسفة وعلم الحاسوب. يسعى هذا العلم للإجابة عن تساؤلات من قبيل: ما هو العقل؟ وكيف نعطي معنى لتجربتنا؟ ما هو النّظام التّصوري وكيف ينتظم؟ وهل جميع البشر يستخدمون نفس النّظام التّصوري؟ إذا كان الأمر كذلك، فما هو هذا النّظام؟ وإنْ لم يكن كذلك، فما هو المشترك في طريقة التّفكير عند كل

الكائنات البشريّة؟ هذه الأسئلة ليست بجديدة وإنّما الجديد يكمن في بعض الأجوبة الرّاهنة عنها »[13]. فالعلوم العرفانيّة بهذا المفهوم هي حقل يمتاز بطابعه المتعدّد التّخصّصات تهدف إلى دراسة الذّهن البشري في جميع مظاهره، كما تدرس «الذّكاء عامّة والذّكاء البشري وأرضيته البيولوجيّة التي تحمله وتُعنَى بمَنْولَته وتبحث في تجلياته النّفسيّة واللّغويّة والأنثروبولوجيّة»[14].

2.4.التّداوليّة العرفانيّة Cognitive Pragmatics : تزامن ظهور العلوم العرفانيّة مع ظهور التّداوليّة وشكّل هذا التّقاطع ميلاد التّداوليّة العرفانيّة التي ظهرت مع بداية الثّمانينات، مع اتّصال شديد بالنّظريات المعاصرة التي « انفتحت على معطيات تجاوزت النّقل الحرفي، إلى البحث في الخلفيات المعرفيّة والسّياقيّة التي تحكم التّواصل التّفاعلي الإيجابي بين المتكلّمين والمستمعين، وهي معطيات تداوليّة تؤثث الفضاء التّواصلي العام بمختلف العوامل: المعرفيّة والسّياقيّة والنّفسيّة والاعتقاديّة».[15] ونعني بالتّداوليّة العرفانيّة تلك «المعرفة الشّاملة بالآخر، والمعرفة العميقة بمكوّنات عمليّة التّخاطب، أو هي...جزء من العلم المعرفي باعتباره المستوى الوسيط بين العالم الحقيقي أو الفيزيائي وعالم اللغة»[16]. فهي بهذا المفهوم تهتمّ بمعرفة كل ما يخصّ الآخر–والمقصود هنا المخاطِب أو المخاطَب–كما تهتمّ بمعرفة مكونات العمليّة التّخاطبيّة معرفة معمّقة تشمل الخلفيات المعرفيّة والسّياقيّة للغة الخطاب، وجملة المسارات الاستدلاليّة والاستنتاجيّة والتّأويلات من ناحيّة أخرى، فهي «تفترض أنّ العمليات المتّصلة بمعالجة الأقوال معالجة تداوليّة ليست مختصّة (أي موضوعة خصّيصا للنظام اللغويّ) وإنّما تتعلّق بالنّظام المركزي للفكر».[17] لذا فالتّداوليّة العرفانيّة بهذا المفهوم تجاوزت البحث في النّظام الدّاخلي للغة إلى البحث في العمليات العرفانيّة للغة المرمّزة في الذّهن البشري من جهة، كما ركّزت «على المقام التّواصلي للمتخاطبين والسّياقات الاجتماعيّة والثّقافيّة ... وتحليل المعنى المتداول والمبلّغ في علاقته بهم جميعا»[18]. وعن كيفيّة اشتغالها فهي تعتمد على البنيّة التّصوريّة*** الذّهنيّة في فهمها للأقوال وتأويلها وتحليلها من جهة، ثم معالجتها معالجة تداوليّة؛ أي ما تحمله هذه الأقوال من قوة تخاطبيّة، إقناعيّة، تواصليّة، للتأثير في المتلقي من جهة أخرى. مثّل الاتجاه التّداولي العرفاني كل من العالمين: "**سبيربر**

و**ولسن**" من خلال نظريتهما الموسومة بـ" نظريّة الصّلة أو المناسبة Theory of pertinence/Relevance****، وقد عرّفها Lucien Sfez "لوسيان سفاز" في القاموس النّقدي للتّواصل–القاموس الموسوعي للتّداوليّة بقوله: «نظريّة الإصابيّة هي نظريّة التّأويل هدفها الرّئيسي هو وصف كيف؟ ولماذا يؤوّل قول بطريقة اختياريّة معيّنة؟ ...وتعدّ الإصابيّة تطويرا للنظريّة التّداوليّة، حيث تندرج في إطار علم النّفس المعرفي»[19]؛ أي أنّ نظريّة المناسبة قائمة بالأساس على نظريّة التّأويل. وقد أكّد صاحبا النّظريّة "سبيربر وولسون" أنّ «الصّلة وحدها تكفي لتفسير التّواصل...الذي يسترشد به المتخاطبون، ووضعا التّفاصيل والتّفريعات الدّقيقة لهذا المبدأ، وبيّنا كيف أنّ قدرته التّفسيريّة تفوق كلّ القواعد، فقاما بتفسير كلّ الظّواهر مثل...الاستعارة والتّهكّم وأفعال الكلام...إلخ باستعمال المبدأ نفسه».[20] وعن كيفيّة معالجة الأقوال والمعاني وفق مبدأ المناسبة فإنّ المعالجة تكون « في المستوى الذّهني بداية عن طريق النّواقل العصبيّة، حيث تعطيه شكلا يجعله قابلا للدّخول في العمليّة العصبيّة، وبعد ذلك يُعالَج عن طريق القالب اللساني المتخصّص الذي يوافق تقليديّا الميادين التي تغطّيها الفونولوجيا والتّركيب والدّلالة، التي تقدّم الشّكل المنطقي للقول(متواليّة مبنيّة من المفاهيم) وهذا الأخير يصلح بعد ذلك للدّخول في العمليّة التّداوليّة المعرفيّة لتأويل القول التي توافق التّوظيف غير المتخصّص للقول عن طريق النّظام المركزي للذّهن »[21]. وبالإضافة إلى اعتمادها وبشكل أساسي على فرضيّة التّأويل فهي تعتمد أيضا على فرضيّة الاستدلال «في معالجة الأقوال وتأويلها، إذ تنحو منحًى عرفانيّا؛ كونها تحيل إلى الاشتغال الذّهني للعقل البشري أثناء معالجة الأقوال، وهي تعتمد على القدرة الذّهنيّة للمتلقي في التّعرّف على مقاصد الخطاب في بعده المباشر، من أجل الاعتماد عليها كمقدّمات يبنى عليها منوال الاستدلال للوصول إلى المعرفة المناسبة التي تمّ الاستدلال عليها»[22]. من هنا يمكننا القول أنّ «أكبر تحدّ كان أمام التّداوليات المعاصرة...هو وصف عمليّة التّأويل التّامة القول... نظرا للإشكالات التي بدأت تظهر وتُطرَح في مختلف مجالات العلوم التّواصليّة »[23] لأنّ «تأويل الأقوال هو عمليّة مرتبطة بواقع وحقيقة الأقوال، فهو يفترض إجراءات تحليليّة وصفيّة لعمليات كلاميّة، موجودة فعلا، أي متحقّقة بفضل

اللغة، التي هي نظام مزدوج من العلامات والرّموز اللسانيّة ونظام معرفي سيكولوجي »[24]. وبالإضافة إلى قيامه على الاستدلال فهو «أيضا رهين قدرة المخاطب العرفانيّة على بناء سياق يكون موفيا بالمناسبة أي سياقا يسمح بإنتاج تأويل منسجم مع مبدأ المناسبة»[25].

بقي الآن أن نشير إلى أنّ المنبع الذي اغترفت منه هذه النّظريّة أو لنقل الأساس الذي انطلقت منه هو تَمَثُّحِها من نظريتين معاصرتين تعتبران من أهم النّظريات المعاصرة في مجال التّواصل اللساني ألا وهما: نظريّة الفضاءات الذّهنيّة***** لجيل فوكونيي Gilles Fauconnier والنّظريّة القالبيّة لفودور Fodor.

1.2.4.نظريّة الفضاءات الذّهنيّة (Theory of Mental Spaces): تعدّ هذه النّظريّة من أهم النّظريات التي لعبت دورا هامًّا في المجال اللغوي وفي التّواصل اللساني بين المتخاطبين، فهي «تحوي كيانات ذهنيّة تُتيح شروط نجاح قول معيّن إذ يتم تخصيص الاقتضاءات والتّضمّنات باعتبار هذه الفضاءات. وهذه الفضاءات ذات الطّبيعة المعرفيّة تترابط داخل علاقات واسعة»[26]؛ لذلك نجد أنّ المتكلّم أو المخاطب «ينشىء ما لا نهاية له من الأفضيّة الذّهنيّة في جميع الأقوال التي ينجزها من قبيل المحادثات والقصص والخرافات والشّعر والرّواية والمسرح...وما إلى ذلك».[27]

من هنا برز وبشكل أساسي دور هذه النّظريّة في عمليّة التّواصل اللساني كونها «مقترح نظري عرفاني تأليفي ذو مدى دلالي تداولي يسمح باستيعاب إسهامات عرفانيّة سابقة من قبيل...مفهوم الاستعارة عند لايكوف وجونسون وتحليل الاقتضاءات بواسطة عوالم الخطاب المتّصل بعضها ببعض... ومعالجة ظواهر الإحالة».[28]

2.2.4. النّظريّة القالبيّة لفودور Fodor's Theory of Modularity: إنّ النّظريّة القالبيّة أيضا هي من أهم النّظريات التي خُصِّصت لمعالجة اللغة حيث تعمل على تبيان كيفيّة اشتغال اللغة داخل الذّهن، فهي تطرح أسئلة من قبيل: كيف تنتظم اللغة داخل الذّهن البشري؟ وهل الذّهن ذو طابع قالبي؟ وإن كان كذلك فما هو دور كل آليّة من آليات اشتغال الذّهن في معالجة تحليل اللغة؟.

«اعتبر فودور في كتابه الرّائد في هذا المجال: قالبيّة الذّهن، سنة 1983، أنّ الذّهن قائم على نمطين مختلفين من الأنساق المعرفيّة أو القوالب:

أ-**أنساق الدّخل (input systems) (أو الأنساق المحيطة)**: وتمثلها العمليات القالبيّة (كنسقي الإدراك البصري والإدراك اللغوي) التي تقدّم إلى الفكر مادّته وتحوّل الإحساسات النّاتجة عن تفاعل الذّات مع محيطها إلى تمثيلات قابلة لأن يعالجها الفكر...

ب-الأنساق المركزيّة (أو الفكر): وتمثّلها العمليات غير القالبيّة التي تقارن بين التّمثيلات، وتقوم بحساب استلزاماتها وبتثبيت المعتقدات العلميّة»[29].

أي أنّ جملة المعلومات والأفكار والأشياء تُستَقبل بشكل أولي من قِبَل أنساق الدّخل أو ما يطلق عليها أيضا بالأنظمة المداريّة• ثم تعمل فيما بعد بترجمة هذه المعطيات وتنظيمها في شكل قوالب متخصّصة••، وبواسطة عمل النّواقل العصبيّة تنتقل هذه المعلومات إلى الأنساق المركزيّة أين يتم هناك ضبطها ومعالجتها وتثبيتها. «وانطلاقا من هاتين النّظريتين استطاع صاحبا كتاب "الإصابيّة"(سبربر وولسون) تأسيس نظريّة تداوليّة معرفيّة شاملة، تعدّ حاليا من بين الأعمال التّأسيسيّة والمراجع المهمّة في مجال التّداوليات وعلم التّواصل المعاصر، وتشتغل هذه النّظريّة على مستويين تحليلين إثنين:

- **المستوى الذّهني**: أي كل ما يتعلّق بالمعلومات: الاستقبال والتّخزين والرّبط وغيرها، وكل ما هو مرتبط بالأنظمة القالبيّة المتخصّصة: أي الفهم الحرفي.

- **المستوى المعرفي**: أي كل ما يتعلّق بالمعطيات الدّاخليّة (الذّاكرة والمراكز الخلفيّة) والخارجيّة (السّياقات والمقامات والظّروف العامّة للقول) وكل ما هو مرتبط بالأنظمة المركزيّة غير المتخصّصة أي التّأويل».[30]

5.خاتمة: وفي الختام نودّ القول أنّ المعنى في التّداوليّة العرفانيّة هو معنى موسوعي وديناميّ مرن، مرتبط بمعالجة اللغة والعالم الحقيقي أو الفيزيائي داخل الذّهن البشري، ذلك أنّ التّداوليّة العرفانيّة تهتم بمعرفة الآخر معرفة عميقة وشاملة وبمكوّنات العمليّة التّخاطبيّة بما في ذلك الخلفيات المعرفيّة والسّياقيّة للغة الخطاب التي تسمح بإنتاج تأويل منسجم ومناسب للسياق؛ فالمعنى بهذا المفهوم تجاوز البحث

في النّظام الدّاخلي المحدود للغة إلى البحث في الأنظمة العرفانيّة المرتبطة بالذّهن البشري، وإبراز العلاقة بين التّمثيل الذّهني للغة وكيفيّة ربطه بالواقع، فهو يمكّننا من فهم ذواتنا وإدراكنا لكل ما يحيط بنا وبالعالم الخارجي كما يمكّننا أيضا من دمج العناصر البراغماتيّة وعناصر المعرفة بالعالم.

6. قائمة المصادر والمراجع:

1-بن غربيّة عبد الجبار: مدخل إلى النّحو العرفاني، مسيكلياني للنشر والتّوزيع منوبة، تونس، ط1، 2010.

2-بن دحمان عمر: الاستعارات والخطاب الأدبي-مقاربة معرفيّة معاصرة-مذكرة لنيل درجة الدّكتوراه، إشراف: الدّكتور بوجمعة شتوان، كليّة الآداب واللغات قسم اللغة العربيّة وآدابها، فرع اللغة والأدب العربي، جامعة مولود معمري، تيزي وزّو تاريخ المناقشة: 2012./07/03

3-جاك موشلر وآن ريبول: القاموس الموسوعي للتداوليّة، المركز الوطني للترجمة، منشورات دار سيناترا، تونس، دط، 2010.

4-جحفة عبد المجيد: مدخل إلى الدّلالة الحديثة، دار توبقال للنشر والتّوزيع الدّار البيضاء، المغرب، ط1، 2000.

5-جرهارد هلبش: تاريخ علم اللغة الحديث، تر: سعيد حسن بحيري، مكتبة زهراء الشّرق، مصر، ط1، 2003.

6-الحباشة صابر: تحليل المعنى مقاربات في علم الدّلالة، دار مكتبة الحامد للنشر، عمان، الأردن، ط1، 2001.

7-دان سبيربر وديدري ولسون: نظريّة الصّلة أو المناسبة في التّواصل والإدراك تر: هشام إبراهيم عبد الله الخليفة، دار الكتاب الجديد المتّحدة، بيروت، لبنان، ط1 مارس 2016.

8-الزّناد الأزهر: نظريات لسانيّة عرفانيّة، الدّار العربيّة للعلوم ناشرون، تونس دط، جوان 2009.

9-شتيح صليحة: ملامح التّفكير العرفاني عند النّقاد والبلاغيين العرب القدامى مجلة فصول النّقد الأدبي، الهيئة المصريّة العامة للكتاب، مصر، العدد100 المجلد4/25، 2017.

10-عشير عبد السّلام: عندما نتواصل نغير، إفريقيا الشّرق، الدّار البيضاء االمغرب، دط، 2006.

11-فردينان دي سوسير: علم اللغة العام، تر: يوئيل يوسف عزيز، دار آفاق عربيّة، بغداد، العراق، ط3، 1985.

12-غاليم محمّد: النّظريّة اللسانيّة والدّلالة العربيّة المقارنة، دار توبقال للنشر الدّار البيضاء، المغرب، ط1، 2007.

13-مجدوب عز الدّين: إطلالات على النّظريات اللسانيّة، المجمع التّونسي للعلوم والآداب والفنون، ج1، 2012.

14-منقور عبد الجليل: علم الدّلالة مباحثه وأصوله في التّراث العربي، إتّحاد الكتاب العرب، سوريا، دط، 2011.

15- George lakoff : women, fire, and dangerous things, what categories reval about the mind, the university of chicago presse, chicago and london,1987 .

16- Lucien Sfez: Dictionnaire critique de la communication- Dictionnaire encyclopédique de pragmatique ,ED,Pesses universitaire de france, 1992.

7. هوامش:

[1] عبد الجبار بن غربيّة: مدخل إلى النّحو العرفاني، مسيكلياني للنشر والتّوزيع منوبة تونس، ط1، 2010، ص21.

[2] ينظر صابر الحباشة: تحليل المعنى مقاربات في علم الدّلالة، دار مكتبة الحامد للنشر، عمان، الأردن،2001، ط1، ص 39.

[3] منقور عبد الجليل: علم الدّلالة مباحثه وأصوله في التّراث العربي، إتّحاد الكتاب العرب، سوريا، دط، 2011، ص 62.

[4] صابر الحباشة: تحليل المعنى مقاربات في علم الدّلالة، مرجع سابق، ص 40.

* ونعني هنا العلاقات السّنتغماتيّة(Syntagmatic relations) أو الاستبداليّة والعلاقات البراديغماتيّة Paradigmatic relationsأو التّرابطيّة.

[5] صابر الحباشة: تحليل المعنى مقاربات في علم الدّلالة، مرجع سابق، ص 39.

[6] فردينان دي سوسير: علم اللغة العام، تر: يوئيل يوسف عزيز، دار آفاق عربيّة بغداد، العراق، ط3، 1985، ص 140.

[7] عبد الجبار بن غربيّة: مدخل إلى النّحو العرفاني، مرجع سابق، ص25.

[8] جرهارد هلبش: تاريخ علم اللغة الحديث، تر: سعيد حسن بحيري، مكتبة زهراء الشّرق، مصر، ط$_1$، 2003، ص ص 122، 123.

[9] عبد الجبار بن غربيّة: مدخل إلى النّحو العرفاني، مرجع سابق، ص26.

** ملامح النّظريّة التّركيبيّة أو مظاهر النّظريّة التّركيبيّة.

[10] عبد الجبار بن غربيّة: مدخل إلى النّحو العرفاني، مرجع سابق، ص26.

[11] عبد المجيد جحفة: مدخل إلى الدّلالة الحديثة، دار توبقال للنشر والتّوزيع، الدّار البيضاء، المغرب، ط1، 2000، ص 78.

[12] الأزهر الزّناد: نظريات لسانيّة عرفنيّة، مرجع سابق، ص 29، 30.

[13] George lakoff : women, fire, and dangerous things, what categories reval about the mind, the university of chicago presse, chicago and london,1987 ,p(xi) (perfex) .

[14] الأزهر الزّناد: نظريات لسانيّة عرفانيّة، الدّار العربيّة للعلوم ناشرون، تونس، دط جوان 2009، ص15.

[15] عبد السّلام عشير: عندما نتواصل نغير، إفريقيا الشّرق، الدّار البيضاء، المغرب دط، 2006، ص 18.

[16] المرجع نفسه، ص 18.

[17] جاك موشلر وآن ريبول: القاموس الموسوعي للتداوليّة، المركز الوطني للترجمة منشورات دار سيناترا، تونس، دط، 2010، ص 103.

[18] عمر بن دحمان: الاستعارات والخطاب الأدبي–مقاربة معرفيّة معاصرة–، مذكرة لنيل درجة الدّكتوراه، إشراف: الدّكتور بوجمعة شتوان، كليّة الآداب واللغات، قسم اللغة العربيّة وآدابها، فرع اللغة والأدب العربي، جامعة مولود معمري، تيزي وزّو تاريخ المناقشة: 2012/07/03، ص08.

***هي مستوى من مستويات التّمثيل الذّهني و نسق مركزي من أنساق الذّهن، وهي ليست جزء من اللغة في حدّ ذاتها، بل هي البنيّة الذّهنيّة التي ترمّزها اللغة في صورة قابلة

للتّواصل(محمّد غاليم الحاج، النّظريّة اللسانيّة والدّلالة العربيّة المقارنة، مرجع سابق، ص 33).

**** يذهب هشام إبراهيم عبد الله الخليفة إلى اقتراح مصطلح Revelance كمقابل أجنبي لنظريّة الصّلة أو المناسبة عن كتاب "Relevance,communication and cognition" لمؤلّفيه الأصليين "سبيربر وولسون"، في حين يقترح "عبد السّلام عشير" مصطلح Pertinence كمقابل أجنبي لنظريّة المناسبة أو الإصابيّة ؛ فالإصابيّة نسبة للمقابل المستوحى من الإصابة في المعنى لدى النّقاد، أمّا مبدأ المناسبة فهو ذلك المفهوم ذا الخصوصيّة السّيكولوجيّة، الذي يعمل على اختيار ما يُأخذ باهتمام المتخاطبين وما يؤثّر فيهم من أقوال وحجج، فالكائنات البشريّة تمتلك حدس الإصابيّة بأن تستطيع التّمييز بين المعلومات الملائمة وغير الملائمة (ينظر: دان سبيربر وديدري ولسون: نظريّة الصّلة أو المناسبة في التّواصل والإدراك، تر: هشام إبراهيم عبد الله الخليفة، دار الكتاب الجديد المتّحدة، بيروت ، لبنان، ط1 مارس 2016 وعبد السّلام عشير: عندما نتواصل نغير، مرجع سابق، ص 33).

[19] عبد السّلام عشير: عندما نتواصل نغيّر، مرجع سابق، ص34 نقلا عن:

Lucien Sfez: Dictionnaire critique de la communication–Dictionnaire encyclopédique de pragmatique ,ED,Pesses universitaire defrance, 1992,p30..

[20] دان سبيربر وديدري ولسون: نظريّة الصّلة أو المناسبة في التّواصل والإدراك مرجع سابق، ص06.

[21] عبد السّلام عشير: عندما نتواصل نغيّر، مرجع سابق، ص32.

[22] صليحة شتيح: ملامح التّفكير العرفاني عند النّقاد والبلاغيين العرب القدامى مرجع سابق، ص396.

[23] عبد السّلام عشير: عندما نتواصل نغير، مرجع سابق، ص23.

[24] المرجع نفسه، ص 24.

[25] جاك موشلار وآن ريبول القاموس الموسوعي للتداوليّة، مرجع سابق، ص 100.

***** تُنسَب هذه النّظريّة لصاحبها جيل فوكونيي وله فيها كتابا موسوم بـ" الفضاءات الذّهنيّة: مظاهر من بناء المعنى في اللغات الطّبيعيّة" Espaces menteaux: Aspects

de la construction du sens dans les langues naturelles والفضاء الذّهني هو بنيّة عرفنيّة تُبنَى فيها المجالات وتنتظم وتترابط بأنواع من التّرابطات ما بين المجالات، وهو جملة المعلومات المنظّمة المتعلّقة بالمعتقدات والأشياء، ويكون بناء الأفضيّة في جميع الأنشطة الرّمزيّة لعلّ أبرز ممثّل لها هو النّشاط اللغوي بحيث تنشأ الأفضيّة نشوءا فوريا أثناء الكلام وتتعدّد وتتناسل (ينظر: الأزهر الزّناد، نظريات لسانيّة عرفنيّة، مرجع سابق، ص206.)

[26] عبد المجيد جحفة: مدخل إلى الدّلالة الحديثة، مرجع سابق، ص50.

[27] الأزهر الزّناد: نظريات لسانيّة عرفانيّة، مرجع سابق، ص 206.

[28] عز الدّين مجدوب: إطلالات على النّظريات اللسانيّة، المجمع التّونسي للعلوم والآداب والفنون، ج1، 2012، ص ص 387، 388.

[29] محمّد غاليم: النّظريّة اللسانيّة والدّلالة العربيّة المقارنة، دار توبقال للنشر، الدّار البيضاء، المغرب، ط1، 2007، ص21.

• الأنظمة المداريّة تشتمل على ستة قوالب: الحسي، الإدراكي، السّمع البصري اللمس، الشّم، اللغة. (ينظر: عبد السّلام عشير: عندما نتواصل نغير، مرجع سابق ص 29.).

•• منها ماهو متخصص في حل الرّموز اللسانيّة ومنها ما هو متخصص في إدراك الأشخاص والتّعرف عليهم ومنها ماهو متخصص في التّعرف على الرّموز والأشياء الموجودة في العالم الخارجي. (ينظر: عبد السّلام عشير: عندما نتواصل نغير مرجع سابق، ص 28).

[30] عبد السّلام عشير: عندما نتواصل نغير، مرجع سابق، ص 32.

مواصفات المتلقّي الحاذق في فكر عبد القاهر الجرجاني "دراسة وصفيّة"

The characteristics of the clever recipient in abdalkaher al djardjani's thought "a descriptive study"

أ. دحماني بودالي *

المشرف: عدة قادة *

تاريخ الاستلام: 20-10-2020 تاريخ القبــول: 08-06-2021

ملخّص: اهتمّت الدّراسات العربيّة القديمة بمنظور المتلقّي لما يحمله من أهمّيّة كبيرة في تحقيق حركيّة النّص وبناء معناه. ولعلّ هذا يمكن تمثيله في مستويات التّلقي التي تعدّ بعدا جماليا لنمط القراءة لكونها تسعى إلى تأسيس مفاهيم تلامس جودة قراءة النّصوص ونقدها فخرجت بمصطلحات كالسّامع والمتلقّي أثناء إنتاج الكلام وتلقيه هذا من خلال جهود نقاد بارزين كعبد القاهر الجرجاني الذي كان له الفضل في إعطاء مكانة عاليّة للمتلقّي باعتباره القاعدة الأساسيّة في تلقي النّص والذي وصفه بالمتلقّي الحاذق وهذا راجع إلى خبرته الجماليّة واستقرائه أبعاد الذّوق البلاغي الواردة من جهود سابقيه الذين كان لهم الأثر الواضح في نمط القراءة تنظيرا وتطبيقا. والذي تجلى في كتابيه دلائل الإعجاز وأسرار البلاغة. ممّا فتح أفاقا جديدة للمتلقي الحاذق في عالم القراءة.

كلمات مفتاحيّة: المتلقّي. السّامع. الذّوق. المقام. المتلقّي الحاذق.

Abstract: Early Arabic studies were concerned with the reader's perspective as it carries a great importance in establishing the dynamism of the text and building up its meaning. This can seemingly be represented in levels of reception which is countes as an aesthetic dimension for reading style as it aims at establishing concepts that touch the quality of

*جامعة ابن خلدون، تيارت، الجزائر، البريد الإلكتروني: boudalidahmani99@gmai.com (مؤلّف مرسل).

*جامعة ابن خلدون، تيارت، الجزائر، البريد الإلكتروني: adaa068@gmail.com

reading and criticizing texts. Consequently, it came up with terminologies like hearer, reader during speech production and perception thanks to efforts made my famous critics like Abdelkader Al Jurjani. The latter was best known for granting a great account for the reader as it is the principle basis in perceiving the text and is described as wise reader. Accordingly, this was related to his aesthetic experience and deduction of gustation for rethoric dimension and this could be observed from efforts made by his predecessors in reading style theoretically and practically. This is apparent in his two books Signs of Prodigy and Secrets of Rethoric. Thus, this opened horizons for the wise reader in the world of reading.

Keywords: Recipient, Hearer, Gustation, Context, Wise Recipient

1. مقدّمة: إنّ الحديث المفصل عن براعة التّراث البلاغي والنّقدي على وجه الخصوص، من أهم الأركان التي أعطت بعدا جماليا في الدّراسات النّقديّة لبلورة ذوق المتلقّي المؤهّل لفهم النّصوص، وذلك من منظورات مختلفة، فقد تلاقحت مباحثه وإجراءاته عبر العصور المختلفة من خلال جهود نقاد بارزين كالجاحظ وابن طباطبا والقرطاجني وغيرهم حيث أفردوا مصطلحات كالمخاطب والسّامع أثناء إنتاج الكلام وتلقيه. ومن هنا تكون المحاولة في الوقوف على التّجليات الجماليّة والصّفات التي من خلالها تنبه عبد القاهر الجرجاني إلى المتلقّي باعتباره رمزا رئيسيا في عمليّة التّواصل مع معطيات النّص بخبرته الفنيّة الجماليّة والذّوق البلاغي، ومن هنا يتسنّى لنا طرح بعض التّساؤلات:

1-ما صورة المتلقّي في فكر عبد القاهر الجرجاني؟ وما مواصفاته؟

2-ما آليات التّلقي التي يختصّ بها المتلقّي الحاذق في تصوّر عبد القاهر الجرجاني؟

2. تباين مكانة المتلقّي عند الإمام الجرجاني: لقد اتسعت فكرة النّقاد في النّظر إلى المتلقّي باعتباره ركيزة أساسيّة في فهم النّصوص بتسميات عدة كالسّامع والمستقبل والمتقبل والإنتاج وغيرها من المصطلحات في تكامل العمليّة الإبداعيّة ممّا جعلتهم يميزون النّص الشّعري عن غيره من النّصوص حيث جعلوه بؤرة اهتمامهم

فيَخرُج المتلقّي على ضوء هذا الاهتمام من مكانته الأولى إلى مكانته الثّانيّة فيصبح مبنيا على الفهم والتّصوُّر؛ ومن هنا يظهر كبار النّقاد والبلاغيين أمثال شيخ البلاغة العربيّة: عبد القاهر الجرجاني، الذي أثبت حوارا جديدا وتوجها فريدا لمنظور المتلقّي واعتبره بمثابة المقام في المرتبة الأولى من خلال القراءة الضّمنيّة وطابعه الحسي وذوقه البلاغي وخبرته الجماليّة في طرحه قضايا إعجاز القرآن، المتمثلة في آرائه وأفكاره التي تبناها في الرّسالة الشّافيّة والتي انبثقت من آراء سابقيه الذين كان لهم الأثر الواضح الجلي في حقيقته بالولوج إلى مبادئ الفصاحة والبلاغة اللّتيْن اعتبرهما آليات للنظم، رافعا من ذلك أسلوبا يحرك القراءة الحقيقيّة للجمهور.

ولهذا اعتبر عبد القاهر الجرجاني أنّ حركة القارئ تمسّ سبيل المبدع للوصول الى حيويّة النّصوص سواء ما تعلّق بفصاحتها اتجاه القراءة، في عمليّة انتاج الكلام حتى يقف على مراتب الكلام اتجاه النّصوص، ولهذا كانت بداية الكلام فيما ناط به قوله: "ولم أزل منذ خدمت العلم أنظر فيما قاله العلماء في معنى الفصاحة والبلاغة والبيان، والبراعة، وبيان المغزى من هذه العبارات وتفسير المراد بها فأجد بعض ذلك كالرّمز والإيماء والاشارة في خفاء وبعضه، كالتّنبيه في مكان الخبء ليطلب وموضع الدّفين ليبحث عنه فيخرج، وكما يفتح لك الطّريق إلى المطلوب لتسلكه وتوضع لك القاعدة لتبني عليها ووجدت المعوّل على أنّها هنا نظما وترتيبا وتأليفا وتركيبا وصياغة وتصويرا ونسجا وتحبيرا، وأنّ سبيل هذه المعاني في الكلام هو مجاز فيه سبيلها في الأشياء التي هي حقيقة فيها. "[1]، ومن هنا فإنّ الجرجاني أشار من خلال انتباهه إلى ضرورة تدخل المغزى من وراء المبدع إلى المتلقّي للكشف عن النّصوص وما تحمله من معانٍ، أي أنّ قراءته كانت قراءة عميقة لا سطحيّة، ولا يتم هذا إلاّ من جهةٍ مُلازمة للمبدع والمتلقّي، فيكون للمبدع على هذا الأساس قدرة على إفهام المتلقّي بإعطاء حركة جديدة للنصوص ومحاورتها وفهمها بأحسن حال[2]، وهذا يلفتنا إلى كون الجرجاني أدرك سبيل المبدع ومدى علاقته بالمتلقّي، فمثلا حينما ينظّم المبدع القصائد ينظمها بحسب وجود ثان وهو المتلقّي، بحيث تكون الصّورة صورة منطقيّة يصل بها النّص إلى أعلى الحكم والمكانة[3] ولعلّه بهذه الخطوة تتجلى براعة الجرجاني داخل عالم النّصوص، حيث إنّه وجد للمبدع مزيّة وتجسيدا لقاعدة ثانيّة

يحركها المتلقّي (السّامع) للنصوص، وهذا دليل كافٍ على أنّ الإمام الجرجاني له "مخزون ثقافي حتى يتوصل إلى قراءة النّص مستخدما رؤيّة واضحة فيما يجب أن تكون عليه القراءة"[4]، وبذلك أفصح عن خلفيّة جديدة في اكتشاف مدى أهميّة المتلقّي وثقافته اتجاه نصوصه، منتهجا في ذلك نهجا تتبع من خلاله حركيّة القارئ في تحليل وتشريح المعالم الموروثة المتعلّقة بالنّص، وعليه فإنّ هذه القراءات تفتح سبلا جديدة لخبرة المتلقّي في العمليّة التّواصليّة، أيضا باعتباره التّحليل النّفسي والمتعة، واللذة والأريحيّة وغيرها[5]، ممّا أعطى للجرجاني بعدا كبيرا في تلقي النّصوص على اختلاف أشكالها، ومن هنا تتحقّق ما تُسمى بـ: "الاستجابة الحرة للنص"، وعليه فالمتلقّي "لابد له من تكلّف الغوص عليه وممتنعا في شاهق لا يناله إلاّ بتجشم الصّعود إليه، وكامنا كالنّار في الزّند، لا يظهر حتى تقدحه ومتشابكا لغيره لعروق الذّهب التي لا تبدي صفحتها بالهوينا بل تنال بالحفر عنها وتعريق الجبين في طلب التّمكن منها"[6] والمتأمّل في حديث الجرجاني يجد أنه يشيع بالمتلقّي الذي يكون له وصول تام للنصّ في موضعها السّياقي الخاصّ به، فهو يؤكّد على اعتبار وجود المتلقّي في مواضع النّصوص ومدى الوقوف على سلامة المعاني الخَفيّة، وكأنّه يستدرج شروطا لم تكن معهودة عند المبدع بل يجدها عند المتلقّي الذي يحرك ديناميّة النّصوص بالأثر والتّأثير، بل ويستوعب أوجه النّصوص الأخرى[7]، ولا شكّ أنّ الجرجاني يدرك قيمة النّص من توفر شروط ضروريّة حتى يدركها المتلقّي ويسلك سبيلها من أجل نجاح عمليّة التّلقي وتحقيق رؤيّة جديدة بين المبدع والمتلقّي معًا في استحضار بديع عمليّة الاتصال فيما بينهما والحكم على النّص مهما اختلف جنسه ونوعه، حادثا فيها نوعا من الجماليّة الفنيّة، وعن كل سابق يبرز قيمة حسن الاشتراك بين الرّؤيّة في العمل الإبداعي في نتاج القراءة التي يحسُن تلقِّيها ولا يصل إليها إلاّ المتلقّي الحاذق، وهذه هي أولى الصّفات، وهذا ما أشار إليه "الجرجاني" في "الدّلائل" بإتباع أهم الآليات التي طرحها وشكّلت لديه دلالات معيَّنة، في محاورة القراءة ولعلنا نلامس بعضا منها.

3. مواصفات المتلقّي الحاذق عند عبد القاهر الجرجاني: إنّ الصّفات التي تتجلى عند المتلقّي الحاذق تكون بمثابة قراءة جديدة للنصوص، حيث يتجه القارئ في

السّيطرة على المبدع في تحديد شكل القبول لدى المتلقّي الحاذق في التّسليم بالمعاني للنص، وهنا تأكد عند الجرجاني بما يسمى قراءة القراءة (التّأويل) الذّاتيّة، فنجد من خلال هذا نظرة شموليّة تجذب المتلقّي الحاذق نحو نصه، وهذا ما نلمسه من خلال توظيف بعض المصطلحات مثل: "فاعرفه" و"اعلم" و"اشحذ بصيرتك"، كلها مصطلحات توحي إلى غرض وجود متلقٍّ حاذق يسري في أغوار النّص، وكأنّه يريد أن يربي الملكة اللغويّة الذّوقيّة لمعرفة الحسن والجمال في مواطن النّظم، ولا يمكن النّظر إلى النّص إذا لم يكن هناك بعد نظر صائب كالمرور على حركيته والغوص داخل جزئياته مفردا بتحوله داخل العمليّة الإبداعيّة في هذا الشّأن "واعلم أنّك لا تُشفي العلة ولا تنتهي إلى ثلجِ اليقين حتى تتجاوز حد العلم بالشّيء مجملا إلى العلم به مفصلا، وحتى لا يقنعك إلا النّظر في زواياه والتّغلغل في مكامنه"[8].

وقريبا من هذه الرّؤيّة فإنّ الجرجاني وجد ضالتّه في المتلقّي الحاذق بمعرفة سبل قواعد اللغة ومعانيها، وحرص على ضرورة الفهم والعقل، أثناء الوصول إلى النّصوص وكلّها مستويات شكلت له ديناميّة التّلقي على اختلاف مناهجها ومستوياتها. ومن هنا يترسّخ تمجيد قابليّة المتلقّي الحاذق وهو متلقٍّ للنص سواء كان ضمنيا أم غير ذلك من داخل النّص يراقب المبدع ويتابع حُليَّه في الكتابة ويحرص على تذكيره بالمواصفات[9]، وهذه المواصفات أو الصّفات يتحلى بها المتلقّي الحاذق حتى يدرك سبيل النّصوص في اكتشاف الكثير من الأفكار العميقة والأصيلة؛ وكأنّ الإمام الجرجاني يبحث عمّا يسمّى بالمزيّة والفضل للنص من أجل تعميم الأسرار اللغويّة داخل النّص والدّلالات المفعمة للمعاني النّصيّة، كما يفيده في تعدّيل عمليّة حفظ النّص التي يتعذر من المتلقّي المحافظة عليها. وانطلاقا من هذا التّحديد الذي يعكس الفضاء الجمالي للنص الإبداعي ثم الفضاء الدّلالي الذي يفسح للقارئ الحذق مجالا واسعا للتأويل وإنتاج الدّلالة والعقل والذّوق والدّربة والتّأمل والثّقافة، وكلّها صفات عكست حياته العلميّة والعمليّة داخل عالم النّصوص، وهذا ما نجده في كتابه دلائل الإعجاز.

وهذه الصّفات اتسمت بالتعدّد والحركيّة عند المتلقّي الحاذق لما تحمله من إمكانيّة فتح المجال للقراءة وسبل الخوض أمام فعل القراءة ومن بينها:

أ. **معيار العقل:** اعتمد الجرجاني كليا على مبدأ العقل كمعيار ثابت ليضع المتلقّي في دائرة الحكم على النّص، وأهم ما قام به هو التّفريق بين كتابيه، حيث استخدم الكثير من العبارات مثل: "فإن قلت"، "فإنّك ترى"، "تأمل"، "واشحذ بصيرتك" "راجع بصيرتك"، "راجع فكرتك"، وبهذا الفهم الدّقيق فإنّه ناد بسلطان العقل لما يحمله من أهميّة بالغة في تسلسل الأفكار وبنائها، والكشف عن مكوناتها وأسرارها ودقائقها[10]. وتأكيدا لهذا القول المباشر فإنّ الإمام الجرجاني أعطى أهميّة كبيرة لمعيار العقل الذي ربطه بالنّظم، وبهذا نجده يفرق بين نظم ونظم، ليضرب لنا مثلا بنظم الحروف في كلمة واحدة ونظم الكلمات في جمل بلاغيّة إذْ يقول في هذا الصّدد: "وذلك أنّ نظم الحروف هو تواليها في النّطق وليس نظمها، بمقتضى عن معنى ولا النّاظم لها بمقتف في ذلك رسما من العقل اقتضى أن يتحرى في نظمه لها ما تحراه، فلو أنّ واضع اللغة كان قد قال ربض ما كان ضرب لما كان في ذلك ما يؤدّي إلى فساد وأمّا "نظم الكلم" فليس الأمر فيه كذلك لأنّك تقتفي في نظمها آثار المعاني وترتبها على حسب ترتيب المعاني في النّص، فهو إذن نظم يعتبر فيه حال المنظوم بعضه مع بعض وليس هو النّظم الذي معناه ضم الشّيء إلى الشّيء كيف جاء واتفق"[11]. إنّ المتأمّل لهذه النّصوص التي وقف عليها الجرجاني المتعلّقة بنظم العقل يجده يبني تصوّره لبيان النّظم من خلال معاني النّحو لأنّ من خلالها تشكّلت بؤرة المتلقّي لديه، وهذا يقودنا أمام اتجاه جديد في فهمه للنحو، فهو لا يرى النّحو مجرّد قواعد جافّة جامدة بل يرى أنّه وسيلة من وسائل التّصوير العقلي انطلاقا من قوله : "واعلم أنّي لست أقول إنّ الفكر لا يتعلّق بمعاني الكلم المفردة أصلا ولكني أقول أنّه لا يتعلّق بها مجرّدة من معاني النّحو ومنطوقا بها على وجه لا يأتي معه تقدير معاني النّحو وتوخيها فيها كالذي أريتك، وإلاّ فإنّك إذا فكرت في الفعلين أو الاسمين تريد أن تخبر بأحدهما عن الشّيء أيهما أولى أن تخبر به عنه وأشبه بغرضك مثل أن تنظر أيهما أمدح وأذم أو فكرت في معاني أنفس الكلم إلاّ أنّ فكرك ذلك لم يكن لا عن بعد أن توخيت فيها معنى من معاني النّحو"[12].

ومن المثير هنا أنّ الإمام الجرجاني كان دقيقا في استحواذه على البحث في معاني النّحو والكشف عن دقائقها وأسرارها حتى يضع المتلقّي الفطن على مضمون عقلي خصّها بالتّحليل النّفسي عند استدراجه مضمون معاني النّحو.

ولعلّه من الواضح هنا أنّ هذه القضايا التي نوّه بها الجرجاني هي بمثابة أحكام حيّة في الشّعور والإدراك حيث كان ميله أنسب ممّا نص بقوله: "اعلم أنّ ليس النّظم إلاّ أن تضع كلامك الوضع الذي يقتضيه علم النّحو وتعمل على قوانينه وتعرف مناهجه التي نهجت فلا تزيغ عنها وتحفظ الرّسوم التي رست لك فلا تخل بشيء منها وذلك أنّا لا نعلم شيئا يبتغيه النّاظم بنظمه غير أن ينظر في وجوه كل باب وفروقه فينظر في الخبر إلى الوجوه التي تراها في قولك زيد منطلق وزيد ينطلق، ينطلق زيد منطلق زيد، زيد المنطلق، المنطلق زيد، زيد هو المنطلق، وزيد هو منطلق"[13].

وعلى الأرجح من هذا الكلام فإنّ الجرجاني يبين توجهه الجديد بشقه الجمالي والتّعليمي للنحو حيث صاغ لنا مجموعة من الشّواهد برهنت سره وكيانه، كزيد ينطلق أي جواب من المنطلق، وينطلق زيد أريد به إعلام السّامع لحظة الانطلاق، والمنطلق زيد، تأكيد رتبة الانطلاق، ونكتفي بقولنا أنّ الإمام كان أميل إلى المواضعة، فالمبدع ينسج كلامه وفق الأصول الموروثة بمعيار عقلي مناطه التّحليل النّفسي، وبهذا الدّور المنطقي الذي يمنحه الجرجاني للمبدع فيما يخصّ النّظم يؤكد تصوره لفائدته من جانب الحضور اللغوي فيما يتعلّق حضوره الثّنائي المنوط في دلالة الألفاظ والمعاني حيث يقول: "والفائدة في معرفة هذا الفرق أنّك إذا عرفته عرفت أنّ ليس الغرض بنظم الكلم، أن توالت ألفاظها في النّطق بل أن تناسقت دلالتّها وتلاقت معانيها على الوجه الذي اقتضاه العقل وكيف يتصور أن يقصد به إلى توالي الألفاظ في النّطق بعد أن ثبت أنّه نظم يعتبر فيه حال المنظوم بعضه مع بعض وأنّه نظير للصياغة والتّحبير والتّفويف والنّقش وكل ما يقصد به التّصوير. . . "[14]. فالجرجاني يرى أو غير ذلك لأنّها هكذا تبدو جملة استئنافيّة ذات معنى جديد) أنّ النّظم يجاوز أمورا خفيّة وروحيّة فيجب على المتلقّي الحاذق أن يوفّر لها قابليّة في مجال المنطق والتّحليل النّفسي المرتبط بمبدأ التّأويل، وهذا ما وصل إلى إدراك ثنائيّة جديدة تفرد بها في قضيّة اللفظ

والمعنى اللذَين جعلهما وجهان لعملة واحدة، معبّرًا في ذلك عن مستواها النّظمي والذّوقي معا.

إنّ هذا التّأصيل المبدئي يقودنا إلى أنّ "الجرجاني" كان يبني قراءته على: "الفهم النّاقد الذي يضفي على الفهم الأوّل شروطا جديدة تمكّنه من إدراك العلاقات بين الألفاظ وإدراك العلل والأسباب ومواطن الحسن والجمال"[15]، واستدلالا لما أضفى عليه النّاقد الخبير فإنّ الإمام الجرجاني جسد القارئ بثلاثيّة مبدؤها الفهم والحكم المنطقي والتّحليل الذي يحمل الحسن والجمال، ولهذا نجد القراءة عنده بمثابة إعطاء صورة جديدة حيّة للنصوص التي تحتاج إلى متلقي حاذق. وما يثيره الجرجاني بحثُه عن الأسباب ومواطن الجمال وكل الخفايا التي تنير عقل المتلقّي بحيث يستعمل الحجّة والإقناع المنطقي محورا في ذلك قوله: "وجملة ما أردت أنّ أبينه لك: أنّه لابدّ لكل كلام تستنتجه ولفظ تستجيده من أن يكون لاستحسانك ذلك جهة معلومة وعلّة معقولة وأن يكون لنا إلى العبارة سبيل وعلى صحّته ما ادعيناه من ذلك دليل"[16].

وسبيل ذلك أنّ الإمام الجرجاني استدرج هدف المتلقّي بالإقناع العقلي المباشر مستخدما في ذلك آليات حجاجيّة تمت في الصّلة إلى معرفة مواطن الجمال وفهم العلل والأسرار الخفيّة من الكلام مفندا أمره إلى المتلقّي الحاذق لفهم المقصد وراء ما يخفيه المبدع الفطن.

ب. عبد القاهر الجرجاني وانفتاح الذّوق: اعتمد الإمام على ميزة الذّوق ليستمد أصوله ومناهجه وشرعيته اتجاه فهم النّصوص، وهي الصّفة التي تحفظ للمتلقي كيانه وحسه، وفي ذلك قد "اتخذه مقياسا مهما فهو حينها يعلق على النّصوص أو يحللها يركن إليه في إدراك للبلاغة والوقوف على أسرار الجمال بل يكرر دائما أن من لا ذوق له لن يدرك تلك الأسرار وذلك الجمال"[17]. وعلى هذا الأساس فإنّ "الإمام الجرجاني أدرك انفتاح الذّوق في محاكمته وصرامته وتقسيمه للنصوص والوقوف عليها في استخراج مواطن الجمال ومعرفة الأسرار أو بعبارة أخرى "بعده النّظري وسداد رأيه ورهافة ذوقه"[18]، ومنطلق ذلك أنّه أدرج مبدأ الذّوق خاصّة ما يتعلّق بالتّحليل البلاغي والكشف عن فهم الأسباب والمعاني الخفيّة انطلاقا من قوله: "إذا

رمت العلاج منه وجدت الإمكان فيه مع كل أحد مسعفا والسّعي منجحا لأنّ المزايا التي تحتاج أن تعلمهم مكانها وتصوّر لهم شأنها أمور خفيّة وروحانيّة"[19].

وهذه الأشياء الخفيّة والمعاني التي تتسم بطابع حسي لا يستطيع إدراكها كل النّاس إن لم يكن للقارئ ذوقٌ فيها وامتثالا لذلك يورد "الجرجاني" قوله: "مهيئا لإدراكها وتكون فيه طبيعة قابلة لها ويكون له ذوق وقريحة يجد لهما في نفسه إحساسا بأنّ من شأن هذه الوجوه والفروق أن تفرض فيها المزيّة على الجملة"[20]. ومقتضى هذا أن تكون له قريحة وقابليّة للتجدد في مجال الحكم على النّصوص: أي لا يمكن أن نعقل جزءا منها إن لم يمتزّ الطّرف الآخر في مقاس الذّوق انطلاقا من قوله: "واعلم أنّه لا يصادف القول في هذا الباب موقفا من السّامع ولا يجد لديه قبولا حتى يكون من أهل الذّوق والمعرفة وحتى يكون ممن تحدثه نفسه بأن لا يومئ إليه من الحسن واللطف أصلا وحتى يختلف الحال عليه عند تأمل الكلام فيجد الأريحيّة تارة ويعرى منها أخرى وحتى إذا عجبته عجب وإذا نبهته لموضع المزيّة انتبه"[21].

"فالإمام الجرجاني" الأمر إلى المتلقّي الحاذق الذي يميل إلى صفة الذّوق؛ أي أنّه يريد أن يجعل هذه الملكة لديه بخبراته ومهاراته للنصوص بمهمّة الإدراك الكلي للنصوص مراعيا فيها حسنه ونبله ولطفه اتجاهها.

وعلى هذا فالجرجاني وضع المتلقّي في صورة صادقة اتجاه فهم الأسباب والعلل والبحث عن المعاني، لكونها آلة مكنته بالوجود والفطنة والدّقة في الاختيار موردا بعض الشّواهد التي كانت محل ربط في نظام خاص كقول البحتري:

وَسَأَسْتَفِلُ لَكَ الدّمُوعَ صَبَابَةً ** وَلَوْ أَنَّ دَجْلَةَ لِي عَلَيْكَ دُمُوعُ**

وما يجري على قوله[22]أيضا: "لي عليك دموع من شبه البحر وأنّ ذلك من تقديم "لي" على "عليك" ثم تنكير "الدّموع"".

ومنطق ذلك أنّ الجرجاني يضع المتلقّي على أهبة الإدراك والكشف عن حقائق المعاني مكيفا فيها مبدأ التّأويل لأنّه: "يجعل النّص حيًّا"[23]، منمّقا في ذلك قراءاته الثّانيّة حتى يجعل القارئ الحاذق على استعدّاد تام في تذوق المعاني المنوطة بالتّحليل البلاغي. وما نلاحظه أيضا أنّه تجلّى في استجلاء ملامح الإحساس بالشّعر بحيث كان أكثر دقّة في اعتماده على الشّواهد العباسيّة أكثر من الشّواهد القرآنيّة

ليبين أنّ القرآن الكريم نزل وفق سنن العرب، واعتبارا لذلك فإنّ الشّواهد التي كان يردّدها النّحاة بمثابة شواهد عاديّة صماء المرتبطة بالعقل، أمّا الجرجاني فقد انصب تركيزه على الشّواهد العباسيّة لأنّه عصر مزدهر وما زاده حلة في ذلك أنّه يأتيك بالشّاهد ثم يعلّق عليه دلالة على حسه المرهف وتذوقه الجمالي الفني؛ وهذا ما عرف عند العرب: "بالسّيرورة التي تعني حياة القصيدة وانتشارها الواسع وبهذه السّيرورة علاقة بجودة الشّعر التي تجعله يتمتع بخصائص تسهل حفظه وتداوله وانتشاره[24]. وليس أدل على أنّ الإمام امتاز بالقراءة الموضوعيّة الخاصّة التي تستهل له عمليّة الفهم الدّقيق والانتشار الواسع في الانفتاح والانغلاق على النّصوص الشّعريّة تحت أداء الذّوق انطلاقا من قوله: "وكما لا نقيم في نفس من لا ذوق له، كذلك لا نفهم هذا الشّأن من لم يؤت الآلة التي بها يفهم إلاّ أنّه إنّما يكون البلاء إذا ظن العادم لها أنّه أوتيها وأنّه ممّن يكمّل للحكم، ويصحّ منه القضاء فجعل يقول القول لو علم غِبَّه لاستحى منه، فأمّا الذي يحسّ بالنّقص من نفسه، ويعلم أنّه قد عدم علما قد أوتيَه من سواه، فأنت منه في راحة وليس راحته راجع القول) وهو رجل عاقل قد حماه عقله أن يعدو طوره وأن يتكلّف ما ليس بأهل له"[25]. والظّاهر من ذلك أنّ الإمام فتح أفقا كبيرا للمتلقي حتى يتسنى له فهم آليّة التّأويل والبعد الذّوقي الذي يصل به إلى معرفة المعاني بالاستناد إلى تعدّد في القراءات على مختلف أشكالها أي أنّه يبيّن: "أنواع القراءات السّابقة على إنجازه بحيث يحيل ضمنيا على أنّه يمارس نوعا ثالثًا من القراءة"[26]، وهذا يتناسب مع القراءة التي تكون ضمنيّة في معرفة البعد الذّوقي في بناء قاعدة سليمة اتجاه القراء. ونستنتج ممّا سبق أنّ الإمام اعتمد كليا على انفتاح الذّوق الذي سلم به إلى المتلقّي الحاذق العارف بمكامن المعاني، وهذا التّناسب في المقام يخضع إلى تحليل وتمعن دقيق، "فممّا لا مساغ/له عند من كان صحيح الذّوق صحيح المعرفة نسابة للمعاني"[27]، ومصدر الصّحيح يبنى على أصول حقيقيّة تلج في السّر الذّوقي من إضفاء للمعاني الشّعريّة، "فالمطلوب التّفاعل مع جوهر النّص ومعرفة عالمه الدّاخلي لا التّأثير السّطحي الخارجي"[28]. وتحديدا لهذه الإشارة في طبعها نسيج متكامل بين (أظنّه المستلم أو شكلها حتى يظهر المقصود)المرسل اليه (المتلقّي) والنّص يحكمهما الذّوق الجرجاني، لكونها مسألة طبيعيّة تمتّ بصلة إلى

المتلقّي الحاذق، ومن خلال هذه الأوصاف التي قدّمها الحاذق من جهة المعنى، فهو يعمد إلى إعادة ترتيبها وصياغتها من جديد انطلاقا من مبدأ الشّمول والتّحليل النّفسي، ويكمن هذا الاستخدام في مجال الاستعارة الذي نظر إليها من جانب المعني وليس من جانب اللفظ"[29]، وهذا ما نلمسه من خلال كتابة دلائل الإعجاز واصفا قوله: "وأمّا الاستعارة فسبب ما ترى لها نفس المزيّة والفخامة أنّك إذا قلت رأيت أسدا كنت قد تلطفت لما أردت إثباته له من فرق الشّجاعة حتى جعلتها كالشّيء الذي يجب له الثّبوت والحصول وكالأمر الذي نصب له دليل يقطع بوجوده وذلك أنّه إذا كان أسدا فواجب أن يكون له تلك الشّجاعة العظيمة. . . وإذا صرحت بالتّشبيه فقلت رأيت رجلا كالأسد كنت قد أثبتها إثبات الشّيء يترجح بين أن يكون وبين أن لا يكون ولم يكن من حديث الوجوب في شيء"[30].

وفحوى هذا الكلام الذي اهتدى به يتمثل في التّجسيد المعنوي والمبالغة في الوصف وتحريك المشهد (نفس المتلقّي) في معرفة الصّواب وبيان السّر والجمال فيها؛ وكأنّ الإمام يبني: "الحضور الذّهني للمتلقي الذي يوازيه الحضور النّفسي"[31] وتبعا لذلك فإنّ الإمام الجرجاني يصرح بثنائيّة البعد النّفسي والفعلي معا في جانب التّحليل البلاغي: أي أنّ المتلقّي الذي يملك نفسا ذواقة هو الذي يستطيع أن يصل إلى فحوى الإدراك للأشياء كما نجده أيضا يستشهد بآيات من القرآن إذ يقول: "ومن دقيق ذلك وخفيه أنّك ترى النّاس إذا ذكروا قوله تعالى: ﴿**وَاشْتَعَلَ الرَّأْسُ شَيْبًا وَلَمْ أَكُنْ بِدُعَائِكَ رَبِّ شَقِيًّا**﴾ (سورة مريم الاية) [4]" لم يزيدوا فيه على ذكر الاستعارة ولم ينسبوا الشّرف إلاّ إليها ولم يروا للمزيّة موجبا سواها هكذا ترى الأمر في ظاهر الأمم وليس الأمر على ذلك ولا هذا الشّرف العظيم ولا هذه المزيّة الجليلة وهذه الرّوعة التي تدخل على النّفوس عنه هذا الكلام لمجرد الاستعارة ولكن سلك بالكلام طريق ما يستند للفعل في إلى الشّيء"[32].

نلاحظ هنا أنّ الجرجاني قد أسند الشّيب إلى اشتعال الرّأس والمقصود هو الكبر في السّن وإنّما هو الشّيب عبارة عن صورة للرأس الأبيض، بحيث نجد تقديما وتأخيرا على مستوى هذه الصّورة من الشّيب إلى الرّأس، فلا العين تأثر البياض أي أنّها تدرك بعض الشّعرات من البياض[33].

ج. **المتلقّي والعامل الثّقافي:** ربّما تبدو صورة التّعامل مع النّصوص من خلال التّحليل النّفسي والبعد الذّوقي والعقلي قد تقصر التّفاعليّة ما لم تكن هناك أسس القابليّة بالتّعريف حتى يكون المعنى صحيحا) للثقافة والمعرفة، فمن الأدهى أن يكون: "المتذوق مالكا بالإطار الثّقافي"[34]، ومن هنا فإنّ الإمام يولي اهتماما كبيرا بالجانب الثّقافي والمعرفي كمحرك للمتلقي الذي يستخدم الأدوات كبديل لفهم المقصود من العمل الفني، خاصّة ما نجده في توظيف بعض المصطلحات، فاعرفه (المتلقّي) واعلم (أنت) ولعلّ هذا ما يدعو إلى تربيّة الملكة اللغويّة الذّوقيّة والعامل الثّقافي في معرفة نمط النّص حسب التّفاوت في مبدأ الثّقافة، وهذا ما رأيناه خاصّة في الشّعر واستجلاء ملامح النّحو. ومن المثير هنا أنّ الإمام تعامل مع المتلقّي من خلال فهمه للنظم، لكون هذا المفهوم الذي ينجلي تحت وطأة المبدع ولكن وبالرّغم من وجود بعض المحطات التي تعرقل عليه بحث الرّسالة في مجملها تبقى نسبيّة، كما يضفي عليها نوعا من التّغيير تكاد تتعادل على المواصفات الإبداعيّة، ومع الجمع بين الحقوق والمواصفات تتعدّد طبيعة المتلقّين على حسب البيئة وثقافتهم وتختلف من قارئ إلى قارئ[35]. وعلى الضّد من هذا نجد الإمام يبين حقيقة الأصل من الفرع والصّواب من الخطأ، والعلّةُ والأسبابُ كلها تدور في فلك القراءة والقارئ على بعد خاصّ وثقافة موصولة للمتلقي الحاذق خاصّة ما نجده في أغوار سبل الشّعر الذي دافع عنه كثيرا ورد له كيانه وكينونته إذ يقول: "ولما لم تعرف هذه الطّائفة هذه الدّقائق وهذه الخواص واللطائف لم تتعرض لها ولم تطلبها، ثم عنّ لها بسوء الاتفاق صار حجازا بينها وبين العلم بها وسدا دون أن تصل إليها وهو أن ساء اعتقادها في الشّعر الذي هو معدنها وعليه المعول فيها وفي علم الإعراب الذي هو لها كالنّاسب الذي ينميها إلى أصولها وبين فاضلها من مفضولها فجعلت تظهر الزّهد في كل واحد من النّوعين وتطرح كل من الصّنفين وترى التّشاغل عنهما أولى من الاشتغال بهما والأعارض عن تدبيرهما أصوب من الإقبال على تعلمهما"[36]. واعتبارا لما اعترف به الجرجاني واضعا معايير النّحو على قراءة جديدة تستلهم فكر المتلقّي ومدى معرفة خيوطه من خلال المعرفة الحرة والدّقيقة لفهم ما جاء على شاكلة الشّعر. ويمكن أن نصل إلى هذا الكلام من خلال البعد الذّوقي الأدبي المحمول على الثّقافة والعلم

المنطقي، لهذا تختلف نظرة المتلقّي العادي عن المتلقّي الحاذق في مجال التّعليل النّفسي والحكم على النّصوص خاصّة ما نجده في كتابه دلائل الإعجاز الذي حمل لواء الدّفاع سواء على مستوى الشّعر أم النّحو وغيرهم، وما يستدل على ذلك أنّه أفرد بقوله "أمّا الشّعر فَخُيِّلَ إليها أنّه ليس فيه كثير طائل وأن ليس إلاّ مُلْحَةً أو فكاهة أو بكاء منزل أو وصف طَلَلٍ أو نعت ناقة أو جمل أو إسراف قول في مدح أو هجاء، وأنّه ليس بشيء تمس الحاجة إليه في صلاح دين أو دنيا"[37]. وبناء على هذا القول فإنّ الإمام يثري الفاعلين في الممارسة تحت شعار العامل الثّقافي ودربة الملتقى محاولا من خلالها أن يجني أبعاد الذّوق لتحصيل المنفعة والمتعة حتى يتسنى التّعايش والتّواصل مع النّصوص على اختلاف أشكالها محققا في جانبها غرض التّأمل والتّأويل وهما من صفات الجمال؛ لأنّ أي نص من النّصوص أو عمل فني إلاّ ويستدعي المعرفة والخبرة حتى يكون لها بعد نظر وتباين على بقيّة النّصوص، ولكن هذا التّفاوت الذي ناط بصراع في مجال البحث والتّحليل والتّأثير على الغير المتلقّي الحاذق.

د. سلطة القارئ واستقلال الرّأي (التّأويل): يحمل القارئ سلطة مميزة اتجاه النّصوص إذ يخطو فيه خطوة خطوة، وهذا من أنبل ما ركن إليه إمامنا الجرجاني في نصوص سابقيه من استقلاليّة في الرّأي، لأنّ المتلقّي الذي يتكئ على كفة الآخرين لا يكون لديه سلطة ورأي سديد، وهذا ما يسمّى بتبعيّة التّقليد، لهذا نجد الجرجاني ينفي وجوده ويفتح صفحة جديدة مع المتلقّي الحاذق إذ يقول: «وكان العاقل جديراً أن لا يرضى من نفسه بأن يجد فيه سبيلاً إلى مزيّة علم، وفضل استبانة وتلخيص حجّة وتحرير ودليل ثم يعرض عن ذلك صفحاً ويطوي دونه كشحاً وهو أن يربأ بنفسه، وتدخل عليه الأنفة من أن يكون في سبيل المقلد الذي لا يبث حكماً ولا يقتل الشّيء علماً ولا يجد ما يبرئ من الشّبهة، ويشفي غليل الشّاكّ وهو يستطيع أن يرتفع عن هذه المنزلة ويباين من هو بهذه الصّفة، فإنّ ذلك دليل ضعف الرّأي وقِصَر الهمة ممّن يختاره/ أو يعمل عليه»[38].

ويبدو من هذا أنّ الإمام يكشف النّقاب عن النّص وهو القارئ المقلد الذي تشب أفكاره عن بقيّة الجمهور، إذن هو القارئ الذي ينخرط في عمليّة بناء النّص على أتم

وجه حتى يصبح نصًّا دائماً يشتمل على الطّروحات والأفكار والبناء والأخذ والعطاء[39]، وبهذا التّوجه فإنّ الإمام خاض تجربة سابقيه وكشف وجه الفساد فيها وذلك بالخوض في غمار التّجربة والملاحظة والاعتماد على مبدأ التّأويل والدّليل انطلاقا لقوله: «ومن ذلك أنّك ترى من العلماء من قد تَأَوّل في الشّيء تأويلاً وقضى فيه من بأمرٍ فتعقده اتباعا له، ولا ترتاب أنّه على ما قضى وتَأَوّل وتبقى على ذلك الاعتقاد الزّمان الطّويل، ثم يلوح لك ما تعلم به أنّ الأمر على خلاف ما قدّرَ»[40].

ويظهر جليا من كلام الجرجاني في تفادي الاعتقاد الفاسد كشيء غير قائم وثابت في النّص الذي يحمله مبدأ التّقليد واختلاف في الرّأي وهذا ما يؤدي إلى تنافر في مجال البحث اللغوي والأدبي على وجه العموم، والحقيقة من هذا كلّه فإنّ الإمام يرفع سلطة القارئ للارتقاء والنّصوص حتى تستوفي شرطهما من التّحليل وفي مجال القراءة، وبهذا يلفتنا إلى درجة التّمايز بين الشّعراء في إبداعاتهم وفي أشعارهم التي تحتاج إلى تأمل ومراعاة في الوصف وبذلك يثني سلطة القارئ في سيرورة الإبداع.

وعلى الضّد من هذا فإنّ الإمام يلجأ إلى قوة الإبداع كمكمل للبحث، ناهيك عن مقروئيّة القارئ العادي الذي لا يغوص داخل النّصوص، وبالتّالي يسقط لبس النّص ولا يصبح له رمزيّة تحدده عن بقيّة النّصوص؛ وكأنّه يركن إلى منهج جديد بفضل سلطة القارئ ورأي المتلقّي الحاذق الذي يغوص في كنف الأشياء ويفكك مضامينها على أكمل وجه محورا قوله: "وإنّك تجد الرّؤيّة نفسها لا تصل إلى بالبديهة إلى التّفصيل، ولكنّك ترى بالنّظر الأوّل الوصف على الجملة ثم ترى التّفصيل عند إعادة النّظر ولذلك قالوا: "النّظرة الأولى حمقاء وقالوا لم ينعم النّظر ولم يستقص التّأملَ"[41].

ومن هنا نلمس أثر وجود الاستقلال في الرّأي وهو ما يحمل القارئ إلى تأمّل وإعادة النّظر بالتّفصيل والحكم على الأشياء وبيان الفضل البلاغي فيها.

ولعلّ ما يميّز الإمام تلك الصّنعة الجديدة المنوطة بالدّهاء وحسن التّعليل التي تجعله يتمتع بكينونة الالتّفات إلى ما يمس أقدار النّصوص ويكشف عن علاقتها وقوة إبداعها، وبهذه النّظرة الفاحصة يدرك فنيّة وقيمة الأشياء، وعليه يمكن القول أنّ الإمام أدرك محور التّفصيل والتّأمّل وربطها بالبلاغة التي تبنى صرحها وغاص في أركانها؛ ممّا جعله يغطي أراء سابقيه بلُغَة بليغة سليمة، حيث يقول: "وتكون معرفتك

معرفة الصّنع الحاذق، الذي يعلم علم كل خيط من الإبْريسم الذي في الدّيباج وكل قطعة من القطع المنجورة في الباب المقطع وكل آجُرَةٍ من الأجَرِ الذي في البناء البديع"[42]، وبهذه المعرفة الحقة والسّلطة المتميزة والرّأي الدّائم فإنّ الجرجاني حقّق نشاطا معرفيا قرائيا من نوعه، وهو ما يسمّى بفاعليّة القراءة اتجاه الآخرين مواصلا قوله: "واعلم أنّك لا تشفي العلة ولا تنتهي إلى ثلَجِ اليقين حتى تتجاوز حد العلم بالشّيء مجملا إلى العلم به مفصلا وحتى لا يقنعك إلاّ النّظر في زواياه والتّغلغل في مكامنه وحتى تكون كمن تتبع الماء حتى عرف منبعه وانتهى في البحث عن جوهر العود الذي يصنع فيه إلى أن يعرف منبته ومجرى عروق الشّجر الذي هو منه"[43].

وهكذا فإنّ الإمام ركن إلى معيار آخر وهو التّفصيل والتّفضيل الذي يميز بين مبدع وآخر وشاعر وآخر، وبهذا تتفاوت مستويات القراءة ويكفي القول أنّ الإمام أراد أن يبرز سلطة المتلقّي الحاذق وإقراره بثنائيّة القراءة وإعادة الصّياغة ونسج خيوطها على أكمل وجه. وحوصلة الكلام نابعة من مسلمات جليلة تنتهي بلغة فريدة في تفصيل الكلام وما يجري مجراه إذ يقول: "وكمن نضد أشياء بعضها على بعض، لا يريد في نضده ذلك أن تجيء له منه هيئة أو صورة، بل ليس إلاّ أن تكون مجموعة في رأي العين"[44] ووجبت الإشارة ها هنا إلى أنّ الجرجاني استدعى منطق الصّورة بما يلائم تفصيل الكلام فيها حتى تبتسم بطابع التّميز مناشدا قوله: "واعلم أن مثل واضع الكلام مثل من يأخذ قطعاً من الذّهب أو الفضة فيذيب بعضها في بعض حتى تصير قطعة واحدة"[45]، والواضح من هذا أنّ الإمام بين الكلام العالق بالمنطق والحاصل بالمحصول الذي لا يدرك كل النّاس، فينبغي إعادة النّظر إلى ما هو صواب وأدق وهذا ما اكتنفه المتلقّي الحاذق الذي تكون له رؤيّة نقديّة بلاغيّة غايتها الإجمال والحكم على النّصوص.

4. خاتمة: توصلنا إلى جملة من النّتائج في قراءتنا لهذا البحث الذي دار الحديث فيه عن موضوع التّلقي ومستوياته بالتّركيز على الدّراسات العربيّة التي أخذت بُعدا مطولا في إثبات حقيقة التّلقي ومحاورة القارئ، لهذا كان الجهد منصبا على فكر الجرجاني من خلال كتابيه أسرار البلاغة ودلائل الإعجاز، الذي اكتنز سيرورة القراءة، واعتبرها سلطة الإبداع بين المبدع والمتلقّي الحاذق، ولعلّ هذا ما جعل

البحث حافلا بمستويات القراءة والتّلقي والتي سنحاول توضيحها في جملة من النّتائج أهمّها:

– يعدّ عبد القاهر الجرجاني من نقاد القرن الخامس هجري الذي تميّز بفكره العميق ودقة صوابه وبراعة بيانه وسرعة منهجه في استقطاب مكامن العلوم المختلفة؛

– إنّ ما قام به الجرجاني في مختلف القضايا البلاغيّة والنّحويّة في كتابه "الأسرار" و"الدّلائل" من أهم الأسرار البيانيّة التي عكست حياته العلميّة والعمليّة؛

– إنّ ما تبناه الإمام الجرجاني في فحوى قراءته هو استحضار أقطاب علوم البلاغة؛

– بناء قاعدة حيّة وفكر حيوي ومنهج سليم في تقصي دلالات التّراث البلاغي والنّقدي تحليلا وتفصيلا للبلاغة؛

– التّجليات الجماليّة والفنيّة للبلاغة أثناء مخاطبة العقلاء والنّطقاء؛

– اتّساع دائرة النّظر إلى القاعدة في استجلاء المصطلحات المتعلّقة بمنظور القراءة؛

– قراءة الجرجاني منوطة بالاستدلال العقلي والذّوقي للنصوص لفحص المعاني الخفيّة وتحويرها على سيرورة العمل الإبداعي للقراءة؛

– استقراء عبد القاهر الجرجاني جهود سابقيه هو ما مكّنه للوصول إلى أغراض المتلقّي الحاذق؛

– تعدّد ديناميّة المتلقّي الحاذق في كتابه دلائل الإعجاز وأسرار البلاغة من خلال ما أورده من مقولات مثلت له وجوده خاصّة في استحضار الشّواهد المنطقيّة؛

– استدراج عبد القاهر الجرجاني المتلقّي الحاذق بمخزون ثقافي يحرك المبدع اتجاه المتلقّي في العمل القرائي؛

– امتلاك حصيلة المبدع داخل النّص كركيزة أساسيّة يحركها ضيف المتلقّي الحاذق؛

– إنّ علّة التّأمل في العمليّة الإبداعيّة موزونة بالمبدع منفتحة على القارئ الحاذق؛

– إنّ السّبيل في الولوج إلى الآليات كمعيار الذّوق والفعل والعامل الثّقافي في كله صفات عكست ديمومة النّص للمتلقي الحاذق؛

– أنّ هذه المعايير ومدى تفاعلها مع المتلقّي الحاذق أخذت بعدا بلاغيا وجماليا لعالم المنصوص؛

– أعطى الإمام الجرجاني صبغة جديدة لمنظور مستويات التّلقي تحت أهبة القارئ الفطن في محاورة موضوعات الأدب والنّقد واللغة؛

– ولهذا يمكن القول أنّ الجرجاني عالم تحت رعاية عالم في الأسلوب، والمنهج والدّقة والملاحظة، والتّجربة، والفهم تنظيراً وتطبيقاً في كتابيه أسرار البلاغة ودلائل الإعجاز.

5. قائمة المراجع:

1) أحمد مطلوب. (1973). عبد القاهر الجرجاني بلاغته ونقده. لبنان: دار العلم للملايين بيروت.

2) الحبيب مونسي. (بلا تاريخ). القراءة والحداثة (مقاربة الكائن والممكن في القراءة العربيّة). سوريا: اتحاد كتاب العرب دمشق.

3) حسن مصطفى سحلول. (2001). نظريات القراءة والتّأويل الادبي وقضاياه. سوريا: اتحاد كتاب العرب دمشق.

4) حوريّة الخمليشي. (2014). الكتابة والاجناس(شعريّة الانفتاح في الشّعر الغربي الحديث). المغرب: دار الامان الرّباط.

5) خديجة غفيري. (2012). سلطة اللغة بين فعلي التّأليف والتّلقي. المغرب: الدّار البيضاء.

6) شكري المبخوت. (1993). جماليّة الألفة. تونس: المجمع التّونسي للعلوم والاداب والفنون بيت الحكمة.

7) عبد الحميد حنورة. (1999). سيكولوجيا التّذوق الفني. مصر: علم النّفس التّكاملي دار المعرفة القاهرة.

8) عبد القادر الجرجاني. (1992). دلائل الإعجاز. مصر: مطبعة المدني القاهرة.

9) عبد القاهر الجرجاني. (1991). أسرار البلاغة. جدة: دار المدني.

10) عبد الله بن سالم المعطاني. (2001). النّص الشّعري بين خصوصيّة التّحول وعموميّة المفهوم.

11) فاطمة البريكي. (2006). قضيّة التّلقي في النّقد العربي القديم. دبي: دار العلم العربي.
12) مازن مبارك. (بلا تاريخ). الموجز في تاريخ البلاغة. دار الفكر.
13) محمّد الدّيهاجي. (2014). التّلقي والتّأويل من النّموذج النّصي إلى النّموذج التّفاعلي للقراءة. فاس المغرب: مطبعة أميمة سيدي براهيم فاس.
14) محمّد عبد المطلب. (1995). قضايا الحداثة عند عبد القاهر الجرجاني. مصر: الشّركة المصريّة العالميّة لونجمان.
15) محمّد مبارك. (1999). استقبال النّص عند العرب. الأردن: دار الفارس عمان.
16) محمّد مشبال. (1999). مقولات بلاغيّة في تحليل الشّعر. المغرب: مطبعة المعرف الحديدة الرّباط.
17) نصر حامد أبو زيد. (2014). القراءة التّأويليّة. السّعوديّة: الرّياض.
18) نصر حامد أبوزيد. (2001). إشكاليّة القراءة وآليّة التّأويل. المغرب: المركز الثّقافي العربي.

6. الهوامش:

[1]أبو بكر عبد القاهر ابن عبد الرّحمن الجرجاني، دلائل الإعجاز، تحقيق: محمود محمّد شاكر مطبعة المدني القاهرة، مصر، ط3، 1413هـ-1992م، ص34، 35.

[2]ينظر: نصر حامد أبو زيد، إشكاليّة القراءة وآليّة التّأويل، المركز الثّقافي العربي، الدّار البيضاء المغرب، ط6، 2001، ص152.

[3]ينظر: فاطمة البريكي، قضيّة التّلقي في النّقد العربي القديم، دار العلم العربي، دولة الإمارات المتحدة، دبي، ط1، 2006، ص65.

[4] محمّد مبارك، استعمال النّص عند العرب، المؤسسة العربيّة، دار الفارس، الأردن، عمان ط1 1999، ص173.

[5]ينظر: محمّد مشبال، مقولات بلاغيّة في تحليل الشّعر، مطبعة المعارف الجديدة الرّباط ط1 1999، ص47.

[6]عبد القاهر الجرجاني، أسرار البلاغة تعليق: محمود محمّد شاكر، النّاشر دار المدني بجدّة ط1 1991/1423، ص340.

[7]ينظر: عبد الله بن سالم المعطاني، النّص الشّعري بين خصوصيّة التّحول وعموميّة المفهوم علامات في النّقد، ذو الحجة، مارس 1421هـ/2001م، ج39، ص464.

[8]عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص260.

[9]شكري المبخوت، جماليّة الألفة، النّص ومتقبله في التّراث النّقدي، المجمع التّونسي للعلوم والآداب والفنون، بيت الحكمة، ط1، 1993، ص13.

[10]ينظر: محمّد الدّيهاجي وآخران، التّلقي والتّأويل (من النّموذج النّصي إلى النّموذج التّفاعلي للقراءة)، مطبعة أميمة سيدي إبراهيم فاس، ط1، 2014/1435، ص 85.

[11]الجرجاني، الدّلائل، ص 49.

[12]المصدر نفسه، ص 410، 411.

[13]المصدر نفسه، ص 81.

[14]المصدر نفسه، ص 49، 50.

[15]الحبيب مونسى، القراءة والحداثة (مقاربة الكائن والممكن في القراءة العربيّة)، مطبعة اتحاد كتاب العرب، دمشق، د ط، د ت، ص36.

[16]الجرجاني، الدّلائل، ص 41.

[17]أحمد مطلوب، عبد القاهر الجرجاني، بلاغته ونقده، دار العلم للملايين بيروت لبنان ط1 1393هـ/1973، ص 205.

[18]مازن مبارك، الموجز في تاريخ البلاغة، دار الفكر، د م، د ط، د ت، ص 95.

[19]الجرجاني، الدّلائل، ص 547.

[20]المصدر نفسه، ص 547.

[21]المصدر نفسه، ص 291.

[22]المصدر نفسه، ص 548، 549.

[23]نصر حامد أبو زيد، القراءة التّأويليّة، خالدّ القرني، المملكة العربيّة السّعوديّة، الرّياض ط1، 1435هـ، ص 48.

[24]حوريّة الخمليشي، الكتابة والأجناس (شعريّة الانفتاح في الشّعر العربي الحديث) النّاشران: دار التّنوير بيروت، لبنان، دار الأمان، الرّباط، ط 1، 2014، ص 138.

[25]الجرجاني، الدّلائل، ص 549.

[26]خديجة غفيري، سلطة اللغة بين فعلي التّأليف والتّلقي اللغة، الدّار البيضاء، المغرب، د ط، 2012، ص 213.

[27]الجرجاني، الدّلائل، ص 303.

[28]محمّد مبارك، استقبال النّص عند العرب، ص 22.

[29]ينظر: المصدر نفسه، ص 179-189.

[30]الجرجاني، الدّلائل، ص 73.

[31]محمّد عبد لمطلب، قضايا الحداثة عند عبد القاهر الجرجاني، الشّركة المصريّة العالميّة لونجمان، ط1، 1995، ص 246.

[32]الجرجاني، الدّلائل، ص 100، 101.

[33]ينظر: المصدر نفسه، ص 100، 101.

[34]عبد الحميد حنورة، سيكولوجيا التّذوق الفني، منشورات علم النّفس التّكاملي، دار المعرفة القاهرة، مصر، دط، 1999، ص65.

[35]ينظر: محمّد عبد المطلب، قضايا الحداثة، ص 249.

[36]الجرجاني، الدّلائل، ص 7، 8.

[37]المصدر نفسه، ص 8.

[38]المصدر نفسه، ص 80، 81.

[39]ينظر: حسن مصطفى سحلول، نظريات القراءة والتّأويل الأدبي وقضاياه-دراسة-من منشورات اتحاد كتاب العرب، دمشق، سوريا، د. ط، 2001، ص 93.

[40]عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص 553.

[41]عبد القاهر الجرجاني، أسرار البلاغة، تعليق: محمود محمّد شاكر، دار المدني، جدّة السّعوديّة، د. ط، د. ت، ص 160.

[42]عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص 37.

[43]المصدر نفسه، ص 260.

[44]المصدر نفسه، ص 96، 97.

[45]المصدر نفسه، ص 412، 413.

مجلّة اللّغة العربية المجلّد: 24 العدد: 3 السّنة: الثّالث 2022 ص: 1099-1134

نحوَ استثمار المختصرات النّحويّة التراثيّة في بناء مناهج النحو الدراسيّة– كتاب اللمع لابن جني أنموذجا–

Towards investing traditional grammatical abbreviations in building grammatical curricula – "*Kiteb Ellama*" (The Book of Gloss) by Ibn Jinni, as a model

د. فيصل جلايبية‡

تاريخ الاستلام: 2020 /07/10 تاريخ القبــول: 02 /03/ 2022

ملخّص: تُعَدُّ المختصراتُ النحوية ظاهرةً بارزة في الفكر العربّي الإسلاميّ، توالى التأليف فيها منذ أواخر القرن الثاني الهجري على فترات دون انقطاع، وتطور الاهتمام بها حتى زاحمت المطولات في اهتمام العلماء تصنيفا وتدريسا، واهتمام المتعلمين دراسة وتحصيلا.

ويأتي هذا المقال ليسلط الضوء على ظاهرة المختصرات النحوية في التراث العربي من خلال كتاب اللمع لابن جني؛ بغية الكشف عن القيمة المعرفية والمنهجية والتربوية لهذا المختصر النحوي، إضافة إلى استقراء واستنباط الصريح والمضمر من الأبعاد التربوية واللسانية والنفسية التي يختزنها، بهدف الاستفادة منها حديثا في بناء مناهج النحو الدراسية.

كلمات مفتاحيّة: مختصرات نحوية، تراث عربي، مناهج نحوية، اللمع في النحو، ابن جني.

Abstract : Grammatical abbreviations are a prominent phenomenon in Arab Islamic thought, in which authorship continued since the late second century AH at intervals without interruption, and interest in them evolved until competitions

‡جامعة محمد الشريف مساعدية، سوق اهراس، البريد الإلكتروني: djelaibia.fayssal@gmailcom، (مؤلّف مرسل)

prolonged in the interest of scholars in classification and teaching, and the interest of learners in study and achievement.

This article comes to shed light on the phenomenon of grammatical abbreviations in Arab heritage through the book "Ellama'" (the gloss) by Ibn Jinni, in order to reveal the cognitive, methodological and educational value of this syntactic abbreviation, in addition to inducing and deducing the implicit and the explicit of the educational, linguistic and psychological dimensions that it stores, with a view to benefiting from them in building contemporary Grammar curriculum.

Key words: grammatical abbreviations, Arabic heritage, grammatical curricula, *Ellama' fi annahw* (Gloss in Grammar), Ibn Jinni.

1-مقدّمــة : لا ريـب أنَّ تعلـيم العربيـة عمومـا وتـدريس النحـو خصوصـا فـي عصرنا، يواجه مشكلاتٍ تربويـةً حادَّةً نظرا لغياب جملة من الأبعاد على مستوى تخطيط المناهج التعليمية، وتنفيذها، وعلى مستوى السياسات الفاعلة. وعلى الرغم من الجهد والوقت المبذولين من طرف الساسة والخبراء والمربين والمعلمين، في سبيل ترقية اللغة العربية وتطوير تدريسها؛ فإنَّ الفجوة لا تزال قائمة بين المتعلمين وبين لغتهم العربية على مستوى الأداء المنطوق والمكتوب؛ إذ نلاحظ شيوع الأخطاء النحوية وكثرتها في قراءاتهم وكتاباتهم في جميع مراحل التعليم العام، وحتَّى الجامعي.

ونسعى من خلال هذا المقال، إلى معالجة إشكالية رئيسة تتمثل في الكشف عن الأبعاد اللسانية التربوية في كتاب اللمع لابن جني، وكيف يمكن استثمارها حديثا في بناء مناهج التعليم العام والجامعي؟

2-كتاب اللمع [1]لابن جني [2]-دراسة في الأبعاد اللسانية التربوية-: تنوعت مصنفات ابن جني فشملت النحو والصرف والأدب والقراءات وفقه اللغة... وهي مصنفات تشهد على سعة علم ابن جني، وعمق تفكيره، وغزارة معرفته، وكما كان لابن جني من هذه المؤلفات كتبُه المطولة في النحو كالخصائص وسر صناعة الإعراب اللذين ينتميان إلى النحو العلمي التحليلي، فله كتب مختصرة ميسرة تنتمي إلى النحو التربوي التعليمي مثل العقود في النحو واللمع في العربية. ويعد كتاب اللمع في العربية كتابا مختصرا من أهم الكتب التعليمية التي وضعت في القرن الرابع الهجري ويأتي بعد مرحلة الكتب المتخصصة «ويبدو أن ابن جني أراد بتصنيف

كتاب اللمع أن يضع كتابا في النحو سهل العبارة واضح الفكرة حسن التقسيم بعيدا عن ذكر آراء العلماء وخلافاتهم مبرأ من الإضافة في العلل وذكر العوامل، فلا يعرض لها إلا بقدر؛ ليلائم حاجة الناشئين والمتعلمين، ولذلك كثر في كتابه استعمال كلمة اعلم وكلمة نقول»[3]. وقبل أن نبدي قراءة وصفية تحليلية في كتاب اللمع بغية الكشف عن الأبعاد اللسانية التربوية التي يتوافر عليها؛ فإننا نعرض لتقديم قراءة في عنوان الكتاب: اللمع في النحو: واللمع جمع لمعة وأصل هذه الكلمة في اللغة من الفعل لمع الذي تدور معانيه على: الإضاءة، والخفة، والشيء اليسير، والإشارة والتلميح،[4] ومن خلال المعنى المعجمي لكلمة اللمع يمكن أن نربط بينه وبين مضمون الكتاب، وهو أن صاحبه (ابن جني) اقتصر في كتابه على عرض موضوعات النحو الأساسية اللامعة التي استقرت عند جمهور النحاة؛ لذلك سماه اللمع. اشتمل كتاب اللمع لابن جني على ثلاثة وسبعين بابا، ضم بعض أبواب الصرف[5] وقد جعلها في آخر الكتاب؛ وهي النسب والتصغير والإمالة والجمع وخصص معظم الكتاب لأبواب النحو فبدأ بمدخل تناول فيه الكلام، والمعرب والمبني، والإعراب والبناء، وإعراب الاسم الواحد الصحيح والمعتل، والأسماء الستة والمثنى وجمع الذكور، وجمع الإناث، وجمع التكسير، ثم ذكر الأسماء المرفوعة(المبتدأ والخبر، والفاعل، وما لم يسم فاعله، واسم كان وأخواتها، وخبر إن وأخواتها).ثم ذكر الأسماء المنصوبة، وهي:(المفعول المطلق، والمفعول به، والمفعول فيه، والمفعول له، والمفعول معه، والحال، والتمييز، والاستثناء، واسم إن وأخواتها وخبر إن وأخواتها). ثم ذكر الأسماء المجرورة، وهي:(المجرور بالحرف، والمجرور بالإضافة). ثم ذكر التوابع وهي:(الوصف، والتوكيد، والبدل، وعطف البيان، وعطف النسق).ثم تكلم عن النكرة والمعرفة والنداء والترخيم والندبة. ثم تكلم عن الأفعال المعربة والمبنية، وتناول نواصب المضارع وجوازمه، والشرط، والتعجب، ونعم وبئس وحبذا، وعسى. ثم عقد أبوابا تناول فيها كم ومالا ينصرف، والعدد، والجمع، والقسم والموصول وصلته، والحروف الموصولة، والنون الخفيفة والنون الثقيلة، والنسب والتصغير، وألفات الوصل والقطع، والاستفهام، وما يدخل على الكلام فلا يغيره والحكاية، والخطاب، والإمالة.[6] نلاحظ أن ابن جني سلك في معالجة أبواب النحو وترتيبها وتنظيمها **منطلق المعمولات**، فبعد ما فرغ من المدخل الذي يعد بمثابة

مقدمات لما سيذكره من أبواب عقد أبوابا لمعرفة الأسماء المرفوعة، ثم الأسماء المجرورة، ثم التوابع وهذه الأبواب كلها خاصة بالأسماء «وقبل أن ينتقل إلى الأفعال عرض للنكرة والمعرفة، ولو أنه ألحق هذا الباب بالمدخل لكان أكثر إحكاما، كما عقد بعد ذلك بابا للنداء وملحقاته ولو أنه ألحقه بالمنصوبات لكان أولى»[7] وعلى الرغم مما قام به ابن جني من جمع للمسائل النحوية المتشابهة من حيث الإعرابُ تحت باب واحد (نمط المعمولات) إلا أنَّ منهجه في الترتيب يُلاحظُ عليه شيءٌ من عدم الإحكام في أمور منها **التكرار**؛ حيث كرّر ابن جني الحديث عن الممنوع من الصرف في بابين الأول: باب إعراب الاسم الواحد، والثاني في باب ما ينصرف وما لا ينصرف. وتحدث عن جمع التكسير في باب مستقل، ثم أعاد الحديث عنه بشكل أوسع في باب الجمع. كما تكلم ابن جني عن إعراب الفعل المضارع في باب المعرب والمبني، ثم ذكره مرة أخرى في باب إعراب الأفعال وبنائها. وأيضا تحدث عن كم الاستفهامية في باب مستقل، ثم كرر الحديث عنها في باب الاستفهام. والذي يبدو أن ابن جني كان يقصد هذا التكرار، ولا يُتصور أنه وقع منه سهوا أو غفلة، بل كرَّر هذه الموضوعات في بابين لمناسبتها للبابين من جهة، وحتى يتدرج مع المتعلم في عرضه لبعض الأبواب النحوية بشكل مجمل ثم الحديث عنها بشكل موسع...والجدير بالذكر أن هذا التكرار من ابن جني في عرض الموضوعات يسمى في التعليمية الحديثة بالتدرج الدوري(gradation cyclique) الذي يتيح للتلميذ فرصة المراجعة الدورية للعناصر المدروسة[8] . وهو مبدأ من المبادئ اللسانية التربوية في التعليميات الحديثة.

عقد ابن جني بابا للنكرة والمعرفة ولو أنه ألحق هذا الباب بالمدخل لكان أكثر إحكاما، وذلك كما فعل كثير من النحاة، كما ذكر بعد ذلك بابا للنداء وملحقاته، ولو أنه ألحقه بالمنصوبات لكان أولى؛ لأن حق المنادى النصب. ذكر ابن جني في أواخر كتابه بابا أطلق عليه **اسم الموصول والصلة**، ولو أنه ألحق هذا الباب بباب المعرفة كما هو صنيع جمهرة النحاة في ترتيبهم لكان ذلك أكثر مناسبة؛ لأنَّ النحاة يجعلون الاسم الموصول الذي هو من جملة المعارف بعد اسم الإشارة في الترتيب.

مما يميز كتاب اللمع لابن جني أنه لم يعرض لتفصيلات عديدة جاء ذكرها في كثير من المختصرات النحوية تيسيرا على المتعلم، وفيما يأتي أمثلة توضح المقصود:

أ–لم يعرض ابن جني للإعراب الظاهر والمقدر، فيقول مثلا عن الاسم المقصور بعد أن أورد تعريفه: «والمقصور كله لا يدخله شيء من إعراب، لأن في آخره ألفا. والألف لا تكون إلا ساكنة»[9] ولم يذكر تقدير الإعراب على الألف، وأنه إنما منع من ظهوره التعذر؛

ب–لم يذكر ابن جني علامات الإعراب الأصلية والفرعية. **وذلك في أربعة أبواب:**

الباب الأول: باب الأسماء الستة حيث يقول: «واعلم أنَّ في الأسماء الآحاد ستةُ أسماء، تكون في الرفع بالواو، وفي النصب بالألف، وفي الجر بالياء وهي: أبوك وأخوك وحموك وهنوك وفوك وذو مال. تقول في الرفع :هذا أبوك وأخوك وحموك وهنوك وفوك وذو مال وفي النصب، رأيت أباك وأخاك وحماك وفاك وهناك وذا مال وفي الجر: مررت بأبيك وأخيك وحميك وفيك وهنيك وذي مال، فالواو حرف الإعراب، وهي علامة الرفع، والألف حرف الإعراب وهي علامة النصب، والياء حرف الإعراب وهي علامة الجر»[10] ولم يذكر ابن جني أن الواو والألف والياء في الأسماء الستة علامات فرعية تنوب عن علامات أصلية وهي الضمة والفتحة والكسرة.

الباب الثاني: باب التثنية حيث يقول: «اعلم أن التثنية للأسماء دون الأفعال والحروف، فإذا ثنيت الاسم المرفوع زدت في آخره ألفا ونونا، تقول في الرفع: قام الزيدان والعمران، فالألف حرف الإعراب، وهي علامة التثنية، وعلامة الرفع، ودخلت النون عوضا مما منع الاسم من الحركة والتنوين اللذين كانا في الواحد، وكسرت لسكونها وسكون الألف قبلها. فإن جررت أو نصبت جعلت مكان الألف مفتوحا ما قبلها، تقول: مررت بالزيدَين، وضربت الزيدَين. فالياء حرف الإعراب، وهي علامة التثنية وعلامة الجر والنصب، والنون مكسورة بحالها في الرفع»[11]. نلاحظ من خلال كلام ابن جني عن باب التثنية أنه عَدَّ الألف والياء فيه علامة التثنية، وهما حرفا الإعراب وعلامة على الرفع والنصب والجر، ولم يذكر أنَّ الألف تنوب عن الضمة في حال الرفع، والياء تنوب عن الفتحة في حال النصب، وعن الكسرة في حال الجر.

الباب الثالث: باب جمع التذكير (جمع المذكر السالم) حيث قال بعد أن ساق تعريفه: «تقول في الرفع: قام الزيدُونَ والعُمَرونَ، فالواو حرف الإعراب، وهي علامة الجمع، وعلامة الرفع، وفتحت النون لسكونها، وسكون الواو قبلها. فإنْ جررتَ أو

نصبتَ جعلتَ مكان الواو ياء مكسورا ما قبلها تَقول: مررت بالزَّيدِين وضربت الزيدِين فالياء حرف الإعراب، وهي علامة الجمع، وعلامة الجر، والنصب، والنون مفتوحة كحالها في الرفع»[12] .

نلاحظ من خلال كلام ابن جني عن باب جمع التذكير أنه عَدَّ الواو والياء فيه علامة الجمع، وهما حرفا الإعراب وعلامة على الرفع والنصب والجر، ولم يذكر أن الواو في جمع التذكير تنوب عن الضمة في حال الرفع، والياء تنوب عن الفتحة في حال النصب، وعن الكسرة في حال الجر، من قبيل الاكتفاء بالأسس العامة مراعاة لمستوى المتعلمين. وأحسب أيضا أن قول ابن جني عن الواو وعن الياء إنهما حرفا إعراب، ولم يقل إنهما علامتا إعراب، يُعَدُّ كذلك من قبيل التيسير والتسهيل على المتعلمين؛

الباب الرابع: جمع التأنيث: حيث يقول: «إذا جمعت الاسم المؤنَّثَ زدت في آخره ألفا وتاء، وتكون التاء مضمومة في الرفع، مكسورة في الجر والنصب. تقول في الرفع: هؤلاء الهنداتُ، وفي الجر مررت بالهنداتِ، وفي النصب رأيت الهنداتِ. فالألف والتاء علامة الجمع والتأنيث، والتاء حرف الإعراب، وضمتها علامة الرفع وكسرتها علامة الجر والنصب»[13] . نلاحظ من خلال كلام ابن جني عن باب جمع التأنيث أنه عد الكسرة علامة على الجر والنصب فيه، ولم يذكر أن الكسرة في حال النصب تنوب عن الفتحة من باب التيسير على المتعلمين.

ج- لم يشأ ابن جني أن يفصل في كثير من أبواب النحو مراعاة لمستوى المتعلمين المبتدئين؛ فمثلا عند ذكره لباب الحال اكتفى بالحديث عن الحال المفردة، ولم يعرض لذكر الحال جملة ولا شبه جملة، ويظهر ذلك من خلال الأمثلة التي ساقها عن الحال «جاء زيد راكبا، وجاء راكبا زيد، وراكبا جاء زيد، أقبل محمد مسرعا، هذا زيد قائما، زيد في الدار قائما، مررت بزيد جالسا، مررت بهذه جالسة»[14]. وفي حديثه عن باب الوصف(النعت)، نجده لا يعرض للوصف بالجملة ولا شبه الجملة، بل يكتفي بالكلام عن النعت المفرد، ويظهر ذلك من خلال الأمثلة التي ساقها عن الوصف «جاءني رجلٌ عاقلٌ، ورأيت رجلاً عاقلاً، ومررت برجلٍ عاقلٍ...هذا زيدٌ العاقلُ، ورأيت زيدًا العاقلَ، ومررت بزيدٍ العاقلِ، هذا رجلٌ عاقلٌ أخوهُ، ومررت بزيدٍ الكريمِ أبُوهُ، هذا غلامٌ حسنٌ وجهُهُ، ورأيت غلامًا حسنًا وجهُهُ

ومررت بغلامٍ حسنٍ وجهُهُ، هذا رجلٌ مثلُكَ، ونظرت إلى رجلٍ شبهِكَ، وشرعِكَ، وهذا رجلٌ ضاربُ زيدٍ، وشاتمُ بكرٍ».[15]

د- لم يعرض ابن جني في كتابه اللمع لذكر كثير من أبواب النحو والصرف لعدم الحاجة التعليمية لتقديمها للمتعلمين المبتدئين، ومن الأبواب التي حذفها من اللمع: الاشتغال والتنازع والاستغاثة والتحذير والإغراء، وأسماء الأفعال..... ومن أبواب الصرف لم يذكر إلا بابي النسب والتصغير... مِمَّا سبق ذكره يتضح لنا أن ابن جني لا يعرض لكثير من تفصيلات الأبواب في اللمع؛ تيسيرا على المتعلمين، ولكنه في مقابل ذلك أدرك حاجة الدارسين إلى مسائلَ نحويَّةٍ وصرفيةٍ وصوتيةٍ معينة؛ فضمَّن كتابه اللمع بعض الأبواب ومن ذلك أنه عقد بابا لألفات القطع وألفات الوصل، ومذ، ومنذ، وحتى، والنسب، والتصغير، والاستفهام، والحكاية، والإمالة...

وفيما يأتي عرض لباب واحد من كتاب اللمع نكشف من خلاله عن طريقة ابن جني التعليمية، ومن ذلك مثلا باب الاستفهام الذي يقول فيه «ويُسْتَفهمُ بأسماء غير ظروف، وبظروف، وبحروف. فالأسماء مَن، وما، وأي، وكم والظروف: متى، وأين وكيف، وأي حين، وأيان، وأنَّى. والحروف الهمزة، وأم، وهل. ولكل واحد من هذه الكلم موضع. فمَن سؤال عمن يعقل، وما: سؤال عما لا يعقل، وأي: سؤال عن بعض من كل، وتكون لمن يعقل، ولما لا يعقل، وكم: سؤال عن العدد ومتى: سؤال عن الزمان وأين سؤال عن المكان، وأي حين كمتى، وأيان كذلك أيضا، وأنى كأين أيضا. تقول: من عندك؟ فجوابه زيدٌ أو عمروٌ، أو نحو ذلك، ولا تقول حمار، ولا فرس، ولا نحو ذلك. وإذا قال: ما عندك؟ قلت دراهمُ، أو نحو ذلك. وإذا قال: أيهم عندك؟ قلت: محمد. وإذا قال: أي الدواب ركبت؟ قلت: الأشقر. وإذا قال: كم مالك: قلت ألفان أو نحو ذلك. وإذا قال: متى جئت؟ قلت: يوم الجمعة، وإذا قال: أين كنت؟ قلت عند زيد. وإذا قال: كيف أنت؟ قلت: صالح. وإذا قال: أي حين قمت؟ قلت: أمس، وكذلك أيان انطلاقك؟ فتقول: غدا».[16]

نلاحظ من خلال هذا النص الذي تناول فيه ابن جني أدوات الاستفهام من أسماء وظروف وحروف، مع بيان مواضع استعمال كل أداة منها طريقة تعليمية خالصة تتمثل في الانتقال من العام إلى الخاص، ومن الإجمال إلى التفصيل؛ فقد ذكر أنه يُسْتفهمُ بأسماء غير ظروف، وبظروف، وبحروف، ثم فصَّل فذكر ما يستفهم به من

الأسماء غير الظروف، والظروف، والحروف، ثم فصل أكثر فبين مواضع استعمال كل أداة من هذه الأدوات، إضافة إلى ذلك فقد ذكر الأمثلة والإجابة عن السؤال بطريقة تعليمية، ونوع في إيراد أمثلة لأدوات الاستفهام؛ وقد أتى ابن جني في النص السابق بمختلف أدوات الاستفهام، مُتْبِعًا إيَّاها بالجواب؛ ليدرك المتعلم الفروق الجوهرية بين مختلف أدوات الاستفهام، والجواب الذي تتطلبه تلك الأدوات. وقد سلك ابن جني في كتابه اللمع أسلوبا تعليميا تربويا تمثل في إيراد تعريفات غير معقدة، مع ذكر الأمثلة التي تقربها من الفهم، ومن ذلك مثلا قوله في باب الكلام: «الكلام كله ثلاثةُ أَضْرُبٍ: اسمٌ وفعلٌ وحرفٌ جاء لمعنى؛ فالاسمُ ما حَسُنَ فيه حرف من حروف الجر، أو كان عبارة عن شخصٍ، فحرف الجر نحوُ قولك: مِنْ زيدٍ وإلى عمرٍو. وكونه عبارة عن شخص نحو قولك: هذا رجلٌ وهذه امرأةٌ. والفعل ما حسن فيه قدْ، أو كان أمرًا، فأما قد، فنحو قولك قد قام، وقد قعد، وقد يقوم، وقد يقعد. وكونه أمرا نحو قولك: قم واقعد.. والحرف: ما لم تحسن فيه علامات الأسماء، ولا علامات الأفعال وإنما جاء لمعنى في غيره نحو هل، وبل، وقد. لا تقول مِنْ هل، ولا قد هل ولا تأمر به»[17]. وكما هو واضح من خلال هذا الباب وغيره من الأبواب أن ابن جني ينتهج أسلوبا تعليميا تربويا يتميز بدقة التقسيم، والإتيان بتعريفات بنوية مبسطة خالية من التعقيد؛ فقد ابتعد في كتابه عن التعريفات الفلسفية والمنطقية[18] وأثبت التعريفات التي تتناسب مع مستوي المتعلمين المبتدئين. إضافة إلى ميله الشديد إلى التمثيل الكثير والتقليل من الشواهد[19]، إما لتوضيح تعريف أو شرح قاعدة نحوية وتقريبها من ذهن المتعلم، وهذا هو الهدف من النحو التربوي التعليمي، أما الشواهد النحوية فغرضها إثبات الحكم النحوي، وهذا الهدف من النحو العلمي التحليلي. ومن الأساليب التربوية التي اعتمدها ابن جني في كتابه أسلوب الحوار (طريقة السؤال والجواب)، والهدف منه توضيح المسألة النحوية للمتعلم. ومن أمثلة ذلك قوله في باب الصلة والموصول: «ولو قلتَ: ضربتُ الذِي قامتْ هندٌ لم يجز؛ لأنه ليس في الجملة ضمير يعود على الموصول من صلته. فإن قلت: عندَه أو معهُ، أو نحوُ ذلك صَحَّت المسألةُ لعود الضمير من الصلة. ولو قلتَ: ضربتُ التِي سوطًا أخوهَا جعفرٌ لم يجز؛ لأنَّك فصلتَ بالسَّوطِ وهو أجنبي بين الصلة والموصول، وصِحَّةُ المسألة أن تقولَ: ضربتُ التِّي أخوها جعفرٌ سوطاً، أو ضربتُ سوطًا التِّي أخوها جعفرٌ، أو سوطاً ضربتُ التِّي

أخوهَا جعفرٌ، كل ذلك جائز»[20]. نلاحظ من خلال النص السابق أن ابن جني يدير الحوار بينه وبين المتعلم، مبتدأ بقوله لو قلتَ؛ «ليثير الاحتمال الخاطئ، ثم يصحح الخطأ ويعلل الإجابة، وهذا هو أسلم الطرق التعليمية، وأوفاها بالغرض المحدد في نية المؤلف، وهو تحديد الإجابة الصحيحة في ذهن المتعلم وتوقع الخطأ وإزالته من ذهنه لتحديد المسار الصحيح للقواعد النحوية بأيسر السبل».[21] تظهر أهمية كتاب اللمع في كون صاحبه وضعه في« أواخر حياته، بعد أن بلغ الأوج في حياته العلمية، تدريسا وتأليفا، وأصبح إماما من أئمة العربية، ورأى أن من واجبه نحو الناشئة والطالبين لتعلم هذه اللغة الشريفة، أن يضع كتابا في النحو والصرف، يُسَهِّلُ تعليم العربية ويجعلها ميسرة للناشئين والراغبين في تعلمها»[22].وقد لقي كتاب اللمع لابن جني اهتماما كبيرا من العلماء فحفظ« لنا التاريخ منذ القرن الخامس الهجري إلى القرن الثامن أسماء نخبة من العلماء الذين قاموا على خدمة هذا الكتاب، واهتموا بشرحه أو باختصاره، أو بتخريج شواهده وشرحها»[23]. وقد اقتصر ابن جني في كتابه اللمع على عرض المسائل النحوية والصرفية الأساسية الضرورية من أجل الوصول بالمتعلم إلى القدرة على التواصل الشفوي والكتابي، وقد تحرر من الانحياز إلى أي مذهب من المذاهب النحوية، على الرغم من كونه كان بصريَ المنحَى، إلا أنه كان يأخذ بالرأي الذي يراه صوابا سواء كان بصريا أم غير بصري.

ويبدو أنَّ ابن جني لم يطلع على كتاب الواضح للزبيدي المتوفى سنة **379** هـ لجملة من الأسباب منها أنه ليس هناك أي دليل يدل على ذلك ، إضافة إلى قصر المدة الزمنية التي تفصل بين تأليف الكتابين وبعد المسافة وصعوبة الاتصال بين المشرق والمغرب في ذلك الوقت، وأيضا اختلاف منهج كتاب الواضح اختلافا جوهريا فيما يتعلق بالاستشهاد عن منهج اللمع، فقد سلك ابن جني في استشهاده منهج النحاة السابقين، ومنهم الزَّجَّاجي في كتابه الجمل؛ فاستشهد بالشعر والقرآن وفصيح كلام العرب، في حين أنَّ الزبيدي في كتابه الواضح، حرَصَ أشدَّ الحرص على أن يتجنب الاستشهاد بالشعر والقرآن وفصيح الكلام، ولكنه عُنيَ أشدَّ العناية بإيراد الأمثلة الكثيرة الشائعة الاستعمال لتوضيح القواعد النحوية، وتقريبها من بيئة المتعلم ومجريات حياته[24].

3-استثمار أهم المبادئ اللسانية التربوية الموجودة في كتاب اللمع: تناولنا في المبحث الأول دراسة في الأبعاد اللسانية التربوية لكتاب اللمع، وقد أسفر هذا التناول عن وجود عدة مزايا لسانية تربوية تتعلق بهذا المختصر النحوي، وبناء على هذه المبادئ اللسانية التربوية المفيدة، فإنه يمكننا أن نستضيء بها بغية استثمارها في بناء مناهج النحو الدراسية، في ضوء المبادئ المكتشفة حديثا في حقل اللسانيات التربوية؛ التي تُعد مكسبا من مكاسب الدرس اللساني الحديث. من جملة الأسس اللسانية التربوية في كتاب **اللمع الاهتمام بالمتعلم؛** ذلك لأن المتعلم في البحوث اللسانية التربوية الحديثة يعد بؤرة الاهتمام وجوهر العملية التعليمية.وسرُّ النجاح في العملية التعليمية ينحصر في التركيز على المتعلم، لا على المادة اللغوية على حدة ومعزولة عنه؛ أي على معرفة احتياجاته الحقيقية وهي تختلف باختلاف السن والمستوى العقلي وكذلك المهنة وأنواع الأنشطة المنوطة بالفرد في حياته وغير ذلك [25]ومعنى ذلك أن ثمة علاقة جدلية قائمة بين المتعلم وبين المحتوى التعليمي؛ فتحديد المحتوى التعليمي لأي مادة، ومنها مادة النحو يقتضي قبل ذلك معرفة وتحليل احتياجات المتعلمين اللغوية .[26] تفريعا على ما سبق فإننا نجد في كتاب اللمع لابن جني الذي سبق تحليله اهتماما واضحا بالمتعلم من خلال اعتماد **الطريقة الحوارية** في عرض المادة النحوية على المتعلم، ويظهر ذلك بوضوح من خلال أسلوب السؤال والجواب وهي طريقة تركز على المتعلم ،وتعده بؤرة الاهتمام، كما أن لها جانبا إيجابيا يتعلق بالمتعلم بوصفه محور العملية التعليمية« ويظهر الجانب الإيجابي للمتعلم في مشاركته، من خلال تقنية السؤال والجواب، في بناء الدرس واستنباط القاعدة بنفسه دون أن تعطى له جاهزة»[27] هذا من ناحية ومن ناحية أخرى، فإن تكرار الأسئلة والأجوبة عليها في عرض المسائل النحوية يسهم في تفهيمها للمتعلم، وترسيخها في ذهنه لمدة أطول. كما نجد الاهتمام بالمتعلم من خلال البعد عن سرد الخلافات في الآراء النحوية بين النحويين، وعدم العناية بنسبة هذه الآراء النحوية إلى مدارسها أو أصحابها، تسهيلا على المتعلمين من جهة، وعدم تشتيت أذهانهم بذكر الخلافات النحوية المعقدة، ونسبة الآراء إلى أصحابها من جهة أخرى؛ لأنَّ هذا لا يعود بفائدة عملية على المتعلم. ويظهر الاهتمام بالمتعلم في كتاب اللمع من خلال استخدام العبارات التي تدل على تواصل صاحب المختصر مع المتعلم، والتي تبين أن المتعلم

هو محور الكتاب، وقد ظهر ذلك في كتاب اللمع من خلال استخدام تاء الخطاب وتوجيه الأمر للمتعلم للفت انتباهه...

توافر في كثير من **الأمثلة** التي ساقها ابن جني في كتابه اللمع العديد من السمات اللسانية التربوية، يمكن على ضوئها استثمارها في بناء مناهج النحو، ومن ذلك أنها **أمثلة سهلة، صحيحة من ناحية التركيب** ونستطيع أن نستثمر هذه النقطة على سبيل المثال عن طريق إعطاء نماذج وموضوعات نحوية تحتوي أمثلة حية، تتبع من اهتمامات المتعلم وبيئته، وبالتالي تظهر فائدتها في توضيح القواعد النحوية وجعلها أقرب إلى نفس المتعلم، وأكثر اتصالا بحياته.

كما تتميز الأمثلة في كتاب اللمع بكثرة عددها مقارنة بالشواهد؛ وذلك أنَّ الأمثلة تهدف إما لتوضيح تعريف أو شرح قاعدة نحوية وتقريبها من ذهن المتعلم، وهذا هو الهدف من النحو التربوي التعليمي، أمَّا الشواهد النحوية فغرضها إثبات الحكم أو القاعدة النحوية وهذا سبيل النحو العلمي التحليلي. ثم إن التقليل من الشواهد بأنواعها، والإكثار من الأمثلة كان يرمي إلى هدف تعليمي تربوي يتمثل في التسهيل على المبتدئ عن طريق توضيح القاعدة النحوية من جهة، ومن جهة أخرى فإن هذه الأمثلة تساعد المبتدئ على المحاكاة والتقليد، بخلاف الشواهد من القرآن والشعر والأمثال «فمن الصعب على المتعلم محاكاة هذه النماذج ذات اللغة الأدبية الرفيعة»[28]. ومن السمات اللسانية التربوية التي تتعلق بطبيعة الأمثلة في كتاب اللمع، والتي يمكن استثمارها في بناء مناهج النحو أنها أمثلة هادفة وتوجيهية[29]، هذا من جهة ومن جهة أخرى فهي أمثلة حية مأخوذة من لغة التخاطب اليومي آنذاك[30]؛ أي أنها مأخوذة من بيئة المتعلم الحضارية والثقافية، ومناسبة لمداركه اللغوية والعقلية. وينبغي أن نستثمر في بناء المناهج النحوية الأمثلة التي تتميز بالتنوع في المضمون الثقافي والحضاري، والمنسجمة مع روح العصر، إلى جانب الاعتناء بالأمثلة التي تخدم التعبير بشكليه الشفوي والكتابي للمتعلم.[31] ونبتعد عن الأمثلة التي لا تتناسب مع بيئته الحضارية والثقافية، حتى وإن وجدناها في الكتب والمختصرات النحوية.[32] وبهذه الأمثلة المأخوذة من لغة التخاطب اليومي–ونعني بها الأمثلة الفصيحة لا العامية–، يستطيع التلميذ أن يُنَمِّيَ رصيده اللغوي والوظيفي، ويستعين بها على التعبير الشفوي في مواقف مشابهة. إنَّ تعليم اللغة من الوجهة الحديثة

ممارسةً واستعمالا، يتعلق تعلقا كبيرا بنوعية الأمثلة التي تعرض على المتعلم كمًّا وكيفًا بطريقة متواصلة؛ وعليه فإن الإكثار من الأمثلة الحية التي تتصل اتصالا وثيقا ببيئة المتعلم الثقافية والحضارية، يسهم دون أدنى شك في تنمية الملكة اللسانية لدى المتعلم، وتعينه على إثراء رصيده اللغوي عن طريق محاكاة هذه النماذج والأمثلة. بخلاف الأمثلة الجافة والمصطنعة فإنها لا تساعد المتعلم على تحسين تعبيره الكتابي والشفوي، لأنها أمثلة غير وظيفية. ولا يعني ذلك طبعا المحافظة على الأمثلة ذاتها؛ لأنها أمثلة قيلت في عصر يختلف عن عصرنا، وإنما نطبق سمات تلك الأمثلة مع مراعاة ثقافة العصر (أمثلة فصيحة مأخوذة من لغة التخاطب اليومي من الصحافة أو الكتاب المعاصرين...) بتوظيف أمثلة تناسب مستوى التلاميذ في مختلف مراحل الدراسة، ولا شك أن هذا يتطلب زادا لغويا ومعرفيا وثقافيا للمعلمين خاصة.

مما ينبغي استثماره وإدراجُه في المناهج النحوية فيما يتعلق بقضية المصطلحات ذكر المصطلحات والمسائل النحوية دون التطرق للخلافات بين النحاة، وقد رأينا أثناء تحليلنا لكتاب اللمع وجود هذا المنهج، وهذا هو المنهج الملائم لكتب المختصرات التي تندرج تحت ما يسمى بالنحو التربوي التعليمي. وقد لفتَ انتباهَنا أثناء تحليلنا لكتاب اللمع بعضُ المصطلحات النحوية، التي يمكن الاستفادة منها، وعرضها وإدراجها في مناهج النحو ومن ذلك مصطلح **ما لم يُسَمَّ فاعلُهُ بدلَ المبني للمجهول**، ويبدو أن هذه التسمية هي الأدقُّ والأدلُّ على المقصود ،إذا عرف المعلم استثمارها، وبيان ذلك بالمثال، فإذا عرضنا على التلميذ قوله تعالى: وخُلِقَ الإنسانُ ضعيفًا، وقلنا له بأن خُلقَ: فعل ماض مبني للمجهول لَبَّسنَا عليه؛ لأنَّ منْ خلقَ الإنسانَ معلوم، وأما إذا قلنا له بأن خلق فعل مبني لما لم يسم فاعله؛ فالفاعل معروف هنا وهو الله عز وجل ويظهر استخدام هذا المصطلح في تدريب المتعلمين على الإعراب، كما يأتي: فتحَ الولدُ البابَ. فُتحَ البابُ: فُتح: فعل ماض لم يسم فاعله. تَحلُبُ المرأةُ البقرةَ تُحلَبُ البقرةُ: تُحلبُ: فعل مضارع لم يسم فاعله[33].

ومن جملة المصطلحات التي ضمنها ابن جني في كتابه مصطلح المفعول فيه بدل ظرف المكان والزمان، ويمكن أن نستثمر هذا المصطلح في مراحل التعليم العام؛ لأنه أيسر مفهوما من مصطلحي ظرف الزمان والمكان من وجهين: الوجه الأول؛ لأنه أخصر والوجه الثاني؛ لأنه أشمل فهو يشمل ظرفي الزمان والمكان، وكيفية

استثمار هذا المصطلح للتلاميذ في مراحل التعليم العام يكون أولا بوضع هذا المصطلح في مكانه المناسب وهو باب المفاعيل، فهو يندرج ضمن المفاعيل الخمسة: المفعول به والمفعول المطلق، والمفعول معه والمفعول من أجله، ثم نضرب أمثلة للتلميذ على الشكل الآتي مثلا: شربَ المريضُ الدواءَ صباحًا، تجمعُ النملةُ قوتَهَا صيفًا، اختفَى الولدُ خلفَ الشجرةِ، انتظرت أبي قدَّامَ البيتِ... ثم يشير المعلم إلى الكلمات صباحا، صيفا، خلف، قدام، ويسأل التلاميذ الذين يفترض أنهم عرفوا درس المفعول به.....ويقول لهم هل كلمة صباحا وقع عليها الفعل؟ أم وقع فيها الفعل؟ فيكون الجواب وقع فيها الفعل. ثم يسأل المعلم التلاميذ قائلا: ماذا نسمي الكلمة التي وقع فيها الفعل؟ الجواب: مفعول فيه... وبعد هذا التوضيح فإن مصطلح المفعول فيه زيادة على اختصاره؛ فإنه أسهل وأقرب لعقل التلميذ من مصطلح ظرف الزمان وظرف المكان. نلاحظ في كتاب اللمع البعد عن استعمال المصطلحات التي تثقل كاهل الدارس[34] مما تغص به كتب النحو الأخرى، مثل الأسماء الخمسة والأفعال الخمسة، وشبه الجملة، والشبيه بالمضاف، ونون الوقاية، والإعراب المقدر للثقل وللتعذر...بل إننا نرى ابن جني أحيانا يؤثر توضيح المصطلح بما يدل عليه ومن ذلك أنه لا يستعمل مصطلح الأمثلة الخمسة، أو الأفعال الخمسة بل يقول: فإن ثنيت الضمير في الفعل، أو جمعته للمذكر، أو خاطبت به المؤنث كان في رفعه بالنون وفي نصبه وجزمه بحذفها...ولاشك أن التقليل من المصطلحات النحوية يسهم في استيعاب التلميذ لها كاملة، ويستطيع المعلم تدريسها بتوفير أكبر قدر ممكن من الجهد والوقت، والعكس صحيح فإن كثرة المصطلحات وتعددها تؤدي إلى نفور التلاميذ من النحو. والحال أن الهدف من المصطلحات النحوية ينبغي ألا يتجاوز الحاجة الأساسية من النحو المتمثلة في الفهم والإفهام. قال ابن خلدون: «اعلم أن مما أضر بالناس في تحصيل العلم والوقوف على غاياته كثرة التآليف واختلاف الاصطلاحات في التعاليم وتعدد طرقها ثم مطالبة المتعلم والتلميذ باستحضار ذلك. فيحتاج المتعلم إلى حفظها كلها أو أكثرها ومراعاة طرقها، ولا يفي عمره بما كتب في صناعة واحدة إذا تجرد لها فيقع القصور ولا بد دون رتبة التحصيل»[35].

أما فيما يتعلق باستثمار التعريفات الموجودة في كتاب اللمع، فقد وقفنا على أهم السمات الايجابية التي يمكن استثمارها، ومنها الابتعاد عن التعريفات التي تشتت

ذهن المتعلم المبتدئ؛ والاهتمام بذكر الأمثلة التي تسهم في تكوين الإدراك للمتعلم عن طريق توضيح القاعدة النحوية.كما نجد في كتاب اللمع اعتماد التعريفات التي تتسم بالوضوح والدقة؛ إذ يوجد في كثير منها بعض التعريفات التي تتميز بالوضوح في المعنى والدقة من حيث اختيار أقل عدد ممكن من الكلمات التي يمكن للمتعلم تمييزها واستيعابها، ومن ذلك ما سبق ذكره من تعريف ابن جني لأقسام الكلام: الاسم والفعل والحرف.وأيضا اعتماد التعريفات التي تتسم بدقة التقسيم، وذكر العلامات المميزة. نلاحظ في كتاب اللمع الإتيان بتعريفات مبسطة خالية من التعقيد، والابتعاد عن التعريفات الفلسفية والمنطقية التي لا تتناسب مع مستوي المتعلمين المبتدئين. بل يحتاج فهمها إلى إدراك مفهومات أخرى خارجة عن ماهية المصطلح المراد تعريفه.[36]

من المهم في إيراد التعريف الجمع بين التحديد اللفظي والتحديد المعنوي(الدلالي). ومثال ذلك تقسيم ابن جني للكلام إلى ثلاثة أقسام، وقوله عن الفعل المستقبل: ما قرن به المستقبل من الأزمنة، نحو قولك سينطلق غدا، وسوف يقوم غدا. وكذلك جميع أفعال الأمر والنهي نحو قولك: قم غدا، ولا تقعد غدا.[37] فقوله: ما قرن به المستقبل من الأزمنة تحديد على المعنى (sémantique) وتمثيله بالزوائد المعينة السين، وسوف تحديد لفظي. نجد في كتاب اللمع اعتماد التعريفات التي تشمل جميع الجزئيات والأقوال التي تندرج تحتها أو على الأقل أكثرها في غياب التعريف الجامع المانع، ومن ذلك مثلا تعريف الفاعل عند ابن جني في كتابه اللمع الذي سبق تحليله؛ فقد قال عنه: اعلم أن الفاعل عند أهل العربية كل اسم ذكرته بعد فعل وأسندت ونسبت ذلك الفعل إلى ذلك الاسم، وهو مرفوع بفعله، وحقيقة رفعه بإسناد الفعل إليه [38]. بخلاف تعريف الفاعل في بعض الكتب المدرسية بأنه ما دل على الذي يقوم بالفعل، أو يتصف به [39]، والواقع أن الفاعل عند أهل العربية ليس كل من قام بالفعل أو اتصف به وأن الفاعل عندهم إنما هو كل اسم ذكرته بعد الفعل وأسندت ونسبت ذلك الفعل إلى ذلك الاسم.[40] على ضوء ما سبق ذكره من لجوء ابن جني إلى التمثيل الكثير أثناء إيراد التعريف؛ لظهور فائدة التمثيل التربوية مقارنة بإيراد تعريفات صرفة خالية من الوصف، فإنه يمكننا الإفادة من هذه الميزة في بناء مناهج النحو عن طريق اعتماد هذا النوع من التعريف، والتنويع من التدريبات كمّا وكيفا[41]. نجدُ في كتاب اللمع التركيز على موضوعات النحو التعليمية، التي يكثر استعمالها في

التعبير الشفوي والكتابي[42] ؛ وذلك لأنَّ هذه الموضوعات تُنَمِّي الجانبَ المهاري للتلميذ، وهذا المبدأ التربوي الهام المتمثل في التركيز على الموضوعات شائعة الاستعمال، ينبغي أن نفيد منه في بناء المناهج الدراسية، بحيث ندرج الموضوعات الأساسية التي يحتاج إليها المتعلم في تفاعله مع الحياة الثقافية في مجتمعه؛ «ليقرأ فيفهم، ويستمع فيستوعب ويتمثل، وليتحدث ويكتب بلغة سليمة... على أن يكون المعيار الذي يتم بموجبه تعرف أساسيات القواعد النحوية هو معيار الشيوع والتواتر، فما استعمل بكثرة من المباحث النحوية في مواقف التواصل اللغوي عدَّ أساسيا، وما ندر استخدامه عد ثانويا».[43] إنَّ هذا المبدأ اللساني الهام الموجود في كتاب اللمع؛ ألا وهو العناية بذكر الموضوعات النحوية والصرفية والصوتية التي تتسم بكثرة شيوعها[44] ودورانها في المكتوب والمنطوق، ينبغي أن يفاد منه في بناء مناهج النحو إلى جانب معيار التوزيع[45]، répartition الذي يعد المقياس اللساني الثاني الذي« يكمل معيار الشيوع، ويقصد به مدى استعمال الكلمة في المجالات المختلفة؛ إذ إن هناك كلمات لها انتشار واسع في غير مجال ومثل هذه الكلمات أنفع في تعليم اللغة لا جدال؛ لأن المتعلم يستطيع أن يستعمل الكلمة الواحدة في غير موضوع»[46].

نظر ابن جني إلى اللغة باعتبارها وحدة متكاملة، لا يمكن أن تفصل عن النحو؛ لذلك جاء كتابه اللمع جامعا لعلوم اللغة؛ فعالج فيه موضوعات النحو والصرف والأصوات، وبرأيي أنه يمكن الإفادة من هذه النظرة من قبل ابن جني في بناء مناهج النحو المدرسي عن طريق **العناية بالنطق العربي للأصوات(**إدراجُ مادِّة الأداءِ الصوتي في المناهج الدراسية قبل الدراسة الصرفية والنحوية**)**.[47] ويتسع مجال الدراسة الصوتية بحسب مستويات المتعلمين ليتجاوز الوقوف عند حدِّ السلامة النطقية للحروف، إلى بحث موضوعات أخرى مثل التعذر والثقل، واشتغال المحل بالحركة المناسبة، وظاهرة التنغيم والإعلال، والإبدال، والإدغام والإمالة...فكلها موضوعات تعتمد على الصوت أساسا في الدراسة. هذا ونجد في اللمع كثيرا من الموضوعات التي يمكن الإفادة منها في بناء مناهج النحو المدرسي، ومن ذلك الموضوعات الصوتية التي من شأنها أن تساعد التلميذ على النطق الجيد للكلمات العربية، ويمكن أن نستثمر هذه النقطة في مناهج النحو المدرسي عن طريق إدراج أبواب صوتية كمداخل لتعليم النحو والصرف.[48] نرى في كتاب اللمع عدم الفصل بين

علمي الصرف والنحو، والسبب في ذلك أنهما يُعَدَّان بمثابة العلم الواحد؛ فهمَا متكاملان؛ إذ يمثل الأول جانب الصيغة والبنية، ويمثل الثاني جانب التراكيب والجمل. ودراسة اللغة في إطار التركيب هي وظيفة النحو، وللتوصل إلى هذه الدراسة يتم الانطلاق من الدراسة الصرفية التي تُعنى بأنفس الكلم الثابتة على حدِّ تعبير ابن جني في كتابهِ التصريف. ومعلوم أنَّ الكلمة أو الوَحْدَةَ الصرفية لا تحمل أي دلالة معنوية كالفاعلية أو المفعولية... إلا إذا وردت في إطار تركيب؛ «فالدرس النحوي في العربية ينشأ بعلاقة ائتلاف البُنَى الصرفية من اسم وحرف وفعل فيما بينها داخل التركيب؛ فهو إذن لا يستغني عن الوحدات الصرفية إذ لا كيان له دونها، وهذه الوحدات الصرفية أيضا لا تنغلق وتنفتح على المعاني إلا إذا ركبت ونظمت في جملة ليتبين أن علاقة النحو بالصرف متينة جدا[49] ». إنَّ النحو والبلاغة متكاملان[50] ؛ لأنَّ الفهم السليم للتراكيب النحوية لا يُدركُ بواسطة قوانين النحو فقط، بل ينظر أيضا إلى ما تحمله تلك التراكيب من دلالات ومعان وأغراض ،وفروقات بين الأساليب المختلفة تختص البلاغة بإظهارها والكشف عنها لذا؛ فإنَّ «النحو بغير المعاني جفاف قاحل، والمعاني بغير النحو أحلام طافية ينأى بها الوهم عن رصانة المطابقة العرفية» [51].فالفصل بين النحو والبلاغة لا يتصور في فكر القدماء عموما، وفكر الجرجاني على وجه الخصوص، فكما لا يمكن الفصل بين التركيب ودلالته، كذلك لا يمكن الفصل بين النحو والبلاغة؛ لأن التركيب يُعنى بالسلامة اللغوية(صحة الجملة)،والدلالة تعني ما وراء ذلك من مطابقة التركيب لمقتضى الحال والسياق. ولهذا فإن تعليم النحو عن طريق ربط التراكيب النحوية بالأغراض التي تؤديها من توكيد وكناية واستعارة..[52] أمر مهم جدا في العملية التعليمية حتى ولو كان ذلك على طريق الشرح البسيط، أو الإشارة المقتضبة.

إنّ الطريق الأمثل لتعلم اللغة هو اللغة نفسها وفي هذا الصدد يمكن أن نفيد من كتاب اللمع لابن جني بصياغة أهداف إجرائية تجمع بين المادة النحوية وعلم المعاني [53].وقد لفت الدكتور الحاج صالح إلى أهمية العناية بالنحو والبلاغة معا؛ لأنهما متلازمان في عملية الخطاب الطبيعي الذي لا يتم إلا بأركان أربعة هي: «مصدر الحديث وهو المحدِّث، والمرسل إليه الحديث وهو المحدَّث والمحدَّث به وهو اللفظ الذي اختاره المحدث، وحال الحديث وهي الحالة التي يجري فيها الحديث وكل ما

يقترن به من أسباب ومسببات ومثيرات وغيرها مما يرتبط به محتوى الحديث من قريب...فإذا اكتفينا في تعليم العربية بجانب السلامة اللغوية دون مراعاة ما تستلزمه عملية الخطاب، أي دون القواعد البلاغية كان تعليمنا هذا ناقصا»[54] .»

تبين لنا من خلال القراءة الوصفية التحليلية لكتاب اللمع أن صاحبه بنى **كتابه على نمط المعمولات** التي هي أثر للعامل (الموضوعات النحوية المتشابهة)، والجدير بالذكر أن هذا النوع من الترتيب، يُعَدُّ من قبيل التعليم المناسب لفكر المتعلم؛ لما يتسم به هذا الترتيب من جمع للمسائل المتشابهة في أبواب، وذلك يساعد المتعلم على الترتيب الذهني وعلى التذكر أيضا. مما نلاحظه في كتاب اللمع مما له تعلق بقضية الترتيب بين الموضوعات النحوية، تقديم الأبواب التي تطرد اطرادا تاما أو شبه تام، على الأبواب التي يقل فيها الشذوذ[55] ، أو يكثر فيها الشذوذ؛ فنلاحظ فيه تقديم جمع المذكر السالم الذي يتسم بالاطراد على جمع التكسير الذي يتسم بالشذوذ ولا يخضع للقياس، إذ إن جمع المذكر السالم يخضع لقاعدة مطردة وهي كل ما سلم فيه بناء المفرد، وجمع لألف ونون في حال الرفع أو ياء ونون في حال الجر مزيدتين على مفرده، وأما جمع التكسير فيكثر فيه الشذوذ؛ لعدم سلامة بناء مفرده في حال الجمع. وهكذا فإننا نستفيد من هذه الفكرة في ترتيب موضوعات النحو في المناهج الدراسية بناء على مبدأ الاطراد والشذوذ؛ فنقدم في الترتيب الموضوعات النحوية والصرفية التي تطرد اطرادا تاما، ثم الأقل شذوذا...من ملامح عرض وتنظيم الموضوعات النحوية، في كتاب اللمع عرضها على ضوء مبدأ التدرج الدوري[56] (gradation cyclique)، والتدرج الدوري يقوم أساسا على مبدأ عرض الموضوعات النحوية بطريقة دورية ،وليس خطية كما يوجد في التدرج الطولي[57] . فهذا المبدأ اللساني يمكن الإفادة منه في بناء مناهج النحو الدراسية، فلا نعرض على التلميذ الموضوعات النحوية بشكل مفصل؛ بحيث لا نترك جزئية إلا أتينا على ذكرها، وإنما يتم عرض الموضوعات النحوية بالتطرق إلى بعض جوانبها، وإعادة الرجوع إليها في موضوع آخر، أو يتم عرض الموضوع بشكل مقتضب مراعاة لمستوى المتعلمين، ويتم تأجيل ما يتعلق بذلك الموضوع من مباحث إلى مستوى لاحق متقدم في مرحلة دراسية أخرى.

نَوَّعَ ابنُ جني في كيفية عرض المادة النحوية في كتابه اللمع؛ فاستخدم عدة طرق ومن ذلك استخدامه **للطريقة القياسية** التي تعد من جملة المبادئ اللسانية التربوية وهي طريقة تَقومُ على إعطاء القاعدة ثم الأمثل[58] . وهذه الطريقة وإن كانت لا تحتاج إلى إعمال مجهود عقلي كبير؛ لأن التفكير العقلي في هذه الطريقة ينتقل من المعلوم إلى المجهول...ومن القاعدةِ العامَّةِ إلى الحالات الجزئية؛ فيقيسُ التلميذُ الأمثلةَ غير المذكورة على الأمثلة المذكورة باعتبار أنَّ القاعدة واحدة؛ فإنَّ هذه الطريقة قد لا تكون مناسبة للعمل بها في مرحلة التعليم الابتدائي؛ لأنَّ القياس عمل عقلي لا يتوافق وطبيعة تفكير التلاميذ العقلية التي تقصُر عن عمل القياس. كما اعتمد ابن جني في اللمع على **الطريقة الاستنباطية(الاستقرائية)** طريقة الأمثلة ثم القاعدة،[59]وهي طريقة قائمة على جهد المعلم في عرض الأمثلة، ونشاطِ المتعلم وفاعليته في المشاركة في استنباط القاعدة من الأمثلة، وفي هذه الطريقة تُعرضُ الأمثلةُ على التلاميذ ليتوصلوا إلى استنباط القاعدة النحوية، فينتقل التلميذُ من الجزئيات إلى الكليات ومن القضايا الخاصة إلى القضايا العامة، وتظهر الفائدة التربوية لهذه الطريقة بكونها تسهم في تكوين إدراك المتعلم؛ لأنه يسلك طريقة تمكنه من الوصول إلى القانون العام بنفسه.

إنَّ الطريقةَ القياسية(الاستنتاجية)، والطريقة الاستقرائية طريقتان تنتميان إلى جملة النحو التقليدي، ولقد أثبت الخبراء في العصر الحديث، أنَّ الطرق المؤدية إلى البحوث العلمية عمادُهَا الاستقراء والاستنتاج وكذلك طرق التعليم المدرسي مهما تعددت الآراء، وتشعبت نظريات الفلاسفة فيها، وهذا لا ينفي طبعا وجود طرق أخرى قديمة وحديثة؛ مثل الطريقة الإلقائية والطريقة الجمعية، والطريقة الحوارية...[60] غيرَ أنَّ الذي يميز الطريقة القياسية والاستقرائية ارتباطهما بالبعد اللساني، يقول عبد السّلام المسدي في هذا السياق: وصورةُ ذلك أنّ المنهج اللساني ينصهر فيه التّحليل و التّأليف فيغدو تفاعلا قارًّا بين تفكيك الظّاهرة إلى مركّباتها، و البحث عمّا يجمع الأجزاء من روابط مؤلفة، فهو منهج يعتمد الاستقراء و الاستنتاج معاً بحيث يتعاضد التجريد والتّصنيف فيكون مسار البحث من الكل إلى الأجزاء ومن الأجزاء إلى الكل حسبما تمليه الضرورة النوعية[61] . وتبقى هاتان الطريقتان رغم كل المزايا التي سبقت الإشارة إليها، تفتقران إلى شيء جوهري يتعلق بمسألة تدريسهما؛ ألا وهو التدريب والتطبيق، ولا أتصور نجاحًا ونجاعةً في تدريس القواعد النحوية مع إهمال هذا

الجانب المهم؛ ذلك أن الطريقة مهما كانت مزاياها «تبقى تجريدا، وتبقى بلا فاعلية إلاَّ إذا وضعت موضع التطبيق في قاعة الدرس».[62] من المبادئ اللسانية التربوية التي استخدمها ابن جني في كتابه اللمع، استخدامُ الطريقة الحوارية وهي طريقة تعتمد على تقنية السؤال والجواب؛ حيث يقوم المعلم بطرح عدد من الأسئلة على التلاميذ تتعلق بموضوع معين، لغرض إحاطة التلاميذ بمضمون ذلك الموضوع. ومن فوائد هذه الطريقة أنها تسهم في لفت انتباه المتلقي. وقد رأينا أثناء تحليلنا لكتابه مدى حضور هذه الطريقة. وبإمكان المعلم أن يستثمر هذه الطريقة مثلا[63] عن طريق توظيف أسلوب المسرحية؛ لأنه يتناسب مع التلاميذ خصوصا في مرحلة التعليم الابتدائي والمتوسط، لكون التمثيل المسرحي يعتمد على أسلوب التشويق والحوار الذي من شأنه أن يزيل الرتابة التي تحصل في الدروس التقليدية، كما أنه يقتضي الحركة والنشاط ويحقق للتلاميذ نوعا من التسلية والترفيه؛ مما يكون له أثر كبير على عملية فهم القواعد النحوية، وإكساب التلاميذ القدرة على التواصل الشفوي.[64]

كما نلاحظ فإن هذه الطريقة مفيدة في مجال التعليم وتظهر فائدتها في عنصر التشويق الذي يعتمد أساسا على مبدأ الحوار، ثم إنَّ المعلم في هذه الطريقة يحاول قدر الإمكان تبسيط الأسئلة للتلاميذ، ويستمع إلى إجاباتهم المختلفة، وقد يكون بعضها مجانبا للصواب؛ فيقوم المعلم بعملية التنبيه على الخطأ وتصحيحه. بل إن المعلم في هذه الطريقة الحوارية قد يدير الحوار ليثير الاحتمال الخاطئ، ثم يصحح الخطأ ويعلل الإجابة، ويعد هذا الأسلوب من جملة الأساليب التربوية وأوفاها بالغرض المحدد في نية المؤلف، وهو تحديد الإجابة الصحيحة في ذهن المتعلم وتوقع الخطأ وإزالته من ذهنه لتحديد المسار الصحيح للقواعد النحوية بأيسر السبل ونشير أخيرا أن الطريقة الحوارية تحتاج إلى معلم يجيد طرح الأسئلة، كما أنها تصلح للموضوعات النحوية التي لا تحتاج إلى كبير تفصيل أو شرح.

من الجوانب التي يمكن الإفادة منها في بناء مناهج النحو الدراسية، بالعودة إلى كتاب اللمع لابن جني **طريقةُ الإعراب**؛ حيثُ اتسم منهجُ الإعراب في هذا الكتاب بكثير من المبادئ اللسانية التربوية، ومنها **الاكتفاء بالإعراب المجمل للكلمات**؛[65]حيث يقف ابن جني في بيان كيفية الإعراب عند حدود العلَّةِ التعليميةِ التِّي تعنى بالوصف دون أن تتجاوزه إلى التعليل والتفسير؛ إذ يكتفي بذكر الإعراب

الذي يحدد من خلاله أجزاء الجملة، مع بيان وظائف عناصرها، وينأى عن التعليل بالعلل الثواني والثوالث،... وهذا هو الإعراب الذي ينبغي أن يعنى به معلمو النحو بدل الإعراب الصناعي الذي يشتت ذهن المتعلم بالإكثار من تفاصيل الإعراب الذي لا يفيد المبتدئ فائدة عَمَلِيَّةً . فإذا أردنا أن نعرب المثال الآتي: قامَ الأستاذُ بإلقاء الدرس، نعربه كما يلي: قام: فعل ماض، والأستاذُ: فاعل مرفوع ...

كما يوجد في كتاب اللمع الاكتفاء بذكر العلامات الأصلية للإعراب، دون التعرض للعلامات الفرعية، ويمكن استثمار هذه الميزة في مناهج النحو من باب التيسير في الإعراب على المتعلمين.

من جملة المبادئ اللسانية التربوية المهمة التي استخدمها ابن جني في كتابه اللمع مراعاة المعنى الدلالي عند الإعراب؛ لأنَّ الإعراب في معناه اللغوي يعني البيان والوضوح والإفهام[66] عن المقاصد والأهداف. ولا يمكن أن يتأتى هذا الإيضاح إلا إذا ربطنا النحو بالمعاني[67] فالإعراب لا يُحصر في العلامة الحركية فحسب، كما هو موجود في كتب العلماء المتأخرين الذين اتبعهم كثير من المعاصرين، بل وبنيت عليه مناهج النحو، إذ الإعرابُ عندهم: تغيير أواخر الكلم لاختلاف العوامل الداخلة عليها لفظا أو تقديرا، وأقسامه أربعة:[68]

فهذا تعريف يعتريه القصور، ويبدو القصور فيه من وجهين: أما أولهما فمعني بتحديد النحو وتضيق بحثه ما نتج عنه الحرمان من الاطلاع على كثير من أسرار العربية، وأساليبها المتنوعة، ومقدرتها في التعبير، وثانيهما باقتصار النحو على الطريق اللفظية، دون مراعاة المعنى[69].

وتفريعا على ما سبق ذكره فإن ربط التركيب النحوي بالمعنى الدلالي أمر مهم في طريقة الإعراب؛ فإذا تطرقنا إلى إعراب كأنَّ مثلا، وهي من الأحرف المشبهة بالفعل، نقول في إعرابها: كأنَّ حرف مشبه بالفعل، ونزيد المعنى البلاغي وهي كونها تفيدُ التشبيهَ[70]. وفيما يأتي مزيدُ أمثلة توضح كيفية استثمار هذا المبدأ–أعني مراعاة المعنى الدلالي عند الإعراب–في مناهج النحو.

إعراب إنَّ وأخواتها [71] : وهي إنَّ وأنَّ وكأنَّ ولكنَّ وليتَ ولعلَّ، وهي من الأحرف المشبهة بالفعل؛ أي أنها تشبه الفعل في العمل، فالفعل يدخل على الجملة الفعلية فيرفع الفاعل وينصب المفعول، وهي تدخل على الجملة الاسمية (المبتدأ وخبره)

فتنصب المبتدأ ويصير اسمها، وترفع الخبر ويصير خبرها، واسمها مشبه بالمفعول وخبرها مشبه بالفاعل[72] . فينطلقُ المعلمُ في الدرس بشرح معنى المشبَّهِ بالفعلِ. وقد ذكر ابن جني هنا معنى من معاني مشابهة إنَّ وأخواتها للفعل وهي أنَّ هذه الحروف تعمل في الجملة الاسمية فتنصب الاسم وترفع الخبر، كما أنَّ الفعل يرفع الفاعل وينصب المفعول به. ويمكن للمعلم أن يذكر أوجها أخرى في علَّةِ مشابهة إنَّ وأخواتها للفعل، بحسب ما تتطلبه العملية التعليمية[73] .

وإنَّ ممَّا يُوضِّحُ ربطَ النَّحوِ بالمعاني والأغراض البلاغية المتعددة، الإشارة إلى الفروق بين تلك المعاني حتى في الإعراب، ومثال ذلك أن نقول في إعراب: مَا النافية: إنَّهَا حرف نفي يفيد نفي الحال الحاضر، وفي إعراب لا النافية نقول: إنها حرف يفيد النفي ولكنه نفي استقبال؛ فنقول في المثال الأول: ما ذهبت إلى الجامعة ونقول في المثال الثاني: لا أذهب إلى الجامعة. ولم ولن كلاهما يشتركان في النفي ولكن لم تدخل على الفعل المضارع فتحول دلالته إلى الماضي، ولن تدخل على الفعل المضارع فتحول دلالته إلى المستقبل، تقول: لمْ أذهبْ إلى الجامعةِ: لم: حرف نفي وقلب وجزم، ولن أذهب إلى الجامعة: لن: حرف نفي ونصب واستقبال.

أدَّى حصر النحو في الإعراب إلى صعوبة فهم هذا الأخير عند أكثر المتعلمين والحقُّ أنَّ الوظيفة الإعرابية تظل واحدة مهما تنوعت الجمل، وهو ما يبرز محدوديتها في مقابل وظائف المعنى التي تحصل تبعا لظروف الخطاب ومساراته. فإذا أخذنا المثال الآتي: أكلَ عليٌّ الخبزَ –أكلَ عليٌّ مالَ اليتيمِ–أكلَ عليٌّ رمضانَ –أكلَ عليٌّ أصابعَهُ ندمًا –عليٌّ يأكلُ لحوم الناس –عليٌّ يأكلُ عمرَهُ –أكلت السكينُ اللحمَ

إذا اكتفينا بالوظيفة الإعرابية في هذه الأمثلة من الفعل والفاعل والمفعول به في الأمثلة الأربعة الأولى والمثال الأخير، والمبتدأ وخبره في المثالين الخامس والسادس لا يتبين لنا الغرض المقصود من كل جملة من الجمل السابقة. إلا إذا اعتمدنا على وظائف المعنى، والمتمثل في السياق اللغوي (le contexte linguistique) الذي يحدد المعاني المقصودة، بالإضافة إلى قرينة المقـام (la situation) الذي يحدث فيه الكلام وهو جملة الظروف والأحوال المحيطة بإنتاج أو إحداث الخطاب. ولذلك قالت العرب لكل مقام مقال.[74]

4-خاتمة: تبين لنا من خلال هذا المقال اشتمال كتاب اللمع لابن جني على عدة مبادئ لسانية تربوية، من أبرزها الاهتمام بالمتعلم الذي يعد جوهر العملية التعليمية، وكذا طبيعة الأمثلة الموظفة ،إلى جانب المنهجية المتبعة في إيراد المصطلحات والتعريفات النحوية، إضافة إلى طبيعة الموضوعات والأبواب النحوية وترتيبها، وطريقة عرض المادة النحوية على المتعلم، وكيفية الإعراب،....ولا شك أن هذه المبادئ اللسانية التربوية مفيدة جدا في العملية التعليمية التعلمية، إذا ما أحسنا استثمارها في بناء المناهج النحوية الدراسية عن طريق تزويدها بالتمارين التطبيقية والأساليب التربوية الحديثة.

وقد حاولنا في هذا المقال الإلماع إلى كيفية استثمار تلك المبادئ، ولعل كتاب اللمع لابن جني يلفت انتباهنا أنَّ المختصرات النحوية التراثية تشكل ثروة تعليمية تربوية، ومع ذلك لا يستفاد منها في مناهج التعليم العام والجامعي، والسؤال هنا ألا يمكن الإفادة من هذه المختصرات النحوية التراثية التي تتميز بتعدد موضوعاتها، وتنوع مستوياتها في بناء مناهج النحو في مراحل التعليم العام والجامعي؟، عن طريق الكشف عن القيمة المعرفية والمنهجية والتربوية لهذه المختصرات النحوية.. واستقراء واستنباط الصريح والمضمر من الأبعاد التربوية واللسانية والنفسية التي تختزنها.

05-قائمة المصادر والمراجع:

1-عثمان ابن جني، اللمع في العربية، تح: الدكتور سميح أبو مغلي، دار مجدلاوي للنشر(عمان، الأردن، دار مجدلاوي للنشر)، 1988.

2-إبراهيم مصطفى، إحياء النحو، لجنة التأليف والترجمة والنشر(القاهرة، لجنة التأليف والترجمة والنشر، 1413، 1992).

3-أحمد مختار عمر وآخرون، معجم العربية المعاصرة، عالم الكتب، (القاهرة، عالم الكتب، 2008.

4-أحمد شامية، الصرف العربي وواقع تعليمه في المرحلة الثانوية من المدرسة الجزائرية-دراسة نظرية ميدانية-كنوز الحكمة للنشر والتوزيع(الجزائر، كنوز الحكمة للنشر والتوزيع دت).

5-ابن جني، التصريف الملوكي، تح: الدكتور: ديزيره سقال، دار الفكر العربي(بيروت دار الفكر العربي، 1998).

6-ابن جني، الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، دار الكتب المصرية(مصر، دار الكتب المصرية).

7-ابن هشام الأنصاري، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تح محمد محيي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية(بيروت، المكتبة العصرية، 1411 ،1991).

8-ابن هشام الانصاري، شرح قطر الندى وبل الصدى، تح: محمد محي الدين عبد الحميد، مكتبة طيبة للنشر والتوزيع) المدينة المنورة، مكتبة طيبة للنشر والتوزيع، 1990).

9-ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، دار ابن الهيثم القاهرة، دار ابن الهيثم، 2005،1426).

10-ابن آجروم الصنهاجي، الآجرومية، شرح: محمد بن صالح العثيمين، مكتبة الرشيد(الرياض، المملكة العربية السعودية، مكتبة الرشيد، 1426هـ، 2005م).

11-بشير إبرير، استراتيجية التبليغ في تدريس النحو، مقال منشور في أعمال ندوة تيسير النحو منشورات المجلس الأعلى للغة العربية،(الجزائر، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، 2001).

12-تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة(المغرب، دار الثقافة، 1994).

13-تمام حسان، الأصول دراسة ابستمولوجية للفكر اللغوي عند العرب، النحو، فقه اللغة البلاغة، عالم الكتب(القاهرة، عالم الكتب، 1420 ،2000).

14-دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة: د/ عبده الراجحي ود/ علي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية،(بيروت، دار النهضة العربية، 1994).

15-سعود بن غازي أبو تاكي، خصائص التأليف النحوي في القرن الرابع الهجري، دار غريب للنشر والتوزيع(القاهرة، دار غريب للنشر والتوزيع، 1425، 2005).

16-عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية(الإسكندرية دار المعرفة الجامعية، 1996) .

17-عبد الكريم خليفة، تيسير العربية بين القديم والحديث. منشورات مجمع اللغة العربية الأردني (عمان، الأردن، منشورات مجمع اللغة العربية الأردني، 1407 ،1986).

18-عبد الرحمن الحاج صالح بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، منشورات المجمع الجزائري للغة العربية) الجزائر، منشورات المجمع الجزائري للغة العربية،2007).
19-عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، العدد4، 1974.
20-عقيلة لعشبي، أهمية الربط بين علم النحو والعلوم الأخرى لاستخلاص درس نحوي ميسر، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، العدد الثامن والعشرون،2012.
21-عائشة عبد الرحمن -بنت الشاطئ-، لغتنا والحياة، دار المعارف(مصر، دار المعارف 1971.)
22-عبد المنعم سيد عبد العال، طرق تدريس اللغة العربية، دار غريب(القاهرة، دار غريب، 2002.)
23-عبد السلام المسدي، التفكير اللساني في الحضارة العربية، الدار العربية للكتاب تونس الدار العربية للكتاب، 1986) .
24-علوي عبد الله طاهر، تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية، دار المسيرة عمان، الأردن، دار المسيرة، 1430 2010).
25-كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط، وزارة التربية والتعليم الجزائر، وزارة التربية والتعليم، 2017).
25-محمد إبراهيم عبادة، النحو العربي أصوله وأسسه وقضاياه وكتبه مع ربطه بالدرس اللغوي الحديث، مكتبة الآداب(القاهرة، مكتبة الآداب، 2009).
26-المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، مكتبة الشروق الدولية (القاهرة، مكتبة الشروق الدولية، 2004).
27-محمد صاري، النحو التعليمي في التراث قراءة نقدية. قسم اللغة العربية، كلية الآداب(المملكة العربية السعودية، كلية الآداب، 1429هـ،2008م).
28-محمود أحمد السيد، أساسيات القواعد النحوية مصطلحا وتطبيقا، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة) دمشق، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة، 2011) .

29–مهدي المخزومي، في النحو العربي نقد وتوجيه دار الرائد العربي،(بيروت، لبنان، دار الرائد العربي، 1986) .

06–الهوامش:

[1]- قام بتحقيق هذا المختصر الدكتور سميح أبو مغلي، دار مجدلاوي للنشر، عمان، الأردن 1988.

[2]- نحوي بغدادي، ولد عام 322هـ بالموصل، وتلقى علومه فيها، فتردد على المساجد، وتعلم على يد أبي علي الفارسي ولزمه حوالي أربعين سنة، وبعد وفاة أبي علي عام:337هـ.درَّسَ مكانه في بغداد حتى وفاته عام 392هـ.وكان ابن جني على مذهب البصريين في النحو، وكان يدافع عنه باستمرار ولكنه كان مشغوفا بالعلم، ينهل من الجميع فينقل عن الكسائي وثعلب، وربما أثبت بعض آراء البغداديين؛ إلا أنه يبقى على المذهب البصري في مجمل الآراء، وقد خلف ابن جني عددا كبيرا من الكتب من أبرزها: اللمع في العربية، والخصائص، وسر صناعة الإعراب، وتفسير تصريف المازني، وتفسير ديوان المتنبي، وتفسير معاني ديوان المتنبي، والتصريف الملوكي، والمحاسن في العربية، وكتاب المحتسب في شرح شواذ القراءات، وكتاب المذكر والمؤنث،...لمزيد من المعلومات انظر: ابن جني ،التصريف الملوكي، تح ديزيره سقال، دار الفكر العربي بيروت،ط1، 1998 ص:5 ،11.

[3]- محمد إبراهيم عبادة، النحو العربي أصوله وأسسه وقضاياه وكتبه مع ربطه بالدرس اللغوي الحديث، ص:196.

[4]– انظر هذه المعاني المعجمية في المرجعين الآتيين:

المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، ط4 ،2004 ص:839.

أحمد مختار عمر وآخرون، معجم العربية المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة، ط1 ،2008 ص:2037.

[5]- أفرد ابن جني لمسائل الصرف كتابا مستقلا أطلق عليه اسم التصريف الملوكي: انظر: ابن جني، التصريف الملوكي، تح الدكتور ديزيره سقال، دار الفكر العربي، بيروت، ط1 1998.

[6]- هذه الموضوعات التي ذكرها التي ذكرها ابن جني في كتابه اللمع، تمثل في جملتها الموضوعات الأساسية الوظيفية النافعة التي يحتاجها المتعلم في إتقان مهارة الكلام والكتابة

(التعبير الشفوي والكتابي)، وهي الموضوعات الكلاسيكية التي نجدها في معظم المختصرات النحوية

[7] - محمد إبراهيم عباده، النحو العربي أصوله وأسسه وقضاياه وكتبه مع ربطه بالدرس اللغوي الحديث، ص:197.

[8]- علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، عبده الراجحي، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية،1996، ص:74 ،75.

[9]– ابن جني، اللمع في العربية، تح الدكتور سميح أبو مغلي، دار مجدلاوي للنشر، عمان الأردن ،1988، ص:22.

[10]- ابن جني، اللمع في العربية، ص:24،23.

[11] - ابن جني، اللمع في العربية، ص:24.

[12] - المرجع نفسه، ص:25 ،26.

[13]- المرجع نفسه، ص:26.

[14]- ابن جني، اللمع في العربية، ص:54.

[15]- المرجع نفسه، ص:65 ،66.

[16]- ابن جني، اللمع في العربية، ص:149 ،150.

[17]- المرجع نفسه، ص:15 ،16.

[18]- يقول مثلا عن تعريف الفاعل: «الفاعل عند أهل العربية: كل اسم ذكرته بعد فعل وأسندت إليه ونسبت ذلك الفعل إلى ذلك الاسم، وهو مرفوع بفعله» فهذا التعريف يخلو من التعقيد يناسب المبتدئين، ولا يحتاج فهمه إلى إدراك مفهومات أخرى خارجة عن باب الفاعل مثل مفهوم المشابهة للفعل، والمؤول بالاسم، والأصالة...

[19]- عني ابن جني في كتابه اللمع بشواهد الشعر ففاقت في العدد الشواهد من القرآن الكريم؛ إذ بلغ عدد الشواهد من القرآن الكريم ثمانية وأربعين شاهدا، وبلغ عدد الشواهد من الأبيات الشعرية ستة ومائة بيت. بينما فاق عدد الأمثلة التي صاغها ابن جني ليوضح بها القاعدة عدد الشواهد بكثير...

[20]- ابن جني، اللمع في العربية، ص:125 ،126.

[21]- سعود بن غازي أبو تاكي، خصائص التأليف النحوي في القرن الرابع الهجري ص:141.

[22]–عبد الكريم خليفة، تيسير العربية بين القديم والحديث، ص:50.

[23] - المرجع نفسه، ص:51.

[24]- ابن جني، اللمع في العربية، ص:51 ،52.

[25]– عبد الرحمن الحاج صالح، الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص:185.

[26]– فعلى المبرمج لمناهج التعليم العام أن يَطَّلِعَ على احتياجات الناشئة المختلفة من خلال التحريات العلمية التي تجرى في عين المكان وذلك من خلال كتابات الأطفال العفوية وتسجيل كلامهم العفوي وخطابهم في المدرسة وفي البيت وفي الملاعب وغيرها، وفي جميع الأحوال الخطابية العادية الطبيعية، فبعد معرفته لكل ذلك فسوف يمدهم بما يحتاجونه من ألفاظ وعبارات وتراكيب ولا يزيد على ذلك شيئا يصير عندهم كالحشو المعرقل. انظر: عبد الرحمن الحاج صالح، الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي، ص:185.

[27]- محمد صاري، النحو التعليمي في التراث قراءة نقدية، ص:33.

[28]- محمد صاري، النحو التعليمي في التراث قراءة نقدية، ص: 36.

[29]- ويظهر ذلك في كثير من الأمثلة التي يذكرها ابن جني (هو يقرأ الآن، وهو يصلي الساعة، ويصلي بعد غد، وسوف يصلي غدا ليت لي مالا فأنفقه عليك، اللهم ارزقني بعيرا فأحج عليه...) انظر اللمع، ص:28 ،91، فنلاحظ من خلال هذه الأمثلة أن ابن جني كان يوظف الأمثلة توظيفا تربويا، يروم من خلاله تثبيت بعض القيم والتوجيهات الخُلُقِية المُنْبَثِقة من التوجيه الديني في نفوس المتعلمين

[30]- انظر على سبيل المثال اللمع لابن جني، ص:36 ،37، باب كان وأخواتها ص:40،41 باب إن وأخواتها ص:155 ،156 من باب الحكاية.

[31]– لا يعنى هذا الحكم التعميم؛ أي أن كتاب اللمع يحتوي على أمثلة كلها بهذا الوصف وإنما لاحظنا في كثير منها الاهتمام بالأمثلة الجافة والمصطنعة وغير التوجيهية والبعيدة عن روح ذلك العصر، ثم إنّ كثيرا من الأمثلة التي توجد فيه لا تهدف إلى تنمية المنطوق والمكتوب لدى المتعلمين، وإنما غرضها خدمة القاعدة النحوية عن طريق نصرة مذهب نحوي معين، أو تأييد رأي نحوي في مقابل آخر، أو توضيح القاعدة النحوية في ذهن المتعلم لا أكثر، وهذه الأمثلة بهذا الشكل أقرب ما يكون إلى النحو العلمي التحليلي، وليس النحو التربوي الذي غرضه التعليم.

[32]– يوجد في كتاب اللمع لابن جني الذي سبق تحليله كثيرٌ من الألفاظ التي كانت تتناسب مع البيئة في ذلك الوقت مثل: قول ابن جني في باب التمييز: عندي قفيزان برا، وجريبان شعيرا، ومكوكان دقيقا، وعندي منوان عسلا، فابن جني عندما مَثَّل بهذه الأمثلة إنما مثل بها لأنها مأخوذة من الواقع والبيئة الحضارية التي كان يعيشها المتعلم آنذاك؛ أي أن هذه الموازين معروفة في ذلك الزمن للمتعلم والمعلم وغيرهما، أمَّا في وقتنا الحاضر فإن المعلم فضلا عن المتعلم لا يعلمون عن هذه الأوزان شيئا؛ لكونها غير مستخدمة في زماننا، وتتطلب من المعلم الرجوع إلى المعاجم ليتعرف مدلولات هذه الموازين، ومن ثم يبينها للتلاميذ؛ فيطول على التلاميذ الطريق في أمر لا فائدة منه عمليا أولا، و يتنافى مع الغاية من المثال وهي توضيح القاعدة النحوية وترسيخها في ذهن المتعلم ثانيا، هذه الغاية التي لا تكون إلا إذا كان المثال قريبا من واقع المتعلم وبيئته الحضارية والثقافية، وعليه فإن توظيف هذه الألفاظ في مناهج النحو المدرسي غير مناسب لأنها أمثلة لا تمثل بيئة المتعلم الحضارية، ويستثنى من الألفاظ التراثية الألفاظ التي تحيل على الحضارة الإسلامية، مثل: الفرسخ، والدينار والدرهم، والصاع، والبريد، فتوظيف هذه الألفاظ مما تقتضيه الحاجة.

[33]- نقول في الإعراب: فعل ماض مبني لما لم يسمّ فاعله ،أو نقول فعل مضارع مبني لما لم يسمّ فاعله ، والأحسن منه أن نقول : فعل ماض لم يُسمّ فاعله أو مضارع لم يسمّ فاعله والتعبير الثاني أحسن من الأول وهذا ما اختاره ابن هشام ؛فقد قال في خاتمة الباب السادس في كتابه المغني:... ينبغي للمعرب أن يتخير من العبارات أوجزها وأجمعها للمعنى المراد ؛فيقول في نحو ضُربَ فعل ماض لم يسم فاعله ،ولا يقول مبني لما لم يسم فاعله لطول ذلك وخفائه...انظر، ابن هشام الأنصاري، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تح، محمد محيي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، بيروت،1411 ،1991، ص:764.

[34]- إنَّ كثيرا من المصطلحات النحوية غير شائعة الاستعمال في كثير من المختصرات النحوية مثل: الإعراب التقديري والمحلي، والعلامات الأصلية والعلامات الفرعية والفعل المبني للمجهول، والفعل المبني للمعلوم، ونائب الفاعل، ولا النافية للجنس، وشبه الجملة والأفعال الناسخة والملحق بالمثنى، والملحق بجمع المذكر السالم،.....فقد ظهرت هذه المصطلحات في كتب المتأخرين، وأما عند المتقدمين فهي إما موجودة بمصطلحات مغايرة وإما أنها غير موجودة اكتفاء بإيضاح ما تدل عليه، ولكن المهم هنا هو أن هذه المصطلحات ينبغي أن يستعملها المعلمون بمراعاة مستوى المتعلمين، وإلا كانت عائقا بين المتعلم وفهمه للمصطلح. فهذه المصطلحات يتناسب تدريسها للمتعلم الذي قطع أشواطا في

الدراسة؛ أي أننا نعرضها في المرحلة الثانوية وما بعدها، وأما في المراحل الدنيا من التعليم؛ فنعرض المصطلحات القريبة من عقل التلميذ من جهة، ومن جهة أخرى نعمل على عدم تشتيت ذهنه بكثرة التفريعات، فنكتفي في الإعراب التقديري والمحلي بالإجمال فنقول: رأيت عيسى، عيسى: مفعول به منصوب...، وأما العلامات الأصلية والفرعية فكذلك نكتفي بالإجمال دون التفصيل، فنقول: جاء أخوك، أخوك: فاعل مرفوع وعلامة رفعه الواو. ونترك التفصيلات لمراحل متقدمة.

[35]- ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، ص:468.

[36]– نلاحظ أن ابن جني لا يعتمد كثيرا على التعريف بالحد المنطقي الذي يعتمد على الجنس والفصل، مثل تعريفه للفاعل بأنه كل اسم ذكرته بعد فعل، وأسندت ونسبت ذلك الفعل إلى ذلك الاسم، وهو مرفوع بفعله، وحقيقة رفعه بإسناد الفعل إليه، فهذا تعريف لا يحتاج إدراك مفهومات أخرى خارجة عن ماهية المصطلح المراد تعريفه، إذا ما قارناه بتعريف ابن هشام الأنصاري للفاعل في كتابه قطر الندى، حيث قال: اعلم أن الفاعل عبارة عن اسم صريح أو مؤول به أسند إليه فعل أو مؤول به مقدم عليه بالأصالة واقعا منه أو قائما به انظر ابن هشام الانصاري، شرح قطر الندى وبل الصدى، تح محمد محي الدين عبد الحميد، مكتبة طيبة للنضر والتوزيع، المدينة المنورة،ط1 ،1990،ص:180.

[37]- ابن جني، اللمع، ص:28.

[38]- المرجع نفسه، ص:33.

[39]- كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط، ط2 ،2017، ص:45.

[40]- ابن جني، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، ج1 ص:185.

[41]- وضمن هذا السياق يقول ابن خلدون: «وتلك القوانين إنما هي وسائل للتعليم، لكنهم أجروها على غير ما قصد بها، وأصاروها علما بحتا، وبعدوا عن ثمرتها، وتعلم ما قررناه في هذا الباب، أن حصول ملكة اللسان العربي إنما هو بكثرة الحفظ من كلام العرب، حتى يرتسم في خياله المنوال الذي نسجوا عليه تراكيبهم فينسج هو عليه، ويتنزّل بذلك منزلة من نشأ معهم وخالط عباراتهم في كلامهم، حتى حصلت له الملكة المستقرة في العبارة عن المقاصد على نحو كلامهم»[41] ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، ص:497 نفهم من خلال كلام ابن خلدون السابق أن الاكتساب الحقيقي للغة يتم من خلال الممارسة المتكررة والتدريب المتواصل وليس عبر الحفظ النظري للقواعد الذي أطلق عليه مصطلح القوانين.

[42]- يقول عبده الراجحي: «يظن بعض الناس أن النحو كله يجب أن يعلم، وهذا غير صحيح إذ لا بد من الاختيار وفق معايير موضوعية هي نفسها المعايير التي عرضنا لها في اختيار الكلمات؛ إذ ليست البنى النحوية متساوية من حيث الشيوع، ولا من حيث التوزيع ولا من حيث قابلية التعلم والتعليم، هناك بنى بسيطة وأخرى مركبة، وهناك بنى مركزية لا يستغني عنها الاستعمال اللغوي، وأخرى هامشية وهكذا» عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص: 71. ولا ريب أن تمييز الوظيفي من الموضوعات من غير الوظيفي والأساسي من الهامشي، والعناصر النحوية ذات الانتشار والشيوع من الظواهر النحوية ذات المردود الضعيف، لا يتم دون توظيف نتائج البحث اللساني التربوي في هذا المجال.

[43]- محمود أحمد السيد، أساسيات القواعد النحوية مصطلحا وتطبيقا، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة، دمشق، ط 3، 2011، ص:07.

[44]– يعتبر مقياس الشيوع(fréquence) من أهم المقاييس التي تتصل بالرصيد النحوي اتصالا مباشرا، ويعني مصطلح الشيوع البحث عن نسبة تواتر الكمي في الكلمات أو التراكيب في النصوص المكتوبة(قديمة أو معاصرة) أو المنطوقة، وبعد إجراء التحليل الإحصائي لشيوع الكلمات أو التراكيب النحوية يمكننا أن نقرر ما نحتاجه في المنهاج الدراسي، لأن التراكيب النحوية تتفاوت في نسبة ترددها وتواترها في الاستعمال المنطوق والمكتوب، فبعض هذه التراكيب كثير الاستعمال ،وبعضها الآخر متوسط ،وبعضها قليل وبعضها نادر...ومن الضروري أن نأخذ بهذا المعيار قبل اختيار المحتوى النحوي، وإلا فإن المتعلم يستنفد جهده في تعلم كلمات وتراكيب نحوية كثيرة لا يحتاج إلى استعمالها إلا نادرا على حين يجهل التراكيب النحوية التي يحتاجها دائما. للاطلاع حول موضوع التواتر والشيوع في الأبواب النحوية انظر: دراسة الدكتور محمود أحمد السيد في كتابه: تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية وأساليب التعبير، ص:363، 390. وانظر مصطلح الشيوع في كتاب علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، عبده الراجحي، ص: 68، 69.

[45]- انظر مصطلح التوزيع في كتاب: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية ص:69.

[46]– عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص:69. هناك تراكيب نحوية لها صبغة الانتشار الواسع في كل المجالات مثل: حروف الجر والعطف، وكان وأخواتها، وإن وأخواتها ،وأدوات النصب...فهذه التراكيب أنفع في تعليم النحو، لأن المتعلم يستطيع استعمالها في موضوعات متنوعة: دينية، وعلمية، وثقافية وأدبية، واقتصادية...،وهناك

موضوعات تَوَزُّعُهَا لا يكون إلا في مجالات محدودة مثل: الندبة والاستغاثة والترخيم والتنازع؛ فلا نكاد نجد مثل هذه الموضوعات إلا في الكتابة الأدبية؛ وبالتالي فإن التركيز يكون على النوع الأول من الموضوعات، أما النوع الثاني فيؤجل إلى مرحلة علمية لاحقة.

[47]- نبه الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح إلى أهمية إدراج مادة الأداء الصوتي كدرس مستقل في المناهج الدراسية، ضمن حديثه عن مستويات اللغة العربية؛ حيث قرر أن للعربية مستويين من التعبير في الاستعمال: مستوى التعبير الترتيلي أو الإجلالي، ومستوى التعبير الاسترسالي. فالأول تقتضيه حرمة المقام وهي حال الخطاب التي سماها الجاحظ بموضع الانقباض. وفيها تظهر عناية المتكلم الشديدة بما ينطق به من حروف وما يختاره من ألفاظ وتراكيب...ويستعمل الناس هذا المستوى من التعبير في جميع هذه الحالات التي تتصف بالحرمة كخطاب الخطيب، وخطاب المذيع للناس في الإذاعة والتلفزة ومحاضرات الأساتذة...أما الاسترسالي (الفصيح لا العامي) فهو هذا الذي تقتضيه مواضع الأنس كخطاب الأبناء والزوجة في المنزل والأصدقاء أو شخص آخر في غير مقام حرمة...ويمتاز هذا المستوى عن الأول بكثرة الاختزال في تأدية الحروف والكلم كاختلاس الحركات(وهو الإخفاء الذي وصفه سيبويه) والحذف والإدغام والتقديم والتأخير وكثرة الإضمار...فيجب أن ينبه المعلم على أن تخفيف الهمزة مثلا وإخفاء الحركات فصيح أيضا وقد سمع في مخاطبات العرب وقرئ به القرآن....وكل هذا يقتضي الرجوع إلى المراجع اللغوية التي وصف فيها العلماء هذه العربية الفصحى العفوية ،وبصفة خاصة التأدية الصوتية ومخارج الحروف وأحوال الوقف والابتداء وكل ما يجوز تخفيفه في سعة الكلام والاختصار كما يقول سيبويه. ثم يقوم فريق من العلماء بدراسة هذه الأشياء وتصنيفها وتحديدها والتمثيل لها قصد إخراجها في مناهج التعليم والكتب المدرسية. انظر: عبد الرحمن الحاج صالح، الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة –العربية في التعليم ما قبل الجامعي، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية الجزائر،2007، ص:176 ،179. والأسس العلمية لتطوير تدريس اللغة العربية، المرجع السابق، ص: 161 ،164. واللغة العربية بين المشافهة والتحرير، ص:68 ،80.

[48]– ممَّا يمكن الإفادة منه في ترتيب موضوعات النحو والصرف، جعل مدخل صوتي يمهد لتدريس موضوعات النحو والصرف بمباحث في نطق أصوات وكلمات اللغة العربية نطقا دقيقا، وعلى الرغم من أهمية هذا المدخل بعده جزءا مهما من أجزاء المحتوى النحوي؛ إلا أننا لا نكاد نرى له أثرا يذكر في مناهج النحو الدراسية.

[49]- عقيلة لعشبي، أهمية الربط بين علم النحو والعلوم الأخرى لاستخلاص درس نحوي ميسر، ص:120.

[50]– يؤكد الجرجاني من خلال كتابه دلائل الإعجاز أن البلاغة ليست أمرا مستقلا عن اللغة، وإنما تساعد اللغة على أداء وظيفتها...ومن تتبع آراء الجرجاني في كتابه دلائل الإعجاز تبدو له وجهة نظره في دراسة اللغة دراسة وظيفية، غايتها فهم أساليب اللغة، وارتباط النحو بالبلاغة والمعاني، من خلال نظم الكلام. والنظم هو قوام نظرية الجرجاني للعودة بالدراسة اللغوية العربية إلى مسيرتها الأولى، بعد ارتقاء هذه الدراسة، واستفادتها من الرصيد الدراسي على مدى القرون السابقة. انظر: أحمد شامية، الصرف العربي وواقع تعليمه في المرحلة الثانوية من المدرسة الجزائرية–دراسة نظرية ميدانية–كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر، ص:15.

[51] - تمام حسان، الأصول دراسة ابستمولوجية للفكر اللغوي عند العرب، النحو، فقه اللغة البلاغة، ص: 313.

[52]نجد في كتاب اللمع الجمع بين النحو والمعاني، ومن ذلك حديث ابن جني عن معاني حروف الجر، ومعاني إن وأخواتها، وأيضا باب الخطاب الذي عقده ابن جني في كتابه اللمع، وتحدث فيه عن كيفية الخطاب بين المتحدث والمتحدث إليه في الظروف الخطابية المختلفة (ابن جني، اللمع، الصفحات: 40، 59 ،60 ،155) غير أن ما يوجد في هذه المختصر النحوي هو من قبيل الإشارة فحسب. هذا مع العلم أنَّ المادة النحوية الموجودة فيها عبارة عن نحو مفردات متناثرة، وليس نحو جمل وتراكيب وأساليب؛ مع أنَّ الجملة هي «أساس التعبير، والصورة اللفظية الصغرى التي تطوي في ثناياها فكرة تامة صدرت عن نفس المتكلم لتصل بها إلى مخاطب منتظر. والجملة خاضعة لمناسبات القول، وللعلاقة بين المتكلم والمخاطب، ولا يتم التفاهم في أي لغة إلا إذا روعيت تلك المناسبات، وأخذت العلاقة بين أصحابها بعين الاعتبار، ولن يكون الكلام مفيدا ولا الخبر مؤديا غرضه ما لم يكن حال المخاطب ملحوظا ليقع الكلام في نفس المخاطب موقع الاكتفاء والقبول، مهدي المخزومي، في النحو العربي نقد وتوجيه، ص:225

[53]بينت بنت الشاطئ عائشة عبد الرحمن أهمية الربط بين النحو والمعاني فقالت: «.. ويبدو لي أن عقدة الأزمة ليست في اللغة ذاتها، وإنما هي في كوننا نتعلم العربية قواعد صنعة وإجراءات تلقينية وقوالب صماء، نتجرعها تجرعا عقيما، بدلا من أن نتعلمها لسان أمة ولغة حياة...كان الخطأ الأول أن الأصل في الإعراب أن يضبط المعنى ويدل عليه لكن اللغويين

فصلوا النحو عن المعاني ووضعوا بينهما الحدود والأسرار. يحفظ التلميذ قواعد الصنعة في المعارف والنكرات، أما سر العربية في التعريف والتنكير فلا شأن للصنعة به. عائشة عبد الرحمن (بنت الشاطئ)، لغتنا والحياة، دار المعارف، مصر،1971، ص:196 ،197.

[54]عبد الرحمن الحاج صالح، الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة –العربية في التعليم ما قبل الجامعي، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر،2007، ص:183 ،184. محصول القول فيما يتعلق بمسألة ربط النحو بالبلاغة والمعاني أن مناهجنا التعليمية لا تهتم بهذه الحيثية، فلا نجد اهتماما بمعاني النحو وأسراره، وإنما نجد الاهتمام منصبا على القواعد النحوية، والتركيز على الإعراب الصناعي فالمتعلم وإن تمكن من حفظ القاعدة عن ظهر قلب، بل حتى الإعراب يلجأ إلى حفظه حفظا آليا دون فهم، أقول حتى وإن تمكن المتعلم من ذلك، فإن فوات الغرض الأساس من النحو وهو فهم الأغراض والمقاصد يؤدي به إلى الضعف الواضح على مستوى التواصل الكتابي فضلا عن التواصل الشفوي في ممارسته للحديث.

[55]يعتبر مقياس المطرد والشاذ من أهم المقاييس اللسانية التربوية التي حددها بعض اللسانيين لمراعاة عنصر التدرج عند عرض المادة النحوية وتسلسلها، انظر عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، ص:63.

[56]– ينهض التدريج الدوري على مبدأ مستقى من النظرية اللغوية التي تقرر أن اللغة نظام من الأنظمة أو هي شبكة من العلاقات، وأنك لا تستطيع أن تعرف شيئا ما من اللغة إلا بعد أن تعرف العلاقات التي تربطه بالأشياء الأخرى، وهكذا فإن المفردة هنا لا تقدم دفعة واحدة، ولا تعرض عرضا شاملا ،وإنما يقدم منها جانب واحد مع جوانب أخرى لمفردات أخرى، ثم تعود إليها بتقديم جانب ثان، وثالث، وهكذا يألف المتعلم المفردة ويتدرج من عناصرها الأساسية إلى الفرعية، وتظهر له علاقاتها بغيرها....والذي يتيح فرصة طبيعية لمراجعة المادة في سياقات مختلفة، وهذا مهم جدا في الاستعمال اللغوي، وهو يجعل تعليم اللغة أسرع حين يجد المتعلم نفسه قادرا على استعمال ما يتعلمه، وفي ذلك تقوية لدافعيته لتعليم اللغة. انظر عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص:74 ،75 .

[57]التدرج الطولي gradation linéaire، هو عكس التدرج الدوري وهو نمط ترتيب تقليدي، منهجه ينهض على تقديم كل مفردة من مفردات المحتوى دفعة واحدة، بحيث يقدمها تقديما مفصلا لا يترك منها جزئية إلا أتى عليها. والهدف من ذلك أن يتقن المتعلم كل مفردة قبل أن ينتقل إلى غيرها. وعلى هذا فإن عرض الموضوعات في هذا النوع من التدرج يكون

بطريقة خطية وليس دورية. انظر عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية ص:73.

[58]اعتمد ابن جني على الطريقة القياسية كثيرا، ومن ذلك قوله في الباب الذي سماه باب لا في النفي، ويقصد به باب لا النافية للجنس: اعلم أنَّ لاَ تنصب النكرة بغير تنوين ما دامت تليها، وتبنى معها على الفتح كخمسة عشر، تقول: لا رجل في الدار، ولا غلام لك، ولا جارة لك. ابن جني اللمع، ص:42.

[59]اعتمد ابن جني في كتابه اللمع على الطريقة الاستقرائية؛ فنجد في كتابه عرضًا للمثال أو الأمثلة ثم إعطاء القاعدة العامة على غرار قوله في باب كان وأخواتها: وهي كان وأخواتها وهي: كان وصار وأمسى وأصبح، وظل وبات وأضحى وما دام وما زال وما انفك، وما فتئ وما برح وليس، وما تصرف منهن، وما كان في معناهن مما يدل على الزمان المجرد من الحدث، فهذه الأفعال كلها تدخل على المبتدأ والخبر، فترفع المبتدأ ويصير اسمها، وتنصب الخبر ويصير خبرها. واسمها مشبه بالفاعل وخبرها مشبه بالمفعول. ابن جني اللمع، ص:36.

[60]عبد المنعم سيد عبد العال، طرق تدريس اللغة العربية، دار غريب، القاهرة،2002، ص:31 ،37.

[61]عبد السلام المسدي، التفكير اللساني في الحضارة العربية، الدار العربية للكتاب، ط2 ،1986، ص:10 ،11.

[62]دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص:34.

[63]– يمكن أن نستثمر هذه الطريقة بشكل مشوق وخاصة عند تلاميذ الطور الابتدائي، وذلك من خلال الحوار عن طريق الاستعانة بألعاب البيئة التي يمارسها التلاميذ في الساحة عند خروجهم للفسحة، أو خروجهم من المدرسة، مثل لعبة الغُمَيضان، وصورتها: أن يغمض المعلم عيني أحد التلاميذ بعصابة، ويقف بقية زملائه حوله، ثم يلمس أحدهم أذنه أو يده أو شعره، ويوجه إليه سؤالا مثل: من لمس أذنك؟ فإن عرف الإجابة وأجاب بجملة صحيحة حل محله التلميذ السائل، ثم يعصب عينيه، ويسأله سؤالا آخر مثل: أين يصفقُ معاذٌ؟ فيجيب عند الباب، أو تحت الشجرة.... وهكذا يمكن تدريب التلاميذ على استخدام جميع أدوات الاستفهام... ومن الألعاب أيضا التي تقوم على الطريقة الحوارية لعبة أنا وأنت: وطريقتها أن يقف التلاميذ صفين متقابلين، ثم تبدأ اللعبة بأن يسأل تلميذ من أحد الصفين من يقابله من الصف الآخر: أنا اشتريت قلما، وأنت ماذا اشتريت؟ فيجيبه أنا اشتريت كراسة. وفي الدور

الثاني يغير شكل السؤال باستبدال هو بدل أنت، ثم هم، وهي، وهنَّ... وهكذا. وفي كل دورة يستعمل التلاميذ أحد الضمائر، وبذلك يتمرنون على استعمال الضمائر استعمالا صحيحا...انظر: علوي عبد الله طاهر، تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية دار المسيرة، عمان، الأردن،1430، 2010، ص:345 ،346. كما يمكن للمعلم أن يبتكر ألعابا جديدة تقوم على أساس الطريقة الحوارية يعرضها على التلاميذ في قاعة الدرس بغية تدريبهم على تعلم مبادئ النحو، والقدرة على التعبير الشفوي الصحيح.

[64]هناك العديد من المسرحيات في هدا المجال موجودة على مواقع التواصل الاجتماعي: نذكر على سبيل المثال مسرحية كان وأخواتها، ومسرحية إن وأخواتها ومسرحية الفعل المضارع...

[65]– يقول ابن جني في باب نعم وبئس: نعم الرجل زيد وبئس الغلام جعفر: فالرجل مرفوع بفعله، وزيد مرفوع لأنه خبر مبتدأ محذوف كأن قائلا قال من هذا الممدوح؟ فقلت زيد؛ أي هو زيد وإن شئت كان زيد مرفوع بالابتداء وما قبله خبر عنه مقدم عليه انظر: ابن جني اللمع، ص:99.

[66]– يقول ابن جني في الخصائص: وأما لفظة أي الإعراب فإنه مصدر أعربت عن الشيء إذا أوضحت عنه...وأصل هذا كله قولهم(العرب) وذلك لما يعزى إليها الفصاحة، والإعراب والبيان...الخصائص، ج1، ص:36.

[67]– يقول تمام حسان في الإشارة إلى أهمية المعنى في الدراسة النحوية: إنَّ دراسةَ النَّحو كانت تحليلية لا تركيبية؛ أي أنها كانت تُعنى بمكونات التركيب؛ أي بالأجزاء التحليلية فيه أكثر من عنايتها بالتركيب نفسه· تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة المغرب، ص:16.

[68]– ابن آجروم الصنهاجي، الآجرومية، شرح محمد بن صالح العثيمين، مكتبة الرشيد الرياض، المملكة العربية السعودية، ط1 ،1426هـ 2005م، ص:39 ،47.

من جملة المصطلحات الأصيلة التي أصابها التحريف مصطلح الإعراب، فهو عند النحاة المتأخرين لا يتجاوز ما قاله ابن آجروم في كلامه السابق، من حصر مصطلح الإعراب في خانة ضيقة هي الحركات الثلاث: الرفع والنصب والجر التي نجدها في أواخر الأسماء المعربة والأفعال المضارعة، أما عند المتقدمين من النحاة ومن حذا حذوهم فإن رؤيتهم لمفهوم الإعراب رؤية علمية موسعة يرتبط فيها مفهوم الإعراب ضمن المقاصد والمعاني

المتوخاة من استقامة التراكيب النحوية المتواطأ عليها في اللسان العربي...وممن نظر هذه النظرة الموسعة لمصطلح الإعراب: سيبويه في الكتاب، وابن جني في الخصائص.

[69]- إبراهيم مصطفى، إحياء النحو، ص:7 ،8.

[70]– ابن جني، اللمع، ص:40 فمن المهم في طريقة الإعراب مراعاة الجانب البلاغي على غرار الأمثلة الآتية التي ساقها ابن جني في كتابه اللمع: إنَّ زيدا قائم: الإعراب: إنَّ: حرف مشبه بالفعل معناه التأكيد أو التحقيق على حد قول ابن جني وهو المعنى البلاغي. ليتَ أباك قادم: ليت حرف نصب يفيد التمني...لعلَّ أخاك واقف: لعلَّ حرف نصب يفيد التوقع والرجاء كأن أباك الأسد كأن: حرف مشبه بالفعل يفيد التشبيه ما قام زيد لكنَّ جعفرا قائم. لكنَّ: حرف مشبه بالفعل: يفيد التأكيد والإيجاب أو الاستدراك إنَّ زيدًا لقائم: اللام تفيد التأكيد...

[71]- انظر كتاب اللمع لابن جني، ص:40، فقد ذكر في إعراب إنَّ وأخواتها المعاني البلاغية على نحو ما هو مبين أعلاه.

[72]- ابن جني، اللمع، ص:40. ومعنى أن اسمها مشبه بالمفعول أنه منصوب كما أن المفعول منصوب، ومعنى أن خبرها مشبه بالفاعل أنه مرفوع، كما أن الفاعل مرفوع.

[73]- من أوجه المشابهة أن هذه الحروف مبنية على الفتح، كما أن الفعل الماضي مبني على الفتح. وأن فيها شبها معنويا بالفعل، فمعنى إنَّ وأنَّ أكدت أو حققت، ومعنى كأنَّ شبهت ولكنَّ استدركت، ومعنى ليتَ، تمنيت، ومعنى لعل ترجيت، ومن أوجه المشابهة اللفظية بينها وبين الفعل أن هذه الحروف تتصل بها الضمائر كما تتصل بالفعل، فنقول إنه، كما نقول ضربه، وإنني كما نقول صافحني، ...، وأيضا من أوجه المشابهة اللفظية أن هذه الحروف تتصل بها نون الوقاية كما تتصل بالفعل، نحو: إنني، وليتني، وكأنني، ولكنني، ولعلني... ونقول في الفعل، أكرمني، كافأني، سألني، أحرجني، أخرجني...

[74]- بشير إبرير، استراتيجية التبليغ في تدريس النحو، مقال منشور في أعمال ندوة تيسير النحو، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر،2001، ص:489

نظريّة العامل بين البصرة والكوفة
-دراسة في مجلس أبي عمر الجرمي وأبي زكريا الفراء-

Factor theory between Basra and Kufa
Study in Abu Omar Eljarmi's assembly with Abu Zakaria Elfarraa

أ. كريمة محاوي*

تاريخ الاستلام: 07-09-2020 تاريخ القبــول: 05-01-2021

ملخّص: نظريّة العامل في النّحو العربيّ من أهم مجالات الدّراسة التي حظيت بعناية الباحثين قديما وبخاصّة الخلاف الذي نشأ بين مدرسة البصرة ومدرسة الكوفة. ويعود الخلاف بين المدرستين إلى المبادئ التي انطلقت منها كل مدرسة في تقعيد القواعد وتبريرها. حيث اعتمدت مدرسة البصرة منهج القياس، في حين اعتمدت الكوفة الوصف المباشر للظاهرة اللغويّة.

هذا الاختلاف بين المدرستين أثرى المكتبة العربيّة بدراسات كثيرة، لكنّه في الوقت ذاته زاد من تعقيد الدّراسات النّحويّة على طلاب العلم وبخاصّة في المرحلة الرّاهنة. وهذه دراسة لواحدة من المناظرات القديمة تحاول جس نبض نظريّة العامل وتأثيرها في الدّراسات اللغويّة.

كلمات مفتاحيّة: العامل؛ النّحو؛ الجرمي؛ الفراء؛ مجالس.

Abstract: The factor theory is one of the most important field which has received great attention, especially the controversy between Basra and Kufa School. The controversy between them is due to the principles on which they were based in limiting and justifying the rules. The Basra School adopted the method of

*المدرسة العليا للأساتذة، بشّار، الجزائر، البريد الإلكتروني: karimmehaoui.1ik@gmail.com (مؤلّف مرسل).

measurement, while Kufa adopted a direct description of the linguistic phenomenon.

Thus, enriched the Arabic library, but at the same time it increased the complexity of grammatical studies on students, especially in the current stage. That a study discussing one of the ancient debates that attempts to analyse factor theory and its influence on linguistic studies.

Keywords: factor; grammar; El Jarmi; Al Farraa; assembly.

1. مقدّمة: تعدّ نظريّة العامل أساسا من الأسس التي بني عليها النّحو العربيّ على الرّغم من الخلاف الكبير الذّى وقع بسببها بين المدرستين النّحويتين العريقتين البصرة والكوفة. غير أنّ تدريس النّحو العربيّ عندنا في المراحل التّعليميّة المختلفة يبدو بعيدا عن تقديمها التّقديم الصّحيح والمناسب لطلاب اللغة العربيّة. فإذا اختار الطّالب دراسة النّحو العربيّ في الجامعة فإنّه يصطدم بنظريات كثيرة واختلافات معقّدة في قضايا النّحو العربيّ تجعل أمر البحث والتّفقه في النّحو عسيرا، وبخاصّة في المراحل الأولى من التّعليم الجامعي. والأمر يعود، في نظري، والتّطور الحاصل في شتى المجالات التي أثرت بشكل واضح على اللغات المختلفة إلى تقصير المتخصّصين في ولوج هذا المجال وتقديمه بأسلوب بسيط وواضح يسهل على الدّارسين ولوج عالمه والبحث في موضوعاته المختلفة، وتطويره بما يتناسب.

إنّ نظريّة العامل في النّحو بحاجة إلى تعريف وتحليل ومناقشة، وكان علماؤنا السّابقون قد سبقونا في هذا؛ فمنهم من تدارسها وأثبتها موافقا للبصرة في منهجها ومنهم من رفضها وقدم الأدلة على عدم جدواها، ومنهم من رأى أنّها زادت النّحو تعقيدا ويمكن الاستغناء عنها، ومن العلماء من أخذ موقفا وسطا بين البصرة والكوفة في قضايا النّحو المختلفة مرة يميل إلى كفة البصرة ومرّة أخرى يميل إلى مواقف الكوفة النّحويّة. فما هي نظريّة العامل في النّحو؟ وما الدّاعي إلى وجودها؟ وما سبب الخلاف بين البصرة والكوفة حولها؟ وهل يعد الخلاف بين البصرة والكوفة حول نظريّة العامل خلافا مؤسّسا على أسس علميّة أم أنّه مجرّد خلاف في الرّؤيّة؟ وما هي الفائدة التي يجنيها الدّارس للنحو العربيّ من معرفة نظريّة العامل؟

هذه أسئلة أسعى للإجابة عنها من خلال دراستي للحوار الذي دار بين أبي عمر الجرمي والفراء في مجلسهما حول نظريّة العامل، منتهجة المنهج الوصفي التّحليلي؛ بحيث أحدّد المسألة النّحويّة وأقوم بتحليل الحوار الذي دار بينهما وأدرس الأمثلة الواردة والمعطيات والأدلة التي أوردها كل من العالمين. كما أناقش الأفكار الواردة في المجلس والإشكاليات التي يمكن ملاحظتها من خلال هذه الدّراسة، مع إيراد لآراء بعض العلماء والدّارسين قديما وحديثا حول نظريّة العامل. تهدف هذه الدّراسة إلى فتح ملف علمي في مجال النّحو العربيّ، والاقتراب من قضيّة نحويّة تراثيّة كان لها أثر كبير في تأسيس النّحو العربيّ، وهذا بغيّة تقريب النّحو لطلبتنا اليوم على أمل أن تصبح دراسة النّحو دراسة ممتعة وجذابة مثلما كانت من قبل. ومن خلال هذه الدّراسة أدعو الدّارسين المتخصّصين إلى فتح الملفّات النّحويّة المختلفة ودراستها برؤيّة حديثة وناقدة من أجل الرّقي بلغتنا مثلما فعل علماؤنا من قبل، وألاّ نترك الأمانة التي أوكلت إلينا لغيرنا. ومن أهداف الدّراسة أيضا إلقاء الضّوء على مجلس من مجالسّ العلماء التي كان لها دور في ازدهار العلم والمعرفة في العصور الإسلاميّة الأولى؛ إذ تعدّ منبعا من منابع العلم التي لا تنضب أبدا.

2. مجلس أبي عمر الجرمي وأبي زكريا الفراء:[1] ذكر ابن الأنباري أبو البركات هذا المجلس في صدد حديثه عن أبي عمر صالح بن إسحق الجرمي[2] وكانت له مع الفراء[3] محاورات ومناظرات تناقلتها كتب النّحويين واللغويّين. يقول ابن الأنباري في كتابه "نزهة الألباء في طبقات الأدباء": «ويحكى (..): أنّه اجتمع أبو عمر الجرمي وأبو زكريا يحي بن زياد الفراء فقال الفراء للجرمي: أخبرني عن قولهم "**زيد منطلق**" **لم رفعوا زيدا؟** فقال له الجرمي: **بالابتداء** فقال له الفراء: وما معنى الابتداء؟ قال **تعريته من العوامل**، قال له الفراء: فأظهره، فقال الجرمي: **هذا معنى لا يظهر**، قال له الفراء: فمثله، قال له الجرمي: **لا يتمثّل**، قال: ما رأيت كاليوم عاملا لا يظهر ولا يتمثّل.(ابن الأنباري، 1985) فقال له الجرمي: أخبرني عن قولهم "**زيد ضربته**" **لم رفعتم زيداً** قال: **بالهاء العائدة على زيد**، قال الجرمي: الهاء اسم، فكيف يرفع الاسم؟ قال الفراء: **نحن لا نبالي من هذا**، فأنّا نجعل كلّ واحد من المبتدأ والخبر عاملا في صاحبه في نحو "زيد منطلق" قال الجرمي: يجوز أن يكون كذلك في نحو "زيد

منطلق" لأنّ كلّ واحد من الاسمين مرفوع في نفسه فجاز أن يرفع الآخر وأمّا الهاء في "ضربته" ففي محل النّصب فكيف يرفع الاسم؟ فقال له الفراء: لم نرفعه به **وإنّما رفعناه بالعائد،** فقال له الجرمي: وما العائد؟ قال الفراء: **معنى** قال الجرمي: أظهره، قال: **لا يظهر**، قال مثله، قال: **لا يتمثّل**. قال له الجرمي: ***لقد وقعت فيما فررت منه***. فيقال: إنّهما لما افترقا قيل للفراء: كيف رأيت الجرمي؟ قال رأيته آية وقيل للجرمي كيف رأيت الفراء؟ قال: رأيته شيطانا.»[4]

1.2 تحديد المسألة: "**العامل في النّحو**": المسألة المختلف فيها في هذا المجلس هي نظريّة العامل التي تبنتها مدرسة البصرة وعملت بها، بناء على منهج القياس الذي اعتمدته في إرساء قواعدها النّحويّة. والعامل في اللغة من عَمِلَ يَعْمَلُ فهو عاملٌ. وجاء في لسان العرب: «العامل: هو الذي يتولّى أمور الرّجل في ماله ومِلْكِه وعمله، (ابن منظور، 1300هـ) ومنه قيل للذي يستخرج الزّكاة: عامل»[5] وفي النّحو لا تخرج لفظة عامل عن المعنى اللغوي وإنّما تخصّصه قليلا، فيقع العمل على الألفاظ بالرّفع والنّصب والجرّ، حيث يبحث النّحوي عن العوامل التي أدت إلى رفع زيد أو نصبه، بمعنى البحث عن الأسباب والعوامل المؤديّة إلى تغيير الحركة الإعرابيّة في الألفاظ داخل السّياق اللغوي. ونجد ابن منظور يورد تعريفا نحويا للعامل في معجمه: «والعمل في العربيّة: ما عَمِل عَمَلا ما فرفع أو نصب أو جرَّ، (ابن منظور، د. ت) كالفعل والنّاصب والجازم وكالأسماء التي من شأنها أن تعمل أيضا وكأسماء الفعل وقد عَمِلَ الشّيء في الشّيء: أحدث فيه نوعا من الإعراب.»[6] أمّا الخليل بن أحمد الفراهيدي، صاحب أوّل معجم عربيّ، فنجده يعرف العامل تعريفا لغويا مختصرا ولم يورد التّعريف الاصطلاحي النّحوي، إذ يقول: «عمل: عمل عملا فهو عامل. واعتمل: عمل لنفسه. قال:

إنّ الكريـــــمَ وأبيـــك يَعْتَمِلْ
إنْ لم يجد يوماً على من يَتَّكِلْ

(...) (الخليل، 2003) وعامل الرّمح: دون النّعلب قليلا ممّا يلي السّنان وهو صدره. قال:

أطْعَنُ النّجلاء يعوي كَلْمُهَا عامل النّعلب فيها مُرْجَحِنْ»[7]

تعدّ نظريّة العامل في النّحو العربيّ المحورَ المحرك لأبوابه المختلفة؛ ذلك أنّ المسائل النّحويّة، بدءا بالكلمة وانتهاء بالتّركيب، لا تخلو من عامل عمِل فيها، إعرابا أو تقديما أو تأخيرا، إلى غير ذلك من الأبواب. «فنظريّة العامل ليست نظريّة تتناول بابا نحويا معينا، تنتهي أهمّيتها بالفراغ منه، (بن حمزة، 2004) وإنّما هي الرّوح السّاريّة في جميع المباحث النّحويّة ابتداء من تعريف الكلمة إلى تناول التّركيب.»[8] ومسألة تحديد الرّافع للمبتدأ والخبر مشهورة في تاريخ الخلاف بين البصريين والكوفيين، وقد أفرد ابن الأنباري لها بابا في كتابه "الإنصاف في مسائل الخلاف".

2.2 دراسة المسألة: "**الرّافع للمبتدأ**": المسألة المختلف فيها في هذا المجلس هي مسألة العامل الذي رفع زيدا في قولهم: "**زيدٌ منطلقٌ**". وكان السّائل هو أبو زكريا يحي الفراء أحد أعلام الكوفة. ولعلّه كان يريد أن يظهر فساد رأي أهل البصرة في اعتمادهم نظريّة العامل لتعليل الظّواهر الإعرابيّة في النّحو. وكان نظيره في هذا المجلس أبو عمر الجرمي. وكان قد قرأ كتاب سيبويه على أبي الحسن الأخفش.

والطّريقة التي كان يتدارس بها العلماء أحوال النّحو كانت بسيطة؛ يورد أحدهم مثالا ويطرحون الأسئلة من حوله حتى يتمكن الطّلاب من استيعاب الأحوال التي تطرأ عليه. وفي هذا المجلس اقتصر العالمان على جملة أسئلة تتمحور في مجملها حول الرّافع في المبتدأ والخبر في قولهم: "**زيدٌ منطلقٌ**". فكانت الأسئلة والأجوبة على النّحو التّالي:

الجدول رقم 1: المسألة النّحويّة بالتّفصيل

السّائل	المِثال	السّؤال	الجواب
الفراء	زيدٌ منطلقٌ	لِمَ رفعوا زيداً؟	بالابتداء.
		وما معنى الابتداء؟	تعريته من العوامل.
		فأظهره.	هذا معنى لا يظهر.
		فمثله.	لا يتمثل.

الجـرمـي	زيدٌ ضربتُـهُ	لَمَ رفعتم زيداً؟	بالهاء العائدة على زيد.
		الهاء اسم، فكيف يرفع الاسم؟	نحن لا نبالي من هذا، فإنا نجعل كل واحد من المبتدأ والخبر عاملا في صاحبه في نحو: زيدٌ منطلقٌ.
		وأمّا الهاء في "ضربته" في محل نصب، فكيف يرفع الاسم؟	لم نرفعه به، وإنّما رفعناه بالعائد.
		وما العائد؟	معنى.
		أظهره.	لا يظهر.
		مثله.	لا يتمثّل.

3. آراء العلماء في رافع المبتدأ والخبر: اختلف علماء البصرة والكوفة في الرّافع للمبتدأ والخبر. أمّا البصريون فرأوا أنّ المبتدأ يرتفع بالابتداء؛ والابتداء عندهم وقوع الاسم في بداية الجملة، أي لم يسبقه أي ناسخ من النّواسخ أو ما يوجب تغيير حركته بقولهم: "لخلوّه/ لتعريته من العوامل". وأهل البصرة، ذاتهم، اختلفوا في الرّافع للخبر، فمنهم من رأى أنّه يرتفع بالمبتدأ، ومنهم من رأى أنّه يرتفع بالابتداء هو الآخر، ومنهم من رأى أنّه يرتفع بالمبتدأ والابتداء معا. أمّا الكوفيون فقد رأوا أنّ كلا من المبتدأ والخبر يرتفع أحدهما بالآخر، بقولهم: "يترافعان".

وأوّل العلماء الذين ينبغي أن نطلع على رأيه في هذا الصّدد الخليل بن أحمد الفراهيدي، بوصفه أوّل العلماء الذين وصلنا بعضٌ من مؤلفاته في النّحو، وهو بلا شك من أوائل من قعّدوا للعربيّة ووضعوا النّظريات اللغويّة لها. وقد سبق ذكر قوله في تعريف العامل في معجمه "العين"، وكان تعريفا لغويا ولم يشر إلى تعريفه الاصطلاحي. أمّا في كتابه "الجمل في النّحو" فقد كان إيراده لهذه المسألة بسيطا

ومباشرا جدا، منتهجا في ذلك منهجا وصفيا تعليميا. مع الإشارة إلى أنّ الخليل في كتابه هذا جمع مختلف الحالات الإعرابيّة التي تنتاب الكلمات في السّياق اللغوي فكانت أبوابه مصنفة بحسبها، حيث أفرد لوجوه النّصب بابا، ولوجوه الرّفع بابا وهكذا إلى أن استوفاها جميعها، إضافة إلى مختلف الحالات التي تكون عليها الجُمل، وفقا لأساليب العرب المعروفة في عصره.

قال الخليل بن أحمد الفراهيدي عن الرّفع في المبتدأ والخبر: «**والمبتدأ وخبره:** زيدٌ خارجٌ، والمرأةُ منطلقةٌ. (الخليل، 1985) رفعتَ "زيداً" بالابتداء، ورفعتَ "خارجاً"، لأنّه خبرُ الابتداء.»[9] وفي نسخة أخرى للكتاب يقول: " رفعت زيداً لأنّه مبتدأ"[10] والملاحظ هنا أنّه لم يُطل الحديث عن العامل في رفع المبتدأ والخبر لينتقل بعدها إلى الحديث عن كان وأخواتها وأحوالها.

أمّا سيبويه، تلميذ الخليل، فقد أفاض كثيرا في معاني النّحو وأحواله المختلفة في موسوعته التي لم يسبق لها مثيل، حين ضمّن الكتاب كل ما تلقاه عن أساتذته وعلماء عصره، فشمل "الكتاب" كل ما يمكن أن يقال في النّحو وعلوم اللغة. وأصبح مرجعا، بل مصدرا يستقي منه الباحثون أصول علم اللغة. وقد ذكر المبتدأ والخبر وأحوالهما في صدد حديثه عن المسند والمسند إليه، إذ يقول: «وهما ما لا يغْنى واحدٌ منهما عن الآخر، ولا يجد المتكلّم منه بُدّاً. فمن ذلك الاسمُ المبتدأُ والمبنيُّ عليه. (سيبويه، 1988) وهو قولك عبد الله أخوك: وهذا أخوك. (...) واعلم أنّ الاسم أوّل أحواله الابتداء، وإنّما يدخل النّاصب والرّافع سوى الابتداء والجار على المبتدأ. ألا ترى أنّ ما كان مبتدأ قد تدخل عليه هذه الأشياء حتى يكون غير مبتدأ، ولا تصل إلى الابتداء ما دام مع ما ذكرت لك، إلاّ أن تدعه.(...) فالمبتدأ أوّل جزء كما كان الواحد أوّل العدد، والنّكرة قبل المعرفة.»[11] ويعد عامل الابتداء عند البصريين عاملا مهمًّا، وهو عامل معنوي غير ظاهر، ذلك أنّ الاسم إذا ما وقع في بداية الجملة ولم يسبقه أي شيء، لابد وأن يكون مرفوعا، هذا ما استقرأه علماء العربيّة من كلام العرب الذي جمعوه. واستنتجوا بعد ذلك أنّ هذا الاسم المبتدأ إذا ما سُبق بسوابق كانت تتغيّر حركته أو حركة ما بعده، فأوعزوا ذلك التّغير إلى تأثير تلك السّوابق وهذا استنتاج منطقي. ومن علماء البصرة المتألقين، أبو العباس محمّد بن يزيد المبرّد من

علماء القرن الثّالثّ الهجري، صاحب "المقتضب" و"الكامل". يعدّ كتابه المقتضب ثاني كتاب في النّحو بعد كتاب سيبويه، غير أنّه أكثر تفصيلا وتبسيطا، ويعدّ شارحا له. كما يرى بعض الدّارسين أنّه انتقد ما جاء في "الكتاب" في بعض المسائل التي اختلف فيها مع سيبويه. يقول في باب "المسند والمسند إليه": «وهما مالا يستغني كل واحد من صاحبه. فمن ذلك: قام زيد، والابتداء وخبره، وما دخل عليه نحو (كان) و(إن) وأفعال الشّك والعلم والمجازات. فالابتداء نحو قولك: زيدٌ. فإذا ذكرته فإنّما تذكره للسامع؛ ليتوقّع ما تخبره به عنه فإذا قلت (منطلق) أو ما أشبهه صحّ معنى الكلام، وكانت الفائدة للسامع في الخبر؛ (المبرد، 1994) لأنّه قد كان يعرف زيدا كما تعرفه، ولولا ذلك لم تقل له زيد، ولكنت قائلا له: رجل يقال له زيد. فلمّا كان يعرف زيدا، ويجهل ما تخبره به عنه أفدته الخبر، فصحّ الكلام؛ لأنّ اللفظة الواحدة من الاسم والفعل لا تفيد شيئا وإذا قرنتها بما يصلح حدث معنى، واستغنى الكلام»[12].

كان هذا عن الفائدة التي تجنى من عمليّة الإسناد، أمّا فيما يخص الرّافع للمبتدأ والخبر فنجده يقول: «فأمّا رفع المبتدأ فبالابتداء. ومعنى الابتداء: التّنبيه والتّعريّة عن العوامل غيره، (المبرد، 1994) وهو أوّل الكلام وإنّما يدخل الجار والنّاصب والرّافع سوى الابتداء على المبتدأ. والابتداء والمبتدأ يرفعان الخبر.»[13] يبدو من قوله أنّه من أصحاب الرّأي القائل بأنّ الرّافع للخبر هما الابتداء والمبتدأ معا.

أمّا علماء الكوفة فقد انفردوا بآرائهم المخالفة لآراء البصريين في الرّافع للمبتدأ والخبر، غير أنّي لم أظفر بآرائهم إلاّ من خلال ما ورد عنهم في كتب الطّبقات والأمالي والكتب التي اهتمّت بموضوع الخلاف بين البصريين والكوفيين كمثل كتاب "الإنصاف" أو الكتب التي عنيت بالمدارس النّحويّة الحديثة كمثل كتاب "المدارس النّحويّة" لشوقي ضيف. كما أنّي ظفرت برأيٍ لأحد علماء الكوفة يخصّ الحديث عن الرّافع للمبتدأ والخبر، لكنّه قول مقتضب وجدته في ثنايا مجالسّ ثعلب حيث يقول: «قوله عزّ وجلّ: ﴿ **فَذَلِكَ يَوْمَئِذٍ يَوْمٌ عَسِيرٌ**﴾[14]قال: (ثعلب، 1956) فيومئذ مُرَافِعُ فذلك. و(يوم عسير) ترجمة يومئذ.»[15] وقوله "مُرافع" يعني أنّه المبتدأ الذي يرفع الخبر ويرتفع به، فهما يترافعان، أي كل منهما يرفع الآخر. وهو نفس القول الذي أجاب به الفراء في مناظرته لأبي عمر الجرمي في هذا المجلس.

يعدّ أبو زكريا الفراء أحد علَميْ المدرسة الكوفيّة بعد الكسائي، ويعزى إليهما وضع أركانها وإقامة أسسها وتوضيح معالمها التي تنفرد بها عن غيرها من المدارس التي سبقتها والتي لحقتها. وتعدّ نظريّة العامل أحد أهم الجوانب التي اختلفت في تحديد معالمها مدرسة الكوفة في مواجهة نظيرتها مدرسة البصرة. ومن المؤسف ألاّ يصلنا أحد كتب النّحو لهذين العالمين حتى نتمكّن من تحديد وجهة النّظر الكوفيّة فيما يخصّ الرّافع للمبتدأ والخبر بشكل واضح ودقيق. لكن هذا لا يعني أنّ وجهة النّظر الكوفيّة لم تصل إلينا، على الأقل، من خلال كتب الخلاف أو كتب المجالسّ.

تحدّث أبو البركات الأنباري عن جملة قضايا اختلف فيها البصريون مع الكوفيين فحدّدها وأورد رأيه الخاص في كل منها، وكان في ذلك أميل للبصرة. يقول في قضيّة الرّافع للمبتدأ والخبر: «ذهب الكوفيون إلى أنّ المبتدأ يرفع الخبر، والخبر يرفع المبتدأ؛ فهما يترافعان، (الأنباري، د. ت) وذلك نحو "زيدٌ أخوك" و"عمرو غلامك". وذهب البصريون إلى أنّ المبتدأ يرتفع بالابتداء، وأمّا الخبر فاختلفوا فيه..»[16] ومن الجيد أنّه أورد حجة كل من هما في رأيه؛ «أمّا الكوفيون فاحتجوا بأن قالوا: إنّما قلنا إنّ المبتدأ يرتفع بالخبر والخبر يرتفع بالمبتدأ لأنّا وجدنا المبتدأ لابدّ له من خبر والخبر لابدّ له من مبتدأ، ولا ينفكّ أحدهما من صاحبه، (ابن الأنباري، د.ت) ولا يتم الكلام إلاّ بهما، ألا ترى أنّك إذا قلت "زيدٌ أخوك" لا يكون أحدهما كلاما إلاّ بانضمام الآخر إليه؟ فلمّا كان كل واحد منهما لا ينفكّ عن الآخر ويقتضي صاحبه اقتضاء واحدا عمل كل واحد منها في صاحبه مثل ما عمل صاحبه فيه؛ فلهذا قلنا إنّهما يترافعان، كل واحد منهما يرفع صاحبه»[17].

واحتج الكوفيون على البصريين في رفضهم عامل الابتداء، بقولهم إنّ التّعري من العوامل اللفظيّة لا يعدّ عاملا، لكونه انعدام لها: «إذا كان معنى الابتداء هو التّعري من العوامل اللفظيّة فهو إذا عبارة عن عدم العوامل، وعدم العوامل لا يكون عاملا. (ابن الأنباري، د.ت) والذي يدل على أنّ الابتداء لا يوجب الرّفع أنا نجدهم يبتدئون بالمنصوبات والمسكّنات والحروف، ولو كان ذلك موجبا للرفع لوجب أن تكون مرفوعة، فلمّا لم يجب ذلك دلّ على أنّ الابتداء لا يكون موجبا للرفع»[18].

وأمّا البصريون فقد ردّوا حجة الكوفيين بقولهم إنّ الابتداء عامل معنويّ والعوامل في النّحو ليست كالعوامل الحسيّة المعروفة كالنّار التي هي عامل الإحراق والماء الذي هو عامل الإغراق؛ وإنّما "هي أمارات ودلالات" لأنّ الأمارة والدّلالة تكون بالشّيء كما تكون بعدمه، ومثّلوا لذلك، مثلما جاء في الإنصاف، بعمليّة صبغ الثّوب فإذا صبغت ثوبا وتركت آخر، لكان عدم صبغ الثّاني دال عليه أيضا.

وقضيّة الرّافع للمبتدأ والخبر امتد الخلاف فيها إلى علماء بغداد ومصر والأندلس فيما بعد؛ منقسمين بين مؤيّد للبصرة ومؤيّد للكوفة، ومنهم من رفض منهج كليهما داعيا إلى التّجديد في أساليب دراسة النّحو العربيّ، مثلما فعل ابن مضاء القرطبي في كتابه "الرّدّ على النّحاة" حينما ثار على مناهج النّحو القديمة، حتى أنّه دعا إلى إسقاط القول بالعامل في النّحو. ومن المتأخّرين أبوعلي الفارسي، الذي وصلنا كثير من مؤلّفاته في علوم اللغة، له منهجه الخاص في دراسة النّحو حيث اعتمد منهج المدرستين بشكل توفيقي إلى حد بعيد، حيث وافق آراء البصريين في مسائل كما وافق آراء الكوفيين في مسائل أخرى، واستقل برأيه في عدد من المسائل.

يقول أبو علي الفارسي عن الابتداء: «الابتداء وصف في الاسم المبتدأ يرتفع به. وصفة الاسم المبتدأ أن يكون معرىً من العوامل الظّاهرة، ومسندا إليه شيء ومثاله: زيدٌ منطلق، وعمرو ذاهب، (الفارسي، 1969) والعلمُ حسنٌ، والجهلُ قبيحٌ، فزيدٌ ارتفع بتعريه من العوامل الظّاهرة من نحو: إنّ، وكان، وظننت، وإسناد الانطلاق، والذّهاب ونحو ذلك»[19].

أمّا المحدثون فقد انقسموا في هذا الأمر، هم أيضا، إلى مؤيد لرأي البصرة ومعارض لها، فشوقي ضيف مثلا يؤيد موقف البصرة في أنّ الرّافع للمبتدأ هو الابتداء، وذلك واضح من خلال رفضه لرأي الكوفة، بقوله: «وذهب الكوفيون إلى أنّ المبتدأ يرفع الخبر، (ضيف، د.ت) والخبر يرفع المبتدأ، فهما مترافعان. وهو رأي واضح الضّعف، لأنّه ينتهي بالكوفيين إلى الدّور المحال، كما يؤول إلى أن يرتفع المبتدأ بشيء يجري على اللسان قبل النّطق به.»[20] ثم إنّه حلّل آراءهم المختلفة في هذه القضيّة تحليلا دقيقا، ليثبت ضعف حجة الكوفيين في رأيهم مستدلّا بقصّة الفراء

مع أبي عمر الجرمي، المذكورة أعلاه، في هذا المجلس وقال إنّها تثبت "تكلفهم الشّديد".

✓ **1.3 مناقشة الآراء:** إنّ قضيّة الرّافع للمبتدأ والخبر من أشهر قضايا الاختلاف بين البصرة والكوفة. وأعتقد أنّ كِلا المدرستين، في أحوال عديدة، كانا يختلفان لمجرد الاختلاف. صحيح أنّ المدرسة البصريّة سبقت المدرسة الكوفيّة في التّأسيس بنحو مائة عام، وكانت أقوى حججا لاعتمادها المنطق والقياس، غير أنّ كثيرا من الخلافات بين المدرستين وصلت حد المبالغة التي لا طائل من ورائها ولا جدوى من تعلّمها. وقد يتّضح ذلك للدارس الذي يسعى إلى تبسيط مفاهيم نحويّة وتفريعاتها للطلاب، فيجد نفسه وسط كم هائل من الآراء المتضاربة في القضيّة الواحدة وقد لا يخرج منها بفائدة تذكر. وقد يكون ابن مضاء القرطبي صائبا في توجهه القائل بالتّخلي عن كثير من القواعد والتّفريعات التي لا تجنى منها فائدة عمليّة، في فهم اللغة العربيّة واستعمالها على الوجه الصّحيح. مثل ما ذهب إليه في دعوته لإلغاء العلل الثّواني والثّوالثّ: «وممّا يجب أن يسقط من النّحو العلل الثّواني والثّوالثّ، وذلك مثل سؤال السّائل عن (زيدٍ) من قولنا (قام زيدٌ) لمَ رُفع؟ فيقال لأنّه فاعل، وكل فاعل مرفوع، فيقول ولم رفع الفاعل؟ فالصّواب أن يقال له: **كذا نطقت به العرب**. ثبت ذلك بالاستقراء من الكلام المتواتر. (القرطبي، د.ت) ولا فرق بين ذلك وبين من عرف أن شيئا ما حُرِّم بالنّص ولا يحتاج فيه إلى استنباط علة، لينقل حُكمه إلى غيره، فسأل لم حُرِّم؟ فإنّ الجواب على ذلك غير واجب على الفقيه.»[21] ويبدو هنا جليا تأثر ابن مضاء بمذهبه الظّاهري حين يقارن بين علل النّحو وعلل الفقه التي ألغى أصحاب مذهبه العمل بها لكنّ هذا لا يمنع من التّفكر في فكرة التّخلّص من التّعقيدات النّحويّة التي لا طائل من وراء معرفتها. لقد دعا ابن مضاء القرطبي إلى التّجديد في علم النّحو بإلغاء أسس كثيرة قام عليها، تطلبت من علمائنا القدامى قرونا طويلة لإرسائها، وهو بدعوته هذه منطلقا من عقيدته المذهبيّة أو حاجة علميّة، يكون قد وضع يده على المشكل الذي انتهى إليه علم النّحو فأصبح ثقيلا على طلاب العلم، صعب المنال، ممّا دفع بشوقي ضيف محقّق كتاب "الرّد على النّحاة" إلى الالتفات إلى هذا الموضوع وداعيا هو بدوره إلى التّجديد وإعادة النّظر في كل ما

وصلنا من أبواب وفروع في النّحو، وتجد ذلك في المدخل الذي عقده لهذا الكتاب، حين تحدث عن "حاجة النّحو إلى تصنيف جيد".[22]

4. خاتمة: وخلاصة المسألة التي نحن بصدد دراستها أنّها تجعل إشكاليّة الخلاف في نظريّة العامل جليّة الوضوح؛ بدأ الفراء بسؤال الجرمي قائلا: "**أخبرني عن قولهم (زيدٌ منطلقٌ) لم رفعوا زيداً؟**" وهو سؤال طبيعي يتبادر إلى الذّهن من أجل التّعرف على أسرار اللغة، لِم جاءت على هذا الشّكل دون غيره؟ وهو سؤال طبيعي لأي دارس للعربيّة غير الفراء. فالفراء هنا في هذا المجلس جاء لمناظرة أبي عمر الجرمي، يعرف جيدا جوابه، لكنّه بسؤاله هذا يريد أن يبيّن ضعف حجّة البصريين في مقابل حجة الكوفيين. والأمر واضح في الأسئلة المتواليّة التي كان يطرحها بعد كل جواب للجرمي: "**وما معنى الابتداء؟**"، "**فأظهره**"، "**فمثله**"، وفي الأخير كان رده الواضح في التّهوين لحجة البصريين بقوله: "**ما رأيت كاليوم عاملا لا يظهر ولا يتمثّل.**" وأبو عمر الجرمي، من خلال أجوبته، كان هادئا، مقتنعا بمذهب المدرسة التي ينتمي إليها، وراح يبادل الفراءَ أسئلته بأسئلة أخرى من جنسها: "**أخبرني عن قولهم (زيدٌ ضربتهُ) لم رفعتم زيداً**" قال: "**بالهاء العائدة على زيد**"، فتعجب الجرمي من كون البصريّين يرفعون الاسم باسم، فتدارك الفراء ذلك خاصّة وأنّ الجرمي أحرجه بقوله:".. **وأمّا الهاء في (ضربته) ففي محل النّصب فكيف يرفع الاسم.**" ليجيبه بقوله:" **لم نرفعه به وإنّما رفعناه بالعائد**" ووقع الفراء فيما عابه على البصريين من أنّهم يعتمدون عاملا لا يظهر ولا يتمثل.

ونلاحظ من خلال هذه المسألة كيف كان الخلاف بين المدرستين غير مؤسّس على أسس واضحة. فالبصرة التي اعتمدت القياس والبحث في العلل، كثيرا ما كانت تتيه في البحث عن علة لحالة إعرابيّة شاذة لم تجدها فيما جمعته من أقوال العرب لكنّها وجدتها في القرآن الكريم، فتحكم عليها بأنّها شاذة والشّاذ لا يقاس عليه. والكوفة باعتمادها السّماع والتّساهل في وضع القواعد النّحويّة، كثيرا ما كانت تخالف البصرة في توجهاتها النّحويّة لمجرد الخلاف، حتى أنّها وصلت إلى درجة اصطناع الشّواهد ووضعها لإثبات حججها. وكلاهما لم ينجُ من مغالاة وتلفيق. على أنّ كل هذا لا

يطعن في صدق جهودهما في وضع علم النّحو العربيّ الذي مازال ثابت الأركان يؤدي دوره الرّيادي في خدمة لغة القرآن الكريم.

5. قائمة المراجع:

- **المؤلّفات:**

1. أحمد أبو العباس بن يحي ثعلب، مجالسّ ثعلب، تحق: عبد السّلام محمّد هارون، النّاشر، (مصر: دار المعارف 1965)، ط: 02.

2. أبوبكر محمّد بن الحسن الزّبيدي الأندلسي، طبقات النّحويين واللغويين (ذخائر العرب 50)، تحق: محمّد أبو الفضل إبراهيم، النّاشر، (القاهرة: دار المعارف)، ط: 02.

3. جمال الدّين أبو الحسن علي بن يوسف القفطي، انباه الرّواة على أنباه النّحاة، تحق: محمّد أبو الفضل أبو الفضل إبراهيم، النّاشر، (القاهرة: دار الفكر العربيّ/ بيروت: مؤسسة الكتب الثّقافيّة)

4. جمال الدّين أبو الفضل محمّد بن مكرم بن منظور الإفريقي المصري، لسان العرب، النّاشر، (بيروت: دار صادر)

5. الحسن أبو سعيد بن عبد الله السّيرافي، أخبار النّحويين البصريين، تحق: طه محمّد الزّيتي ومحمّد عبد المنعم خفاجي، النّاشر، (مصر: شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، 1955)، ط: 01.

6. الخليل بن أحمد الفراهيدي، الجمل في النّحو، تحق: فخر الدّين قباوة النّاشر (بيروت: مؤسسة الرّسالة، 1985)، ط: 01.

7. الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين مرتبا على حروف المعجم، تحق: عبد الحميد هنداوي، النّاشر، (بيروت: منشورات محمّد علي بيضون، دار الكتب العلميّة، 2003)، ط: 01.

8. شوقي ضيف، المدارس النّحويّة، النّاشر، (القاهرة: دار المعارف).

9. أبو العباس بن يزيد المبرد، المقتضب، تحق: محمّد عبد الخالق عظيمة النّاشر، (القاهرة: وزارة الأوقاف، المجلس الأعلى للشؤون الإسلاميّة، لجنة إحياء التّراث الإسلامي، 1994)

10. أبو علي الفارسي، الإيضاح العضدي، تحق: حسن شاذلي فرهود، (كليّة الآداب، جامعة الرّياض، 1969)، ط: 01.

11. عمرو بن عثمان بن قنبر أبو بشر سيبويه، الكتاب، كتاب سيبويه، تحق: عبد السّلام هارون، النّاشر، (القاهرة: مكتبة الخانجي، 1988)، ط: 03.

12. كمال الدّين أبو البركات عبد الرّحمن بن محمّد بن الأنباري، نزهة الألباء في طبقات الأدباء، تحق: إبراهيم السّامرائي، النّاشر، (الأردن، مكتبة المنار 1985) ط: 03.

13. كمال الدّين أبو البركات عبد الرّحمن بن محمّد بن أبي سعيد، الأنباري النّحوي، الإنصاف في مسائل الخلاف بين النّحويين: البصريين والكوفيين، ومعه كتاب الانتصاف من الإنصاف، محمّد محي الدّين عبد الحميد. النّاشر، (دار الفكر)

14. مصطفى بن حمزة، نظريّة العامل في النّحو العربيّ"دراسة تأصيليّة وتركيبيّة"، (الكتاب عمل علمي تقدم به صاحبه إلى كليّة الآداب جامعة محمّد الخامس بالرّباط لنيل دبلوم الدّراسات العليا، باقتراح من د. تمام حسان، 2004). ط:01. تصوير بصيغة pdf موقع:http://www.moswarat.com/books_view_1172.html

15. ابن مضاء القرطبي، كتاب الرّد على النّحاة، تحق: شوقي ضيف، النّاشر (القاهرة: دار المعارف)

6. هوامش:

[1] نزهة الألباء في طبقات الأدباء. أبو البركات كمال الدّين عبد الرّحمن بن محمّد بن الأنباري (ت: 577هـ). تحق: إبراهيم السّامرائي. مكتبة المنار. الأردن. ط: 03. 1405هـ/ 1985م. ص: 116.

[2] هو صالح بن إسحق أبو عمر الجرمي النّحوي، نزل في جرم فنسب إليهم، أخذ عن أبي الحسن الأخفش، ووضع كتابا مختصرا لكتاب سيبويه، وعده أبو سعيد السّيرافي في المدرسة البصريّة الثّانيّة في النّحو رفقة أبي عثمان المازني (ينظر طبقات النّحويين واللغويين (ذخائر العرب 50). أبوبكر محمّد بن الحسن الزّبيدي الأندلسي. تحق: محمّد أبو الفضل إبراهيم. ط: 02. دار المعارف. القاهرة. ص: 74. وينظر أخبار النّحويين البصريين. أبو سعيد الحسن بن عبد الله السّيرافي (368-284هـ). تحق: طه محمّد الزّيتي ومحمّد عبد المنعم

خفاجي. شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر. ط: 01. 1374هـ/ 1955م. ص: 39، 55.)

[3] هو يحي بن زياد بن عبد الله بن منظور الدّيلمي أبو زكريا الفراء كان من أبرع أهل الكوفة، أخذ عن الكسائي (ت: 207هـ)، كان مؤدبا لولدي المأمون، (ينظر انباه الرّواة على أنباه النّحاة ج4. جمال الدّين أبو الحسن علي بن يوسف القفطي (ت: 624هـ). تحق: محمّد أبو الفضل أبو الفضل إبراهيم. دار الفكر العربيّ. القاهرة. مؤسّسة الكتب الثّقافيّة بيروت. ط: 01. 1406هـ/ 1986م. ص: 07. وينظر طبقات النّحويين واللغويين. الزّبيدي. ص: 131. وينظر أخبار النّحويين. السّيرافي. ص: 40.)

[4] نزهة الألباء. الأنباري. ص: 116.

[5] لسان العرب. أبو الفضل جمال الدّين محمّد بن مكرم ابن منظور الإفريقي المصري. المجلد الحادي عشر. دار صادر. بيروت. مادة: عمل. (باب اللام فصل العين المهملة). ص: 474.

[6] لسان العرب: ص: 476.

[7] كتاب العين مرتبا على حروف المعجم. تصنيف الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت: 170هـ). ترتيب وتحقيق: عبد الحميد هنداوي. منشورات محمّد علي بيضون. دار الكتب العلميّة. بيروت. ط: 01. 1424هـ/ 2003م. ج3. المحتوى: ض-ق.مادة "عمل" ص: 230.

[8] نظريّة العامل في النّحو العربيّ "دراسة تأصيليّة وتركيبيّة". مصطفى بن حمزة. ط:01. 1425هـ/ 2004م. (الكتاب عمل علمي تقدّم به صاحبه إلى كليّة الآداب جامعة محمّد الخامس بالرّباط لنيل دبلوم الدّراسات العليا، باقتراح من د. تمام حسان.). تصوير بصيغة pdf موقع:www .moswarat.com ص: 14.

[9] الجمل في النّحو. الخليل بن أحمد الفراهيدي. تحق: فخر الدّين قباوة. مؤسسة الرّسالة. بيروت. ط: 01. 1405هـ/ 1985م. ص: 118

[10]ينظر: المرجع نفسه ص: 118. في الهامش: رقم 05.

[11]الكتاب. كتاب سيبويه. أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر (. 180هـ). تحق: عبد السّلام هارون. ج:01. مكتبة الخانجي. القاهرة. ط:03. 1408هـ/ 1988م. ص: 24/23.

[12]المقتضب. أبو العباس بن يزيد المبرّد. (210هـ/285هـ). تحق: محمّد عبد الخالق عظيمة. وزارة الأوقاف. المجلس الأعلى للشؤون الإسلاميّة. لجنة إحياء التّراث الإسلامي. القاهرة. 1415هـ/ 1994م.ج04. ص: 126.

[13] المرجع نفسه.

[14]المدثر. الآية: 09.

[15]مجالسّ ثعلب. أبو العباس أحمد بن يحي ثعلب (200هـ-291هـ). تحق: عبد السّلام محمّد هارون. دار المعارف. مصر. ط: 02. 1956م ص: ج1/ 20.

[16]الإنصاف في مسائل الخلاف بين النّحويين: البصريين والكوفيين. كمال الدّين أبو البركات عبد الرّحمن بن محمّد بن أبي سعيد، الأنباري النّحوي (ت: 577هـ) ج1. ومعه كتاب الانتصاف من الإنصاف، محمّد محي الدّين عبد الحميد. دار الفكر. ص: 44.

[17]المرجع نفسه. ص: 45/44.

[18]الإنصاف في مسائل الخلاف. ص: 46.

[19]الإيضاح العضدي.أبو علي الفارسي(ت:377هـ). تحق: حسن شاذلي فرهود.ج1.ط1 1389هـ/ 1969م. ص:29.

[20] المدارس النّحويّة. شوقي ضيف.دار المعارف.القاهرة. ص: 168.

[21] كتاب الرّد على النّحاة. ابن مضاء القرطبي. تحق: شوقي ضيف. دار المعارف. القاهرة. ص: 130.

[22]ينظر الرّد على النّحاة. (المدخل) ص: 46.

مجلّة اللغة العربيّة المجلّد: 24 العدد:3 السّنة: الثّلاثيّ الثّالث 2022 ص:1151-1168

نظريّة المعنى عند فتجنشتين
من دقّة التّحليل المنطقيّ إلى قوّة الاستعمال
Wittgenstein's theory of meaning
From logical analysis to power of usage.

أ. أنس الوالي*

تاريخ الاستلام: 06-06-2020 تاريخ القبــول: 08-08-2020

ملخّص: إنّ الاهتمام بالرّياضيات والمنطق قاد الفيلسوف النّمساوي "لودفيج فتجنشتين" إلى إرساء تعاليم نظريّة علميّة تعنى باللغة والمعنى. ابتدأت من نقطة رفض اللغة الطّبيعيّة ونعتها بالتّشويش على المشتغلين بقضايا الفلسفة والفكر، لترسو جهود بحثه بعد مسير طويل وشاق في حضن هذه اللغة لكن ليس بمنطق الرّفض وإنّما القبول بعدما اهتدى إلى أنّ لهذه اللغة منطقها الخاص الذي تشتغل به في أداء المعنى، هي رحلة إذن من النّقيض إلى النّقيض، وعليه ستسعى هذه الدّراسة لتوضيح ماهيّة هذه الرّحلة من خلال الإجابة عن الأسئلة التّاليّة: ما هي الأسس النّظريّة والمنهجيّة التي دفعت فتجنشتين أن يرفض اللغة الطّبيعيّة؟ وإذا كان هم فتجنشتين هو خلق بديل يجنب الفيلسوف إضاعة الجهد والوقت من أجل تقديم إجابات أكثر دقة ووضوحا حول قضايا الفكر والعالم، فلم تراجع، ومن معه من رواد الفلسفة التّحليليّة، عن حلم إنشاء هذا البديل الذي يقوم مقام اللغة الطّبيعة؟ ثم ما الذي دفع فتجنشتين أن ينتقل من أشد معارضي هذه اللغة لأوّل المدافعين عنها؟

كلمات مفتاحيّة: اللغة، المعنى، التّحليل، المنطق، الاستعمال، التّداوليّة.

Abstract : Being deeply interested in both Mathematics and Logic has led the Austrian philosopher "Laudwig Wittgenstein " to establish the teachings of a new scientific theory whose main fields of study are language and meaning. In fact, this theory

*جامعة سيدي محمّد بن عبد الله، فاس، المغرب، البريد الإلكتروني: anas.eloualii@gmail.com (المؤلّف المرسل).

started from the point of rejecting natural language and accused it of confusing scholars involved in issues of philosophy and thought. Eventually, he came to the conclusion, after such a long and arduous journey of research analysing this language, that it has its own logic when it comes to rendering meaning. It was indeed a real journey that started from one extrem and finished at the other. Therefore, this study will endeavor to shed light on this journey through answering the following questions : What are the theoretical and methodological foundations that prompted Wittgenstein to reject the natural language? And if Wittgenstein was really obssessed with coming up with an alternative that could save philosophers' effort and time in order to introduce more precise and clearer answers about issues of thought and the world why did he, and those who pioneered analytic philosophy, give up on the dream of creating an alternative which could have replaced the natural language ? Then, what led Wittgenstein to shift from being one of the strongest opponents of this language to become the first one to defend it ?

Keywords : language, meaning, analysis, logic, usage pragmatics.

المقدّمة: شكل المسار الفكري لفتجنشتين علامة فارقة في تاريخ الفلسفة المعاصرة التي تدين له بفضل إخراجها من غياهب التّفكير الميتافيزيقي لرحابة التّفكير العلمي الرّصين، حيث أصبحت الفلسفة معه تخضع لمنهج تحليلي يهتم أساسا بتخليص ما تراكم فيها عبر الزّمن من مغالطّات فكريّة ناتجة أساسا عن سوء فهم منطق اللغة، فقاده بحثه للتحقّق من طبيعة القضايا الفلسفيّة التي شغلت بال الفلاسفة وأسالتّ مدادهم لينتهي لنتيجة صادمة مفادها أنّ هذه القضايا مجرّد أوهام طال زمن الاعتقاد بها وتفاديا لذلك اقترح خطّة علاجيّة مفادها الاهتمام بادئ الأمر باللغة باعتبارها أداة التّعبير عن الفكر، وما دامت اللغة الطّبيعيّة لم تستطع أن تجنب الفيلسوف السّقوط في شرك ضبابيّة تعبيرها عن المعنى، فقد كان لزاما عليه التّفكير في بديل يمكن المشتغل في الفلسفة شأنه شأن باقي المتخصّصين في العلوم البحتة الأخرى أن يحظى بلغة خاصّة يكون فيها لكل دال مدلول واحد لا أكثر يستطيع معه تجنب كل أسباب الخلط، إلاّ أنّ بحثه هذا الذي دام زهاء عشرين سنة سيصطدم بواقع الإخفاق وعدم إمكانيّة تجاوز اللغة

الطّبيعيّة وما على الفيلسوف إلاّ أن يفهم طريقة اشتغالها فهي الأخرى لها منطقها الخاص في إقامة المعنى الذي يخضع لقوة الاستعمال، فانتقل ببحثه من أحضان الفلسفة التّحليليّة ليؤسس أخرى عرفت بفلسفة اللغة الطّبيعيّة، كما أنّ أفكاره الفلسفيّة ألهمت معظم رجالات الفلسفة واللغة على رأسهم ويزدم Wisdsm، وفيزمان Waismann، وأوستين Austin، ورايل Ryle، وغيرهم كثير.

1- منهج التّحليل في فلسفة فتجنشتين: يعتبر لودفيج فتجنشتين بآرائه ومنهج حياته أحد أيقونات الفلسفة المعاصرة، وهو القادم من مجال هندسة الطّيران، شدته رغبته في معرفة الجذور الإبستيميّة لعلم الرّياضيات، نظرا لأهميته بالنّسبة لعلم الهندسة فدرس المنطق وأسس الرّياضيات على يد خيرة الأساتذة والمفكرين وعلى رأسهم برتراند راسل الذي أمّه استجابة لنصيحة جتلوب فريجه، لتتجاوز العلاقة بينهما علاقة طالب بتلميذه إلى علاقة زمالة واعتراف لما تميز به فتجنشتين من موهبة فكريّة في مجال التّحصيل والمعرفة رغم طباعه غير المستقرة.

أورد راسل في إحدى كتبه واقعة فريدة جمعته بفتجنشتين، هي بمثابة شهادة في حق فتجنشتين من جهة كما أنّها شكّلت من جهة ثانيّة تأريخا لذلك المنعطف الحاسم في مساره الفكري والمهني، جاء فيها أنّ فتجنشتين "كان يريد أن يصير مهندسا ولهذا الغرض ذهب إلى مانشستر، ولما كان التّدريب على الهندسة يقتضي تعلم الرّياضيات فقد قادته دراسته هذه إلى الاهتمام بأسس الرّياضة، فاستفسر في مانشستر إذا كان هناك دراسة لهذا الموضوع وعمّا إذا كان هناك من يدرسه فدلوه عليَّ، فجاء كامبردج وكان غريبا وكانت آراؤه تبدو لي شاذة لدرجة أني ظللت فصلا دراسيا كاملا أسأل نفسي أهو عبقري أم مجرد شخص غريب الأطوار. فلمّا انتهى من الفصل الدّراسي الأوّل في كامبريدج جاءني قائلا: «أتسمح بأن تخبرني إن كنت معتوها كامل العته أو لا؟» فأجبته: «يا عزيزي لست أدري، ولكن لماذا تسالنّي؟» فقال: «لأنّي إذا كنت معتوها مطبق العته فسأغدو طيارا من طياري الفضاء، أمّا إذا لم أكن كذلك فسأغدو فيلسوفا». فطلبت منه أن يكتب لي شيئا في موضوع فلسفي خلال العطلة، وعندها أستطيع أن أقرر إن كان مطبق العته أو كان دون ذلك. جاءني بما كتب حسب اقتراحي في أوّل الفصل الدّراسي الثّاني، فلمّا قرأت منه جملة واحدة قلت له: «كلا، لا يصح

لك أن تكون طيارا» فلم يفعل"[1]. يمكننا القول إنّ شهادة راسل هاته في حق فتجنشتين تأخذ طابعا تأريخيا لمسار فكري وفلسفي متفرّد كان من الممكن أن نفقده لولا فطنته في التّقاط وميض العبقريّة التي كانت تستتر خلف الطّبع غير المستقر لهذه الأيقونة، غير أنّ عدم استقراره النّفسي هذا ليس له علاقة بطريقة تفكيره في المسائل العلميّة والمعرفيّة وإنّما يتعلّق بطبيعة علاقاته الاجتماعيّة والتي تميل إلى الانعزال وضعف التّواصل وهو ما أكّده راسل في موضع آخر من كتابه "صور من الذّاكرة" بقوله: "إنّه كان على قدر كبير من التّأثير لما له من النّفاذ وصفاء العقل إلى درجة غير مألوفة على الإطلاق"[2] وفي نفس السّياق يتحدث جورج مور عن فتجنشتين على أنه "تعرف عيله عام 1912. كان في سنته الأولى بعد التّحاقه بكامبردج يحضر محاضراتي في علم النّفس، لكنّني لم أتعرّف عليه جيدا إلاّ في السّنين التّالتين، آنذاك أدركت أنّه أذكى مني في الفلسفة ولا أقول الأذكى فقط، بل والأكثر عمقا كذلك"[3]. لقد شكّل فتجنشتين علامة فارقة في تاريخ الفلسفة الحديثة وهو ما دفع بعضهم إلى اعتباره أحد أعظم فلاسفة القرن العشرين، حيث "لعب دورا مركزيا في الفلسفة التّحليليّة كما لا زال يؤثّر في الفكر الفلسفي الحالي في مواضيع متنوّعة مثل المنطق واللغة والإدراك والقصديّة والأخلاق والدّين والجماليات والثّقافة"[4]، كما أنّ المتتبع لفلسفة فتجنشتين يمكنه أن يميّز بين مرحلتين متميّزتين:

الأولى: يمثّلها كتابه "رسالة منطقيّة فلسفيّة Tractatus logico–philosophicus" وهو الكتاب الوحيد الذي عمل فتجنشتين على نشره وهو على قيد الحياة وذلك سنة 1922، أمّا باقي الكتب الأخرى تم نشرها من طرف زملائه وتلامذته الأوفياء ممّن أوصى لهم بإرثه الفكري وهم ثلاثة بالتّحديد: "فون رايت «Von Wright» وروش ريز «Rush Rhees» وإليزابيت أنسكومب «Elisabeth Anscombe»"[5] . وقد عالج في رسالتّه هاته ثلاث نظريات أساسيّة: "نظريّة دوال الصّدق من جهة ومن الفكرة التي تفيد أنّ اللغة هي رسم للواقع من جهة أخرى. ومن هذا المركب ينتج المكون الأساسي الثّالثّ للكتاب، نظريّة ما لا يمكن قوله، لكن فقط إظهاره"[6].

أمّا الثّانيّة: فيمثّلها كتابه الثّاني "بحوث فلسفيّة" الذي ألفه في الفترة ما بين 1936 و1947، لينشر بعد وفاته سنة 1953، وهو الكتاب الذي تضمن أهمّ المراجعات التي أعاد فيها النّظر فيما كان يعتقد أنّه أنهى البحث فيه، خاصّة ما تعلّق منه بحقيقة اللغة

العاديّة التي كان يعتبرها مصدر تشويش وبلبلة لا تصلح معه للتعبير عن قضايا العلم والفلسفة. إنّ المتأمّل في المؤلّفين سيجد نفسه واقفا أمام مفترق الطّرق، الأولى تؤدّي بصاحبها نحو عالم رغب فتجنشتين أن تسوده قيم المنطق والرّياضيّات باعتبارهما مرجعين أساسيين للدقة والوضوح اللازمين للتعبير عن القضايا العلميّة والرّغبة في الاقتداء بهما في إقامة لغة خاصّة تعوض اللغة الطّبيعيّة في التّعبير عن القضايا الفلسفيّة ويمثّل هذه الأفكار مؤلّف "رسالة منطقيّة فلسفيّة"، أمّا الطّريق الثّاني فيمثلها مجموع الأفكار التي ضمنها مؤلّف "بحوث فلسفيّة" وهو المؤلّف الذي أعاد فيه فتجنشتين النّظر في نتائج بحثه الأوّل. وما دام الغرض في هذا الباب هو الكشف عن البعد التّحليلي الذي طبع بدايات فتجنشتين الفلسفيّة، حري بنا أن نشير إلى أنّ فتجنشتين لم يقف يوما في مؤلّفاته، التي أسهم من خلالها في بناء صرح الفلسفة التّحليليّة، على تعريف واضح لما يعنيه بالمنهج التّحليلي بالنّسبة إليه، حيث اكتفى بتطبيقه واستخلاص نتائجه فقط وعليه يمكننا أن نتلمس تصوّره الخاص لهذا المنهج انطلاقا من واقع الممارسة والتّطبيق الذي تميّزت به أعماله. إنّ غاية فتجنشتين من تبني المنهج التّحليلي في مؤلّفه "رسالة منطقيّة فلسفيّة" هو نابع من رغبته في تأليف كتاب "يعالج مشكلات الفلسفة"[7]، وأنّ هذه المشكلات التي ظل الفلاسفة زمنا يناقشونها ويحاولون الإجابة عنها، هي راجعة أساسا إلى "أنّ منطق لغتنا منطق يساء فهمه"[8] ، وما أسيء فهمه لا بد وأن ينتج عنه مقاربات خاليّة من المعنى. ولما كانت الفلسفة تعنى بحل القضايا الفكريّة التي تهتم بالعالم والوجود والإنسان فإنّ فتجنشتين يبدأ هو الآخر ممّا يبتدئ به غيره من الفلاسفة قصد تحليله وتبسيطه إلى مكوّناته الأساس لتجاوز هفوات من سبقه من الفلاسفة في مقاربة هذه القضايا مستعينا في ذلك بما يتيحه المنطق من إمكانات استدلاليّة يبدأ من البسيط للمركب. فالعالم بالنّسبة لفتجنشتين هو "مجموع وقائع لا الأشياء"[9]، كما يعتقد الفلاسفة، وهذه الوقائع هي الوحدات الأولى التي ينتهي إليها العالم والتي تنحل هي الأخرى إلى أشياء إلاّ أنّ هذه الأشياء ليس لها وجود مستقل وبالتّالي لا بد لها ان تنتظم في وقائع، وتتميز هذه الوقائع بكوّنها وقائع ذريّة التي هي عبارة عن "مجموعة موضوعات (موجودات Entities أو أشياء)"[10]، وفي توضيح ذلك يمكننا القول إنّ قلم ومكتب هذه أشياء يمكن حلها إلى أشياء أخرى تؤلّفها وهكذا نتبع

التّحليل إلى أقصى مداه، نصل معه إلى ذرات أوّليّة لا يمكن حلها، آنذاك يمكن أن نعيد ترتيب العالم وفق لغة جديدة تخضع لتنظيم منطقي تتآلف فيه الذّرات المنطقيّة لتؤلّف وقائع تعبّر عن قضايا تصف العالم. إنّ معرفتنا للعالم لا تتحقّق إلاّ بتحليله إلى وقائع بسيطة تتآلف وفق ترتيب منطقي حيث أهمّيّة التّحليل هنا لا تتعلّق بقدرتنا على رد الوقائع إلى ذرات منتهى التّحليل فتأسيس معرفتنا للعالم وما يرمز له من وقائع مركبة لابدّ وأن يبنى على معرفة طريقة انتظام ذرات هذا المركب. إنّ الفلسفة التي سعى فتجنشتين إلى إنتاجها تحمل في طياتها صيغة للكشف عن مكامن الخطأ في التّعبير عن القضايا التي تشغل الفلاسفة وطرق علاجها، أمّا عن الطّريقة التي تؤدّي بها عملها، ففتجنشتين يخضع المشاكل الفلسفيّة لبحث دقيق في نظام العلاقات التي تحكم الذّرات المكونة للقضايا العالقة. ولمزيد من التّوضيح لطريقة اشتغال نظريّة فتجنشتين في إعادة ترتيب القضايا الفلسفيّة وفرز الدّالة منها من غير الدّالة، نورد المراجعة التي قام بها فتجنشتين للمنطق الأرسطي خاصّة ما تعلّق منه بباب الهويّة، حيث يرى "أنّ المنطق يجب أن يستقل بذاته، فما يجوز أن يكون علامة فيه، لا بد أن تكون له القدرة على أن يكون ذا دلالة. فكل ما يجوز قيامه في المنطق، يصبح في الوقت نفسه أمرا مسموحا به، فقولنا: («سقراط هو هو» لا تعني شيئا، ذلك لأنّه ليست هناك صفة نطلق عليها اسم «هو هو». فالقضيّة خاليّة من المعنى لأنّنا لم نقم بعمل شيء من التّحديد الاتفاقي، لا لأنّ الرّمز في حد ذاته ممّا لا يمكن قبوله)، فالوقوع في الخطأ في مجال المنطق – بوجه من الوجوه – محال"[11]. وقدم فتجنشتين بفلسفته هاته ومنهجه التّحليلي تطبيقا عمليا يمكننا من خلاله مراجعة كل الأفكار الفلسفيّة التي كانت تتخذ بمثابة ثوابت غير قابلة. إن كال قضيّة فلسفيّة هي قضيّة قابلة للتحليل إلى وقائع ذريّة وبالتّالي البحث في طبيعة العلاقات المنطقيّة التي تنظم أجزاءها، حيث لا مجال لقضايا فلسفيّة محسوم في صدقيتها ما لم يثبت التّحليل ذلك. عموما يمكننا القول، إنّ الحافز الأوّل الذي دفع فتجنشتين لتأليف "رسالتّه المنطقيّة الفلسفيّة" هو حل المشكلات الفلسفيّة التي ترجع أساسا –كما يرى–إلى سوء فهمنا لمنطق اللغة، فالمشكلة تحدث في عقولنا حين نستخدم اللغة للتعبير على أفكارنا في حين لا نوفّق في ذلك بالصّورة التي نريد، فيستمر تراتب تقدير الدّلالة إلى أن يضيع القصد أو يشوه، لتجاوز هذا الإشكال وتحقيقا للدّقة

والوضوح اللذين تقتضيهما الضّرورة العلميّة تبنى فتجنشتين –إلى جانب من آمن بفلسفته– مشروعا طموحًا يتعلّق بخلق لغة جديدة تتسم بالكمال المنطقي، إيمانا منهم بأنّ الوقوع في الخطأ في مجال المنطق غير وارد.

2– تحليل اللغة والفكر عند فتجنشتين: لقد حظيت اللغة لدى فتجنشتين بمكانة خاصّة، سواء في فلسفته الأولى "رسالة منطقيّة فلسفيّة" أم في فلسفته الثّانيّة "بحوث فلسفيّة"، فالفلسفة في نظره "كلّها عبارة عن «نقد للغة»"[12]، وتتلخّص عمليّة النّقد في نقطتين:

أ– بيان الأشكال والتّراكيب اللغويّة لمعرفة التّركيب المنطقي للغة والكشف عن القضايا التي لا تخضع لقواعد اللغة؛

ب– توضيح المعاني والدّلالات التي تشير إليها حدود الأشكال والتّراكيب لتحديد طرق توظيفها بالشّكل الصّحيح وبيان توظيفاتها الخاطئة.[13]

لم يتبن فتجنشتين هذا الموقف من فراغ، بل جاء نتيجة تفكير عميق حول الأسئلة الفلسفيّة التي شغلت الفلاسفة زمنا غير يسير دون أن يصلوا إلى نتائج يمكن الأخذ بها، فوجد في نفسه رغبة في البحث فيها، لتحقيق هذه الغاية اتخذ من المنهج التّحليلي وسيلة لتفكيك البنى المنطقيّة لهذه الأسئلة/القضايا فخلص إلى أنّ "معظم القضايا والأسئلة التي كتبت عن أمور فلسفيّة، ليست كاذبة، بل هي خاليّة من المعنى. فلسنا نستطيع إذن أن نجيب عن أسئلة من هذا القبيل وكل ما يسعنا هو أن نقرر عنها أنّها خاليّة من المعنى"[14]. إنّ بحث فتجنشتين في المشاكل التي علق البحث فيها فلسفيا دون إعطاء إجابات واضحة بخصوصها، جعله يهتدي إلى أن أصل المشكل ناتج عن "حقيقة كوننا لا نفهم منطق لغتنا"، نتيجة لذلك ظهرت العديد من المشكلات الفلسفيّة أصبحت مادة للجدل العقيم دام زمنا طويلا. أمّا عن الأسباب التي كانت وراء نشأتها، يرى أنّها ترجع إلى الخلط النّاتج بين الصّورة المنطقيّة للقضايا والصّورة اللغويّة المعبر عنها بالإضافة إلى دلالة الكلمة الواحدة على أكثر من معنى أو العكس، وهو ما عبر عنه بكون "غالبا ما يحدث في لغة الحياة اليوميّة أن نجد الكلمة الواحدة ذات معنيين مختلفين، ولذا فهي تتعلّق برمزين مختلفين، أو أن نجد كلمتين لكل منهما دلالة مختلفة عن الأخرى – ومع ذلك فهما تستخدمان بشكل واضح بطريقة واحدة معينة في القضيّة.

مثال ذلك، أن ترد كلمة «يكون» «is» في القضيّة على أنّها الرّابطة [بين الموضوع والمحمول]، كما قد ترد علامة للتساوي، وكذلك قد ترد تعبيرا عن الوجود"[15]، بناء على ذلك تنشأ كل أنواع الخلط الفكري التي تملأ الفلسفة بقضايا خاليّة من المعنى.

يقترح فتجنشتين لتجاوز ما تثيره اللغة العاديّة من خلط على مستوى الفهم والتّعبير الذي لا يتماشى والبحث الفلسفي كما يتصوّره ويريد أن يصبح عليه، ضرورة "استخدام لغة رمزيّة ... تخضع للنحو المنطقي أو لقواعد التّركيب المنطقي"[16]، كما أنّ هذه اللغة لا بد أن يتسم بناؤها المنطقي بعدم الإشارة لدلالة العلامات الوارد فيه بل تستنتج انطلاقا من التّركيب المنطقي الذي يحكم هذا البناء، وهو ما لم يتحقق في نظريّة الأنماط التي يقترحها راسل، لأنّه "حين أقام قواعد جهازه الرّمزي كان يتكلّم عن الأشياء التي تعنيها علاماته"[17]، وعليه فاقتراح اللغة الرّمزيّة حلا للمشكلات الفلسفيّة لم يكن اقتراحا فتجنشتنيا صرفا، بل سبقه لذلك كل من فريج وراسل، إلاّ أنّهما في نظره لم يوفقا في النّموذج الذي يسعفنا في تجنب كل الأخطاء. إنّ تصوّر فتجنشتين للغة في فلسفتيه الأولى والثّانيّة لا يخرج عن كونها ذات صلة وثيقة بالفكر بل هما أساسان لا ينفصلان في نظره، متى ذكر أحدها اقتضى حضور الآخر وإن لم يشر إليه. وقد عبر في مقدّمة كتابه "رسالة منطقيّة فلسفيّة" إلى هذا التّعالق الذي يقتضي بعضه بعضا، حيث الهدف من الكتاب هو "إقامة حد للتفكير، أو هو على الأصح لا يستهدف إقامة حد للتفكير، بل للتعريف بالأفكار. ذلك لأنّنا لكي نقيم حدا للتفكير، يلزم أن نجد جانبي ذلك الحد كليهما [اللغة والفكر] ممّا يجوز التّفكير فيه... ولذا، فإنّ هذا الحد، لا يمكن أن يوضع فقط بالنّسبة للغة، أمّا ما يكون في الجانب الآخر من هذا الحد، فسيعدّ ببساطة شيئا لا معنى له"[18]، لأنّ تعريف الفكر لا يتأتى إلا من خلال اللغة. إذا كان فتجنشتين يرى أنّ الفكر هو القضيّة ذات معنى، واللغة هي مجموع القضايا وأن ذكر أحدهما يقتضي الآخر، فإنّ هذا لا يعني أنّ له رأيا آخر في طبيعة العلاقة بينهما من منظور الوظيفة التّعبيريّة، في هذا السّياق يجب أن نذكر أنّ فتجنشتين في فلسفتيه الأولى والثّانيّة ينتقد اللغة، بل الفلسفة بالنّسبة له هي نقد للغة وتحليل لها وعليه فـ "اللغة تستر الفكر على نحو لا يجعل من المستطاع للإنسان أن يستدل من الصّورة الخارجيّة للثياب صورة الفكر التي تكسوها، لأنّ الصّورة الخارجيّة للثياب إنّما تكونت لتستهدف هدفا يختلف

كل الاختلاف عن إظهارها لصورة البدن المكسو بها، إلاّ أنّ المواءمات الصّامتة التي تبذل لفهم اللغة الجاريّة معقّدة غاية التّعقيد"[19]. هذه النّظرة لم تدم طويلا، وإن ظلّت اللغة تشكّل مركز اهتمام فتجنشتين إلاّ أنّه سيعيد النّظر في تهمه لها، فهي ليست السّبب فيما ادعاه وغيره من فلاسفة التّحليل بكونها أصل المشكلات الفلسفيّة كما أنّها ليست سببا في الغموض وعدم الدّقة في التّعبير، أمّا البلبلة التي تحدث في ذهننا ونحن نريد التّعبير عن قضيّة ما تشغل تفكيرنا ليست هي المسؤولة عنها، كل هذه الأفكار وغيرها راجعها في فلسفته الثّانيّة "بحوث فلسفيّة" بعدما تبين له، بعد طول نظر، أنّ ما جاء في "رسالتّه المنطقيّة الفلسفيّة" جانب الصّواب في كثير من القضايا.

3-المعنى هو الاستعمال: اعتقد فتجنشتين بعد تأليفه لرسالتّه المنطقيّة الفلسفيّة أنّه أجاب عن كل المشكلات الفلسفيّة عن طريق توضيحه للكيفيّة التي ينتج عنها كل أنواع الخلط الفكري التي تمتلئ بها الفلسفة، ولتجاوز هذه الأخطاء دعا لتبني لغة رمزيّة تتسم بالكمال المنطقي، واضعا بذلك -فيما يعتقد-نظريّة صارمة في إقامة المعنى واستبعاد اللامعنى، لتكون "الأفكار التي سيقت هنا [رسالة منطقيّة فلسفيّة] يستحيل الشّك في صدقها، أو هي فيما أرى أفكار مقطوع بصحتها. ولذا فإنّني أعتقد أنّ كل ما هو أساسي في مشكلات الفلسفة قد تم حله نهائيًا "[20]. بعد هذا الحكم سيعتزل فتجنشتين الفلسفة حيث رأى أنّه لم يعدّ هناك ما يمكن قوله. استطاعت أخته غريتل أن تخرجه من انعزاله بدعوتها له أن يضع لها تصميما لبيتها الجديد، كما عرفته في فبراير 1927 بالفيلسوف مريس شليك الذي كان أوّل المعجبين بالرّسالة، والذي دعاه للمشاركة في اجتماعات حلقة ڤيينا إلاّ أنّه رفض ذلك مع قبوله الالتّقاء بين وقت وآخر مع شليك وكارناب وفايسمان، وقد استطاع هذا الأخير إقناع فتجنشتين إلى الاستماع إلى محاضرة ألقاها عالم الرّياضيات "بروور" الذي انتقد فيها أطروحة راسل، وربّما "كانت تلك المحاضرة هي ما أيقظ لدى فتجنشتين فكرة أنّ الطّريق طويلة أمام الفلسفة"[21].

عاد فتجنشتين إلى مدرجات جامعة كامبردج عام 1929 بنفس جديد، وقد عرفت مشاريعه الفكريّة تطوّرًا ملحوظا، حيث انكبّ على مراجعة أفكاره الواردة في الرّسالة فكتب "بعض الملاحظات على الصّورة المنطقيّة" لتليها أعمال أخرى مهّدت لثاني عمل هام بعد الرّسالة وهو كتاب "بحوث فلسفيّة" الذي سيدشن به مرحلة جديدة في الفكر

الفلسفي الإنكليزي اتّسمت باسم "فلسفة اللغة العاديّة"، والذي سيعترف فيه صراحة بكون أفكاره الأولى في الرّسالة تتضمن أخطاء جسيمة لابد من التّراجع عنها لفائدة أفكار جديدة وهو ما عبّر عنه صراحة بالقول "قد أتيح لي قبل أربع سنوات أن أعيد قراءة كتابي الأوّل (وهو الرّسالة المنطقيّة الفلسفيّة) وأشرح أفكاره. عندئذ خطر لي فجأة أنّ من الواجب عليّ أن أنشر تلك الأفكار القديمة مع الأفكار الجديدة، بحيث يلقى الضّوء الصّحيح على هذه الأخيرة ويتيسر الاطلاع عليها من خلال تعارضها مع طريقتي القديمة في التّفكير وعلى أساسها. ذلك لأنّني اضطررت للاعتراف بوجود أخطاء فادحة فيما كتبته في ذلك الكتاب الأوّل[22]، ومن أهم التّراجعات وأبرزها التي ميزت المرحلة الجديدة في فلسفة فتجنشتين نجد:

- تخليه عن فكرة اللغة الرّمزيّة باعتبارها هي الحل لمواجهة المشكلات الفلسفيّة؛
- إعادة الاعتبار للغة العاديّة، حيث لم تعدّ اللغة وظيفتها تصوير العالم الخارجي فهي وسيلة للتواصل مع الآخرين والتّأثير فيهم؛
- القول إنّ اللغة العاديّة تتمتع بنظام كامل على النّحو الذي هي عليه؛
- معنى الكلمة هو نتاج سياقات استعمالها.

هذا ما مهد له في "ملاحظات فلسفيّة"، بكون من الغريب "أن يعتني المنطق باللغة «المثاليّة» بدلا من لغتنا"[23]، وإذا كان في الرّسالة يذهب إلى أنّ اللغة الطّبيعيّة عليها أن تجعل من قواعد المنطق نموذجا لها ففي فلسفته الثّانيّة العكس هو الصّحيح فعلى المنطق أن ينصب على تحليل القضايا كما هي، في محاولة منه لفهم منطق اشتغال اللغة العاديّة. هكذا أصبح اهتمام فتجنشتين منكبا على تبني موقف فلسفي جديد يعلي من شأن اللغة العاديّة، باعتبارها لغة قادرة على إنتاج المعنى والتّعبير عن أصعب القضايا الفلسفيّة وأكثرها تعقيدا بشرط فهم منطق اشتغالها، نتيجة لذلك تنشأ المشكلات الفلسفيّة "حينما تكون اللغة معطلة، وهنا يمكننا حقا أن نتخيل عمليّة التّسميّة بوصفها فعلا متميّزًا من أفعال الذّهن، كما لو كانت نوعا من تعميد الموضوع"[24]، إنّ أصل المشكل في القضايا العالقة فلسفيا هو تعقيد العلاقة القائمة بين الاسم والموضوع الذي يشير إليه بطريقة لا تتوافق وطريقة فهم الإنسان للغة التي يتكلّمها.

خلق إشكال التّسميّة النّاتجة عن طبيعة العلاقة بين الدّال والمدلول أو بين الاسم ومسمّاه عائقا إبستيميا، لتجاوزه لجأ فتجنشتين لاستلهام طريقة الرّجل العادي في الاستدلال على القضايا التي تشغله، بحيث لا يروم التّعقيد، والتي يفهم من خلالها القواعد الخاصّة المنظمة لعمل اللغة العاديّة في إنتاج الدّلالة وكذا طريقة استخلاص المعنى، ولتوضيح ذلك يضرب المثال التّالي: "حينما أقول: «إنّ مكنستي موجودة في هذا الرّكن»، فهل هذا القول عبارة تتكلّم عن عصا المكنسة وعن الفرشاة الموجودة بها؟ حسنا، إنّ هذه العبارة يمكن أن تستبدل بها عبارة تتكلّم عن موضوع العصا، وعن موضوع الفرشاة. وهذه العبارة، بالتّأكيد، صورة أكثر تحليلا من العبارة، لكن لماذا أقول بأنّها «أكثر تحليلا»؟"[25]. إجابة عن هذا السّؤال، يرى فتجنشتين أنّ القول بتحليل هذه العبارة إلى مجموع الوقائع المكونة لها من "عصا" و"فرشاة"، وأنّ قول الشّخص بأنّ المكنسة في هذا الرّكن فهو يعنى بذلك أنّ عصا المكنسة موجودة هناك وأنّ الفرشات موجودة هناك، وأنّ عصا المكنسة مثبّتة في الفرشاة، وهذه كلّها اقتضاءات منطقيّة لا حاجة للتفصيل فيها بحثا عن الدّقة، لأنّ اللغة العاديّة بتركيبها دالة عليها، وهو ما يؤكّده قلنا لشخص "«ناولني عصا المكنسة والفرشاة المثبتة فيها!» النّ تكون الإجابة على النّحو التّالي: «هل تريد المكنسة؟ لماذا تتكلّم بهذه الطّريقة الغريبة؟» هل سيفهم المستمع العبارة الأكثر تحليلا على نحو أفضل؟ إنّ هذه العبارة تؤدّي نفس وظيفة الجملة المعتادة، لكن بطريقة مرهقة وأكثر إطالة"[26]. وعليه تصبح طريقة الرّجل العادي في صياغة اللغة أكثر دقّة من طريقة الفيلسوف الذي يقوم بتحليل العبارة التي تصبح أكثر تعقيدا. عزز فتجنشتين موقفه الجديد من اللغة العاديّة بتبني قاعدة أنّ "مدلول لفظة ما هو استعمالها في اللغة"[27]، ليصبح معه اتباع هذه القاعدة مرجعا ضروريا لتجاوز الغموض المفضي للخلط الفكري الذي تعانيه الفلسفة في بعض القضايا، بحيث تصبح العلامات داخل القضايا لا دلالة لها إذا لم يكن هناك استعمال يدعمها، نتيجة لذلك يصبح اليقين الذي يبحث عنه الفيلسوف هو نتاج الاستعمال الصّحيح للألفاظ المحكومة بسياقات إنتاجها. قدّم فتجنشتين نظريته الجديدة للمعنى في فلسفته الثّانيّة لضمان الطّريقة الأنسب لتجاوز المشاكل الفلسفيّة النّاتجة أساسا عن كوننا لا نفهم منطق اشتغال لغتنا العاديّة حيث لسنا في حاجة لأي لغة رمزيّة للتعبير عن القضايا

الفلسفيّة، ولشرح منطق اشتغال اللغة العاديّة جاء بمفهوم ألعاب–اللغة، التي تعني أنّ قواعد إنتاج المعنى في اللغة العاديّة تنتظم وتتأطّر وتتنوّع على شاكلة القواعد التي تحكم حركات العناصر المكوّنة للعبة الشّطرنج وتجعل لكلّ عنصر منها وظيفة ومعنى، الأمر نفسه يحكم اللغة إذ لكل كلمة منها معنى ووظيفة داخل سياق الجملة (اللعبة)، وهذا "ما كان يعنيه فريجه أيضا حينما قال بأنّ الكلمة لا يكون لها معنى إلاّ بوصفها جزءا من الجملة"[28]، بحيث تختلف دلالات الكلمات باختلاف سياقات التّوظيف، كما أنّ لعبة الشّطرنج هي واحدة لكن تفرض على لاعبها تحريك عناصرها بطرق تختلف حسب السّياقات والوظائف التي تتخذها، وبما أنّ الألعاب ليست واحدة وقواعدها تختلف من لعبة إلى أخرى، فإنّ اللغة هي الأخرى لا تخضع للمنطق الواحد بل تخضع لقواعد مختلفة ومتعدّدة، وإنتاج المعنى فيها لا يقوم على علاقة التّصوير بين القضيّة والواقعة أو بين الكلمة والشّيء وإنّما تنتج المعنى عن طريق علاقة الكلمة بسياقات استعمالها. إنّ فكرة المعنى هو الاستعمال شكلت نقلة نوعيّة في تاريخ الفلسفة حيث دشن بها فتجنشتين مرحلة أطلق عليها فلسفة اللغة العاديّة، أصبحت معها مهمّة الفلسفة هي تقديم وصف أفضل للممارسات اللغويّة الملموسة وتعزيز الفعاليّة العلاجيّة للفلسفة ضد الأوهام التي جاءت نتيجة التّأثير الذي تمارسه وسائلنا اللغويّة على فهمنا، ولحل هذه المشكلات النّاتجة عن هذا الافتتان "يتم النّظر في الطّريقة التي تعمل بها لغتنا" باعتبارها مجموعة من الألعاب الخاضعة لقواعد مرتبطة بوضعيات تواصليّة تختلف دلالات الألفاظ فيها باختلاف سياقاتها، أمّا الفيلسوف فمهمته احترام الأشكال النّحويّة التي تحدّد الاستعمالات المشروعة للعلامات اللغويّة دون التّشكيك فيها، فيكون بذلك فتجنشتين قد انتصر لمنطق استعمال الرّجل العادي للغته بعيدا عن أي تعقيد فلسفي.

4– من فلسفة اللغة الطّبيعيّة إلى التّداوليّة: لم يبد راسل انبهاره بفتجنشتين وأسلوبه في التّفكير من فراغ كما أنّ حصره لفلسفة القرن العشرين في ثلاث محطات كبرى – تحظى اثنتان منها بريادة أفكار فتجنشتين وتأثره في غيره– لم تكن محض مصادفة أو مجاملة لا مسوغ لها، ففلسفته الأولى ألهمت الوضعيّة المنطقيّة في بحثهم إلى المنطق الرّمزي والتّحليل اللغوي أداة لتبيان كيف أنّ المشاكل الفلسفيّة تنشأ نتيجة عدم قدرة الفلاسفة على إعطاء المدلولات الصّحيحة للعبارات التي تصاغ من خلالها قضايا

الفلسفة، فتكون الوضعيّة المنطقيّة قد اتخذت من تعاليم "رسالة منطقيّة فلسفيّة" كتابا مقدّسًا تتبع تعاليمه وتطور أفكاره في تجاه بناء لغة خاصّة، أمّا فلسفته الثّانيّة فهي الأخرى أسّست بشكل مباشر لأحد العلوم اللسانيّة الحديثة الذي اتخذ اسم "التّداوليّة Pragmatics"[29]، حيث أحدث اهتمامه باللغة العاديّة ومنطقها الطّبيعي المتعدّد بتعدّد السّياقات وظروف التّخاطب، وكذا اهتداؤه لربط المعنى بسياق الاستعمال، ثورة معرفيّة أثّرت في مجموعة من فلاسفة مدرسة أكسفورد، وعلى رأسهم "جون لانشون أوستين" الذي تبنى أفكاره وعمل على تطويرها من خلال نظريته "أفعال الكلام" التي ستدشن عهدا جديدا في العلوم اللسانيّة التي تعنى بمجال دراسة اللغة في بعدها الاجتماعي بعدما غيب هذا المكون زمنا غير يسير. وعليه، فقد أسهم فتجنشتين بفلسفته الثّانيّة التي ضمنها كتابة "بحوث فلسفيّة" أن يفتح آفاقا جديدة في علم اللغة والمجالات ذات الصّلة، حيث لم يقتصر اجتهاده فيه على تحديد الفروق العلميّة بين اللغة الفلسفة والعلم ولغة الحياة اليوميّة وكيف تستطيع هذه الأخيرة أن تعبر بشكل واضح وجلي عن أعقد الدّلالات وأكثرها دقة متى استطعنا فهم منطق اشتغالها، بل تعدّاه إلى خلق رؤيّة جديدة حول اللغة العاديّة التي كان ينتقص منها في فلسفته الأولى "رسالة منطقيّة فلسفيّة"، حيث استن بعدا آخر كان مغيبا وغير حاضر في حسابات اللسانيين والمهتمين باللغة من الفلاسفة، ألا وهو البعد التّداولي والتّفاعلي للغة، محدثا بذلك حركيّة منقطعة النّظير في البحث اللغوي المهتم برصد مختلف الأبعاد المتدخلة في تحديد المعنى، اللغويّة منها وغير اللغويّة الخاصّة بمقاصد المتكلّمين وسياقات التّخاطب، بعدما كان البحث يقتصر على الجانب الشّكلي والبنيوي للغة. إنّ اللغة ليست نظما مغلقا أو نسقًا تحكمه قواعد رمزيّة صارمة، بل هي في تفاعل وانفتاح دائمين على عالم الإنسان الذي تمتح منه راهنيتها، والتّحدي الذي أخذه فتجنشتين هو تسليط الضّوء على مجموع الإمكانات التي تضطلع بها اللغة، فهي ليس من خصائصها تصوير الواقع فقط، كما أنّ دراستها لا تقتصر على البحث في بنيّة الجمل بعيدا عن متكلّميها، من هنا جاءت ضرورة إبراز حقيقة معينة، هي أنّ "تكلّم اللغة، هو جزء من الفاعليّة، أو صورة من صور الحياة. تصوّر تعدّد ألعاب –اللغة، كما يتضح من الأمثلة التّاليّة ومن غيرها:

- إصدار الأوامر، وإطاعتها؛

- وصف مظهر شيء ما، أو ذكر مقاييسه؛
- تكوين موضوع ما حسب الوصف (كالرّسم)؛
- ذكر أو تقرير حادثة؛
- تكوين الفرض واختباره؛
- تقديم نتائج التّجربة في قوائم وأشكال؛
- تأليف قصة وقراءتها؛
- تمثيل مسرحيّة؛
- التّرجمة من لغة إلى أخرى؛
- السّؤال، الشّكر، اللعن، التّهنئة، الصّلاة.[30]

بهذا يكون فتجنشتين قد حرّر المعنى من قبضة المنطق، فلم يعدّ محكوما كما في "الرّسالة" بقواعد الصّدق والكذب، لينفتح على مجموع الإمكانات التي يتيحها له واقع الاستعمال الذي يخضع للعلاقات التّفاعليّة المؤطّرة بسياقات التّخاطب. إنّ المنهج الذي أسّس له فتجنشتين في "بحوث فلسفيّة" لتحليل المعنى يسير في تجاه ربط الوحدات اللغويّة بمستعمليها من جهة وبضروب الحياة ومتغيّرات التّواصل ومقاصد المتكلّمين من جهة ثانيّة، وهو نفس المسار الذي عمل رواد التّداوليّة على تطويره في مختلف نظرياتهم حول اللغة والمعنى والخطاب. شكل إرجاع فتجنشتين المعنى للاستعمال حدثا علميا بارزا في تاريخ الدّراسات اللسانيّة، لأنّه سلط الضّوء على أهمّيّة سياقات التّخاطب وعمليات التّواصل في إنتاج المعنى وتغير دلالات القول بتغيرها، فأحدث بذلك ثورة معرفيّة في مجال العلوم اللسانيّة خاصّة منها المتعلّق بالتّواصل، بعدما كانت الدّراسات اللسانيّة تقتصر على البعد المعجمي للألفاظ إلى البحث في دلالة الملفوظ داخل سياقات التّخاطب المحكوم بسنن وقواعد تتجاوز الدّلالة المعجميّة التي تنظر للفظة في معزل عن سياق إنتاجها، وبالتّالي أصبح من مهام اللساني الأساسيّة التّفكير في نظريات ومناهج تمكن من تحليل الخطاب ومعرفة أبعاده ومقاصد أصحابه بعدما تهرب زمنًا غير يسير من هذه المهمّة بدافع عدم الاختصاص لكون المعنى من مواضيع علم النّفس، وهي المهمّة التي اضطلع بها من خلال ما أتاحته التّداوليّة من أدوات منهجيّة

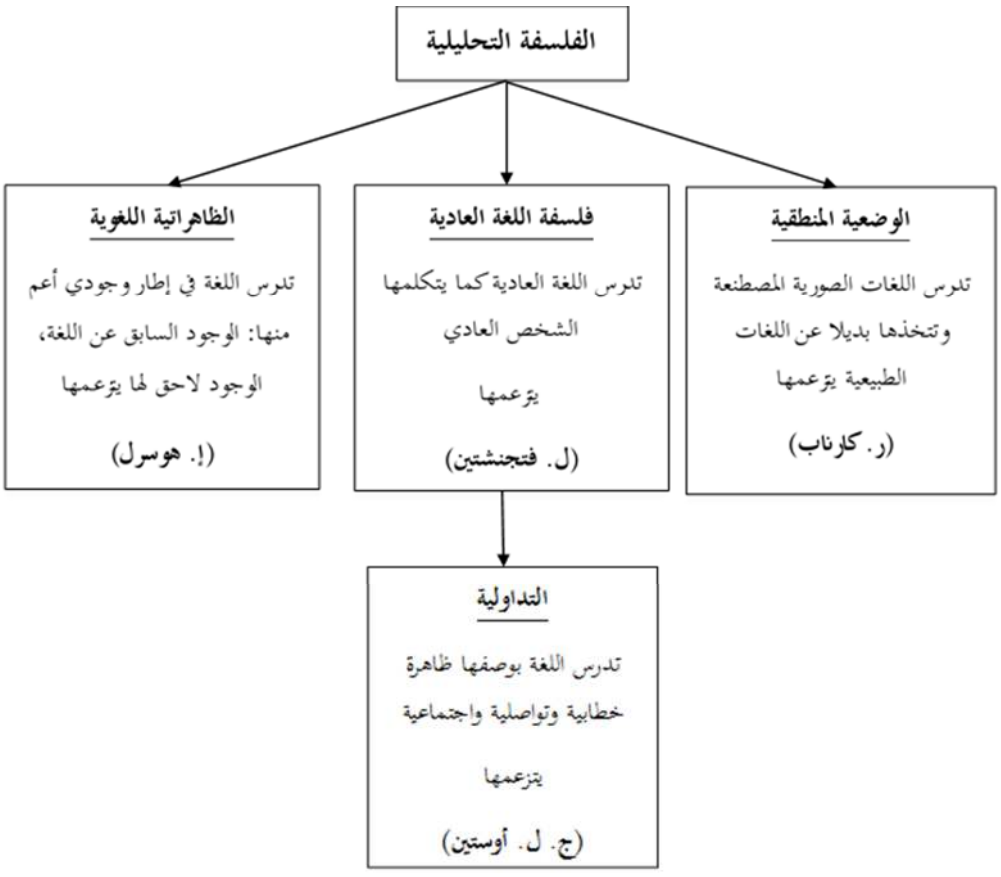
وأخرى إجرائيّة تتجاوز ما أبانت عنه مباحث الدّرس السّاني التّقليديّة من عجز في مقاربة الجانب التّفاعلي من اللغة.

هكذا يأتي ميلاد التّداوليّة باعتبارها علما جديدا يعنى بدراسة المعنى في سياقات التّخاطب بمثابة امتداد طبيعي لما انتهت إليه أبحاث فلسفة اللغة العاديّة على يد فتجنشتين لتعرف هذه الأفكار، خاصّة ما تلعق منها بألعاب اللغة، اهتماما خاصًّا من طرف الفيلسوف الإنكليزي جون أوستين وغيره ممن آمن بفاعليّة اللغة ليقوموا بتطوير مناهج وأدوات وقواعد تعنى بقضايا الدّلالة والمعنى والتّأويل تأخذ بعين الاعتبار كل العوامل التي تحيط بعمليّة التّواصل؛ من وضع المتكلّم وحالة السّامع ومقام التّخاطب متجاوزين بذلك حدود البحث في الجملة وطبيعة العلاقات الدّاخليّة المتحكّمة في بنائها إلى عالم أرحب يتداخل فيه ما هو لغوي بما هو غير لغوي في إنتاج المعنى والتّأثير في الآخر.

خاتمة: معلوم أنّ تاريخ تطوّر العلوم هو تاريخ تراجعات، لذا ليس من الغريب أن نقف على هذا التّحوّل الذي عرفته نظريّة المعنى مع أحد أهم فلاسفة القرن العشرين فيلسوف جاء لميدان الفلسفة من مجال التّقنيات الدّقيقة هو مجال هندسة الطّيران، حبّه للتعمق في الرّياضيات ومعرفة الفلسفة الكامنة وراءها جعله يراجع منهج الفلسفة الذي بدا له مليئا بالوهم والخلط حيث معظم القضايا والأسئلة التي شغلت الفلاسفة ليست كاذبة وإنّما خاليّة من المعنى، ويرجع السّبب – حسب فتجنشتين– إلى كوننا لا نفهم منطق لغتنا، هذا المنطق الذي أسيء فهمه سيدفعه بداية إلى تبني مشروع خلق لغة خاصّة بالفلسفة على شاكلة اللغات الخاصّة الأخرى (الرّياضيات، والفيزياء، والطّب ...) تتسم بالضّبط المنطقي يمكن الاستدلال من خلالها على معنى القضايا، هذه اللغة الحلم آمن بها فتجنشتين كما باقي رواد الفلسفة التّحليليّة ليقفوا يوما على حقيقة استحالة تجاوز اللغة الطّبيعيّة، وعليه سيستأنف فتجنشتين بحثه من جديد من حيث انطلق من الأوّل بعدما تبين له وجود أخطاء فادحة في فلسفته الأولى، فأعاد النّظر في طريقة اشتغال اللغة العاديّة (الطّبيعيّة) التي يتكلمها الرّجل العادي ويتواصل بها دون أن يقع خلط أو التّباس في إنتاج المعنى وتبليغه، فاهتدى إلى أنّ هذه اللغة لا تنتج المعنى بشكل عبثي وإنّما لها منطقها الخاصّ الذي وجب الاهتمام به، ومتى أدركنا

منطق اشتغال اللغة العاديّة أمكننا أن نتجاوز إشكال غموض تعابيرنا وبالتّالي تجاوز أوهام الفلسفة.

التّخلّص من أوهام الفلسفة دفع فتجنشتين التّدرج بشكل منهجي من الاعتقاد بمبادئ الفلسفة التّحليليّة إلى صياغة مذهبه الخاصّ في التّفكير الذي عرف فيما بعد بفلسفة اللغة العاديّة، هذه الفلسفة التي ستلهم عددا غير يسير من المهتمّين باللغة والفكر من أمثال "ج. أوستين" و"ج. سورل" ممّن تأثروا بمذهبه وأفكاره خاصّة منها ربطه المعنى بالاستعمال وألعاب اللغة ليأسسوا مذهبا فكريا جديدا عرف بـ"التّداوليّة Pragmatique" وفي ما يلي خطاطة توضيحيّة للمسار التّطوّري لنظرة المعنى عند فتجنشتين بدأ من الفلسفة التّحليليّة مرورا بفلسفة اللغة الطّبيعيّة وصولا لفروعها التي استفادت منها:



قائمة المصادر والمراجع:

[1] – برتراند راسل، صور من الذّاكرة ومقالات أخرى"، دار الفكر العربي، 1963 ص 28 – 29.

[2]– نفسه، ص 30.

[3] –Moore, G. E. *Philosophy of G. E. Moore.* USA: PAUL ARTHUR SCHILPP NORTHWESTERN UNIVERSIRY, 1942, p 33.

[4]– آنت مطر، آنت بلتزكي، لودفيج فتجنشتاين، موسوعة ستانفورد للفلسفة، ترجمة علي رضا، مجلة حكمة، 2017، ص 2.

[5]– جمال محمود، فلسفة اللغة عند لودفيج فتجنشتين، منشورات الاختلاف، الدّار العربيّة للعلوم ناشرون، 2009، ص 54.

[6]– نفسه، ص 45

[7]– لودفيج فتجنشتين، رسالة منطقيّة فلسفيّة، مكتبة الأنجلو المصريّة، القاهرة 1968، ص 50

[8]– نفسه، ص 50

[9]– نفسه، عبارة رقم 1,1، ص 63.

[10]– نفسه، عبارة رقم 1,01، ص 63.

[11]– نفسه، عبارة رقم 5,473، ص 124.

[12]– نفسه، عبارة رقم 4,0031، ص 73.

[13]– ياسين الخليل، مقدمة في الفلسفة المعاصرة، دار شروق لنشر والتّوزيع، عمان 2012، ص 103.

[14]– لودفيج فتجنشتين، رسالة منطقيّة فلسفيّة، عبارة رقم 4,003، ص 84.

[15]– نفسه، عبارة رقم، 3,323، ص 78.

[16]– نفسه، عبارة رقم، 3,323، ص 78.

[17]– نفسه، عبارة رقم، 3,331.

[18]– نفسه، ص 59.

[19]– نفسه، عبارة رقم، 4,002، ص 82.

[20]– نفسه، ص 60.

[21]– كريستيان دولاكومبان، تاريخ الفلسفة في القرن العشرين، ترجمة حسن احجيج جداول، بيروت، مؤمنون بلا حدود، الرّباط، ط1، 2015، ص 67.

[22]– لودفيج فتجنشتين، بحوث فلسفيّة، ص 6.

[23]– WITTGENSTEIN, L. (1975). *Remarques philosophiques.* france: posthume de Rush, 1-3

[24]– لودفيج فتجنشتين، بحوث فلسفيّة"، عبارة رقم 38، ص 70.

[25]– نفسه، عبارة رقم 60، ص 83.

[26]– نفسه، عبارة رقم 60، ص 84.

[27]– لودفيك فتغنشتاين، تقحقيقات فلسفيّة، ترجمة عبد الرّزاق بنور، المنظمة العربيّة للترجمة، بيروت، ط1، 2007، عبارة رقم 43، ص 153.

[28]– لودفيج فتجنشتين، بحوث فلسفيّة، عبارة رقم 49، ص 77.

[29]– فيليب بلانشيه، التّداوليّة: من أوستين إلى عوفمان، ترجمة صابر حباشة وعبد الرّزاق الجمايعي، عالم الكتب الحديث، إربد – لبنان، 2012، ص 20.

[30]– لودفيج فتجنشتين، بحوث فلسفيّة، عبارة رقم 23، ص 60.

نقد الخطاب الحداثي عند محمّد العربي ولد خليفة

Criticism of the modernist discourse of Mohamed Al- Arabi Ould Khalifa

أ. محمّد ديدان*

المشرف: د. خالد عيقون

تاريخ الاستلام:05-12-2020 تاريخ القبــول: 07-03-2021

ملخّص: يهدف هذا المقال إلى دراسة الخطاب الحداثي من منظور نقدي ثقافي يتناسب مع رؤيّة المفكّر الجزائري محمّد العربي ولد خليفة، الذي يرى أنّ الحكم عليه يقتضي إدراك دلالاته ما ظهر منها وما خفي، لذا حاولنا دراسة أهمّ الخطابات التي توقّف عندها بعد عرض موجز لوجهة نظره عن الحداثة من حيث التّنظير والتّطبيق لعلّ أهمّها: العولمة ومشروع الاحتواء، الحوار الفكري والتّبادل الثّقافي، الحرّيّة بين النّظرة الإسلاميّة والغربيّة، ومشكلة الدّيمقراطيّة.

ولقد تبيّن لنا أنّها تحمل في المجمل نسقين المضمر فيهما مخالف للظّاهر وناسخ له، ما استلزم -حسب ولد خليفة -التّركيز على الدّلالات الضّمنيّة فيها للتّفريق بين اللّفظ والمعنى، والظّاهر والمضمر، والنّظريّة والتّطبيق، تحرّزا من الوقوع في فخ الاستلاب الثّقافي.

كلمات مفتاحيّة: العولمة، الحريّة، الدّيمقراطيّة، الحداثة، النّقد الثّقافي.

Abstract: The article aims to study the modernist discourse from a cultural critical perspective in line with the vision of the Algerian thinker Mohamed Al-Arabi Ould Khalifa, who focuses on the implications of it in order to avoid falling into the trap of cultural alienation. And we learned that it carries in general two tacit systems which are contrary to the outlook, as

*جامعة مولود معمري-تيزي وزّو، الجزائر، البريد الإلكتروني: ohameddidane90@gmail.com (مؤلّف مرسل).

this is evident in a group of discourses that the researcher dealt with in the study, the most important of which are: globalization and the containment project, intellectual dialogue and cultural exchange, the limits of freedom between the Islamic and Western outlook, and the problem of democracy

Keywords: Globalization; freedom; democracy; modernity; cultural criticism**.**

1. مقدّمة: تعدّدت الدّراسات واختلفت حول حركة الحداثة وما بعدها باعتبارهما نسقين مختلفين من أنساق الثّقافة، يرتبطان ارتباطا وثيقا بمنظومة الأفكار والقيم والآداب والفنون، غايتهما بلوغ عصر جديد يبدأ بإحداث القطيعة مع التّراث، وما يتّصل به من مقولات نقديّة وبنى ثقافيّة وذهنيّة، وينتهي إلى بلورة بنيّة ثقافيّة جديدة تقوم على الإنتاج والفاعليّة؛ مع اختلاف جوهري في الآليات والمناهج يفسّره لفظ (ما بعد) الذي يحيل إلى اختلاف يصل حدّ التّناقض في المضمون، فالإطار النّظري والممارسة التّطبيقيّة لهاتين المرحلتين الفكريتين يبيّنان أنّ (البعديّة) هنا لا تعني مواصلة استكمال المشروع الحداثي، بقدر ما تعني التّمايز عنه، والقطيعة معه وتحديد الموقف منه.

ولقد جعل المفكّر الجزائري محمّد العربي ولد خليفة إشكاليّة الحداثة أو التّحديثيّة على رأس اهتماماته لسببين:

– الحيرة والغموض الذي اكتنف الفكر الغربي، والذي تجسّد في انتقاله من النّقيض إلى النّقيض دون توسّط أو اعتدال، من حيث التّنظير والتّحليل والنّقد؛ إذ انتقل من الدّين (القرون الوسطى) إلى العلم (النّهضة)، ومن العلم إلى العقل (الحداثة)، ومن تأليه الذّات الإنسانيّة إلى العدميّة (ما بعد الحداثة)، ما يعني أنّ ما أسفر عنه لم يخرج عن كونه اجتهادات نسبيّة محدودة، تخضع لتغيّر المعطيات الزّمنيّة والمكانيّة.

– احتلاله (الفكر الغربي) للصّدارة عند طائفة من المفكّرين في العالم الإسلامي رغم النّقائص المسجّلة عليه، والتي تجاوزها الغربيّون أنفسهم، متجاهلين أنّ الاستفادة من منهج أو نظام يمرّ عبر الإدراك التّامّ لسياقه التّاريخي والاجتماعي والثّقافي؛ ما أوقعهم في تناقض منهجيّ على كافّة المستويات، حاول الباحث مناقشته، من خلال

تقديم قراءة مختلفة استهدفت جوهر الخطابات الحداثيّة بدل ظاهرها، والمضمر فيها عوض المخبَر عنه.

ولقد فرض علينا هذا التّوجّه اعتماد المقاربة النّقديّة الثّقافيّة التي تركّز على العلاقة بين الذّات والآخر على الصّعيد الثّقافي والفكري والإبداعي، من خلال الجمع بين التّحليل والتّأويل والنّقد، لفهم وجهة نظر الباحث والإجابة عن الإشكاليّة التّاليّة: ما هي حدود الاستفادة من الحداثة؟ وهل يتمّ بلوغها بمجرّد التّنكيل بالتّراث والدّعوة للقطيعة معه؟ هل أدركت النّخب في العالم العربي والإسلامي المعنى الحقيقي للحداثة أم أنّ ما تعيشه لا يعدّ مجرّد معنى مجازيّ لها – بتعبير ولد خليفة–؟ و«هل يمكن افتراض نقطة في ذلك الماضي تصلح كبداية للانتقال من مجتمع اللّا ثقافة إلى مجتمع الثّقافة، وهل أنّ حالة التّخلّف الفكري في حاجة إلى تحديد هويّة متّهم غائب بأشخاصه حاضر بتأثيره هو التّراث؟» [1].

2. الحداثة بين الحقيقة والمجاز: انطلق ولد خليفة في مناقشته للموضوع من تحديد الإطار المعرفي للحداثة أو التّحديث (Modernism)، إذ لم يخف اختياره للرأي القائل بأنّها نتاج صراع وهمي بين العلم والكنيسة، نتيجة وقوع الأخيرة في كثير من الأخطاء التي ضربت مصداقيتها، وانحراف رجالاتها عن مهامهم الحقيقيّة، متّفقا في ذلك مع المفكر البريطاني "ويلز" حين تحدّث عن ثورة الشّعب ضدّها قائلا: «وقد اعترضوا على البابا لا لأنّه الرّأس الدّيني للعالم المسيحي بل لأنّه لم يكن كذلك، أي لأنّه كان أميرا ثريا دنيويا، بينما كان يجب أن يكون قائدهم الرّوحي»[2]، ما يعني أنّ الثّورة التي حدثت في ميدان العلوم والفنون والآداب في القرن العشرين كانت امتدادا لذلك الصّراع، وهو ما يقرّه ولد خليفة نفسه حين يقول: «إنّ إشكاليّة الحداثة أو التّحديثيّة انتقلت من نطاق الكنيسة إلى ميدان الثّورة العلميّة والصّناعيّة» [3].

إنّ اختيار الباحث لمصطلح " المجاز" للدّلالة على حال الحداثة في أغلب بلدان العالم الثّالثّ حين يقول: «أمّا في الجزائر وباقي المنطقة العربيّة والإفريقيّة فليس للحداثة سوى معاني مجازيّة بسبب ضعف وتيرة الإنتاج المحلّي للحداثة» [4] يعود لانقسام نخبها إلى فريقين: أحدهما اختار التّماهي مع الحضارة الغربيّة، والآخر رفضها مطلقا واتّخذ وضعيّة دفاعيّة تتميّز بالعدميّة والسّكون.

فالحداثيّون اعتقدوا أنّ الحضارة الغربيّة كلّ لا يتجزّأ، إمّا تُؤخذ كلّها أو تُترك كلّها فلم يفرّقوا بين غثّها وسمينها، وانقسموا بدورهم إلى قسمين: أحدهما توهّم خدمة التّراث من خلال العدول عن القطيعة معه إلى العناية به تشريحا ومراجعة ونقدا ووصل به الأمر إلى إخضاع الخطاب الدّيني لمناهجها حتّى يوافق الحياة العصريّة –بزعمهم – وهو ما جعل ولد خليفة يستدرك على أحد زعمائه وهو المفكّر الجزائري محمّد أركون بقوله: «إنّ كلمة أصول تعني البناء المنهجي الأهمّ الذي عبّر عن جوهر الحضارة الإسلاميّة من داخلها، على العكس تماما ممّا ذهب إليه الأستاذ المحترم محمّد أركون من أنّ الفقه وأصوله أوصلا المجتمع إلى الجمود وعطّلا التّحديث»[5] أمّا الثّاني فرأى ببتر التّراث بترا، اقتفاء لأثر الغربيين، وسيرا في فلكهم، فاشتركا في استهداف أصول الهويّة والتّهوين من أمرها، وفي طلب العزّة في غيرها، قال ولد خليفة: « إنّ المعركة الدّائرة اليوم بين التّلفيقيين بمختلف ألوانهم و(الليبراليين) بمختلف انتماءاتهم هي في الحقيقة معركة حول في أي شارع نتسوّل ومع أي كومبارس نغنّي؟! » [6].

أمّا المحافظون فتوجّسوا من كلّ مستحدث لا سيما إذا كان مصدره غربيا، وهو ما ابتعدّ بهم –حسب الباحث–عن الأحكام الشّرعيّة في قضيّة الاستفادة من كلّ لا يعارض أصول الدّين، إذ اعتبر ذلك إغراقا في النّظرة الأحاديّة، وجنوحا للانكفاء على الذّات، لأنّ ما أثبت العلم صحّته وصدّقه الواقع والمنطق لا يمكن أن يتعارض مع الوحي أو يؤثّر عليه، وبالتّالي يصبح بالإمكان الاستفادة منه بصفته إرثا إنسانيا مشاعا يدخل ضمن دورات الحضارة المتعاقبة، والمسلم أولى به من غيره، وفي هذا يرى أنّ الأولى «الاستفادة بلا عقد من منتوجها، بتطويعه وتوطينه في بلادنا، وهي عمليّة طويلة النّفس تقوم على استراتيجيّة جسورة ترى المستقبل أمامها وليس خلفها» [7].

إنّ حديثه عن الاستفادة من الحضارة الغربيّة تبعه وضع جملة من الشّروط رآها ضروريّة لاستكمال مشروعه الذي أسماه " تأصيل الحداثة وأصالة التّحديث"، أهمّها:

– تجاوز النّظرة القائلة ب"الفصل بين الدّيني والدّنيوي" التي تطبّق على العالم الإسلامي دون الغربي، بدليل السّماح للحاخامات والبابوات بالتّدخّل في كلّ شاردة وواردة تخصّ الوضع التّربوي والسّياسي والاقتصادي والاجتماعي في بلادهم، ومن

ذلك الجمع بين الدّيمقراطيّة والمسيحيّة في أحزاب تحمل هذا الاسم، مقابل الإنكار على الأحزاب التي تحمل توجها إسلاميا في البلاد العربيّة والإسلاميّة، «فقد حكم الحزب الدّيمقراطي المسيحي إيطاليا وأغلب البلدان الاسكندينافيّة، ويحكم اليوم ألمانيا برئاسة المستشارة ميركل» [8] .

– الانفتاح على رؤيّة نقديّة في دراسة التّراث، من خلال تجاوز التّلقّي والسّماع والافتخار إلى تقديم تفسيرات ومقاربات جديدة، تساعد على فهم معطيات الحاضر ومتطلّبات المستقبل، واكتساب الوعي الثّقافي والسّياسي، وهي القراءة التي تُعرف في ميدان النّقد الثّقافي ب" التّاريخانيّة الجديدة"؛ ذلك أنّ «تأسيسه المعرفي الحقيقي يتمثّل في إخضاعه لنقد صارم (لا علاقة له بالتّفاخر العنتري إثراؤه والرّثاء) من طرف المعاصرين يسهل إثراءه من الدّاخل وتسريع حركته في ضوء المنجزات العلميّة والتّكنولوجيّة» [9].

– تغيير نمط التّفكير وتهيئة المجتمع للتحرّر من التّبعيّة، موازاة مع تعزيز قيمة الاعتماد على النّفس في مسيرة بناء الوطن بنظرة مستقبليّة، في إطار الصّيرورة والاستمراريّة؛ فمن باب التّعسّف –حسب ولد خليفة –اتّخاذ قرار ارتجالي يقضي بمقاطعة التّاريخ والانفصال عنه، ثمّ افتراض نقطة انطلاق تجبّ ما قبلها، لأنّه ببساطة يعني ميلاد دولة لا تعكس كيان المجتمع، ولا تركيبته النّفسيّة ومرجعيّته الفكريّة، أي كأنّها وليدة اللّحظة التي اتُّخذ فيها القرار؛ وليس يُعرف في تاريخ البشريّة أن حافظت أمّة على الحدّ الأدنى من شخصيّتها وهويّتها، أو سلمت من إجراءات الطّمس لتاريخها وثقافتها، إذا تنازلت مضطرّة عن جزء يسير من قيمها ومبادئها فكيف إذا آثر حكّامها إحداث القطيعة معها طوعا، وفرض ذلك على شعوبها كرها؟!؛ في هذا يضرب مثالا بتركيا على عهد أتاتورك الذي استهدف إلغاء كلّ ما يمتّ للشّريعة الإسلاميّة بصلة وتعويضه بصورة طبق الأصل للدّولة الوطنيّة الغربيّة والقوقاز تحت حكم السّوفييت، والجزائر في زمن الاستعمار، فيقول: « توهّمت بعض القيادات والنّخب في عالمنا العربي والإسلامي أنّه من الممكن تطبيق قرارات الشّطب والقطيعة، وفرض نقطة الصّفر بسلطان السّيف أو سيف السّلطان كما حدث في تركيا

الأتاتوركيّة، والقوقاز تحت الهيمنة القيصريّة السّوفييتيّة، والجزائر ضحيّة الاستئصال الكولونيالي للسكّان وتاريخهم وثقافتهم» [10].

– تكييف الموروث الثّقافي المحليّ مع مقتضيات العصر موازاة مع دراسة الموروث الثّقافي العالمي وفق رؤيّة خاصّة تخضع للذّات التّاريخيّة والمرجعيّة الأخلاقيّة، بغرض قياس المسافة التي قطعتها النّخب في تأسيس الحداثة الحقّة على الصّعيد المجتمعي والمؤسّساتي، تحرّزا من الوقوع في فخ الاعتقاد بتوفّر أنموذج وحيد للحداثة، وحصر السّبل الموصلة إليه في التّشبّه القشري بالآخر، عوض البحث عن تطوير الآليات والقدرات الذّاتيّة؛ فذلك من النّمطيّة التي تعطّل آلة الفكر، وتورّث سوءا في الفهم، نتيجة ازدراء التّراث الأصيل، أو الاعتكاف في محرابه، « فلقد غرق هذا الفكر التّقليدي في التّبعيّة إلى الأذقان، فألهاه الانبهار عن ذاته، فأخذ يضرب في كلّ اتّجاه، ويغيّر الأقنعة والمساحيق، وبعد أن أعياه التّوهّم، وجد نفسه لا هو هو ولا هو غيره» [11].

3. **العولمة ومشروع الاحتواء والاستقطاب:** يعتبر ولد خليفة أنّ ظاهرة العولمة هي من الانعكاسات السّسيولوجيّة للحداثة، إذ يُقصد بها الشّموليّة والكونيّة وليس العلم، فعالميّة الشّيء من هذا المنظور تعني جعله واحدا مشتركا في جميع أنحاء العالم، وبعبارة أدقّ هي بمثابة مشروع عقلاني استهدف إزالة الفروق العرقيّة وإكراه العالم على الاندماج في منظومة ثقافيّة وحضاريّة ودينيّة واجتماعيّة واقتصاديّة واحدة، تنتفي معها الخصوصيات المحلّيّة من مبادئ وقيم وأعراف، لتحلّ محلّها مواثيق أوربيّة أمريكيّة مُلزمة لكلّ الشّعوب وإن تعارضت مع تلك الخصوصيات خدمة للإنسانيّة المتحضّرة حسبهم ! «فهذا ما تعبّر عنه مقولة القيم الكونيّة، وتعني تفوّق القوانين الدّوليّة والمواثيق الأمميّة على القوانين الدّاخليّة(...) وعلى أساسها تصنّف تلك البلدان في مرتبة الدّول المتحضّرة أو الدّيمقراطيّة» [12].

إنّ إضافة لفظ "العالميّة" إلى الحضارة يعني لغويا ومنطقيا اشتمالها على رصيد ثقافي متنوّع، أسهمت في إنتاجه عديد الأمم على اختلاف توجّهاتها الفكريّة والدّينيّة والإيديولوجيّة عبر حقب زمنيّة متواترة، ما يعني وجود قسط قلّ أو كثر من الخصوصيات المحليّة فيها،« فالأصول اليونانيّة الرّومانيّة لما يسمّى الحضارة الغربيّة

لا تعني التّماثل الثّقافي بين كلّ بلدانها، كما أنّ الحضارة الإسلاميّة جمعت عدّة ثقافات متناثرة بتراثها السّابق، وبمرجعيّة من المنقول والمعقول » [13].

وهذا خلافا لما ذهبت إليه الرّؤيّة الغربيّة من تفسيرها للمصطلح على أنّه تعميم لتوجّه فكريّ معيّن على العالم أجمع ولو باستخدام القوّة وإلغاء ما سواه؛ ذلك أنّ اعتبار الانطواء تحت لواء العولمة تحضّرا، يقتضي أنّ رفضها يعدّ ضربا من التّوحّش، وهذا من التّنكّر الواضح والتّقييد الظّاهر لحقّ التّنوّع الثّقافي، تمهيدا لتضييق دائرة الاختلاف، وتفريغ المجتمعات من رصيدها الفكري وتراثها الحضاري، بغرض الحدّ من فاعليتها وتسهيل السّيطرة عليها، ما يعني أنّ ظاهر العولمة يخالف باطنها شأنها شأن مختلف مقولات الحداثة وما بعدها، وهذا ما جعل ليفي ستراوس يصفها بالتّطوّريّة الزّائفة التي «ترمي لحذف تنوّع الثّقافات مع التّظاهر في الوقت نفسه بالاعتراف به تماما »[14]، وجعل ولد خليفة يشدّد على ضرورة وضع مقولاتها تحت المجهر، لمحاولة استنباط غاياتها الخفيّة، الكامنة خلف الشّعارات الظّاهرة، التي تدّعي المرافعة عن الحقّ في الاختلاف وحقوق الإنسان والدّيمقراطيّة، حيث قال : «فقد تبيّن أنّ أكثر المرافعات هي مجرّد واجهة تكذّبها الممارسة الفعليّة المتمثّلة في هيمنة حقيقيّة واحدة، هي عولمة انتقائيّة وإقصائيّة يسيّرها من أعلى قطب واحد يعطي لنفسه الحقّ في إصدار التّعليمات والأمريات لكلّ الشّعوب » [15].

ومن ذلك أيضا ادّعاء مروّجيها التّفرّد والاستعلاء على النّدّ والنّظير، واعتبار ما دونهم خدما لا شركاء، إذ يبقونهم في مرتبة دون العالم الغربي وإن بذلوا الوسع في سبيل الانتماء إليه، وحقّقوا معايير الاندماج ظاهرا وباطنا، وهذا الذي يوحي به كلام الأمريكي صامويل هنتغتون: «إنّ شعوب العالم غير الغربيّة لا يمكن أن تدخل في النّسيج الحضاري للغرب حتّى وإن استهلكت البضائع الغربيّة، وشاهدت الأفلام الأمريكيّة، واستمعت إلى الموسيقى الغربيّة» [16].

يُفهم ممّا سبق أنّ العولمة من هذا المنظور تضع معايير مجحفة تقسّم على إثرها العالم إلى شقّين: الأوّل منتج للحضارة والثّقافة والتّقدّم يستحق بذلك قيادة العالم والسّيطرة عليه ماديّا وفكريا، والثّاني مجرّد مستهلك ومتلقّ لا يسعه إلّا أن يكون تابعا وهو التّقسيم الذي انبثق عنه تصنيف الدّول إلى عالم ثالثّ وآخر متقدّم، ودول مركز

وهامش، وبلدان محور وأطراف؛ فجسّد صورة من صور الانقلاب الثّقافي، وترجم ميدانيا النّظرة الاستعلائيّة المزدريّة للآخر، الملغيّة للمختلف، قال ولد خليفة: «وقد قامت الكولونياليّة منذ القرن الثّامن عشر، وقبل ذلك بالنّسبة لإفريقيا بتطبيق حرفيّ واسع النّطاق لما اعتبرته مهام الإنسانيّة المتفوّقة على من هم في رأيها أتفه من القرود في قرديّتهم، ونفّذت سيّاسات الاكتساح والإذلال والاستئصال (Deracinement) الثّقافي»[17].

كما يُستفاد أنّه ليس من الحكمة إلغاء الفواصل الدّاخليّة بين الثّقافات، فضلا عن الخصوصيّات المحلّيّة التي تتحدّد بموجبها درجة التّقبّل والرّفض لما في الثّقافات الأخرى، فنحن أمام معركة ثقافيّة تحتلّ فيها الأبعاد الرّمزيّة والقيم الفكريّة موقع الصّدارة، وهو ما يفسّره استقطاب الغرب لملايين الطّلبة الأجانب خاصّة المسلمين منهم، وتخصيص آلاف الجامعات والمعاهد لهم، حتّى تتعدّى مناهجها حدودها الجغرافيّة فتبلغ ما بلغته تلك المناهج، الأمر الذي توجّس منه الرّئيس الفرنسي الأسبق جاك شيراك نفسه رغم انتمائه للحضارة الغربيّة حين « عارض قيام مطعم ماكدونالز الذي يقدّم الوجبات الأمريكيّة، مسوّغا ذلك أن يبقى برج أيفل منفردا بنمط العيش الفرنسي» [18].

4. الحوار الفكري والتّبادل الثّقافي (نحن والآخر) : من المعروف عن ولد خليفة جنوحه الدّائم نحو الحوار وتبادل الأفكار فيما يتعلّق بالقضايا الثّقافيّة والفكريّة حيث يراه سبيلا للتّفاعل ومناطا للتّأثير والتّأثّر؛ فالاختلاف عنده محمود ما بقي في نطاق البحث عن حلول توافقيّة، وابتعدّ عن القرارات الانفراديّة والارتجاليّة التي تضرّ بالصّالح العام، بيد أنّه قد يأخذ منحى آخر إذا انتهى إلى صراع وتناحر وتبادل للتّهم مصحوبا بالتّعصّب والتّطرّف، لذا نجده يضع مبدأ التّكافؤ كشرط في الحوار بين الحضارات، ومعناه التّزام كلّ طرف باحترام خصوصيات الآخر وثوابته من لغات وتراث وعقائد، مع تقبّل الرّأي المخالف ومناقشته، بالإضافة إلى تمكين كلّ الأطراف من وسائل المعرفة على أن تكون المنافسة الشّريفة فاصلا في تحديد الأفضليّة، وهو إجراء غرضه إلغاء النّظرة الاستعلائيّة التي تنفي الآخر، وتمنعه حقّه في عرض ثقافته والافتخار بها؛ ذلك أنّه من غير المنطقي أن تُستبعد من الحوار أمم تشكّل

مجتمعة نصف المجموع أو يزيد (الدّول العربيّة والإفريقيّة) على مستوى البحر الأبيض المتوسّط الذي تطلّ عليه أكثر الدّول تمثيلا للحضارة الغربيّة، وفي هذا يورد كلاما لأحد كبار فلاسفة أوربا والعالم الحديث الألماني هيغل (**G W Hegel**) قال فيه « إنّه بلد (يعني شمال إفريقيا) لا همّ له سوى اتّباع قدره، وقدره كلّ شيء عظيم يحدث خارجه، بلد ليس له ملامح واضحة، ولا اية ملامح يمكن أن تنسب إليه» [19].

معنى هذا الكلام أنّ تأطير مستوى الحوار المتكافئ بين الثّقافات يستلزم إلغاء المركزيّة والهامشيّة في التّصنيف بين الدّول الرّاغبة فيه، وهو شرط من المستبعد قبوله من طرف الجانب القويّ المتمثّل في الغرب، إذ يعدّ ذلك شكلا من أشكال التّنازل عن مبادئه القائمة على إقصاء الآخر، بدليل إلغائه مساهمة الحضارة الإسلاميّة في دورات الحضارة المتعاقبة، «هم يقولون أنّ مرجعيّتهم الحضاريّة هي الموروث الهيليني (الإغريقي) الرّوماني اليهودي المسيحي لا غير» [20]؛ في رفض ضمنيّ لما يسمّى ب" المتّصل الحضاري" الذي يعني تأثّر كلّ حركة بما سبقها، وتأثيرها فيما يليها؛ حيث يذهب ولد خليفة إلى اعتبار ذلك سببا قويّا في التّعثّرات المتتاليّة لمساعي الحوار بقوله: «لا توجد مع الأسف لحدّ الآن أخلاقيّة معترف بها دوليا في مجال التّبادل الثّقافي، فالقوى المسيطرة على إفريقيا مازالتّ تفرض سيطرتها الثّقافيّة بأشكال مختلفة»[21].

فنظرة هيغل تعبّر في الحقيقة عن انطباع غالبيّة أهل الفكر في الغرب تجاه العالم الإسلامي، وتُظهر صعوبة التّحرّر من النّزعة العرقيّة التي تعتقد تفوّق الجنس الآري على كلّ البشر سابقا ولاحقا، متضمّنة تفوّق الجنس الأوربي على باقي الأجناس «هكذا كانت العصور القديمة تخلط كلّ ما لم يكن من نوع الثّقافة اليونانيّة (ثمّ اليونانيّة –الرّومانيّة) تحت اسم همج (Barbere) ثمّ استعملت الحضارة الغربيّة لفظ متوحّش(Sauvage) بالمعنى نفسه» [22].

يظهر إذن أنّ الدّعوة إلى الحوار وتبادل الأفكار، أو الرّضا بهما وفق الشّروط التي وضعها الغرب هو من القابليّة للاستعمار، ومن أمارات فشل الحوار مسبقا؛ ذلك أنّ التّباعد والتّصادم وإلغاء الآخر وشيطنته كفيل بتغييب مبدأ التّكافؤ الذي يعدّ ركنا فيه، ويجعل حقّ النّقد حكرا على أحد طرفيه، ولعلّ من نتائج ذلك –حسب ولد خليفة

– «ربط الإرهاب الذي لا يرغب الأقوى في تعريفه في الخطاب العام وفي المنظمات الدّوليّة» [23] بالحركات التّحرّريّة في بلاد الإسلام خاصّة، ومن ذلك تصنيف الثّورة الجزائريّة والمقاومة الفلسطينيّة ضمن المناورات الإرهابيّة المهدّدة للسّلام، مقابل التّغاضي عن انتهاكات لحقوق الإنسان يمكن تصنيفها في خانة المجازر في بلدان أخرى، مثلما هو حاصل لمسلمي الإيغور في الصّين، ولإخوانهم في بورما وإفريقيا الوسطى، وقبلهم في البوسنة والهرسك، والصّومال، والعراق؛ وهو تصرّف مكشوف الغاية، يدخل ضمن خطّة استعماريّة غرضها توجيه المفهوم، والانحراف بالمصطلح عن معناه الأصل، لتمكين تلك القوى من تأطير النّقاش وتحقيق مآرب تخدم مصالحها، تمهيدا لعزل العالم الإسلامي وغلق أبواب الحوار دونه؛ فلقد «استعملت تلك الأوساط المغرضة طريقة التّلازم بالاقتران (Association – corrélation) لتصبح كلمة إرهابي تعني مسلما وفي الغالب جزائريا، وهكذا تحوّل مواطنونا الأبرياء وهم الأكثريّة السّاحقة في بلادنا إلى مشبوهين بالجملة، وأشبه بالوباء المعدي» [24].

ختاما يعتبر الباحث أنّ «أسلوب تضخيم الصّراع الثّقافي لهدم المركز» [25] هو من أهمّ الأسلحة الفكريّة التي استعان بها الغرب لتشتيت انتباه الرّأي العام، إذ تتجلّى أوضح صوره في توجيه العالم الإسلامي نحو صراع ثقافي وهمي فصلت فيه الدّراسات الاجتماعيّة والتّاريخيّة آنفا، وهو المتعلّق بشروط الحوار بين الحضارات ومعايير أخذ المتأخّر عن المتقدّم، بغرض شغل المسلمين عن قضايا الأمّة الكبرى المتّصلة بالعقيدة والهويّة؛ ولعلّ ممّا يبرّر هذا الطّرح إظهار العالم الغربي لليونة غير معهودة تدعو أحيانا إلى القلق مع شكل آخر من أشكال الحوار وهو حوار الأديان الذي اعتبره من الوسطيّة والاعتدال، وعدّ رفضه –وفقا لمفهوم المخالفة –من التّطرّف والانعزال، وهو في الحقيقة مجرّد غطاء لممارسات أكثر ضررا على العالم الإسلامي؛ وقد أحسن ولد خليفة إذ عبّر عن ذلك قائلا: «المدفع يغطّى بالصّليب لتبرير البطش والطّغيان الكولونيالي» [26].

فما يسمّى بالمثاقفة أو الحوار هو في حقيقة الأمر لفظ لا يعبّر عن المحتوى أو المضمون، لأنّه لا يشمل كلّ الثّقافات والحضارات، وإنّما يقتصر على الحضارة الغربيّة دون سواها، بما حقّقته من مكاسب أهّلتها لفرض نفسها وبسط هيمنتها على

شعوب العالم، ومنها الشّعوب الإسلاميّة التي أسهمت بدورها في هذا الواقع من خلال تبعيّتها، وقابليتها للاستعمار، وولعها بتقليد الغالب؛ سبيل سارت وفقه أغلبيّة البلاد الإسلاميّة شعوبا ومثقّفين وحكومات، فتمخّض عنه تبعيّة لا مشروعة، وخضوع غير مبرّر؛ ولقد انتهى الباحث بعد دراسة معمّقة إلى نتيجة غير محبّذة عبّر عنها بالقول: « يبدو أنّ تفاؤل دعاة السّلام، وأنصار الحوار بين الحضارات كان متسرّعا، إذ أنّ التّبشير بنظام عالمي جديد كان له وجه ظاهره الرّحمة، وباطنه الإقصاء والاستبداد فقد تبيّن في أقلّ من عشريّة واحدة مدى ما يحمله من تناقضات واختلالات خطيرة على حاضر ومستقبل البشريّة دولا ومجتمعات» [27].

5. حدود الحرّيّة بين النّظرة الإسلاميّة والغربيّة: إنّ الحديث عن الحرّيّة هو حديث عن موضوع شديد الأهمّيّة في الخطاب النّقدي الحديث، لما يندرج تحته من موضوعات فرعيّة تشمل الحريّة في القصد والاختيار، والتّعبير، والاعتقاد؛ فهي من القيم الإنسانيّة التي يختلف مفهومها باختلاف البيئة، والعقيدة، والتّوجّه السّياسي والاجتماعي، كما أنّها من القيم الثّوابت التي أقرّتها الشّرائع والدّساتير عبر التّاريخ وهي في الإسلام أوكد، إذ لا يزال النّاس إلى اليوم يردّدون المقولة المنسوبة إلى الخليفة عمر بن الخطّاب (رضي الله عنه) " متى استعبدتم النّاس وقد ولدتهم أمّهاتهم أحرارا" وقول علي (رضي الله عنه) " لا تكن عبد غيرك وقد جعلك الله حرّا" .

يتبيّن من خلال هذين الأثرين أنّ النّظرة الإسلاميّة للحرّيّة تتمثّل في تحرير الإنسان من الإنسان، على كافّة المستويات وليس من الشّرع وما تعارف عليه النّاس ممّا يصدّق هذا الأخير ولا يتناقض معه، لكونها قائمة على مرجعيّة أخلاقيّة يشكّل الشّرع إطارها العام الثّابت، لذا عُدّ التّخلّص من الأوثان تحرّرا، والانفلات من قيد الجهل تحرّرا، والتّجرّد من الأهواء والميول الشّخصيّة تحرّرا، والقضاء على التّعصّب تحرّرا، حتّى غدا هذا المفهوم قرين الحياة عند كثير من أهل العلم، قال ولد خليفة متحدّثا عن الشّعب الجزائري:« فالحريّة هي طبيعتهم الثّانيّة، وهي عندهم المرادف للحياة نفسها» [28].

وهذا خلافا للنظرة الغربيّة التي ترى بالانعتاق من الدّين من خلال تمثّل القاعدة الشّهيرة "فصل الدّين عن الدّولة"، إذ تنظر بموجبها لكلّ التّصرّفات النّابعة عن النّفس

البشريّة – وإن خالفت المرجعيّة الأخلاقيّة المتّفق عليها –على أنّها حريّة شخصيّة لا يُنكر فيها أحد على أحد ما لم يُلحق الضّرر بمن حوله، وهو ما تعبّر عنه مقولة "تنتهي حرّيّة الفرد عند بداية حرّيّة الآخرين"؛ إلّا أنّ الشّريعة الإسلاميّة تختلف مع ذلك اختلافا يوضّحه حديث النّبيّ (صلّى الله عليه وسلّم): "لا ضرر ولا ضرار"[29] الذي فسّره أكثر الفقهاء بقولهم: الضّرار معروف وهو إلحاق الأذى بالآخر، أمّا الضّرر في هذا الحديث فيعني إلحاق الأذى بالنّفس، باقتراف ما حرّم عليها؛ ليتبيّن أنّ ما هو محرّم شرعا لا يجوز اقتراف شيء منه في الغيب أو الشّهادة بذريعة الحرّيّة الشّخصيّة وإن لم يتعدّ إلى الغير، لعدم وجود الضّرر فيما شرعه الله لعباده من الأحكام. ولعلّ ممّا يدلّ على موافقة ولد خليفة لهذا التّوجّه ومخالفته للنظرة الغربيّة اعتباره أنّ تنقيّة الدّين ممّا لحقه من محدثات يدخل في باب تحرير العقول والأذهان الذي يسبق تحرير الأبدان، إذ هو السّبيل –حسبه –لبلوغ «أكبر تنميّة يستهدفها المجتمع ألا وهي ترقيّة الإنسان وتحريره من أغلال الأمّيّة، والإطاحة بالبدع والشّعوذة والاتّجاهات الرّجعيّة» [30].

يرى الباحث أنّ الحرّيّة على النّمط الغربي إنما هي حريّة مصطنعة وشكليّة، إذ يظهر ذلك من وجوه:

– على الصّعيد السّياسي: إنّ التّنقيب عن حيل ومخاتلات السّياسة الغربيّة وإدراك تأثّر القيم التي تنادي بها بالاتّجاهات السّياسيّة والتّحوّلات التّاريخيّة، لا يحتاج إلى جهد كبير، إذ يكفي في ذلك قليل من التّركيز على حال تلك الدّول مع بعضها ومعاملاتها للدّول الأخرى المسمّاة "ناميّة" وفي طليعتها الدّول الإسلاميّة، حتّى تتبيّن لنا سيّاسة الكيل بمكيالين التي تنتهجها، والميكيافيليّة التي تتعامل بها؛ فمن غير المعقول اجتماع الحرّيات الشّخصيّة مع منع الحجاب عن المسلمة دون الرّاهبة النّصرانيّة أو اليهوديّة، ولا الدّفاع عن حرّيّة المرأة وحقوقها في العالم الإسلامي واتّخاذها سلعة تباع وتشترى في تلك الأقطار، ولا محاربة العنصريّة وهي من أكثر البلدان عنصريّة، ولا الدّفاع عن حقوق الإنسان ثمّ السّكوت عمّا يحدث للمسلمين من انتهاكات في مختلف أنحاء العالم (إلّا إذا قرّروا أنّ المسلم ليس بإنسان)، يقول ولد خليفة: «لا يسمع أحد إدانات للممارسات الإسرائيليّة ضدّ الفلسطينيين إلّا بصوت

خافت، لأنّ المسلم، وعربي حتّى غير مسلم يتضمّن في المخيال الأوربي والأمريكي قيمة سلبيّة أو أدنى» [31]؛

_ على الصّعيد الاجتماعي: أثبتت التّجربة أنّ الرّجوع المتكرّر والثّقة المفرطة في فهم مفكّري الغرب ومعالجتهم للمشاكل الاجتماعيّة لم يقدّم حلولا، بل ساهم في تأزّم الأوضاع، وتقسيم المجتمع اعتباطا، ومن بين الثّنائيات التي بلغها هذا التّقسيم ثنائيّة الرّجل والمرأة التي تشكّل منظومة المجتمع، باعتبارهما قطبيّة الذين لا ينفصل أحدهما على الآخر؛ وعليه فمجرّد المناداة بحقوق المرأة منفردة عن المجتمع بكلّ مكوّناته، أو المطالبة بمنحها نسبة من المقاعد في المجالسّ النّيابيّة، أو وضع مصلحتها فوق الصّالح العام، أو الدّعوة إلى مساواتها مع الرّجل على سبيل التّماثل لا التّكامل، هو عند ولد خليفة بمثابة وضع حدّ فاصل بينهما، ولعلّ من أسباب ذلك اعتقادهم أنّ البديل لا يخرج عن وضع شيء مكان آخر، وهو ما جعل المرأة تتوهّم أنّ إثبات ذاتها يمرّ عبر زحزحة الرّجل من مكانه، والقدرة على القيام بمهامه، فألغت بذلك فكرة المجتمع ككلّ وكوحدة لا تتجزّأ، وجسّدت المسعى التّفكيكي الذي جادت به فلسفة ما بعد الحداثة، ذلك أنّ «المنطق الذي سمح للمرأة أن تعي ذاتها بمعزل عن الرّجل هو المنطق نفسه الذي يسمح للإنسان أن يعي ذاته خارج الطّبيعة وخارج الزّمن، إنّه منطق الحداثة القائم على مقولة (الذّات والفكر والوجود)» [32]؛

يُفهم من هذا أنّ العبارات التي يبثّها من نصّبوا أنفسهم ذادة عن حقوق المرأة بدافع من عواطفهم، أو أفكارهم أو إيديولوجياتهم، إنّما تستبطن نفي الآخر، وتضمر تزكيّة واضحة للاستعمار الجديد، القائم على مقولة تطوير المجتمع العربي والإسلامي عبر تخليصه من عقيدته وثقافته، ودفعه لاستعارة مرجعيّته في مقاربة قضاياه الاجتماعيّة، وفي مقدّمتها قضيّة المرأة التي تحوّلت مع مرور الوقت إلى ثغرة لتسرّب الثّقافة الغربيّة، وأداة لتثبيت الوجود الفكري والمعنوي للمستعمر الجديد في البلاد العربيّة والإسلاميّة، يقول ولد خليفة متحدّثا عنها: « عادت نحو الهاويّة تحت شعارات مضلّلة عن الحقوق والمباح والممنوع والحرام والحلال، وكأنّ ترقيّة المرأة (Emancipation) حدثت في أي مجتمع في العالم بمعزل عن المجموعة الوطنيّة المتكوّنة من نساء ورجال ينتجون تلك التّرقيّة المعنويّة والماديّة » [33].

– على الصّعيد الثّقافي: التّزام الباحث بالمنهج الفكري الذي وضعه لنفسه، والذي يقوم على فكرة أن الحداثة لا تعني الاكتفاء بالفائض والقشري من العلوم والفنون والآداب، جعله يناقش علاقة الحريّة بالإبداع والتّعبير والنّقد بنفس الكيفيّة؛ فتعرّض لمختلف مكوّنات العمليّة الإبداعيّة متمثّلة في الخطاب (النّص)، والمؤلف (المبدع) والمجتمع (المتلقي)، وتعامل مع الموضوع باعتباره منفذا لحلّ معضلة الهويّة الجماعيّة، التي يعتبر تجاوزها مؤشّرا إيجابيا للانتقال بالأمّة إلى عهد جديد، ذلك أنّ «إنجاز التّحرّر من الاستعمار بدون استعادة و إحياء الثّقافة الجماعيّة يعتبر خللا لا يحتمل، كما أنّ استعادة ثقافة بدون اللّغة التي تحملها يكون [حسبه] أقرب إلى العبث»[34].

فالمبدع عند ولد خليفة هو مفكّر يسعى لإعطاء الوجود دلالة وللحياة هدفا وغاية ما يفرض عليه الاضطلاع بمسؤوليات تتجاوز مجرّد إدراك قدر الجمال، أو تفجير طاقات فنّيّة كامنة في الذّات؛ فإذا كان من معاني الإبداع الإتيان بشيء جديد لا سابق له، ومن سمات الحرّيّة الانعتاق من النّماذج المفروضة ماضيًا وحاضرًا، فإنّ إضافة اللّفظ الأوّل إلى الثّاني على مستوى التّركيب (حريّة الإبداع) يدلّ على استثمار الفنون والآداب في البحث عن آفاق جديدة تسمح باقتحام ميادين مغلقة ذات صلة مباشرة بالمجتمع، سقطت من اهتمامات أهل الفكر لاعتبارات سياسيّة أحيانا واجتماعيّة أحيانا أخرى، «فإذا توقّف المبدع عن الفتح والاقتحام عجز عن الإبداع إنّ الإبداع نفي وإثبات، بناء وهدم، حريّة تبحث عن مزيد من الانعتاق» [35].

وإنّ من نواقض حريّة الإبداع –حسب ولد خليفة –التّسليم بقوالب محدّدة يُلتزم بعدم الخروج عنها، لكونها تشتمل على معايير الفنّ الرّاقي التي لا توجد خارجها؛ فهذا من القهر الفكري واحتقار الإبداع الذي تستفيد منه أطراف طفيليّة سمّاها "حاشيّة التّشريفات الثّقافيّة أو ذباب الثّقافة"[36]، خاصّة أنّ من معاني الحرّيّة عنده إثراء القاموس الإبداعي للأمّة، وتعزيزه بنماذج من الإبداع العالمي على سبيل التّلاقح، وإلّا انقلب الأمر إلى حرّيّة وهميّة مضلّلة تستعمل عبارات الكفاح والنّضال والوطنيّة وتصفيّة الاستعمار في غير موضعها؛ ولعلّ هذا هو المقصود من قوله: «إنّ التّحرير في رأينا ليس كولونياليّة مقنّعة ولا تبعيّة محتومة لا مناص منها، إنّه أساسا انطلاق

الحريّة من الهويّة الوطنيّة وعودة إليها، بثروة أغنى وأحدث، إنّها المنبع والمصبّ» [37].

ولعلّ ممّا يدلّ على أنّ حريّة الإبداع والتّعبير من منظور غربي هي مجرّد غطاء لتمرير أنساق مضمرة ما أورده عادل المعلّم في الجزء الثّاني من كتابه "ماذا يريد العمّ سام؟! "حين قارن بين الطّريقة التي عومل بها المفكّران روجي غارودي وسلمان رشدي نظير مواقف نقديّة، حيثّ غرّم الأوّل بعشرين ألف دولار بعد جلستي استماع بتهمة إنكار جرائم ضدّ الإنسانيّة، بعدما قدّمه اللّوبي الأمريكي للمحاكمة بسبب كتابه "الأساطير المؤسّسة للسّياسة الإسرائيليّة" الذي طالب فيه بعمل بحث علمي عن "الهولوكست" للكشف عن حجم العمليّة والعدد الحقيقي للضحايا، رغم أنّه لم يكن أوّل من تكلّم عن الأمر، أمّا سلمان رشدي الذي وضع كتابا يتهجّم فيه على نبي الإسلام وأزواجه وأصحابه، فقد استحقّ أن يقابله الرّئيس الأمريكي الأسبق كلينتون في البيت الأبيض، وخرج يعلن للعالم أن تلك المقابلة جاءت لتأكيد مساندة الإدارة الأمريكيّة لحرّيّة الكلمة، كذلك دعاه رئيس الوزراء البريطاني للعشاء في منزله[38].

6. مشكلة الدّيمقراطيّة: وضع ولد خليفة مشكلة الدّيمقراطيّة ضمن مجموعة الخطابات الثّقافيّة الوافدة على العالم العربي والإسلامي، والتي ترتبط بالمجتمع ارتباطا وثيقا، ما جعله يعرض لعلاقتها بالشّريعة الإسلاميّة، ومدى إمكانيّة تكييفها وفق المرجعيّة الثّقافيّة والعقائديّة للمجتمع، فهي ليست بناء ذهنيا منفصلا عن الواقع وبالتّالي ليس من الضّرورة تعميم صيغة واحدة منها في كلّ زمان ومكان، « فهي [حسبه] حقيقة ناقصة إذا حذفت المعطى الإسلامي، وهي ليست حقيقة راهنة وتاريخيّة إذا تنكرت للاستمراريّة التّاريخيّة برؤيّة نقديّة، ورضيت بالحلول التّرقيعيّة لتعجب دوائر خارج بلداننا وخارج المنطقة، وهي ليست حقيقة على الإطلاق إذا لم تمرّ على الغربال الشّعبي» [39].

وكغيرها من الخطابات الثّقافيّة الحديثة تحمل الدّيمقراطيّة الغربيّة نسقا مزدوجا يخالف ظاهره باطنه، ما جعل الباحث يستهدف تعريّة تلك الخطابات التي أحاطتها متعمّدة بنوع من الضّبابيّة، وأضفت عليها شيئا من القداسة، حيث اتّجه لدراسة الجانب المغيّب فيها على مختلف الأصعدة.

يرى ولد خليفة أنّه إذا تناولنا مسألة تعدّد الأحزاب والحقّ في المعارضة نجد أنفسنا أمام معضلة منهجيّة يضعنا أمامها اشتمال مفهوم "التعدّديّة" على معنيين متعارضين، الأوّل يحيل إلى تنوّع في الآراء وثراء في الأفكار، ويكفل حرّيّة التّعبير والرّأي، وهو الشّائع المتداول، والثّاني إلى تفرّق الكلمة وتشتّت الصّفّ، يفسّره تنازع الأحزاب، وغلبة العداوة على المنافسة الشّريفة بينها، نتيجة تقسيمها غالبا على أساس إيديولوجي وعقدي وطائفي، وهو الجانب الذي حذّر منه بقوله: « إذا تصوّرت جماعة أنّ وجودها أو طموحاتها تتوقّف على إزالة الآخر الشّريك في نفس الحزب، أو التيار المقابل في الحزب الآخر، انتهى الأمر إلى تحويل الدّيمقراطيّة إلى رهينة (Otage) أو مجرّد ذريعة من المحتمل أن يفقدها الجميع» [40].

أمّا على صعيد الممارسة فالظّاهر أنّ مبادئها النّظريّة لا تعبّر صدقا عن نطاقها العملي، بل تتعارض معه غالبا، بدليل انتهاك القوى الكبرى لعديد القرارات الصّادرة عن الهيئات الدّوليّة بإجماع من أغلبيّة أعضائها والتّصرّف خلافها، لا سيما في المسائل المتعلقّة بحقّ الشّعوب في تقرير مصيرها، وهو ما ينأى بها على أن تكون أنموذجا مثاليا للمطالبة بالحرّيات، وعلّة ذلك عجزها عن توفير الحدّ الأدنى منها وعن الوقوف في وجه انتهاك حقوق الإنسان في كثير من البلاد؛ إمّا بالسّكوت أو بشغل الرّأي العام بقضايا هامشيّة تصرفه عنها، فالغرب (الحرّ والدّيمقراطي) هو الذي أعطى للكيان الصّهيوني حقّ تأسيس وطن قومي على الأراضي الفلسطينيّة بموجب وعد بلفور 1917م، الذي ترجم ميدانيا عام 1948م بعد انتهاء الانتداب البريطاني على فلسطين، كما أنّ « الجهوريّة الفرنسيّة بمبادئها الثّلاثة المعلنة هي التي وضعت وطبّقت قانون الأنديجينا في الجزائر، ودمّرت قسما كبيرا من تراثها الثّقافي وأنكرت وجودها في الجغرافيا والتّاريخ» [41].

أمّا الجانب التّقني للدّيمقراطيّة الغربيّة المتمثّل في آليّة الانتخاب فقد استخدم كغطاء لفرض مبادئها النّظريّة، وتحقيق أهدافها الخفيّة، بدليل رفض النّتائج التي تسفر عنها في كثير من الأحيان، خاصّة إذا جاءت مخالفة لطموحاتها السّياسيّة وتوجّهاتها الفكريّة؛ «فهذا العالم الذي يصف نفسه بالحرّ هو الذي احتضن الدّكتاتوريات في القارّات الثّلاث، وأطاح بكثير من الأنظمة الدّيمقراطيّة التي لا تخدم

مصالحه» [42]، ولعلّ المثال الذي يفرض نفسه في هذه الحال هو (رفض حكم الأغلبيّة) كلّما تعلّق الأمر بوصول من يسمّون (الإسلاميين) إلى سدّة الحكم، من خلال الانقلاب عليهم وتنحيتهم في ظرف وجيز بطريقة أو بأخرى، بإيعاز من الدّول الدّيمقراطيّة نفسها، « فالتّمثيل الموصوف بالدّيمقراطي في قالبه الغربي تغلب عليه تقنيات تتناولها أجهزة تفرض على المواطن ما يتوّهم أنّه اختيار وحريّة» [43]، وهو ما عُبّر عنه ب " تصنيع الإجماع".

ومن المآخذ المسجّلة عليها افتقارها سهوا أو عمدا لإطار مرجعي أخلاقي أو ديني، فهي خاضعة لحكم الأغلبيّة، ولا اعتبار لرأي الشّرع فيها، بل ممّا هو مقرّر في دساتيرها "فصل الدّين عن أمور الحكم"، لكونه يشكّل عائقا أمامها، واعتباره في أحسن الأحوال مساعدا من جهة تنظيم الأسرة، ونشر الأخلاق، والإجابة عن الأسئلة الهامّة التي تشغل النّاس في الجانب الرّوحي؛ فلو افترضنا أنّ أغلبيّة النّواب البرلمانيين اتّخذوا قرارا مخالفا للشّرع، فإنّه يُعتمد قانونا مُلزما، والأمثلة على ذلك كثيرة، نذكر منها قرار التّرخيص بتجارة الخمور في الجزائر، والمساواة بين الرّجل والمرأة في تونس، الذي أعطى انطباعا أنّنا أمام دكتاتوريّة جديدة يمثّلها الشّعب نفسه (عن طريق نوابه) الذي يملك سلطة التّشريع، فيتساوى في الطّغيان مع قوى الهيمنة أو يزيد وهو من ذلك براء، « فالأمر سيّان إذا كان الأمير الجديد الشّعب بدلا من الملك، فسلطته قد تصبح مطلقة أكبر من سلطة الملك (...) لأنّه لا يمكن أن تكون هناك حرّيّة سيّاسيّة ما لم تكن السّلطة محدودة بمبدأ أعلى منها، مبدأ يتعارض مع تحوّلها إلى سلطة مطلقة » [44].

يُفهم ممّا سبق أنّ تمسّك الأنظمة العربيّة والإسلاميّة بمبادئ الحضارة الغربيّة وعلى رأسها الدّيمقراطيّة رغم اعتراف أساطين الفكر في أوربا بنقائصها، وقولهم بأنّها مجرّد آليّة انتخابيّة وليست منهجا فلسفيا ينمّ عن نزعة تلفيقيّة وروح انهزاميّة، جعلتهم يقدّمون التّنازلات بالجملة، ويُمعنون في بذل الطّاعة للآخر نظريا وعمليا، من خلال تبنّي مناهجه، والسّير في فلكه؛ فكان من آثار ذلك ظهور مصطلحات جديدة تقسّم الإسلام إلى : ديمقراطي، وحضاري، وتقدّمي، ومتطرّف، وسيّاسي، وهي مؤشّرات غرضها إظهار الإسلام في ثوب العاجز عن القيام بمهامه الحضاريّة إذا لم يستعن

بهذه الأنظمة المستحدثة، لا سيما "الدّيمقراطيّة الغربيّة" التي تجعل من الإنسان مجرّد وسيلة لتحقيق مآرب نفعيّة رغم إيهامه بأنّه سيّد القرار، فهو في هذا النّمط – من منظور ولد خليفة–« مجرّد قيمة مادّيّة (Homo – economucus) (...) فقد قيمته الإنسانيّة وتمّ تسليعه (Marchandsé) ونمذجته في ثقافة معولمة » [45]؛ حتّى أنّنا إذا استحضرنا أقول الآباء المؤسّسين لها وجدنا من بينها: « الشّعب كالمصاب بعمى الألوان فكيف نعهد إليه في اختيار اللّون (هاملتون)..، عندما تنتهي الانتخابات تبدأ العبوديّة (جون آدامز)[46] . وعليه يرى ولد خليفة أنّ الوقوف في وجه الضّغط والابتزاز الثّقافي الممارس من طرف القوى الكبرى التي وصفها محمّد عبده متهكّما ب «المستبدّ المستنير» [47] والتي تستعين في ذلك بذرائع من قبيل الدّيمقراطيّة، والتّقدّميّة، والحداثة، يقتضي ابتداع نماذج جديدة منافسة لها على ضوء الأصول الدّينيّة والحضاريّة الخاصّة؛ ذلك أنّ تحقيق الغرب لمفهومه الخاص عن نظام الحكم وفلسفة الحياة لا يجيز له تطبيقها بنفس الصّيغ على البلاد العربيّة والإسلاميّة؛ وبالتّالي فإنّه من الخطأ حسب الباحث ربط الحداثة بالدّيمقراطيّة ونفيها عمّا سواها، إذ يستند في إبطال هذه الفرضيّة على اليابان كمثال في قوله: «إنّ اليابان البلد المغلق على العالم الخارجي، وتحت حكم الإله الإمبراطور أو الشّمس السّاطعة، حقّق طفرة تحديثيّة كبيرة خلال النّصف الثّاني من القرن 19، إنّه كان أقلّ ديمقراطيّة في تلك الفترة من كلّ بلدان المنطقة العربيّة» [48].

7 . خاتمة: تمكنّ محمّد العربي ولد خليفة بفضل رؤيته النّقديّة الثّقافيّة من رفع اللّبس عن جملة من القضايا المتعلّقة بآليات التّفاعل بين الأنموذج النّقدي العربي والسّياق الثّقافي الجديد الذي جادت به الحضارة الغربيّة، فكان ممّا خلص إليه:

– أنّ الانبعاث الحضاري والوقوف في وجه الاحتواء الثّقافي لا يتأتّى باستيراد وتكديس منتجات الحضارة الغربيّة والرّضا بالتّدجين، وإنّما ببناء أنموذج خاص يكون فيه الإنسان فاعلا وليس متفاعلا مع الأحداث؛ فالعبرة بإنتاج المعرفة لا باستهلاكها وفي الإفادة من جوهر الحضارة لا من شكلها، وحقيقة التّجديد هي انعكاس التّراث على الواقع بالمطابقة وليس التّماهي التّامّ مع الحضارة الوافدة؛

– لا سبيل للحوار بين الثّقافات والتّقارب بين وجهات النّظر إلّا في إطار من التّكافؤ تغيب معه النّظرة الاستعلائيّة وإلغاء الآخر وشيطنته، لأنّ الأصل في الحوار أن يبحث كلّ طرف عن شيء من الحقّ ينقصه موجودا عند الطّرف الآخر، وليس رفض ما عنده من حيث المبدأ، ولا يحصل ذلك إلّا بالاحتكام إلى ضوابط غير بشريّة، لأنّ من العبث الحوار على غير مرجعيّة متّفق عليها؛

– التّعارض المنهجي بين النّظريّة والممارسة في مختلف مقولات الحداثة أسفر عن خطاب ثقافي بنسقين متعارضين، يمكن حمله على وجهين؛ إمّا أنّه دليل على تردّد في الفكر واضطراب في الدّليل، أو أنّه توجّه متعمّد من قبل الغرب لإضفاء شيء من الضّبابيّة يمكنّه من تمرير أنساقه، خاصّة إذا علمنا أنّ الجانب المضمر فيها كان هو المعوّل عليه، ومن ذلك؛

– أنّ العولمة ظاهرا هي إلحاق العالم وخاصّة المتخلّف منه بالحضارة الغربيّة السّائدة، بإلغاء الفوارق الطّبقيّة والعرقيّة والعنصريّة، والاحتكام إلى مواثيق دوّليّة توفّر لكلّ حقوقه وتوجّهه إلى واجباته، أمّا باطنها فهو إلغاء الخصوصيات المحلّيّة والاجتماع تحت لواء أنموذج وحيد مهيمن عليها في إطار ما سمّي بنظريّة الاصهار ترتّب عنه تقسيم العالم إلى جزءين: منتج للحضارة استحقّ بها قيادة العالم ومستهلك متلقّ قدّر له أن يبقى تابعا له، وإلّا استبعد خدمة للإنسانيّة المتفوّقة؛

– كما أنّ الدّيمقراطيّة –فيما يبدو للناس –هي تجسيد لقيم الحرّيّة والعدالة والمساواة وتكافؤ الفرص وضمان الحقوق الفرديّة والجماعيّة، وأنّها مجرّد آليّة من آليات اختيار الحاكم، إلّا أنّها في الحقيقة دعوة إلى تحكيم القوانين الوضعيّة بدل الأحكام الشّرعيّة، ووسيلة لبثّ التّنازع والفرقة وتشتيت الكلمة ووحدة الصّف، فهي ليست مجرّد آليّة، وإنّما هي فلسفة ونظام وإيديولوجيّة لا يمكن فصلها عن أساسها النّظري وواقعها العملي؛

– والحريّة من منظور غربي تعني الانعتاق من كلّ الضّوابط، والانفلات من كلّ المعايير، سواء أكانت دينيّة أم اجتماعيّة أم قيميّة ما دامت توفّر اللّذة والمنفعة، خلافا لمعناها الإسلامي الذي يحيل على التّحرّر من قيود التّبعيّة الفكريّة والكسل العقلي

والقابليّة للاستعمار، وهذا هو شأن معظم مقولات الحداثة وما بعدها، التي تشترك في المصدر وتتقاسم نقطة الانطلاق.

8. قائمة المراجع:

1-أبو زكريا يحيى بن شرف النّووي، كتاب الأربعين النّوويّة، شرح: أحمد عبد الرّزّاق البكري، دار السّلام للطّباعة والنّشر والتّوزيع والتّرجمة، القاهرة، ط4 1428هـ/2007م.

2 - **آلان** توران، نقد الحداثة، ترجمة: أنور مغيث، المجلس الأعلى للثّقافة القاهرة ط1، 1997.

3 -الحاجي عمر، العولمة أمام عالميّة الشّريعة الإسلاميّة، دار المكتبي، دمشق ط1، 1420هـ/1999م.

4 -**حسن** حنفي، قضايا معاصرة، ج1، دار التّنوير للطباعة والنّشر، مصر ط2 1983م.

5-خالدّ حاجي، من مضايق الحداثة إلى فضاء الإبداع الإسلامي والعربي المركز الثّقافي العربي، الدّار البيضاء (المغرب)، ط1، 2005م.

6-سفر الحوالي، العلمانيّة: نشأتها وتطوّرها وآثارها في الحياة الإسلاميّة المعاصرة، دار الهجرة، المملكة العربيّة السّعوديّة، (د ط)، (د ت).

7-عبد العزيز بن عثمان التّويجري، العالم الإسلامي في عصر العولمة، دار الشّروق، القاهرة، (د ط)، (د ت).

8-كلود ليفي ستراوس، الأنتروبولوجيا البنيويّة، ج2، تر: مصطفى صالح منشورات وزارة الثّقافة والإرشاد القومي، دمشق، (د ط)، 1983م.

9-محمّد العربي ولد خليفة، الأزمة المفروضة على الجزائر، (مقاربة أوّليّة على هدي استراتيجيّة ثورة التّحرير الوطنيّة)، شركة دار الأمّة للطباعة والنّشر والتّوزيع الجزائر، ط1، 1988.

10-محمّد العربي ولد خليفة، التّحولات الاجتماعيّة والسّياسيّة، ملامح الحاضر ومتطلبات جزائر المستقبل، دار القصبة للنشر، الجزائر، (د ط)، 2016م.

11-محمّد العربي ولد خليفة، الجزائر المفكرة والتّاريخيّة أبعاد ومعالم، شركة دار الأمّة للطّباعة والنّشر والتّوزيع، الجزائر، (د ط)، 2007م.

12-محمّد العربي ولد خليفة، الحداثة مسارها المعرفي وأوهام فائضها الخارجي مجلة اللغة العربيّة، ع32، السّداسي الأول 2014م.

13-محمّد العربي ولد خليفة، حوارات ثقافيّة وسيّاسيّة في رواق الدّبلوماسيّة، دار النّشر راجعي، الجزائري، (د ط)، 2009م.

14-محمّد العربي ولد خليفة، مدخل لدراسة الهيكلة الجديدة للعالم، منشوراتANEP ، الجزائر، (د ط)، 2013م.

15-محمّد العربي ولد خليفة، المسألة الثّقافيّة وقضايا اللّسان والهويّة، منشورات ثالة، الجزائر، (د ط)، 2007م.

16-محمّد العربي ولد خليفة، مقاربات نقديّة، دار الخلدونيّة، الجزائر، (د ط)، (د ت).

17-محمّد العربي ولد خليفة، المنطقة العربيّة الإسلاميّة، مدخل إلى نقد الحاضر ومساءلة الآخر، دار الأمل للطّباعة والنّشر والتّوزيع، تيزي-وزّو (الجزائر)، ط2 2007م.

18-محمّد العربي ولد خليفة، نحو تعريف الفكر الذّاتي، مجلة الأصالة الجزائريّة ع1، س1، محرّم 1391ه /مارس 1971م.

19-نعوم تشومسكي، ماذا يريد العم سام؟ ج2، بقلم عادل المعلم، دار الشّروق القاهرة، ط1، 1419ه/1998م.

9. الهوامش :

[1] محمّد العربي ولد خليفة، الجزائر المفكّرة والتّاريخيّة أبعاد ومعالم، شركة دار الأمّة للطّباعة والنّشر والتّوزيع، الجزائر، (د ط)، 2007م، ص78.

[2] سفر الحوالي، العلمانيّة: نشأتها وتطوّرها وآثارها في الحياة الإسلاميّة المعاصرة، دار الهجرة، المملكة العربيّة السّعوديّة، (د ط)، (د ت)، ص167.

[3] محمّد العربي ولد خليفة، الحداثة مسارها المعرفي وأوهام فائضها الخارجي، مجلة اللغة العربيّة، ع32، السّداسي الأول 2014م، ص20.

[4] نفسه، ص21.

[5] محمّد العربي ولد خليفة، مدخل لدراسة الهيكلة الجديدة للعالم، منشوراتANEP الجزائر (د ط)، 2013م، ص56.

[6] محمّد العربي ولد خليفة، الجزائر المفكرة والتّاريخيّة أبعاد ومعالم، شركة دار الأمّة للطّباعة والنّشر والتّوزيع، الجزائر، (د ط)، 2007م، ص60.

[7] محمّد العربي ولد خليفة، الحداثة مسارها المعرفي وأوهام فائضها الخارجي، مجلة اللغة العربيّة، ع32، السّداسي الاوّل2014 م، ص34.

[8] نفسه، ص21.

[9] نفسه، ص21.

[10] محمّد العربي ولد خليفة، حوارات ثقافيّة وسيّاسيّة في رواق الدّبلوماسيّة، دار النّشر راجعي، الجزائري، (د ط)، 2009م، ص262.

[11] محمّد العربي ولد خليفة، نحو تعريف الفكر الذّاتي، مجلة الأصالة الجزائريّة، ع1، س1 محرّم1391 هـ /مارس 1971م، ص42.

[12] محمّد العربي ولد خليفة، التّحولات الاجتماعيّة و السّياسيّة، ملامح الحاضر و متطلبات جزائر المستقبل، دار القصبة للنشر، الجزائر، (د ط) ، 2016م، ص290.

[13] نفسه، ص252.

[14] كلود ليفي ستراوس، الأنتروبولوجيا البنيويّة، ج2، تر: مصطفى صالح، منشورات وزارة الثّقافة والإرشاد القومي، دمشق، (د ط)، 1983م، ص471.

[15] محمّد العربي ولد خليفة، مقاربات نقديّة، دار الخلدونيّة، الجزائر، (د ط)، (د ت) ص51.

[16] عبد العزيز بن عثمان التّويجري، العالم الإسلامي في عصر العولمة، دار الشّروق القاهرة، (د ط)، (د ت)، ص48.

[17] محمّد العربي ولد خليفة، مدخل لدراسة الهيكلة الجديدة للعالم، ص2.

[18] الحاجي عمر، العولمة أمام عالميّة الشّريعة الإسلاميّة، دار المكتبي، دمشق ط1 1420هـ/1999م، ص51.

[19] محمّد العربي ولد خليفة، الحداثة مسارها الخارجي وأوهام فائضها الدّاخلي، ص20.

[20] مقاربات نقديّة، ص 42.

[21] محمّد العربي ولد خليفة، الجزائر المفكّرة والتّاريخيّة أبعاد ومعالم، ص98. مرجع سابق.

[22] كلود ليفي شتراوس، الأنتروبولوجيا البنيويّة، ج2، تر: مصطفى صالح، ص468.

[23] محمّد العربي ولد خليفة، التّحوّلات الاجتماعيّة والسّياسيّة، ملامح الحاضر ومتطلّبات جزائر المستقبل، ص292.

[24] محمّد العربي ولد خليفة، المسألة الثّقافيّة وقضايا اللّسان والهويّة، منشورات ثالة الجزائر (د ط)، 2007م، ص191.

[25] نفسه، 191.

[26] محمّد العربي ولد خليفة، مقاربات نقديّة، ص33.

[27] محمّد العربي ولد خليفة، المنطقة العربيّة الإسلاميّة، مدخل إلى نقد الحاضر ومساءلة الآخر، دار الأمل للطّباعة والنّشر والتّوزيع، تيزي-وزّو (الجزائر)، ط2، 2007م، ص187.

[28] محمّد العربي ولد خليفة، الجزائر المفكّرة والتّاريخيّة أبعاد ومعالم، ص175.

[29] أبو زكريا يحيى بن شرف النّووي، كتاب الأربعين النّوويّة، شرح: أحمد عبد الرّزّاق البكري، دار السّلام للطّباعة والنّشر والتّوزيع والتّرجمة، القاهرة، ط4، 1428هـ/2007م ص24.

[30] محمّد العربي ولد خليفة، التّحصيل المدرسي وعواقبه النّفسيّة والاجتماعيّة في المرحلة الابتدائيّة، مجلة الثّقافة، ع35، أكتوبر 1976م، ص46.

[31] محمّد العربي ولد خليفة، التّحولات الاجتماعيّة والسّياسيّة، ملامح الحاضر ومتطلبات جزائر المستقبل، ص288.

[32] خالدّ حاجي، من مضايق الحداثة إلى فضاء الإبداع الإسلامي والعربي، المركز الثّقافي العربي، الدّار البيضاء (المغرب)، ط1، 2005م، ص45.

[33] محمّد العربي ولد خليفة، الجزائر المفكّرة والتّاريخيّة أبعاد ومعالم، ص157.

[34] محمّد العربي ولد خليفة، المسألة الثّقافيّة وقضايا اللسان والهويّة، 437.

[35] محمّد العربي ولد خليفة، الجزائر المفكّرة والتّاريخيّة أبعاد ومعالم، ص64.

[36] نفسه، ص81.

[37] محمّد العربي ولد خليفة، المسألة الثّقافيّة وقضايا اللسان والهويّة، ص440.

[38] ينظر نعوم تشومسكي، ماذا يريد العم سام؟ ج2، بقلم عادل المعلم، دار الشّروق، القاهرة ط1، 1419هـ/1998م، ص90.

[39] محمّد العربي ولد خليفة، مدخل لدراسة الهيكلة الجديدة للعالم، ص306.

[40] محمّد العربي ولد خليفة، الأزمة المفروضة على الجزائر، (مقاربة أوّليّة على هدي استراتيجيّة ثورة التّحرير الوطنيّة)، شركة دار الأمّة للطباعة والنّشر والتّوزيع، الجزائر ط1، 1988، ص159.

[41] محمّد العربي ولد خليفة، التّحولات الاجتماعيّة والسّياسيّة، ملامح الحاضر ومتطلّبات جزائر المستقبل، ص288.

[42] نفسه، نفس الصّفحة.

[43] نفسه، ص101.

[44] آلان توران، نقد الحداثة، ترجمة: أنور مغيث، المجلس الأعلى للثّقافة، القاهرة، ط1 1997، ص421.

[45] محمّد العربي ولد خليفة، التّحولات الاجتماعيّة والسّياسيّة، ملامح الحاضر ومتطلّبات جزائر المستقبل ص287.

[46] نعوم تشومسكي ماذا يريد العم سام؟، الجزء الثّاني: عادل المعلم، ص74.

[47] محمّد العربي ولد خليفة، المنطقة العربيّة والإسلاميّة، مدخل إلى نقد الحاضر ومساءلة الآخر، ص103.

[48] نفسه، نفس الصّفحة.

هندسة اللغة من منظور اللسانيّات العرفانيّة

-قراءة وفق العلوم البينيّة المعاصرة-

Language engineering from the Perspective of Linguistics in Literature - Reading according to Contemporary Inter Sciences -

د. سعاد عباسي ♣

تاريخ الاستلام: 16-03-2020 تاريخ القبــول: 22-07-2020

ملخّص: يرتبط استعمال اللغة بالعمليات العقليّة في الدّماغ البشري، فلا يمكن أن نتصوّر عمليّة التّفكير في غياب اللغة، والحديث عن هندسة اللغة يحيلنا إلى معالجة اللغة التي لا تتوقّف عن التّقدّم والتّطوّر نظريًّا ومنهجا. خاصّة وإن كان حديثنا عن اللغة العربيّة التي تنفرد بخصوصيّات لسانيّة صوريّة جعلت منها، من وجهة نظر الهندسة اللغويّة العربيّة، لغة قابلة للاستجابة بكل يسر للإجراءات الهندسيّة اللسانيّة في أغلب المستويات ذات الارتباط بالجانب الصّوري.

وعليه تسعى هذه الورقة إلى الوقوف على قضيّة جوهريّة وهي معالجة اللغة وهندستها من خلال المنظور العرفاني في دائرة التّكامل المعرفي البيني للعلوم.

كلمات مفتاحيّة: هندسة اللغة اللسانيّات المعرفيّة، اللسانيّات الحاسوبيّة اللسانيّات العصبيّة، العلوم البينيّة، التّكامل المعرفي.

Abstract: The use of language is related to the mental processes of the human brain. It is difficult to imagine this mechanism of thought, in the absence of spoken language. Thus, linguistic engineering and through the processing of language, allows it to develop on both the theoretical and methodological

---

♣مركز البحث العلمي والتّقني لتطوير اللغة العربيّة، تلمسان، الجزائر، البريد الإلكتروني : Souad.abassi13@gmail.com (مؤلّف مرسل).

level. The Arabic language has unique and formal linguistic peculiarities allowing it to easily answer the vast majority of language engineering procedures related to the formal aspect.

Therefore, our goal through this article is to address the fundamental issue of linguistic processing and engineering, through a perspective of recognition and integration of knowledge with science.

Keywords: : Linguistic Engineering - Cognitive Linguistics - Computer linguistics-Neural linguistics-Inter-science - Cognitive Integration.

مقدّمة: يعدّ مجال الدّراسات البينيّة اللّبنة الأساسيّة التي تجمع تخصّصات مختلفة لتعزيز التّعاون بين العلوم الإنسانيّة والعلوم الأخرى لإنجاز البحوث التّطبيقيّة معتمدين في ذلك على استراتيجيّة بحثيّة في برنامج علمي تطبيقي اتخذ من اللغة العربيّة ركيزة وأهداف تطويرها غاية، ومن التّكامل المعرفي أرضيّة، الأمر الذي أسهم في تعزيز دور البحوث البينيّة بين التّخصّصات المختلفة.

إنّ البحوث البينيّة التي تعتمد على التّفاعل المعرفي ليست هدفًا في حد ذاته، بل وسيلة لدعم جهود بحثيّة لمواجهة مشكلات مجتمعيّة، وتعزيز بيئة تنافسيّة، يمكن من خلالها الحصول على المعرفة، ويحدث ذلك من خلال تكامل معرفة، أو صياغة مجالات بحثيّة جديدة تعتمد على تكامل المعرفة من ميادين مختلفة.

ولاشكّ أنّ تطوّر اللسانيّات في العصر الحديث دليل على أنّها لم تعدّ حكراً على المتخصّصين فحسب، إذ راحت تحتلّ ميادين الحياة كلّها فنشأت فروعٌ لسانيّة عُنيّ كلّ منها بجانب من جوانب حياة الإنسان النّفسيّة والاجتماعيّة وحتى السّياسيّة، ولأنّ الدّراسات العلميّة المعاصرة تسمح بالتّقارب بين العلوم وتتسامح في التّعايش بين مجموعات كثيرة ومتنوّعة، فقد برز حقلٌ بينيٌّ ومعرفيٌّ جديد يسمّى اللسانيّات العرفانيّة، إذ يعدّ نقلة واسعة في مجال البحث اللّساني المعاصر، خاصّة بعد التّطوّر الذي أحدثته الدّراسات النّفسيّة التي كان لها أثراً في توجيه البحوث اللّسانيّة إلى بعدها العرفاني.

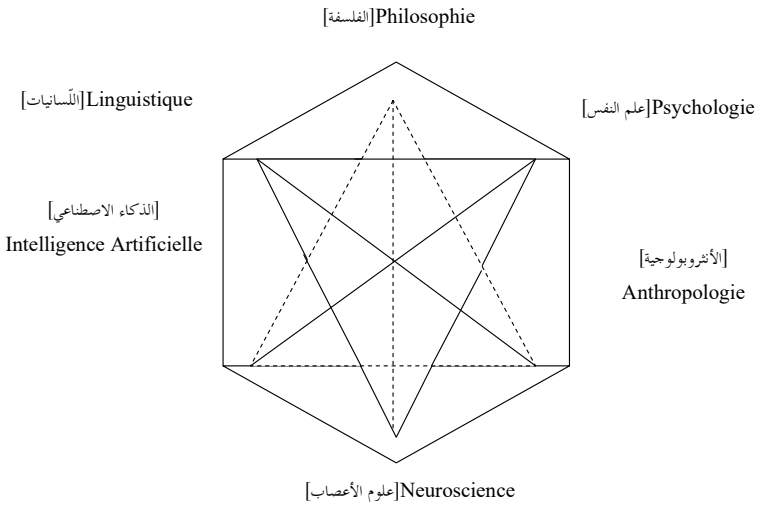
1. الهندسة اللغويّة: لاشكّ أنّ الثّورة التّكنولوجيّة والمعرفيّة التي شهدها العالم شكّلت طفرة في مجال المعرفة، ولم تكن اللغات بمنأى عن هذه العلوم والمعارف ومن

هنا ظهر ما يسمّى بهندسة اللغة. وتعني الهندسة اللغويّة التّقاء الجانب اللساني اللغوي بالجانب التّقني المعلوماتي[1] ومن هنا نقول إنّ هندسة اللغة من العلوم البينيّة التي تمزج بين اللغات والتّكنولوجيا لتتخذ موضوعا لها. وقد بدأ الاهتمام بهندسة اللغة العربيّة منذ أكثر من عقدين من الزّمن، إلاّ أنّ الجهود كانت مبعثرة ومكرّرة في شكل جهود فرديّة، ومن تلك الجهود الفرديّة دراسة لإحصاء جذور معجم لسان العرب، ومعجم تاج العروس[2]. وكان هذا أوّل عمل عربيّ في مجال الهندسة الحاسوبيّة للمعاجم، وتمّ تعاون علماء الإحصاء وعلماء اللغة لإحصاء الكلمات العربيّة وتصنيفها على أساس الجذور (الثّلاثيّة، والرّباعيّة والخماسيّة)، ويعتبر كتاب نبيل علي اللغة والحاسوب من الكتب الأولى التي عنيت بهندسة اللغة العربيّة على المستويات الصّرفيّة والنّحويّة والمعجميّة. وبهذا تكون الهندسة اللغويّة العربيّة قد استوت بعد المعالجة الآليّة للغة العربيّة.

2. اللسانيّات العرفانيّة: عرّف "لايكوف" اللسانيّات العرفانيّة بقوله: "علم العرفانيّة حقل جديد بجمع ما يعرف عن الذّهن في اختصاصات أكاديميّة عديدة: علم النّفس واللسانيّات والأنثروبولوجيا والحاسوبيّة وهو ينشد أجوبة مفصّلة عن أسئلة من قبيل: ما هو العقل؟ كيف نعطي لتجربتنا معنى؟ ما هو النّظام المفهومي وكيف ينتظم؟ هل يستعمل جميع البشر النّظام المفهومي نفسه؟ وإن كان الأمر كذلك فما هو هذا النّظام؟ وإن لم يكن كذلك ما هو بالتّحديد ذاك الشّيء المشترك بين بني البشر جميعهم فيما به يفكّرون فالأسئلة ليست جديدة ولكنّ بعض الأجوبة جديدة"[3]. وترى اللسانيّات العرفانيّة أنّ "اللغة امتداد جدّ متخصّص للقدرة العرفانيّة العامّة المستعملة للتواصل الرّمزي"[4]. النّظريّة العرفانيّة هي اتجاه فكري علمي أقرب إلى أن يكون مشروع بحث في العلوم الطّبيعيّة لأنّه ناتج عن تطوّر البيولوجيا ولاسيما علم وظائف الأعضاء وتقدّم الباحثين في سير أغوار الدّماغ، وما نتج عنه من آمال في الوظائف العليا كالإدراك والذّاكرة واللغة وغيرها[5]، وبذلك نفرّق بين نوعين من المعلومات المخزّنة في الذّهن فينتج عن هذا أن نفرّق بين نوعين من الأنشطة الفكريّة وهما المعرفة والعرفان فالمعرفة هي المعرفة المعقلنة النّاتجة عن الحضارة والتّفكير الواعي، والتي تدخل إلى الذّهن نتيجة للحضارة والثّقافة. أمّا العرفان الطّبيعي

المترسّخ في خصائص الدّماغ والمجاوز للوعي والإدراك والصّالح موضوعاً للدراسة العلميّة وهو ناتج عن طبيعة الدّماغ ومعالجتها الفطريّة والمعلومات كمعلومات بيولوجيّة، ولهذا فكلّ معرفة قائمة على عرفان ولا يقوم العرفان على المعرفة، أي العرفان أعمّ وأشمل[6].

فطبيعة اللسانيّات العرفانيّة تتناول طبيعة العلاقة بين اللّغة والعقل والخبرة وتتبنّى وجهة نظر أنّ التّنظيم التّصوّري في الذّهن البشري عمل يتجلّى في طريقة تفاعل أجسادنا كبشر مع البيئة التي نعيش فيها، لذلك تدرس اللسانيّات العرفانيّة اللّغة بطريقة تتّفق مع ما هو معروف عن العقل البشري ومعالجة اللّغة على أنّها انعكاس وكشف للعقل من خلال ركيزتين هما علم الدّلالة الإدراكي والمقاربة الإدراكيّة لقواعد اللّغة، ولهذا فالعرفانيّة تنظر إلى اللّغة نظرة ذهنيّة. وتتمثّل علاقة اللسانيّات العرفانيّة بمختلف الحقول العرفانيّة الأخرى (نفسيّة سبيرينيتيّة، حاسوبيّة، عصبيّة، منطقيّة وفلسفيّة) في تأثّرها بها وتأثيرها فيها؛ أي أنّ هذه العلاقة يمكن تناولها من زاويتين: إفادة اللسانيّات من العلوم العرفانيّة وإفادتها إيّاها وذلك من حيث الحقائق والنّتائج ووجوه التّناول"[7].



Source : Rastier. F, Linguistique et recherche cognitive, histoire épistémologie language, revue N°11-I, 1989, p.10.

-تشير الخطوط المتواصلة إلى العلاقات القويّة بين التّخصّصات؛

-تشير الخطوط المتقطعة إلى العلاقات الضّعيفة بين التّخصّصات. [8]

3. الحاسوبيّة والذّكاء الاصطناعي: تكاد تكون اللسانيّات الحاسوبيّة أحدث فروع اللسانيّات، ولعلّها تكون أهم هذه الفروع جميعاً في عصر تتعاظم فيه أهمّيّة الآلة والتّقنيّة والمعرفة. ويبدو جلياً أنّ هذا العلم فرع بينيّ ينتسب نصفه إلى اللسانيّات وموضوعها اللغة، ونصفه الآخر حاسوبي وموضوعه ترجمة اللغة إلى رموز رياضيّة يفهمها الحاسوب، أو تهيئة اللغة الطّبيعيّة لتكون لغة تخاطب وتحاور مع الحاسوب بما يفضي إلى أن يؤدّي الحاسوب كثيراً من الأنشطة اللغويّة التي يؤديها الإنسان مع إقامة الفرق في الوقت والكلفة. والحاسوب هو ذروة التّقنيات الحديثة، وهو آلة ذكيّة تحاكي في قدرتها وظائف الإنسان وقدراته الذّهنيّة؛ لذلك هدفت اللسانيّات الحاسوبيّة إلى "تفسير كيفيّة اشتغال الذّهن البشري في تعامله مع اللغة، معرفة واكتسابًا واستعمالًا"[9]. بمعنى أنّه "أصبح في إمكان الحاسوب محاكاة نمط اشتغال العقل الإنسانيّ وتقييسه من خلال لغة صوريّة خوارزميّة أشبه ما تكون باللغة الصّناعيّة، كما أصبح أيضًا مجالاً تطبيقيًّا لاختبار الفرضيات حول الطّريقة التي يشتغل بموجبها العقل الإنساني"[10]. وهي بذلك تسعى إلى صياغة نماذج صوريّة محاكيّة لما هو موجود في الذّهن البشريّ. واللسانيّات الحاسوبيّة هي علم متخصّص في دراسة اللّغات ومعالجتها بشكل تطبيقي لخلق برامج وأنظمة معلوماتيّة ذكيّة يتحدّد دورها في مساعدة مستخدم الحاسوب على حلّ بعض الأمور المتعلّقة باللغة وبالمعلومات الرّقميّة بشكل عام[11] فهي إذن نظام بيني بين اللسانيّات وعلم الحاسوب المعني بحوسبة الملكة اللّغويّة"[12]. فهي إذا علم دقيق يعرض لآخر النّظريّات والتّطبيقات الحاسوبيّة؛ بحيث يلتقي فيه الجانب النّظري اللساني بكل خلفياته المعرفيّة والمنهجيّة مع الجانب التّكنولوجيّ المعلوماتي بكل تطوراته ليصوغ لنا علم اللغة الحاسوبي. ويقوم على تصوّر نظريّ يتخيل الحاسوب عقلاً بشرياً، محاولة استكناه العمليات العقليّة والنّفسيّة التي يقوم بها العقل البشري حين ينتج اللغة ويستقبلها في جميع مستوياتها الصّوتيّة، والصّرفيّة والتّركيبيّة، والمعجميّة، بالإضافة إلى مستويات استعماليّة أخرى. وتعدّ فرعا من اللسانيّات التّطبيقيّة المتصلة بالذّكاء الاصطناعي، وهي علم يبحث في اللغة البشريّة كأداة طبيعيّة لمعالجتها في الحاسوب، كما أنّها ترتبط ارتباطاً وثيقاً باللسانيّات العرفانيّة من خلال محاكاة التّفكير الإنساني ومحاكاة

الأداء البشري أثناء عمليّة استيعاب اللغة وإنتاجها ومن ثمّة استنساخ وظائف الذّهن الإنساني[13]. وممّا لا شكّ فيه وجود ارتباط كبير بين اللغات الطّبيعيّة والتّكنولوجيا الحديثة؛ حيث إنّ دماغ الإنسان مزود بنظام ربّاني فطري يقوم بتخزين اللغة واسترجاعها عند الضّرورة، فالنّظام اللغوي البشري مبني على شكل حاسب له مدخلات ومخرجات ففي مرحلة المدخلات تتم عمليّة تحليل المداخل والبنيات اللغويّة إلى أجزاء الخطاب وذلك من خلال قواعد بيانات لجميع البنيات اللغويّة اكتسبها الإنسان وقام بتخزينها على شكل خوارزميات وقوانين حسابيّة صوريّة.

أمّا في مرحلة المخرجات فتتم عمليّة توليد المداخل والبنيات اللغويّة وإنتاجها بشكل لا نهائي، حيث يتم عرضها على الخوارزم بعد تحليلها تمهيدا لعمليّة التّواصل.

وقد ازدهر هذا العلم الجديد في منتصف القرن على يد العالم اللغوي الشّهير نعوم تشومسكي الذي قدّم نظريته اللغويّة الشّهيرة (النّظريّة التّوليديّة التّحويليّة) التي بلغت درجة لم تبلغها الدّراسات اللسانيّة السّابقة، لما قدّمته من إسهامات عميقة في حقل الدّراسات اللغويّة الحديثة، حيث أجاب من خلالها عن مجموعة من التّساؤلات حول اللغة وأصلها وعلاقتها بالفكر، لغرض معرفة نظام العقل البشري وطبيعته حيث كانت هذه الجوانب قد أقصيت من الدّرس اللساني، لدى مدارس لسانيّة كثيرة خاصّة المدرسة البنيويّة والسّلوكيّة.

لقد انفتحت دراسات تشومسكي على مجالات وحقول معرفيّة جديدة، مثل علاقة اللغة بالرّياضيّات، والدّلالة والبيولوجيا وعلم النّفس، لدرجة أنّه اعتبر اللسانيّات فرعاً من فروع علم النّفس المعرفي. وبذلك مكّن تشومسكي علماء اللغة من إيجاد النّظريّات والأساليب المختلفة والمتنوّعة في صياغة اللغة شكلياً، من خلال نظريته الشّهيرة وفيها صياغة غير نمطيّة للغة أساسها علاقات شكليّة ومنطقيّة بسيطة.

كانت هذه النّظريّة تمهيداً لاستخدام تلك الصّياغات في تصميم أنظمة حاسوبيّة تتعامل بلغة البشر؛ حيث استفاد المختصّون في علم الحاسب من الصّياغات الشّكليّة للغة التي وضعها علماء اللغة لتطبيقها حاسوبياً، فوجود الصّياغة الشّكليّة الرّياضيّة شرط لبناء التّطبيقات الحاسوبيّة. وهذا بيت القصيد في علاقة اللسانيّات الحاسوبيّة باللسانيّات العرفانيّة.

أمّا الذّكاء الاصطناعي فهو يبحث في تعريف الذّكاء الإنساني وتحديد أبعاده ومن ثمّ محاكاة بعض خواصه كالتّعلّم والاستنباط واتخاذ القرارات، كما يعنى هذا العلم بتطوير خوارزميات وتقنيات ذاتيّة لتطبيقها في الحواسب والرّوبوتات بحيث تمتلك سلوكاً ذكياً في أداء المهام أو في حلّ المشاكل، لأنّ هدفه (الذّكاء الاصطناعي) هو فهم العمليات الذّهنيّة المعقدة التي يقوم بها العقل البشري أثناء ممارسة التّفكير، ومن ثمّة ترجمة هذه العمليات الذّهنيّة إلى ما يوازيها من عمليات حسابيّة تزيد من قدرة الحاسوب على حلّ المشاكل المعقدة" [14].

وإن كان الهدف الأساسي له هو فهم ملكة الذّكاء الإنساني التي تعدّ من أولويات اللسانيّات العرفانيّة.

ويقوم علم الذّكاء الاصطناعي على ركيزتين هما البرمجيّات الحوسبيّة والآلة فالبرمجيات تمثّل الذّهن البشري بأعضائه. ولذلك تكون الآلة الذّكيّة مجهّزة بحاسوب تعمل فيه برمجيات تشغّل أجهزة الآلة المختلفة. ولعلم الذّكاء الاصطناعي كذلك صلة بالفلسفة وعلم النّفس في عنايته بطبيعة المعرفة وبغاياتها وبعلاقة الذّهن (العقل) بالجسد"[15] .

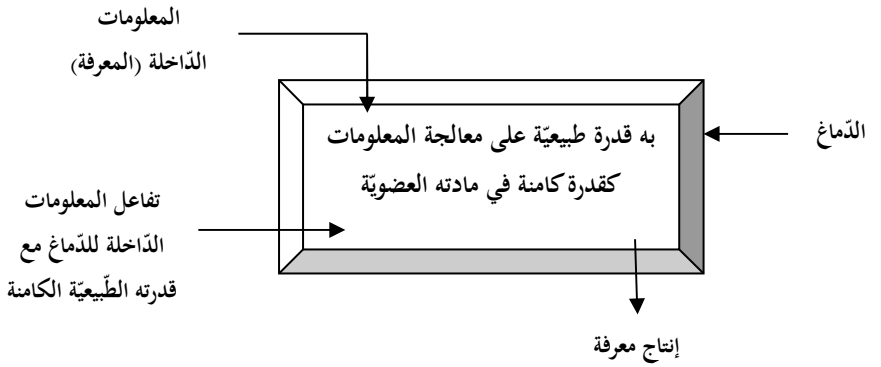
وتتعدّد مجالات الذّكاء الاصطناعي لعلّ أهمّها معالجة اللغة الطّبيعيّة Natural Language Processing (NLP) ، ولكي يحاكي الحاسوب سلوك الإنسان لابدّ ان يفهم لغة الإنسان أي اللغة الطّبيعيّة ثم بعد ذلك ينتج لغة تحاكي اللغة الطّبيعيّة إلا أنه توجد بعض المشاكل التي تجعل الحاسوب غير قادر على فهم اللغة العربيّة وتتعلق هذه المشاكل بقضايا اللغة العربيّة نفسها مثل قضيّة التّرادف اللغوي والمشترك اللفظي، قضيّة البعد الدّلالي للكلمة، الاستعمال المجازي، وغيرها من القضايا التي ينبغي على الحاسوب أم يكون على علم بهافي سياقها ومنفصلة عن سياقها. وإنّ مهمّة جعل الحاسوب قادرا على معالجة اللغة العربيّة ليس بالأمر السّهل لأنّ اللغة العربيّة وما تمتاز به من خصوصيات متغيّرة ومعقّدة، يؤدّي إلى عدم القدرة على الفهم الجيّد لكيفيّة اللغة الطّبيعيّة عند الإنسان، وعدم وضع نموذج كامل لوصف اللغة العربيّة. لذلك لا يمكن للغة أن تعالج حاسوبيا إلاّ بتظافر جهود اللغويّين والمهندسين في البرمجيات. كما يتطلّب التّمكن من نوعين من المعرفة هما: المعرفة

الدّقيقة لجميع جزئيات النّظام اللغوي وفق أحدث النّظريات والقوانين اللسانيّة الحديثة كما يتطلّب الإحاطة والإلمام بالمعرفة الحاسوبيّة ذات العلاقة بمعالجة اللغات الطّبيعيّة لا سيما في جانبها البرمجي المنطقي، فالحاسوب منظومة برمجيّة منطقيّة تقوم على مجموعة من الخوارزميات الدّقيقة، فلا يمكن أن نتقدّم في مجال البحث في الحوسبة اللسانيّة حتى نجمع بين هذين النّوعين من المعرفة.

4. اللغة والدّماغ واللسانيّات العصبيّة: فرضت اللسانيّات العرفانيّة وجود عمليّة ذهنيّة معيّنة توجب وصف اللغة بالرّبط مع هذه العمليّة. ولعلّ تشومسكي يمثّل أبرز الأعلام في هذا الشّأن حيث يتطرق بتواتر علاقة الملكة اللّغويّة بالذّهن أو الذّهن/ الدّماغ وتموضعها فيه، ويذهب إلى أنّها عضو ذهني كما يطرق اللسانيّات بعلم النّفس[16]، فإذا كان الدّماغ أداة طبيعيّة فالعرفنة وظيفتها في ضمان الحياة للكائن المعرفن في بيئته، ولهذا تسعى دائرة العناية في العرفنة لتشمل موقع الجسد في العالم فتحوّلت العناية من رصد الأنشطة الذّهنيّة الصّرف إلى ما به تكون ممارسة المهارات والملكات العرفنيّة في عالم الأشياء والواقع وهو ما يطابق عليه بالمناسبة البيئيّة[17]. فالعرفانيّة بتحليل اللغة وفقا لصلاتها الحقيقيّة أو بعلاقاتها بالواقع[18]واللغة ذات ارتباط وثيق بالذّهن وهو الوعاء الحاوي لها، وعليه فاللسانيّات العرفانيّة تتمثل في الرّغبة إلى النّظر إلى اللغة نظرة ذهنيّة. كما تفترض أنّ قدرتنا على إنتاج التّلّفظ وتلقيه يجب أوّلاً اعتبارها بربطها مع قدرات أخرى كالإدراك البصري أو التّحكّم، لهذا نلاحظ أنّ بعض النّظريات اللّغويّة تفترض مسبقاً العمليات الذّهنيّة السّابقة لإنتاج التّلّفظ مثل نظريّة "غوستاف غيوم" (Gustave Guillaume) والنّحو التّوليدي ل "نعوم تشومسكي" (Noam Chomsky)[19]، حيث لا يمكن تحليل اللغة إلاّ وفق بنيتها العميقة والسّطحيّة، مع الأخذ بعين الاعتبار القدرات الماديّة والفيزيولوجيّة للكائن المعرفن وسط بيئته. غايتها وصف وتفسير الأسس العصبيّة للغة والكلام ومن ثمّ وصف العمليات المرتبطة باستعمال اللغة والمشكلات التي تواجه مستعمل اللغة (صغيراً أم كبيراً) والتي تعرف بأمراض الكلام[20]، لذلك تدخل المنظومة العصبيّة المتصلة بأيّ عمليّة عرفانيّة ضمن العلوم العرفانيّة، وهي أيضا دراسة الأسس البيولوجيّة لاستعدّاداتنا اللّغويّة، وكيف ترتبط قدراتنا اللّغويّة بأجسادنا وأدمغتنا ونظامنا العصبي.

فطبيعة اللسانيّات العرفانيّة إذا تنحصر في كونها دراسة لعمل العقل حيث تمثّل نشاط الدّماغ كعضو مادي عند الإنسان بِما يحقق التّواصل بين عقول البشر، إذ نستنتج من خلال هذا أنّ اللغة جزء من النّظام العرفاني عند الإنسان له خصائصه وطبيعته وانتظامه العرفاني. ويمكن تصوّر هذه العمليّة التي نجمع فيها بين الدّماغ والمعرفة من خلال هذا الشّكل[21].

الشّكل 1: علاقة الدّماغ بالمعرفة



والمعروف أنّ إنتاج الكلام مرتبط ارتباطا وثيقا بالدّماغ، وقد تنبّه إلى هذا الأمر العلماء قديما. أمّا في العصر الحديث فقد برز الطّبيب الفرنسي بول بروكا الذي لاحظ على مريضه المصاب برضة دماغيّة أثّرت على كلامه، ليتحوّل مسار دراسة اللغة من عالم التّأويل والفلسفة وعلم النّفس السّلوكي إلى عالم الدّراسة الجراحيّة البيولوجيّة، فتمّ التّحوّل والانفتاح على الاضطرابات اللغويّة النّاجمة عن المشكلات الدّماغيّة، وهنا ذاع صيت الالسّنيّة العصبيّة من خلال ملاحظة إصابة الشّق الأيسر من الدّماغ أثرت على لغة المصاب لاحظها بول بروكا، كانت منطلق البحث حول العلاقة بين اللغة والدّماغ[22]. أين ثبت ارتباط بعض الأنشطة اللغويّة بمواقع مخصوصة في الدّماغ. وأيضا أعمال العالم فرنيكا في غرس بوادر اللسانيّات العصبيّة. إنّ علم اللغة العصبيّ أو اللسانيّات العصبيّة علم متعدّد التّخصّصات، يتقاطع مع علوم متعدّدة، فيأخذ منها معطياته، ويستلهم منها مناهجه وأدواته ونظرياته وهي كالآتي[23]:

-العلوم العصبيّةNeurosciences؛

-اللسانيّاتLinguistique؛

-العلوم المعرفيّةSciences Cognitives؛

-علم النّفس العصبيNeuropsychologie؛

-الإعلام الآليInformatique.

وبذلك نقول إنّ البحث اللساني العصبي الحديث تبنّى دراسة العلاقة بين اللغة والدّماغ، وما يحدث بينهما من تفاعل في إطار تكامل العلوم والمعارف.

5. خاتمة: لا شكّ أنّ البحث في علاقة اللغة بالدّراسات البينيّة اليوم تتقاطعه مجموعة من المعارف والعلوم والنّظريات، ولعلّ هندسة اللغة تلتقي مع الدّراسات المعرفيّة التي لها تنهل من علوم مختلفة كعلوم الأعصاب والمعلوميات والالكترونيات وغيرها مما يرتبط بالإنسان بطريقة مباشرة، ويحاكي تفكيره، وقدراته على التّواصل وفهم آليات الجهاز العصبي (الدّماغ البشري) وعلاقة هذه الآليات بفهم اللغة، ثمّ الحوار بين الإنسان والآلة. ومن هنا بات من الضّروري إعادة الاعتبار للدراسات البينيّة، التي تفيد الانتقال المعرفي بين المجالات البحثيّة المختلفة.

إنّ الهندسة اللغويّة تحتاج إلى تطوير تطبيقاتها وبرامجها لخدمة اللغة العربيّة، إذ لابدّ لها أن تشتمل على قاعدة بيانات بالحروف العربيّة، وتزويد الحاسوب بقاعدة المفردات العربيّة ذات الحقول الدّلاليّة وبرامج المحلل الصّرفي والمحلل النّحوي وبرامج التّدقيق الإملائي. إنّ حوسبة اللغة تقتضي تكاثف جهود اللغويين والفيزيائيين والرّياضيين وعلماء الحاسوب في عمليّة تفاعليّة. كما يلزم تدريس مقرر الهندسة اللغويّة في أقسام اللغويات مع تنفيذ البرامج الحاسوبيّة المناسبة لاسيما في تعليم النّحو العربي في مختلف المستويات الدّراسيّة.

6. قائمة المراجع:

1-أحمد علي علي لقم، تطبيقات هندسة اللغويات العربيّة واقع وآفاق، حوليّة كليّة اللغة العربيّة بايتاى البارود، العدد31.

2-الأزهر الزّناد، نظريات لسانيّة عرفنيّة، الدّار العربيّة للعلوم ناشرون، منشورات الاختلاف، ط1، 2010، ص.19

3–اليوبي بلقاسم، اللسانيّات الحاسوبيّة مفهومها وتطوراتها ومجالات تطبيقاتها (استشراف آفاق جديدة لخدمة اللغة العربيّة وثقافتها)، مجلّة مكناسة، (1999)، العدد 12.

4–سعاد سليماني، مقال: استفادة اللغة العربيّة من اللسانيّات العرفانيّة–مقاربة نظريّة–، المركز الجامعي بلحاج بوشعيب، عين تموشنت، الجزائر،2017، ص.03.

5–سناء منعم، اللسانيّات الحاسوبيّة والتّرجمة الآليّة، بعض الثّوابت النّظريّة والإجرائيّة، تقديم: مصطفى بوعناني، عالم الكتب الحديث لنشر والتّوزيع، عمّان الأردن، ط1، 2015 ص.93.

6 –سليمان ناصر الدّرسوني، تعريف اللسانيّات، 12 مارس 2011. www.elmeda.net/spip.phparticle

7–عطيّة سليمان أحمد، الإشهار القرآني والمعنى العرفاني في ضوء النّظريّة العرفانيّة والمزج المفهومي والتّداوليّة–سورة يوسف نموذجا–، الأكاديميّة الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة، مصر، 2014.

8–عطيّة سليمان أحمد، اللسانيّات العصبيّة –اللغة في الدّماغ(رمزيّة–عصبيّة–عرفانيّة)، الأكاديميّة الحديثة للكتاب الجامعي،2019.

9–عطيّة سليمان أحمد، الاستعارة القرآنيّة والنّظريّة العرفانيّة، وكيل كليّة التّربيّة جامعة السّويس، رئيس قسم اللغة العربيّة. مكتبة الإعجاز العلمي.

10–ميهتيو أنطوفيتش، مكانة علم الدّلالة في العلوم العرفانيّة المعاصرة، ترجمة حليمة بوالرّيش، مجلّة فصول –الإدراكيات–الهيئة المصريّة العامّة للكتاب، المجلّد 4/25، صيف 2017.،

11–مهديوي، عمر، (2008)، توليد الأسماء من الجذور الثّلاثيّة الصّحيحة في اللغة العربيّة، مقاربة لسانيّة حاسوبيّة، الجزء الأوّل، إشراف عبد الغني أبو العزم جامعة الحسن الثّاني، عين الشّق، كليّة الآداب والعلوم الإنسانيّة، الدّار البيضاء شعبة اللغة العربيّة وآدابها، وحدة علوم اللغة العربيّة والمعجميات، (2008).

12–نهاد الموسى العربيّة نحو توصيف جديد في ضوء اللسانيّات الحاسوبيّة المؤسّسة العربيّة للدراسات والنّشر، بيروت، لبنان، ط1، 2000.

13 –Elisabeth Ahlsen, Introduction To Neurolinguistics Amsterdam: John Benjamins Publishing Company,2006.

-Siouffi Gille, Raemdonck Dan Van, 100 fiches pour 14 comprendre la linguistique, Bréal édition, Paris, France, 1999.

15 - Rastier. F, Linguistique et recherche cognitive, histoire.14 épistémologie language, Revue N°11-I, 1989.

7. هوامش:

[1]أحمد علي علي لقم، تطبيقات هندسة اللغويات العربيّة واقع وآفاق، حوليّة كليّة اللغة العربيّة بايتاى البارود، العدد31، ص1127.

[2]أحمد علي علي لقم، المرجع نفسه، ص 1136.

[3]عطيّة سليمان أحمد، الإشهار القرآني والمعنى العرفاني في ضوء النّظريّة العرفانيّة والمزج المفهومي والتّداوليّة-سورة يوسف نموذجا-، الأكاديميّة الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة مصر، 2014، ص131.

[4] ميهتيو أنطوفيتش ، مكانة علم الدّلالة في العلوم العرفانيّة المعاصرة، ترجمة: حليمة بوالرّيش، .مجلّة فصول -الإدراكيات-الهيئة المصريّة العامة للكتاب، المجلّد 4/25، صيف 2017 ،ص98.

[5]عطيّة سليمان أحمد، الاستعارة القرآنيّة والنّظريّة العرفانيّة، ص53.

[6]ينظر: المرجع نفسه، ص54.

[7]الأزهر الزّنّاد، نظريات لسانيّة عرفنيّة، الدّار العربيّة للعلوم ناشرون، منشورات الاختلاف ط1، 2010، ص32.

[8] - Rastier. F, Linguistique et recherche cognitive, histoire épistémologie language, p.10.

[9] اليوبي بلقاسم، اللسانيّات الحاسوبيّة مفهومها وتطوراتها ومجالات تطبيقاتها، (استشراف آفاق جديدة لخدمة اللغة العربيّة وثقافتها)، مجلّة مكناسة، العدد 12،1999، ص 44.

[10]مهديوي، عمر (2008)، توليد الأسماء من الجذور الثّلاثيّة الصّحيحة في اللغة العربيّة - مقاربة لسانيّة حاسوبيّة -الجزء الأول، إشراف عبدالغني أبو العزم، جامعة الحسن الثّاني - عين الشّق -كليّة الآداب والعلوم الإنسانيّة -الدّار البيضاء، شعبة اللغة العربيّة وآدابها - وحدة علوم اللغة العربيّة والمعجميات، ص5.

[11]سناء منعم، اللسانيّات الحاسوبيّة والتّرجمة الآليّة، بعض الثّوابت النّظريّة والإجرائيّة، تقديم: مصطفى بوعناني، عالم الكتب الحديث للنشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2015 ص93.

[12]نهاد الموسى العربيّة نحو توصيف جديد في ضوء اللسانيّات الحاسوبيّة، المؤسسة العربيّة للدراسات والنّشر، بيروت، لبنان، ط1، 2000، ص53.

[13] سناء منعم، المرجع نفسه، ص93-95.

[14] سناء منعم، المرجع نفسه، ص8.

[15] ينظر: الأزهر الزّنّاد، المرجع السّابق، ص19.

[16] ينظر: الأزهر الزّنّاد، نظريات لسانيّة عرفنيّة، ص33.

[17]ينظر: الأزهر الزّناد، المرجع نفسه، ص35.

[18]ينظر: سعاد سليماني، مقال استفادة اللغة العربيّة من اللسانيّات العرفانيّة-مقاربة نظريّة- المركز الجامعي بلحاج بوشعيب، عين تموشنت، الجزائر، 2017، ص03.

[19] Voir : Siouffi Gille, Raemdonck Dan Van, 100 fiches pour comprendre la linguistique, Bréal édition, Paris, France, 1999, p.62.

[20]ينظر: سليمان ناصر الدّرسوني، تعريف اللسانيّات، 12 مارس 2011.نقلا عن: www.elmeda.net/spip.phparticle

[21]عطيّة سليمان أحمد، الاستعارة القرآنيّة والنّظريّة العرفانيّة، ص54.

[22]عطيّة سليمان أحمد، اللسانيّات العصبيّة -اللغة في الدّماغ(رمزيّة-عصبيّة-عرفانيّة) الأكاديميّة الحديثة للكتاب الجامعي،2019، ص155.

[23] -Elisabeth Ahlsen, Introduction To Neurolinguistics, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company,2006,p3-7.

مجلّة اللغة العربيّة المجلّد: 24 العدد: 3 السّنة: الثّلاثيّ الثالث 2022 ص: 1206-1227

واقع التّلوّث اللغويّ في مواقع التّواصل الاجتماعيّ: الأسباب والحلول

The reality of language pollution in social media: causes and solutions

أ. امنة بن احميدة*

تاريخ الاستلام:01-04-2021 تاريخ القبــول: 09-06-2021

ملخّص: الهدف من القيام بهذه الورقة البحثيّة هو الغوص في أبعاد وأسباب وأثار انتشار ظاهرة التّلوّث اللغويّ التي ارتبطت بمواقع التّواصل الاجتماعيّ واستمدّت خطرها من الغموض الذي تتّسم به، فهي ظاهرة لغويّة غير واضحة المعالم، لا تحكمها قواعد لغويّة، أو صرفيّة، أو نحويّة، أو إملائيّة وكل من يستخدم هذا النّسق اللغويّ الجديد يتصرّف فيه بحسب حاجته وبحسب هواه، فمرّة يكتب اللهجة العاميّة بالحروف العربيّة مع ركاكة واضحة في التّعبير، وأخطاء لغويّة ونحويّة وصرفيّة ومرّة ثانيّة يكتب اللهجة العاميّة بحروف أجنبيّة (فرنسيّة أو إنكليزيّة) فيكتب تراكيب ركيكة ويكثر من الأخطاء النّحويّة والصّرفيّة ومرّة ثالثة يمزج كتاباته في مواقع التّواصل الاجتماعيّ بين نسق لساني مكون من النّسقين اللسانيين السّابقين، ونسق ثالث إيقوني في شكل صور...؛ لذلك فإنّ نتيجة هذه الصّدمة التي مسّت جانبا مهمًّا من النّسق اللساني للغة العربيّة الفصحى جعل المهتمّين باللغة العربيّة يدقّون ناقوس الخطر ويشيرون صراحة إلى خطورة مثل هذه الأنساق اللغويّة على اللغة العربيّة، كما تهدف هذه الورقة الى إيجاد الحلول والاليات الممكنة للحد من انتشار هذه الظّاهرة.

كلمات مفتاحيّة: التّلوّث اللغويّ، مواقع التّواصل الاجتماعيّ، اللغة العربيّة.

Abstract: The aim of this research paper is to delve into the dimensions, causes and effects of the spread of the linguistic pollution phenomenon that has been linked to social networking sites and which its danger is due to the ambiguity that characterizes it. It is a vague linguistic phenomenon, not governed

*جامعة الجزائر 03، الجزائر، البريد الإلكتروني: benhmaida.amina@univ-alger3 (مؤلّف مرسل).

by linguistic, morphological, grammatical, or spelling rules, and everyone who uses this new linguistic system acts according to his need and according to his desire, sometimes writing the colloquial dialect using Arabic letters with clear thinness in expression, in addition to linguistic, grammatical and morphological errors, and another time he writes in colloquial dialect using foreign letters (French or English) which results Broken compositions and structures, and a lot of grammatical and morphological errors, more than that some people write on social networking sites a mixture between a linguistic pattern composed of the two previous linguistic forms, and a third iconic format in the form of pictures. Therefore, the result of this shocking situation, which affected an important aspect of the linguistic system of classical Arabic, made those who are interested in the Arabic language sound the alarm, and explicitly indicate the danger of such linguistic systems for the Arabic language. This paper aims to find solutions and possible mechanisms to reduce the spread of this phenomenon.

Keywords: language pollution, social media, Arabic language.

المقدّمة: تتميّز اللغة العربيّة بقدرتها الفائقة على الاشتقاق وتوليد المعاني والألفاظ وقدرتها على التّعريب واحتواء الألفاظ من اللغات الأخرى بجانب غزارة صياغتها وكثرة أوزانها، هذه السّعة من الأوزان والتّراكيب أكسبتها القدرة على التّعبير بوضوح وسلاسة.

ومع هذه القدرة الفائقة التي تتميّز بها اللغة العربيّة إلاّ إنّه ظهرت العديد من التّحدّيات التي تقف أمامها لعلّ أبرزها ما يوجد في بعض المنتديات والصّحف والمجلاّت الإلكترونيّة من أخطاء إملائيّة ونحويّة ولفظيّة بعيدة عن اللغة العربيّة الفصحى بصفة أساسيّة سواء في المجالات الأدبيّة أم غيرها من المجالات ممّا يشكّل عائقًا أمام الأجيال في المحافظة على اللغة العربيّة. وتنتشر ظاهرة التّلوّث اللغويّ بشكل واسع على مواقع التّواصل الاجتماعيّ من خلال استخدام الكلمات الأجنبيّة على حساب اللغة العربيّة وكذلك استخدام مزيج بين اللغة العاميّة والأرقام اللاتينيّة والرّموز، نتج عن هذا الاستخدام لغة ملوّثة لها أثار ضارة على الاستخدام السّليم للغة العربيّة وبذلك تمثّل أحد أوجه الغزو الثّقافي. وممّا لا شكّ فيه أن التّلوّث اللغويّ الذي انتشر حديثًا في مجتمعاتنا العربيّة، وشاع شيوعًا بشعًا، قد أصبح يشكل خطرًا محدّقًا بلغتنا الفصحى، ونال كثيرًا من مكانتها وأصبح شبحًا شاخصًا، وباطنًا في كثير من مؤسّسات المجتمع، وإدارته:

كالمستشفيات والشّركات، وإدارات المرور، والجوازات، ومكاتب التّخليص الجمركي وبعض المؤسّسات التّعليميّة بنسب متفاوتة. وللتّلوّث اللغويّ أشكال ومظاهر عدّة، تبدأ من الخطأ النّحوي في كتابة الجملة وتنتهي بالخطأ في نطق بعض الأصوات أو في كتابتها بشكل صحيح، ومن المؤسف أنّ هذه الأخطاء لم ينج منها الشّخص العادي أو الشّخص الذي حقق مستوى وسيطاً من التّعليم، ولكنّها طالت كثيراً من الكتابات والمحرّرات الرّسميّة أو الحكوميّة؛ وهذا هو الخطر الحقيقي الذي يمكن أن يسيء إلى لغتنا الفصحى، وينال من مكانتها.

إشكاليّة الدّراسة.

– كيف يؤثّر الاستخدام اللغويّ لمواقع التّواصل الاجتماعيّ على اللغة العربيّة؟

1. ماذا نعني بظاهرة التّلوّث اللغويّ في مواقع التّواصل الاجتماعيّ ومتى ظهرت ونشأت وكيف تطوّرت؟
2. ماهي مظاهر التّلوّث اللغويّ في مواقع التّواصل الاجتماعيّ؟
3. ماهي أسباب التّلوّث اللغويّ في مواقع التّواصل الاجتماعيّ؟
4. ماهي الأثار السّلبيّة لظاهرة التّلوّث اللغويّ في مواقع التّواصل الاجتماعيّ؟
5. كيف يمكن مواجهة ظاهرة التّلوّث اللغويّ في مواقع التّواصل الاجتماعيّ؟

I. مفهوم مواقع التّواصل الاجتماعيّ:

1. تعريف وسائل التّواصل الاجتماعيّ: تم تعريف وسائل التّواصل الاجتماعيّ بالعديد من التّعريفات منها:

- "عبارة عن منظومة من الشّبكات والمواقع الإليكترونيّة التي تسمح للمشترك فيها بإنشاء موقع خاصّ به، ومن ثم ربطه من خلال نظام اجتماعيّ إليكتروني مع أعضاء آخرين لديهم نفس الاهتمامات والميول والهوايات، أو مجموعة من أصدقائه ومن ثم تتيح للفرد إنشاء رسائل إليكترونيّة ونشرها بين أعضاء الموقع والمواقع المشتركة على الشّبكات بحريّة تامّة"؛
- "أنّها مكان يلتقي فيه مجموعه من النّاس لأهداف محدّدة وقد تكون موجّهة لأغراض ما وتحمل أجندات معينة وتتضمّن عددا من الأهداف والمضامين التي يتم اقتراحها"؛

- "أنّها قنوات تواصليّة تخلق بيئة اجتماعيّة مفتوحة متفاعلة قادرة على الابتكار دون المساس بشكل هذه البيئة مع صعوبة تحديد الهدف لهذه الخلايا الاجتماعيّة المبتكرة من خلال التّطوّر التّقني والمعلوماتي"؛[1]

- كما يمكن تعريف مواقع التّواصل الاجتماعيّ بأنّها مقهى اجتماعيّ يجتمع فيه بعض الأفراد للقيام بتبادل المعلومات فيما بينهم مع وجود فارق بين المقهى الحقيقي والمقهى التّكنولوجي وهو أنّك تستطيع حمل هذا المقهى التّكنولوجي أينما كنت.[2]

- وعرفت أيضا بأنّها مجتمعات افتراضيّة عبر شبكات الإنترنت تجمع مجموعة من الأفراد يحملون ذات الاهتمامات يتبادلون الخبرات والمعلومات فيما بينهم من خلال إطار برنامج أو تطبيق محدّد يشتركون جميعا في استعماله.[3]

2. أنواع مواقع التّواصل الاجتماعيّ: نتيجة لانتشار العديد من المواقع الخاصّة بالتّواصل الاجتماعيّ فإنّه هناك صعوبة في حصر جميع المواقع الخاصّة بذلك النّشاط–التّواصل الاجتماعيّ–إلاّ أنّه بالرّغم من تعدّد تلك المواقع يظلّ هناك بعض المواقع تعدّ هي الأبرز في هذا المجال ألا وهي:

1–الفيس بوك: هو موقع من مواقع التّواصل الاجتماعيّ، يسمح للمشتركين به بالتّواصل مع بعضهم البعض عن طريق استخدام أدوات الموقع وتكوين روابط وصداقات جيدة من خلاله، كما يسمح للأشخاص الطّبيعيين بصفتهم الحقيقيّة أو الأشخاص الاعتباريين كالشّركات والهيئات والمنظمات بالمرور من خلاله وفتح آفاق جديدة لتعريف المجتمع بهويتهم.

2–تويتر: هو أحد مواقع التّواصل الاجتماعيّ التي أسهمت بشكل كبير في بعض الأحداث السّياسيّة الهامّة التي جرت في الفترة الأخيرة في العديد من البلدان سواء كانت البلدان العربيّة أم الأجنبيّة، فهو موقع مخصّص لإرسال تغريدات صغيرة كان لها شديد الأثر في الأحداث التي جرت على السّاحة في الآونة الأخيرة. يصل حجم الرّسائل النّصيّة الصّغيرة التي يرسلها برنامج تويتر إلى 140 حرفًا للرسالة الواحدة.

3–اليوتيوب: على الرّغم من اختلاف بعض الآراء حول كون اليوتيوب موقعًا للتواصل الاجتماعيّ أم موقعًا لرفع ملفّات الفيديو، إلاّ أنّ هناك رأي يقول بأنّه موقع يجمع بين النّشاطين وهو ما يميّزه عن غيره وذلك نتيجة للضغط الهائل على مشاهدة

الفيديوهات التي تنشر من خلاله وهو ما يدفع بعض المشتركين للمشاركة بإدلاء آرائهم ووضع تعليقات على الفيديو المنشور وهو ما يفتح مجال للتواصل الاجتماعيّ مع غيرهم من متابعي نفس الفيديو.[4]

3. دوافع استخدام مواقع التّواصل الاجتماعيّ: هناك العديد من الدّوافع التي تدفع الأفراد لاستخدام مواقع التّواصل الاجتماعيّ وتتباين تلك الدّوافع من حيث الأهداف والأسباب سنوضحها كما يلي:

1-بعد المسافات بين الأهل والأقارب واضطرار بعض الأشخاص المقرّبين للسفر لدواعي العمل أو العلاج جعلت مواقع التّواصل الاجتماعيّ الحل الأمثل للتواصل مع هؤلاء الأشخاص.

2-المشكلات الأسريّة، حيث يلجأ الكثير من الأفراد إلى استخدام مواقع التّواصل الاجتماعيّ للهروب من المشكلات الأسريّة التي تحدث داخل المنزل.[5]

3-عدم وجود فرص للعمل بين فئة الشّباب التي تلجأ إلى مواقع التّواصل الاجتماعيّ لكي تفرغ فيها طاقتها وقدرتها على العطاء والإنجاز وللهروب من الواقع المرير.

4-ملء أوقات الفراغ عن طريق التّحاور مع بعض الأصدقاء وتكوين صداقات جديدة في محاولة منهم للقضاء على الشّعور بالملل والرّغبة في التّجديد وخلق جو اجتماعيّ وراء شاشات الكمبيوتر.[6]

5-البحث عن فرص عمل وكذا التّسويق للمنتجات، والدّعايّة والإعلان والتّرويج للسّلع المختلفة العابرة للقارات، وقد شجع على هذا تكاليفها الرّمزيّة وسهولة الاشتراك بها، والاتّصال عبرها.

6-التّعبير عن الآراء بحريّة، وسيلة للتعليم واكتساب المعارف والمهارات ووسيلة لمناقشة قضايا مختلفة.

4. تأثيرات مواقع التّواصل الاجتماعيّ: مواقع التّواصل الاجتماعيّ لها العديد من الآثار سواء كانت سلبيّة أم إيجابيّة. وفيما يلي توضيح لبعض التّأثيرات الإيجابيّة والسّلبيّة لها:

<u>أوّلًا: التّأثيرات الإيجابيّة:</u>

1. وسيلة تثقيف ونقل للعلوم والمعارف، فلقد أصبح من السّهولة بمكان تلقي المحاضرات العلميّة، والمشاركة في المؤتمرات والنّدوات، وإجراء مقابلات وحوارات وكسب مهارات وخبرات...إلخ عن طريق وسائل التّواصل الحديثة.

2. التّواصل مع الآخرين كالأقارب والأصدقاء وزملاء المهنة صوتا وصورة ومشاركاتهم أفراحهم وأتراحهم وبدون كلفة وعناء ومشاركات الآخرين الأفكار والاهتمامات والميول بحريّة وأريحيّة.

3. الوقوف على تجارب الآخرين والاستفادة منها في الكثير من مجالات الحياة المختلفة.

4. البحث عن فرص عمل مناسبة ومختصة من خلال مواقع معيّنة.

5. وسيلة تسويق وكسب وشراء وبيع.

ثانيًا التّأثيرات السّلبيّة:

1-ضعف العلاقات الأسريّة والعزلة النّسبيّة للأسرة والتّباعد بين الزّوجين في مناقشة الأمور الأسريّة. [7]

2-شيوع ثقافة الاستهلاك داخل الأسر وخاصّة بين الشّباب.

3-أحداث اضرار نفسيّة وصحيّة نتيجة الإدمان على استخدام مواقع التّواصل الاجتماعيّ مثل قلّة النّوم والتّركيز والدّخول في حالات من الاكتئاب والقلق والعزلة الاجتماعيّة.

4-إهدار الطّاقات البشريّة بالاستخدام المفرط لمواقع التّواصل الاجتماعيّ سواء في مجال العمل أم الدّراسة.

5-انصهار الثّقافات العربيّة والهويات الوطنيّة وذوبانها في ما يسمّى الثّقافة الامريكيّة.

6-الانحراف عن القيم الإسلاميّة النّبيلة والعقيدة الوحدانيّة والتّعرض لحملات التّنصير والخروج عن الدّين الإسلامي نتيجة لحملات تشويه الدّيانة الإسلاميّة.

7-انتشار الجرائم الالكترونيّة مثل الابتزاز....الخ

8-اضعاف وتشويه وتلويث اللغة والتّحرش والسّرقة والسّطو المالي وانتحال الشّخصيّة والهويّة والتّشهير و..... الخ العربيّة بمصطلحات ورموز وكلمات اجنبيّة وعدم التّقيد بقواعدها النّحويّة والصّرفيّة والاملائيّة.

II. مفهوم التّلوّث اللغويّ.

1. تعريف التّلوّث اللغويّ: يعرف التّلويث اللغويّ بأنّه ظاهرة تطلق على التّداخل لخليط يجمع بين اللغة العربيّة الفصحى والرّموز، والحروف، والأرقام، واللغة الأجنبيّة واللهجة العامّيّة، يتفوّه بها الشّباب أو يكتبونها، وتتّسم بعدم وجود قواعد ثابتة ودقيقة تتشكل على أساسها الكلمات المكتوبة، ليكون تراكيب جديدة على مجتمعنا. ليكون المنتج النّهائي عبارة عن لغة هجينة ملونة بالتّعابير العاميّة وغيرها من الأرقام والحروف والرّموز، ملوثة أذن السّامع وعين القارئ.[8]

2-نشأة التّلوّث اللغويّ:

إنّ ظاهرة التّأثر باللغات الأجنبيّة ظاهرة قديمة في الحضارة العربيّة، تعود جذورها إلى زمن الفتوحات الإسلاميّة وبدايّة دخول اللحن إلى اللغة العربيّة في ترتيل القرآن الكريم خاصّة وقد بدأت الظّاهرة (ظاهرة اللحن والخطأ) في الانتشار منذ ذلك الوقت ولكن بصفة متباطئة جدا، ولكن هذه العمليّة (عمليّة اللحن)، اخذت اشكالا متعدّدة بانتشار العاميات، والتّأثّر باللغات الأجنبيّة في الكلام، ليمتد ذلك إلى الكتابة، مع سرعة انتشارها في الوقت المعاصر نتيجة توفير الوسائل التّقنيّة والإلكترونيّة اين امتدت الظّاهرة بين المثقفين والأميّين من الشّباب والطّلبة، وأحيانا أصحاب الاختصاص، وقد يصعب هنا على الباحث وضع تاريخ محدّد لانطلاق هذه الظّاهرة في الكتابة، وبدايّة ظهورها تحديدا، ولكن يمكن القولّ إنّها بدأت مع بدايات هذا القرن (القرن الواحد والعشرون)- وهي مرتبطة ارتباطا وثيقا بالاتصال عبر الهواتف الجوالة والذّكيّة، وعبر غرف ومواقعُ ُالدّردشةROOMS CHATTING على شبكة الانترنيت التي تستخدم الحواسيب والهواتف الذّكيّة المتنقلة، وقد تكون سرعة انتشار هذه اللغة الرّقميّة الهجين بسبب ظهور هذه الأجهزة الالكترونيّة وخدمة الهواتف الذّكيّة المحمولة في البلدان العربيّة التي لم تكن شاشاتها وألواحها معربة في بدايّة ظهورها، ممّا دفع ببعض الذين لا يتقنون الإنكليزيّة إلى الكتابة بالحروف اللاتينيّة، ولكن بصيغة عربيّة، فاللغة ممارسة اجتماعيّة

يستعملها الإنسان ليقضي من خلالها حوائجه ويحقّق أهدافه، ويتواصل مع الآخرين بهدف التّفاعل الإنساني، والفرد إن لم تسعفه أدواته اللغويّة إلى قضاء حوائجه سوف يبحث عن أدوات لغويّة أخرى بغض النّظر عن مدى توافق هذه الأدوات مع الأعراف اللغويّة الاجتماعيّة، ومن هنا يرى صالح بن ناصر الشّويرخ أنّ هؤلاء لم يستعملوا هذه الظّاهرة رغبة منهم فيها أو إعجابا، بل الحاجة هي التي دفعتهم إلى ذلك رغم أنّ هناك توسّعا في استخدامها في الوقت الحالي من قبل بعض الفئات، بل زادت انتشارا حتى مع تعريب أزارا شاشاتها لأنّ مستعمليها يشعرون ربّما بالارتياح باستخدامهم الأحرف اللاتينيّة بدلا من اللغة العربيّة كما أنّ استعمالها لا يخضع للرقابة الإملائيّة ولا يخضع للصواب والخطأ، على العكس من العربيّة، التي تتطلّب مراعاة نحوها وإملائها.[9]

بدأت ظاهرة التّلوّث اللغويّ نتيجة ظهور اللغة الهجينة التي اصطلح عليها الشّباب باسم العربيزي أو الفرانكو أراب مع نهايّة الألفيّة الماضيّة وتنامت بشكل سريع في الأوساط الشّبابيّة في العقدين الأخيرين من الألفيّة الثّالثة، وهي ظاهرة لغويّة وليدة الشّبكة العنكبوتيّة ومواقع التّواصل الاجتماعيّ يستعملها أصحابها في التّواصل مع بعضهم البعض باستعمال خليط من اللغة الإنكليزيّة والعربيّة واللهجات الدّارجة وبعض اللغات المحليّة البربريّة والقبطيّة والكرديّة والعربيّة العاميّة وغيرها، وتنطق هذه اللغة المولدة في المجتمعات العربيّة باللغة العاميّة إلّا إنّ الحروف المستعملة في كتابتها والتّلفظ بها يغلب عليها الحرف اللاتيني مع استبدال حروف عربيّة بأرقام لاتينيّة وهذه اللغة أشبه ما تكون بالشّيفرة تستعمل في المواقع المختلفة.[10] وهذا النّسق اللساني الشّبابي الجديد الذي ارتبط بمواقع التّواصل الاجتماعيّ تغول بعدما بات يستمدّ خطره من الغموض الذي يتسم به، فهو نسق لغوي غير واضح المعالم، لا تحكمه قواعد لغويّة، أو صرفيّة، أو نحويّة، أو إملائيّة وكل من يستخدم هذا النّسق الجديد يتصرّف فيه بحسب حاجته وبحسب هواه، فمرّة يكتب اللهجة العاميّة بالحروف العربيّة مع ركاكة واضحة في التّعبير، وأخطاء لغويّة ونحويّة وصرفيّة، ومرّة ثانيّة يكتب اللهجة العامّيّة بحروف أجنبيّة (فرنسيّة أو إنكليزيّة) فيكتب تراكيب ركيكة ويكثر من الأخطاء النّحويّة والصّرفيّة، ومرّة ثالثة يمزج كتاباته في مواقع التّواصل الاجتماعيّ بين نسق لساني مكون من النّسقين اللسانيين السّابقين، ونسق ثالث إيقوني في شكل صور...؛ لذلك

فإنّ نتيجة هذه الصّدمة التي مسّت جانبا مهمًّا من النّسق اللساني للغة العربيّة الفصحى جعل المهتمّين باللغة العربيّة يدقون ناقوس الخطر ويشيرون صراحة إلى خطورة مثل هذه الأنساق اللغويّة على اللغة العربيّة.

3. أشكال التّلوّث اللغويّ: يمكن تقسيم مظاهر التّلوّث اللغويّ في الاعلام الجديد كما يلي:

أ. **التّلوّث الصّوتي:** وهو التّلوّث النّاتج عن إبدال حرف بحرف مثل: إبدال الثّاء في كلمة "ثوم" بالتّاء لتصبح "توم" أو إبدال حركة بأخرى مثل ابدال الضّمة في "لُعبة كرة القدم" لتصبح "لِعبة كرة القدم" وكذلك التّلوّث النّاتج عن حذف حرف مثل: حذف حرف التّضعيف في كلمة فقّاَعة لتصبح فقاعة كذلك التّلوّث النّاتج عن الزّيادةً ، والتّلوّث النّاتج عن فكّ عن ما واجبه الإدغام أو القلب وكلّها من أشكال التّلوّث المتّصلة بأصوات اللغة العربيّة "الصّوامت" وحركاتها "الصّوائت".

ب. التّلوّث الصّرفي: وهو التّلوّث المتصل بالأبنيّة الصّرفيّة، سواء أكانت أبنيّة أسماء أم أبنيّة أفعال، على سبيل المثال للتّلوّث المتّصل بأبنيّة الأسماء الخلط بين مصادر الفعل المتعدّد المعاني مثلُ سررت برؤياك" والصّواب سررت برؤيتكُ َ وكذلك عدم ضبط أبنيّة المصدر وأبنيّة الأفعال.

ب. التّلوّث التّركيبي: وهو التّلوّث المتّصل بالأغلاط النّحويّة، وله أشكال متعدّدة منها على سبيل المثال: إدخال حرف التّعريف على "لا" النّافيّة يقال: "هذا من اللامعقول" والصّواب "هذا من غير المعقول" وكذلك التّوظيف المخطئ للأداة النّحويّة مثل: "كلّما ذاكرت دروسك كلّما نجحت " والصّواب "كلّما ذاكرت دروسك نجحت".

د. التّلوّث الدّلالي: وهو التّلوّث المتّصل بالدّلالة وله أشكال كثيرة منها: قلب المعنى ومثال ذلك "استقل فلان سيّارته" والصّواب "استقلته سيارته" والخلط بين معاني المصادر ومثال ذلك "بكى من شدة التّأثير" والصّواب "بكى من شدّة التّأثر".

ج. **التّلوّث الإملائي:** وهو ما يتّصل بالرّسم الإملائي للكلمات فنجد الكثير من الملوّثات الإملائيّة منها: كتابة التّاء المربوطة هاء، والخطأ في الهمزات، والخلط بين التّاء المفتوحة والمربوطة، والخلط بين واو الجماعة وعلامة رفع المذكر السّالم وعلامات التّرقيم، وكتابة همزة الوصل همزة قطع والعكس. ومن هذه الأخطاء على سبيل المثال لا الحصر قول بعضهم: (مشاء الله) والصّواب: (ما شاء الله)، ومنه أيضًا قول بعضهم: (احضرت لك مفاجئة سارة)، والصّواب: (أحضرت لك مفاجأة سارة)، ومنه قول بعضهم: (اسعد الله مساؤكم)، والصّواب: (أسعد الله مساءكم)، ومنه قول بعضهم: (انا اسمي احمد ابن عبد الله)، والصّواب: (أنا اسمي أحمد بن عبد الله)، ومنه قول بعضهم أيضًا: (ارجوا ان تقبل إعذاري)، والصّواب: (أرجو أن تقبل اعتذاري)، وهكذا.

و. **التّلوّث الهجيني:** يعتبر التّلوّث الهجيني من أخطر أنواع التّلوّث اللغويّ للغة العربيّة لأنّها تهدّد حروف اللغة العربيّة بالانقراض وتمحو خصوصيّتها، وهي ظاهرة حديثة تجتاح اللغة العربيّة في كتابتها، ظهرت مع ظهور الهواتف النّقالة ومواقع التّواصل الاجتماعيّ خاصّة عند فئة الشّباب من الجنسين، وهو عمل هجين من اللغة العربيّة وغيرها من اللغات الأخرى كالأجنبيّة أو الفرنسيّة مما ينتج عنه شكل جديد يسمّى أحيان بالعربيزي" أو "العربتيني" أو "الفرانكو" أو "الأرابش" أو "اللغة الهجينة.

وقد فرّق الباحث سعد بن طفلة العجمي بين المصطلح الشّائع العربيزي ومصطلح العربتيني فمصطلح العربيزي يعني الخلط بين اللغتين العربيّة والإنكليزيّة عند الحديث مثل" أنا رايح ...سي يو (؛SEE YOO) " العربتيني: فتعني كتابة العربيّة بالأحرف اللاتينيّة والارقام مثل " (نعم، Na3am) و(إن شاء الله Inshallah).

أمثلة عن ظاهرة التّهجين اللغويّ الرّقميّ (العربيزي) :رصدنا من خلال تحليلنا لرسائل الشّباب المتواصلين في الفيسبوك نوعين من الكتابة:

- ✓ **كتابة العربيّة بالحروف اللاتينيّة والأرقام نحو الكلمات والتّراكيب الآتيّة:**
  - Na3amنعم؛
  - shay Aham أهم شيء
  - Inshallah إن شاء االله؛
  - mebarek 3eidek عيدك مبارك؛

- Amineآمين؛
- sa3ida A7llem أحلام سعيدة؛
- gadan Nalta9i نلتقي غدا؛
- mubarak Ramazan رمضان مبارك ؛

✓ كتابة الفرنسيّة أو الإنكليزيّة –في أغلب الأحيان–المختصرة وسط نصوص عربيّة نحو– :

- نلتقي في سوق السّيارات. OK أو (أوكي)؛
- NP آتي غداNo problem = NP يعني: لا مشكل سآتي غدا؛
- OMGكيف صرا هاذ الشّي؟) = Oh my GOD = OMG يا إلهي؛
- تلك الصّورة ولا أروع لول، أو LOL. الضّحك حتى البكاء =Laughing out loud=LOL.
- غدا إن شاء االله Bonne nuit = B8 وتعني ليلة سعيدة.

كما هو مبيّن من خلال هذه الأمثلة القليلة قد تم استبدال الأحرف العربيّة بالأرقام فحرف العين (ع) يقابلة الرّقم (03) وبالحرف الحاء يقابله الرّقم (07) والحرف القاف (ق) يقابله الرّقم (09) ويبدو أنّ استعمال هذه الأرقام جاء مقاربة لشكل الحرف مع شكل الحرف[11]، وتتفاوت ظاهرة انتشار العربيزي والعربتيني في البلدان العربيّة كما وكيفا نتيجة لاختلاف الظّروف لاستخدام المواقع التّواصل الاجتماعيّ. وهذا التّلوّث الهجيني لا يتوقّف عند حد الدّمج بين اللغات والارقام بل تتعدّى ذلك لتحل الرّموز محل الحروف إذ يستخدم حوالي 92 %من روّاد الإنترنت الرّموز التّعبيريّة في مراسلاتهم اليوميّة وهي عبارة عن اشكال وأيقونات تنقل مزاج وإحساس الشّخص ومشاعره وتأخذ عدّة أشكال، وهذا ما أهّلها لأن تكون لغة عالميّة يفهمها الجميع باختلاف الثّقافات واللغات. ويحتفل العالم كل عام يوم 17 يوليو (تموز) باليوم العالمي للرموز التّعبيريّة. هذه التّطوّرات التي شهدتها اللغة حتى وقتنا الحاضر أعادتنا إلى نقطة البدايّة وأصبحت من المخاوف التي يعتقد الباحثون أنّها تهدّد اللغة المكتوبة وقد تتسبّب يومًا ما في انقراضها.

هذه الرّموز تعوض عن لغة الجسد أو الصّورة المجازيّة لحالة الشّخص وتتحوّل مع النّص. ولكن إذا كانت هذه الرّموز تعبر عن حالة مجازيّة كاملة للمرسل بالإضافة إلى النّبرة والشّعور، فيمكن استخدامها بمعزل عن النّص، وإن راقبنا عن كثب سنلاحظ أنّ وسائل التّواصل الاجتماعيّ تستخدمها كبديل عن التّعليق أحياناً، كالحال على موقع "فيسبوك". وسواء كانت الرّموز جزءًا يكمل معنى الجملة أو تستخدم بشكل منفرد، فهي باتت تؤسّس لمجموعة من القواعد وهناك بروتوكول لاستخدامها، "إيموجيز" تستخدم أحيانًا لتوضيح مقولة الجملة فتستخدم كعلامة للترقيم، تأتي في نهايّة الجملة، وأحيانًا تستخدم وسط الجمل فتشكل علامة، اعتراضاً أو مؤشّراً على فكرة جديدة. إذاً هي تطرح أفكاراً جديدة في النّص، وتعبر عن معانٍ محدّدة، إمّا بشكل مفرد أو من خلال مجموعة من الرّموز المتواليّة ضمن تسلسل منطقي وزمني محدّد. ولكن على الرّغم من وجود قواعد تحدّد استخدام الـ "إيموجيز"، فهي لا يمكن أن تؤسّس للغة جديدة لأنّها ببساطة تفتقر إلى واحد من أهم عوامل اللغة، وهو النّحو والقواعد اللغويّة.[12]

د. **التّلوّث العامي:** وهو خلط اللغة العربيّة الفصحيّة بالألفاظ العاميّة الدّارجة ممّا ينتج عنها لغة مشوّهة لا يمكن اعتبارها فصحى ولا يمكن اعتباها عاميّة." ومثال ذلك "أنت خلعتني" بمعنى "أنت أفزعتني. ويعني لحن العامّة حسب معظم القواميس والمعاجم العربيّة، وكذا الدّراسات المتعلقة بهذه الظّاهرةّ أنَّ اللحنَّ واللحانيّة واللحانةَ هو ترك الصّواب في القراءة والنّشيد وما إلى ذلك، واللحن هو الخطأ في الإعراب، يقال: فلان لحان ولحانة، أي كثير الخطأ.[13]

هنا يجب التّفرقة بين الثّنائيّة اللغويّة والازدواجيّة اللغويّة في التّلوّث اللغويّ حيث نعني بالثّنائيّة اللغويّة La diglossie إن يتكلّم النّاس في مجتمع ما لغتين الأولى اللغة الأمّ، التي تستخدم في المجالات الرّسميّة كالحياة والتّعليم والإعلام والبرلمان وكتابة القوانين، والثّانيّة لغة أجنبيّة تستخدمها مجموعة من المواطنين للتواصل فيما بينها، بينما تستخدم اللغة السّائدة للتواصل مع الآخرين، وبعبارة أخرى فالثّنائيّة اللغويّة هي قدرة الفرد أو المجتمع على التّكلّم بلغتين مختلفتين في شتّى المجالات والمواقف على درجة واحدة من التّفوق والإتقان.[14]

أمّا الازدواجيّة اللغويّة:Le bilinguisme :عرفها جون ديبوا Dubois Jean على أنّها الوضع اللغويّ الذي يستعمل فيه المتكلّمون لغتين مختلفتين حسب البيئة الاجتماعيّة والظّروف اللغويّة المتعدّدة، مثل الفصيحة واللهجة .[15]

هـ. **تلوّث المصطلحات:** يكمن واحد من أوجه التّلوّث اللغويّ في تلقي مصطلحات الإعلام المعاصر، لما لها من أثر في تشكيل الهويّة الحضاريّة. مثل المصطلحات المتداولة في وسائط الاتصال والميديا، وتأثيرها على الدّراسات الأدبيّة والاجتماعيّة واللغويّة المعاصرة، التي تحمل في دلالاتها مضامين من التّحيّز لمصطلحات الحضارة الأوروبيّة في عصر التّحوّلات المجتمعيّة وانعكاسات ظروف العولمة وهيمنتها[16].

2. أسباب التّلوّث اللغويّ: تتعدّد أسباب التّلوّث اللغويّ في مواقع التّواصل الاجتماعيّ وتتداخل ويمكن تحديد اهم الأسباب فيما يلي:

1. ظهور برامج الدّردشة في التّسعينات التي لم تتح سوى الحروف اللاتينيّة للكتابة ممّا أجبر الكثير من العرب على استخدام الحروف اللاتينيّة، ومن المعلوم أنّ برامج الدّردشة ظهرت قبل ظهور الهاتف المحمول أو الرّسائل القصيرة في البلدان العربيّة ولم تكن الحروف العربيّة متاحة في الأجهزة الحاسوبيّة وشبكة الإنترنت وللعرب سابقة في الكتابة بالحروف للاتينيّة حيث يكتبون أسماءهم في جوازات السّفر بالعربيّة واللاتينيّة.

2. الاكتساح الخطير للغة الإنكليزيّة الذي عم الوطن العربي عامّة في العقدين الأخيرين، شمل الأسرة، والشّارع، والمؤسّسات التّعليميّة، والثّقافيّة، والاجتماعيّة والاقتصاديّة والسّياسيّة والإداريّة، جعل الإنسان العربي، إذا لم يستعمل هذه اللغة أو غيرها، –ولاسيما الشّباب منه كالفرنسيّة كما هو الحال في البلدان المغاربيّة فهو متخلف وغير متحضر وقد زاد من تأثير هذا الاكتساح ترويج وسائل الإعلام المختلفة لهذاً فكثر شيوع المفردات الأجنبيّة على السّنة النّاس طلبة وأساتذة وعمّالاً، وتعدّدت اللغات بسبب الازدواجيّة والثّنائيّة اللغويّة، الكثير من المحطّات الفضائيّة العربيّة التّلفزيونيّة المحطات الإذاعيّة.

3. تقديم الكثير من المحطّات الفضائيّة العربيّة التّلفزيونيّة المحطات الإذاعيّة البرامج والقاءات، باللغة العامّيّة وإدراج كلمات من اللغة الإنكليزيّة في كلام تلك البرامج بدلا من إدراج اللغة الفصحى.

4. تحقيق التّواصل بين مستعملي العربيّة والعمالة الوافدة إلى البلدان العربيّة التي تتعدّد لغاتها حسب انتماءاتها ولا تعرف شيئا عن اللغة العربيّة ولم تخضع لتعليم رسمي وغير رسمي عن اللغة العربيّة، كان ولابد من تطوير لغة سهلة ومبسطة لتتواصل مع لغة هذه الثّقافة الجديدة.

5. طغيان الثّقافة الغربيّة وسيطرة الإنكليزيّة على البرامج التّعليميّة الجامعيّة جعل الطّلاب والطّالبات ينظرون إلى اللغة العربيّة نظرة ازدراء وسخريّة فهم يمجّدون الإنكليزيّة لأنّها لغة الحضارة وتحقيق الرّغبات.

6. يرى الكثير من المتخصّصين والمعنيّين بشؤون العربيّة الفصحى أنّ الإعلام له دور خطير في ذيوع وانتشار ظاهرة العربزينيّة.[17]

يرى الباحث سليمان إنّ التّلوّث اللغويّ للغة العربيّة يعود إلى:

- طبيعة مرحلة المراهقة وما يقترن بها من توافر أجواء التّرف والانفتاح الأمر الذي يدفع المراهق إلى الابتداع غير المراعي للموروثً لغة أو فكرا أو عادات أو أعرافا؛
- رياء الأنا والمحاكاة العمياء والتّمظهر الكاذب والزّهو بمعرفه لغة غريبة أو أجنبيّة والقدرة على الابتداع في لغته؛
- المشكلات التي تواجه الشّباب في الوطن العربيّ والتي منها البطالة وعدم الاهتمام بقدرات ومواهب الشّباب، والانزواء وعدم القدرة على معالجة المشاكل التي يدبّرها الأعداء وعدم القدرة على ملاحقة ومواكبة التّقدم والازدهار، ممّا انعكس سلبًا على لغتهم؛
- التّنشئة الأسريّة والمجتمعيّة وضعف المتابعة والمراقبة، وقلّة العنايّة بالأبناء خاصّة في مرحلة الشّباب؛
- المؤسّسة الإعلاميّة حيث تسهم بعض وسائل الإعلام العربيّة في بعض برامجها ومسلسلاتها وأفلامها وأقلامها في إضعاف تمسك الشّباب بعروبتهم ولغتهم العربيّة وذلك باستئثار العاميّة فيها بأحياز زمنيّة كبيرة، وإذاعتها لألفاظ أجنبيّة أو محرّفة أو تراكيب خارجة عن المألوف في لغتنا؛

➢ ضعف دور المؤسّسة التّعليميّة التّربويّة والدّينيّة والتّثقيفيّة في تحصين الشّباب ضد الخروج على الموروث اللغويّ؛

➢ وسائل التّواصل الاجتماعيّ واستخدام الرّموز التّعبيريّة كثيراً لتخفيف حدة النّص المقروء، وملأ بعض الفجوات التّعبيريّة بنجاح، أو اعطاء تأويل مختلف للكلام المكتوب إضافة إلى قدرتها على إكساب النّص مشاعر وأحاسيس.

ترجع أسباب التّأثير السّلبي لوسائل التّواصل الاجتماعيّ على اللغة العربيّة إلى:

➢ قيام المستخدم باستخدام أكثر من برنامج في وقت واحد وتواصله مع أكثر من شخص في الوقت نفسه قد يؤدّي إلى تشتيت الذّهن والكتابة بسرعة دون انتباه منه للأخطاء اللغويّة والكتابيّة وتصويبها وتصحيحها ممّا يجعل شيوع مثل هذه الأخطاء أمرا واردا لا محالة؛

➢ عدم الاهتمام بعلوم اللغة العربيّة من نحو وصرف وإملاء حتى عند الشّريحة المثقّفة ممّا ولد جيلا عربيا يجهل لغته ولا يوليها الاهتمام الذي ينبغي أن يكون علما أنّ مستخدمي وسائل التّواصل الاجتماعيّ باللغة العربيّة في ازدياد مطرد؛

➢ عدم تشجيع النّشء على حب العربيّة الفصحى والكتابة بها منذ السّنوات الأولى للحاقهم بسلك التّعليم، بل وقد يتعدّى الأمر أحيانا إلى حملهم على الاعتناء باللغات الأخرى كتابة ونطقا وتخصيص الوقت الأكبر من اليوم الدّراسي لها، وفي المقابل تخصيص توقيت ووقت غير مناسب لتدريس اللغة العربيّة وغالبا ما يكون في نهايّة اليوم الدّراسي، ويكون الطّالب قد وصل إلى الإرهاق وضعف التّركيز اللذين يحولان دون الاستيعاب الأمثل للمادة العلميّ؛

➢ ضعف النّوعيّة المجتمعيّة بمكانة اللغة العربيّة الفصحى والتّساهل في استخدام العاميات بل وقد يتعرّض من يتحدّث العربيّة الفصحى للسخريّة أحيانا؛

➢ فقدان الجهد المشترك الذي ينبغي أن يكون بين الأقطار العربيّة لتعزيز لغتهما القوميّة والحفاظ عليها والاكتفاء بالجهود الفرديّة، أو حتى على مستوى الدّول منفردة أو المنظّمات منفردة، إذ لابد من تجميع تلك الجهود كلّها وصهرها في بوتقة واحدة فالجهد الجماعي في أي مجال يثمر ويؤتي أكله[18] .

يمكن إرجاع أسباب ظهور ظاهرة التّلوّث اللغويّ في مواقع التّواصل الاجتماعيّ الى أسباب تقنيّة واجتماعيّة وثقافيّة واقتصاديّة متعدّدة كما يلي:

أ. سبب تقني: وهو عدم وجود الحروف العربيّة على لوحة المفاتيح، لعدم دعم بعص الأجهزة بالأبجديّة العربيّة، والتي لم تتح إلاّ الحروف اللاتينيّة للكتابة، وهذا ما يسمّى بـ "الحاجة أم الاختراع"، ثم إنّ ظهور برامج الدّردشة (المحادثة، الفيس بوك الهاتف المحمول) غير المزوّد بالحروف العربيّة كان الدّافع إلى ذلك.

ب.أسباب اقتصاديّة: تكلفة الرّسالة القصيرة إذا كتبت باللاتينيّة أقل منها إذا كتبت بالعربيّة، وإرسال رسالة قصيرة أقل تكلفة من المكالمة الصّوتيّة. وقد اصبحت الإعلانات والعروض الموجهة للشباب في مواقع التّواصل الاجتماعيّ تستخدم اللغة الملوّثة أيضا.

ج. أسباب ثقافيّة: الهروب من الأخطاء الاملائيّة التي تحرج الشّباب الذي لم يتلق تعليما كافيا ومعمّقا للقواعد العربيّة، والتّعود على الكتابة باللغة الانكليزيّة، والميل إلى الاختصارات؛ حيث أنّنا نجد مثلا. كلمة من فضلك please تختصر فيPLZ وكلمة befor قبل تختصر في B4 وكلمة لك for you تختصر في U4، غير ذلك من المختصرات.

د. أسباب اجتماعيّة: إنّ المزاج الجديد لمستهلكي التّقنيّة، وهو مزاج (رياضي) ثوري، متمرد، يميل إلى التّسهيل ولا يتشبث بالتّفاصيل. وقد اقتضت التّقنيّة أن يعمد مستخدموها إلى اللجوء إلى بعض المختصرات في اللغة الإنكليزيّة على سبيل المثال فلا حاجة إلى كتابة بعض الكلمات كاملة، بل يرمز إليها ببعض الحروف وهذا يعيدنا إلى موضوع تأثيرات التّقنيّة على اللغة، وعلى الكتابة، وهي عندما تحكم بالإعدام على مفردات معينة سيكون من الصّعب إعادة الحياة إليها من جديد. كما يعود استعمال اللغة الهجين كذلك إلى طغيان استعمال اللهجات، وسيطرتها على السّنة الأفراد بالإضافة إلى دمج الكلمات الإنكليزيّة والفرنسيّة في الحديث، أو الكتابة، والاستخفاف بالأمر، والتّقليد.

5. الأثار السّلبيّة للتّلوّث اللغويّ للغة العربيّة في مواقع التّواصل الاجتماعيّ: لخّص الباحث عبد اللطيف أحمد الشّويرف أثار التّلوّث الذي أصاب الألسنة العربيّة فيما يلي:

أ. استمرار الضّعف العام في اللغة العربيّة دون إيجاد علاج لهذا الضّعف من شأنه أن يؤدّي الى زيادة واستفحال هذا الضّعف والتّلوّث اللغويّ.

ب. التّأثير القوي لمضامين الوسائل الإعلاميّة السّمعيّة والبصريّة خاصّة على فئة الصّغار الذين هم في مرحلة التّكوين اللغويّ والفكريّ ويستوعبون بسرعة ما يلقى عليهم من غث وسمين.

ج. الضّعف العام في اللغة العربيّة يؤدي الى ضعف التّواصل والتّفاهم بين المتعاملين بها.

د. الضّعف اللغويّ يؤدّي الى الضّعف الفكري والثّقافي في المجتمعات العربيّة.

هـ. الضّعف اللغويّ يسهم في ذوبان الشّخصيّة وفقدان الهويّة.

و. التّلوّث اللغويّ للعربيّة يضعف العقيدة الإسلاميّة لدى المسلمين ويدخل الرّيب والشّك والزّيغ في نفوسهم.[19]

7. **أليات مكافحة ظاهرة التّلوّث اللغويّ في مواقع التّواصل الاجتماعيّ:** يمكن أن نعيد إلى اللغة العربيّة رونقها عبر عدّة خطوات إصلاحيّة، لكن لا بد أن يكون العلاج على مستوى مؤسّسي؛ فالمبادرات الفرديّة محدودة الإمكانات فضلا عمّا يعترض طريقها من عقبات، لذا يجب أن تتبنى الدّول العربيّة هذه القضيّة وتعتبرها مسألة "أمن قومي"، لا سيما وأنّ معظم الدّساتير تنص على أنّ العربيّة هي اللغة الرّسميّة للبلاد. ويمكن تلخيص هذه الخطوات لتحسين واقع اللغة العربيّة، في:

أ. تعدّيل المناهج، فالنّصوص المكتوبة في تلك المناهج تكون في الغالب "عديمة الشّخصيّة"، وفقيرة لا تُظهر جمال اللغة العربيّة، ومن ثم ينفر منها الطّلاب.

ب. إعداد معلم العربيّة بشكل يضمن إتقانه اللغة؛ وإيجاد عائد مادي يشجع على العمل في مجالات اللغة العربيّة، ويطمئن مَن يقضي سنوات في دراسة اللغة إلى أنّه سيجد عملا مجزيا يكفل له حياة كريمة.

ج. تعظيم الأمّة والاستخدام الأفضل لعقول النّاس؛ فغلبة اللغة بغلبة أهلها ومنزلتها بين اللغات تعرب عن منزلة دولتها بين الأمم كما قال ابن خلدون، فلابد من تضييق الهوة بين اللغة وصاحب اللغة، وعلى العرب أن لا يسمحوا بالتّداول الرّسمي والتّعليمي والعلمي للغات الأجنبيّة على حساب اللغة العربيّة، وأن يحافظوا على قواعد اللغة العربيّة ورسمها، فاللغة كما يرى ابن حزم " يسقط أكثرها ويبطل بسقوط أهلها، ودخول غيرهم عليهم في مساكنهم، أو بنقلهم عن ديارهم واختلاطهم بغريهم وإنّما يفيد لغة الأمّة وعلومها وأخبارها قوة دولتها ونشاط أهله.

د. إسقاط مقولة: "أنّ العربيّة لا تنفع مثقّفا ولا تخدم أمّة، لأنّها عاجزة عن نقل العلوم، وأنّها لغة بدائيّة لا تقبل التّجديد والتّطور وهي لغة دين وأدب لا تصلح أن تكون لغة ابتكار وعلم وتقنيّة"، والاقتناع بأنّ اللغة العربيّة لها مكتسبات دينيّة؛ فهي لغة القرآن الذي حمل البيان للبشريّة جمعاء، وهي لغة رسميّة للكثير من الدّول يستخدمها الإعلام في العديد من المحطّات العربيّة والأجنبيّة، ولها مكتسبات معرفيّة وثقافيّة مكنتها من مواكبة عصر التّقنيّة. لذلك يجب تجنّب الزّعم الخاطئ الذي "يروج للغة الإنكليزيّة بأنّها مفتاح الحياة على العرب كما يجب إسقاط مقولة " أنّ اللغة العربيّة هي لغة الأدب" لأنّه لا يوجد تخصّص في اللغات كما يقول هادي نهر وأنّ أي لغة قد تكون لغة علم إذا توفّرت لها الشّروط.

أ. تعيين مراجعين للغة العربيّة في المؤسّسات الحكوميّة، وفي المجالسّ النّيابيّة وتأهيل أعضاء هذه المجالسّ لغويا قبل بدء وظائفهم، لا سيما وأنّ القوانين التي تُناقش داخل هذه المؤسّسات تحتاج إلى الكتابة بلغة عربيّة صحيحة.

ب. تثمين وتشجيع جهد مجمعات اللغة العربيّة في البلدان العربيّة، وتصحيح الطّريقة الكلاسيكيّة في التّعاطي مع اللغة ومشكلاتها لا سيما مع الشّباب"، وإتاحة الفرصة لمشاركة الشّباب، والدّمج بين القديم والحديث لإعادة صياغة طرق تدريس اللغة العربيّة.

ج. التّوعيّة بأهميّة القراءة كوسيلة لإتقان العربيّة وترسيخ القواعد في ذهن الإنسان حتى يكتب لغة صحيحة دونما حاجة إلى مراجع أو مصحح لغوي.

د. القيام بحركة عربيّة للبحث العلمي، وتطوير البرمجيات العربيّة، وتوظيف الحاسوب في التّعليم في مجال المؤسّسة الالكترونيّة، واعتبار الوسائل التّكنولوجيّة

وسائل ثبات وتطوّر للغة العربيّة، وذلك بحسن استغلالها، وتوظيفها، بحيث تغذى المواقع بالمعارف والبرامج المفيدة، وجعل الحواسيب والهواتف النّقالة خاضعة للغة العربيّة خادمة لها[20].

هـ. تشجيع وزيادة المحتوى الرّقمي العربي الذي لا يتمشّى ولا يُناسب قيمةَ وأهميّة هذه اللغة الجميلة ولا إشعاعَها الثّقافيَّ التّاريخيَّ كلغة أولى للعلوم والمعارف، حيث يُقدّرُ حجمُ المحتوى العربيِّ الرّقميِّ المنشورِ على صفحاتِ شبكة الإنترنت وعلى مختلف الوسائط الإلكترونيّة حسبَ تقديراتِ أكبر محرّكاتِ البحث العالميّة مثل غوغل وياهو بأكثر قليلاً من (1) في المئة من مجمل المحتوى الرّقمي العالمي وكان قبل سنوات قليلة لا يتجاوز 0.3 في المئة وهذه النّسبة طبعًا دون المستوى المقبول ولا ترقى لمكانة هذه اللغة.

و. التّأكيد على دور شبكات التّواصل الاجتماعيّ في تنميّة مقدرة النّشئ الجديد على استخدام اللغة العربيّة.

ز. انشاء الموسوعات العربيّة الموثوقة والمصادر المفتوحة أو ما يُسمّى MOOCs وهو اختصار للعبارة الإنكليزيّة Online Courses Massive Open وهي مواقع متخصّصة في كل فرع من العلوم، وفيها معلومات موثّقة، وغياب هذه الموسوعات يزيد الفجوة المعرفيّة ويُتيح المجال لانتشار المعلومات المغلوطة.

أ. تنميّة المحتوى العربي الرّقمي يتطلّب حسب (Escwa) اللجنة الاقتصاديّة والاجتماعيّة لغربي أسيا:2003 أدواتٍ معلوماتيّة أساسيّة تعتمدُ على حوسبة اللغة العربيّة، وتحليلها بشكل عملي دقيق، وأهم هذه الأدوات هي محرّكات البحث والمعاجم.

ب. إجراء دراسات مماثلة على مجتمعات مختلفة، مثل إجراء دراسات على مجتمعات عربيّة وعمل دراسة مقارنة، وخصوصا المجتمعات التي ينشط فيها استخدام الشّبكات الاجتماعيّة.

الخاتمة: بدأت ظاهرة التّلوّث اللغويّ نتيجة ظهور اللغة الهجينة التي اصطلح عليها الشّباب باسم العربيزي أو الفرانكو أراب مع نهايّة الألفيّة الماضيّة وتنامت بشكل سريع في الأوساط الشّبابيّة في العقدين الأخيرين من الألفيّة الثّالثّة، وهي ظاهرة لغويّة وليدة الشّبكة العنكبوتيّة ومواقع التّواصل الاجتماعيّ يستعملها أصحابها في التّواصل مع

بعضهم البعض باستعمال خليط من اللغة الإنكليزيّة والعربيّة واللهجات المحليّة والرّموز والأرقام. يعتبر التّلوّث الهجيني من أخطر أنواع التّلوّث اللغويّ للغة العربيّة لأنّها تهدّد حروف اللغة العربيّة بالانقراض وتمحو خصوصيتها، وهي ظاهرة حديثة تجتاح اللغة العربيّة في كتابتها، ظهرت مع ظهور الهواتف النّقالة ومواقع التّواصل الاجتماعيّ خاصّة عند فئة الشّباب من الجنسين، وهو عمل هجين من اللغة العربيّة وغيرها من اللغات الأخرى كالأجنبيّة أو الفرنسيّة ممّا ينتج عنه شكل جديد يسمى أحيان بالعربيزي" أو "العربتيني" أو "الفرانكو" أو "الأرابش" أو "اللغة الهجينة. تتعدّد وتختلف أسباب ظهور وانتشار التّلوّث اللغويّ في مواقع التّواصل من مجتمع الى آخر لكن يمكن تحديد العوامل والأسباب المشتركة في : السّبب التّقني المتمثّل في غياب الحرف العربي في لوحات كتابة الحواسيب والهواتف الذّكيّة ونقص المحتوى الرّقمي العربي، بالإضافة الى الأسباب الاجتماعيّة مثل البطالة والتّخلف والاميّة المعلوماتيّة مقارنة بالمجتمعات الغربيّة المتطوّرة وعدم القدرة على مواكبة هذا التّطور ونقص التّوعيّة بأهميّة اللغة العربيّة في النّهضة بالأمّة الإسلاميّة وفي الحفاظ على الهويّة والثّقافة الإسلاميّة بين الشّباب والتّأثر بالثّقافة الامريكيّة واللغة الإنكليزيّة من قبل مستخدمي المواقع الاجتماعيّة بالإضافة الى المخطط الغربي العربيزي الهادف الى طمس الهويّة والثّقافة العربيّة في المجتمعات العربيّة من خلال القضاء على الحرف العربي، وانعدام الرّقابة المجتمعيّة والتّنشئة الاسريّة وضعف دور المؤسّسات التّعليميّة والدّينيّة والثّقافيّة والإعلاميّة في تعزيز اللغة العربيّة وتطويرها والحفاظ عليها.

تتعدّد الآثار السّلبيّة لهذه الظّاهرة الحديثة القديمة في عدّة مجالات خاصّة في الجانب الاجتماعيّ والثّقافي باعتبار اللغة وعاء ثقافي وأداة للنهوض بالمجتمعات وبناء الحضارة واستمرار انتشار واستفحال اللغة الهجين في المجتمعات العربيّة عبر مواقع التّواصل الاجتماعيّ يؤدي الى استمرار الضّعف العام في اللغة العربيّة وربّما زوالها مثل باقي اللغات القديمة المنقرضة، وإلى ضعف التّواصل بين المتحدثين باللغة العربيّة وإلى الضّعف في الشّخصيّة والهويّة العربيّة والعقيدة الإسلاميّة في نفوس الشّباب العربي، وإلى ضعف الإنتاج الفكري والثّقافي في المجتمعات العربيّة.

هناك عدّة أليات لوضع حد لهذه الظّاهرة التي تنخر جسد لغة التّوحيد والقران الكريم التي يجب اتخاذها على المستوى الرّسمي للدول العربيّة منها تغيير المناهج التّربويّة وتعدّيلها لتظهر جمال ورونق اللغة العربيّة وغناها، وتضييق الهوة بين اللغة العربيّة وأصحابها من خلال الزّاميّة استخدامها في المجال العملي والتّعليمي والرّسمي والحكومي وفي جميع المجالات والنّواحي الحياتيّة للمجتمعات العربيّة مثل باقي المجتمعات المتقدّمة التي تفتخر بلغتها، تعزيز وزيادة المحتوى العربي في الفضاء الالكتروني وإنشاء المعاجم والقواميس العربيّة الالكترونيّة وتحديثها المستمر بمختلف المصطلحات الحديثة في شتّى المجالات خاصّة العلميّة والتّكنولوجيّة، وتوعيّة الشّباب بأهمّيّة استخدام اللغة العربيّة الفصيحة والمخاطر التي تحدق بها من خلال المخطّطات التي تحاك حولها من قبل أعداء الأمّة لإضعاف اللغة العربيّة عبر مواقع التّواصل الاجتماعيّ والقضاء عليها باختراع لغة الهجين ولغة الرّموز والصّور العالميّة التي أعادت الإنسان الى لغة العصور القديمة مثل اللغة الهيروغليفيّة.

التّهميش:

[1]عبد الوهاب بن عبد العزيز الحداد، وسائل **التّواصل الاجتماعيّ والعربيّة الفصحى**، ممجلّة الضّاد، 2017، ص: 40.

[2]علي محمّد رحومة، **الانترنت والمنظومة التّكنو-اجتماعيّة**، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربيّة، 2007م، ص75

[3]جيهان حداد، **المقاهي الالكترونيّة ودورها في التّحول الثّقافي في مدينة إربد**: دراسة انثروبولوجيّة. جامعة اليرموك، رسالة ماجستير غير منشورة، 2002م.

[4]إيهاب خليفة، **مواقع التّواصل الاجتماعيّ "أدوات التّغيير العصريّة عبر الإنترنت"** المجموعة العربيّة للتدريب والنّشر، الطّبعة الأولى، 2016م، ص ص: 70-118.

[5]خالدّ غسان المقدادي، **ثورة الشّبكات الاجتماعيّة–ماهيّة مواقع التّواصل الاجتماعيّ** وأبعادها دار النّفائس للنشر والتّوزيع، الطّبعة رقم 1، 2014م، ص35.

[6] باسم الجعبري، **الانترنت ومواقع التّواصل الاجتماعيّ**، الرّواد للنشر والتّوزيع، الطّبعة الأولى، 2009م، ص121.

[7]ثريا جبريل وآخرون، **الخدمة الاجتماعيّة في مجال الأسرة والطّفولة**، مركز بيع الكتاب الجامعي كليّة الخدمة الاجتماعيّة، جامعة حلوان، القاهرة، 2002م، ص ص43–44.

[8]المنصور و، **نظرات في اللغة المعاصرة، جوانب متغيرة واستعمالات خاصّة، لغة الشّباب العربي في وسائل التّواصل الحديثة**، ط1، مركز الملك عبد االله بن عبد العزيز الدّولي لخدمة اللغة العربيّة، الرّياض: أكتوبر 2014م، ص 153.

[9]صافيّة كساس، **الاستعمال اللغوي في وسائل التواصل الاجتماعي عند الشباب العربي الواقع والأسباب والآثار** ، ممجلة إشكالات في اللغة و الادب، مجلّد 08، العدد 03، المركز الجامعي لتامنغست، الجزائر، 2019، ص ص: 457-458.

[10]محمّد أحمد أحمد فتحي غازي، **مدى تأثير وسائل التّواصل الاجتماعيّ لدى طلاب عمادة البرامج التّحضيريّة بجامعة الامام محمّد بن سعود الإسلاميّة من وجهة نظرهم.** الممجلة الدّوليّة للدراسات التّربويّة والنّفسيّة، العدد 2، 2019، ص 163.

[11]صافيّة كساس، **الاستعمال اللغوي في وسائل التواصل الاجتماعي عند الشباب العربي الواقع والأسباب والآثار م س ذ، ص ص : 456-457 .**

[12]**كنده يوسف، "إيموجيز": هيروغليفيّة جديدة تهدد اللغة؟ العربي الجديد https://www.alaraby.co.uk/ تاريخ الولوج 19-03-2021، على السّاعة 17:59.**

[13]صالح لحلوحي، **اللغة العربيّة في الجامعة الجزائريّة بين الثّلوث اللغويّ والرّطانة ولحن العامّة، مقاربة لسانيّة،** ممجلة جامعة القدس المفتوحة، العدد 43، 2018. ص 53.

[14]المرجع السّابق ص 53.

[15]المرجع السّابق ص 54.

[16]حامد صادق قنيبي، التّلوّث **اللغويّ، المصطلحات نموذجاً، ممجلة القافلةhttps://qafilah.com/ar، تاريخ الولوج 20-03-2021، على السّاعة 16:43.**

[17]صالح بن ناصر الشّويرخ، **"ظاهرة العربيزي"، مقال في كتاب: لغة الشّباب العربي في وسائل التّواصل الحديثة –**بحوث ومقالات حول اللغة الهجين (العربيزي، الفرانكو)، ط1 مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدّولي لخدمة اللغة العربيّة، الرّياض: أكتوبر 2014م ص: 28-29

[18]العوفي ع، اللغة **العربيزيّة الهجينة وتأثيرها على العربيّة الفصحى،** أبحاث ودراسات النّدوة الثّامنة الحرف العربي جمالياته وإشكالياته، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدّولي لخدمة اللغة العربيّة، الرّياض، 2015م، ص 21.

[19]عبد الوهاب بن عبد العزيز الحداد، **وسائل التّواصل الاجتماعيّ والعربيّة الفصحى** ممجلة الضّاد، عام 2017، ص: 49-50.

[20]زغدودة ذياب مروش، **الأرابيش وأثرها على اللغة العربيّة الفصحى،** المؤتمر الدّولي السّابع للغة العربيّة، ص ص 165-166.

مجلّة اللغة العربيّة المجلّد: 24 العدد: 3 السّنة: الثّلاثيّ الثّالث 2022 ص: 1228-1247

واقع اللّغة العربيّة–اليوم–في المغرب العربيّ بعد تجربة التّعريب (تجربة الجزائر أنموذجا)

The Reality of the Arabic Language-today- in the Arab Maghreb after the Experience Arabisation (Algeria's Expériznce as a Model)

أ. حسيبة لعربي♣

إشراف: أ. د صالح بلعيد♦

تاريخ الإرسال: 16-06-2020 تاريخ القبول: 20-07-2020

ملخّص: خاضت الجزائر–على غرار بلدان المغرب العربي–تجربة التّعريب وتمكّنت من تحقيق الشّيء الكثير؛ إذ جعلت اللّغة العربيّة اللّغة الرّسميّة الوطنيّة، ولغة التّعليم في المؤسّسات التّربويّة التّعليميّة، ومن خلال بحثنا هذا سنقوم برصد واقع اللّغة العربيّة من خلال مؤسّسات الدّولة المختلفة (التّربيّة والتّعليم الجامعة، الإعلام والصّحافة، الإدارة، والشّابكة).

كلمات مفتاحيّة: التّعريب، اللّغة الرّسميّة، السّياسة اللّغويّة، التّخطيط اللّغوي.

Abstract: Algeria - like the other countries of the Arab Maghreb – has undergone the experience of Arabization and has succeeded to make the Arabic language a national official language that is used in school, educational institutions. And through this research, we will examine the reality of the Arabic language through various national institutions (education and teaching, university, media and press, administration, the network).

Key words: Arabization, official language, linguistic politics linguistic planning.

♣جامعة مولود معمري، تيزي–وزّو، الجزائر، البريد الالكتروني: hassibalarbi88@gmail.com (مؤلّف مرسل).

♦جامعة مولود معمري، تيزي-وزّو، الجزائر

مقدّمة: عرفت اللّغة العربيّة في أوج ازدهارها انتشارا واسعا تجاوز الحدود الجغرافيّة لشبه الجزيرة العربيّة، وعبر القارات، وأثّر في الحضارات، كتب بها العجمي قبل العربي، إلّا أنّها لم تسلم من تربّصد المعادين لها، ساعين إلى حصرها وعزلها عن مستجدّات العصر، وتضييق الخناق عليها في عقر دارها، وقد واجهت العديد من العراقيل على مرّ العصور، واستطاعت أن تصمد في وجهها، وإن كان ابن جنّي قد عرّف اللّغة واصفا إيّاها أنّها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم؛ فإنّها اليوم تجاوزت هذا المفهوم البسيط والسّطحي إلى مفهوم أعمق وأشمل، فباتت مرآة للفكر والثّقافة والهويّة، ومقوّما أساسا في بناء المجتمعات وإنتاج العلوم.

انطلقت اللّغة العربيّة من شبه الجزيرة العربيّة لتوحّد تحت رايتها بلدان المشرق والمغرب العربيين، ولتكون اللّغة الرّسميّة لها، إلاّ أنّها لم تبق على ازدهارها؛ إذ تحاملت عليها عوامل عدّة (كالحملات التّبشيريّة، والاستعمار، والدّعوة إلى العامّيّة والعولمة) فركن أهلها إلى التّقليد والتّبعيّة بدل الإنتاج والابتكار، وقد قرّرت هيئة الأمم المتّحدة سنة 2012 أنّ اللغة العربيّة تتصدّر لائحة اللغات المهدّدة بالانقراض في القرن الواحد والعشرين؛ وذلك إثر تقرير قدّمته بعد الدّراسة التي تنبأت بذلك، وعليه سنّت اليوم العالمي للّغة العربيّة المصادف للثّامن عشر من شهر ديسمبر من كلّ سنة، للتّحسيس بهذا الخطر.

وقد عمدت مؤسّسات وهيئات عربيّة مختلفة إلى إيجاد الحلول لإعادة الاعتبار للّغة العربيّة على المستوى العربي والعالمي، واتّخذت تدابير وأساليب عديدة من شأنها تعزيز حضور اللّغة العربيّة في مختلف مجالات الحياة، منها ما يعرف (بالتّعريب) هذا المصطلح الذي خضع للتّغيير في المفهوم عبر الزّمن بالتّوسيع والتّضييق، **فما المقصود بالتّعريب؟ وما التّغييرات التي عرفها هذا المصطلح؟ ثم كيف كانت تجربة التّعريب في المغرب العربي؟ وما الذي حقّقته الجزائر من أجل اللّغة العربيّة؟**

أوّلا– مفهوم التّعريب: عرف العرب التّعريب منذ القديم بحكم الاتّصال مع العجم وانتشر أكثر في صدر الإسلام والعصرين الأموي والعبّاسي ليستمر إلى يومنا، وقد اتّخذ مصطلح "التّعريب" عدّة مفاهيم اختلفت باختلاف معطيات العصر، إلّا أنّ الأغلبيّة اتّفقت في المفهوم اللّغوي؛ حيث جاء في لسان العرب لابن منظور " أنّ

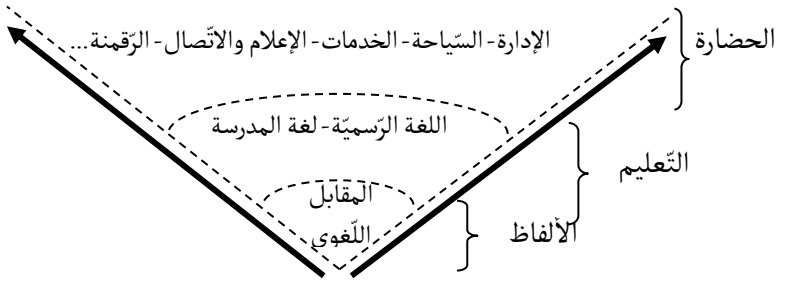
الأزهري قال: الإعراب والتّعريب معناهما واحد، وهو الإبانة، يقال: أعرب عنه لسانه وعرَّبَ أي أبان وأفصح"[1] ويقال:" عرّب منطقه، أي هذّبه من اللّحن، ويقال عرّبتُ له الكلام تعريبا، وأعربتُ له إعرابا إذا بيّنته له حتّى لا يكون فيه حضرمة"[2] وقال ابن الأعرابي: "التّعريب التّبيين والإيضاح، وقال شَمِرُ: التّعريب أن يتكلّم الرّجل بالكلمة فيفحِشَ فيها، أو يخطئ، فيقول له الآخر: ليس كذا، ولكنّه كذا للّذي هو أصوب" [3] وهكذا يأخذ التّعريب في معناه اللّغوي مفهوم الإبانة والإيضاح والتّصويب في عمومه.

أمّا التّعريب اصطلاحا فذهب فيه الدّارسون مذاهب مختلفة، منها ما ذكره (جلبير غرانغيوم) صاحب كتاب (اللّغة، السّلطة والمجتمع في المغرب العربي) والذي ترجمه **محمّد أسليم** أنّ "التّعريب هو اللّفظ المستعمل عالميّا ويترجم إلى اللّغة الفرنسيّة بarabisation بمعنى جعل الشّيء عربيّا ومعناه: جعله (يجعله) عربيّا، سواء أكان هذا الشّيء كلمة أم واقعا، وبذلك فهو يتضمّن ترجمة لغة أجنبيّة إلى العربيّة"[4] وهذا المفهوم يرمي إلى تحويل ما هو أجنبي إلى عربي، بإيجاد مقابل يؤدّي المعنى بالنّسبة للكلمات، وإضفاء خصائص الثّقافة العربيّة بالنّسبة للواقع، ويذهب آخرون إلى أنّ المعنى الشّامل للتّعريب "هو الانفتاح على حضارة الآخرين بكل روافدها، بغيّة تحليلها واستيعابها، وإيجاد مقابل لها للابتعاد عن التّقليد والتّبعيّة"[5] بمعنى الاستفادة من تجارب الغرب ونقل علومهم ولكن بنكهة عربيّة؛ تسمح بالحفاظ على الشّخصيّة العربيّة و"حالما شرع في وضع المصطلحات العلميّة، بدأت تظهر الأبحاث حول قضيّة التّعريب، فتحدّد التّعريب اللّفظي الآلي في وضع اقتضته ضرورات مستعجلة وأفسح المجال للبحث في ماهيّة هذا المفهوم الذي رافق النّهضة العربيّة منذ مطلع القرن العشرين"[6] وبهذا فإنّ المفهوم الشّائع للتّعريب في عصرنا هو إيجاد مقابل عربيّ للّفظ الأجنبي، وهذا يتضمّن الدّلالات التّاليّة:[7]

1-صياغة اللّفظ الأجنبي على مقاييس اللّغة العربيّة وأوزانها؛

2-إيجاد المقابل العربي للّفظ الأجنبي؛

3-تعريب التّعليم؛ بمعنى تدريس العلوم باللّغة العربيّة.



الشّكل (1): رسم توضيحي لتوسّع مفهوم مصطلح"التّعريب" عبر التّاريخ.

يتّضح من الشّكل (1) التّطوّرات التي مسّت مفهوم مصطلح (التّعريب) من بداية ظهوره قديما إلى يومنا؛ إذ نما في حركة توسّعيّة من حدود الكلمات بإيجاد مقابلات عربيّة للمصطلحات الأجنبيّة، من أجل إثراء المعجم العربي وتكييفه مع مستجدّات العصر بخاصّة العلوم والتّكنولوجيا، إلى عمليّة التّعليم بجعل العربيّة اللّغة الرّسميّة للتّدريس في مؤسّسات التّربيّة والتّعليم، وهذا التّوجه ظهر عقب الحركات التّحرريّة من الاستعمار الذي فرض بالقوّة اللّغة الأجنبيّة في التّعليم للقضاء على اللّغة العربيّة، ثم توسّع التّعريب أكثر ليشمل التّعليم الجامعي، بداية مع التّخصّصات اللّغويّة والأدبيّة ثمّ انتقالا إلى مختلف تخصّصات العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، وبعدها انتقل إلى التّخصّصات العلميّة في تحدّ أكبر، واليوم يتوسّع التّعريب ليشمل الحياة بمختلف مجالاتها "وعلينا أن نفهم قضيّة التّعريب بأنّها ليست تأليفا وترجمة أو بحثا عن أصل كلمة، إنّما هي قضيّة تفكير، كيف نفكّر؟ وبأيّ لغة؟ وقبل تحديد أداة التّفكير يجب علينا معرفة الذّات، من نحن؟ إذ الفكر غالبا لابدّ أن يعبّر عنه بلغة تماشي تقدّم الأمّة الحضاري والفكري"[8] فالتّعريب الشّامل يعيد العربيّة إلى أوجّ ازدهارها كما كانت في وقت مضى لغة للعلوم بأنواعها.

ثانيا– تجربة الجزائر في التّعريب: تراوحت أسباب التّعريب في الوطن العربي بين العلميّة منها، كما عرفته مصر التي أرادت اللّحاق بالتّقدّم العلمي الذي شهدته النّهضة الأوربيّة، وبين القوميّة والسّياسيّة منها، كما عرفته سوريا كاستجابة للحركات التّحرّريّة العربيّة في مطلع القرن العشرين، وبين هذا وذاك تغيّرات كبيرة حصلت في الوطن العربي من أجل تعزيز حضور اللّغة العربيّة، ولعلّ تجربة الجزائر في التّعريب لا تختلف كثيرا عن تجربة هؤلاء، خاصّة وأنها جميعا تعرّضت للاحتلال الأجنبي

الذي فرض دائما لغته على حساب اللّغة العربيّة، إلّا أنّ ظروفا خاصّة عاشتها شكّلت الفرق حتّى على المستوى المغاربي؛ حيث أنّ "الجزائر بخلاف جارتيها تونس والمغرب الأقصى كانت غداة الاستقلال لا تملك شيئا ترتكز عليه في إقامة صرحها الثّقافي والإداري والتّربوي"[9] فتونس اعتمدت على جامع الزّيتونة، والمغرب الأقصى على جامع القروين، بما يتوفّران من رصيد لغوي ثقافي وديني، أمّا الجزائر فخرجت من الاحتلال الفرنسي خاويّة على عروشها، حتّى الزّوايا والمدارس القرآنيّة حوّلها هذا الأخير إلى كنائس ومدارس فرنسيّة، وبالتّالي حُكم على الشّعب الجزائري بخيارين لا ثالثّ لهما: إمّا الفرنسيّة وإمّا الجهل والأمّيّة؛ ولذلك كان بناء جزائر جديدة بعد الاستقلال مهمّة صعبة بمكان؛ حيث إنّ أغلبيّة الشّعب جاهل، والنّخبة القليلة انقسمت في اتّجاهين متعارضين، الأوّل متشبّع بالثّقافة الفرنسيّة يدعو إلى التّمسّك بها، ويرى أنّ اللّغة الفرنسيّة غنيمة حرب ستقود الجزائر نحو التّقدّم فهي لغة العلم والحضارة، والثّاني متشبّع بالقيم الوطنيّة وناقم على المستعمر، ويرى الخلاص في التّخلص من كل أثر له، وهكذا سارت اللّغة العربيّة في الجزائر في خطى متثاقلة كأنّها زوبعة تثور تارة لتخلط الأوراق بين الوطنييّن والتّابعين لفرنسا، وتهدأ تارة أخرى لترسو على برّ الهويّة. وإن قلنا في البداية بأنّ تجربة الجزائر في التّعريب عرفت ظروفا مختلفة عن غيرها؛ فذلك لما ظهر من نزاع على اللّغة زاد الطّين بلّة؛ إذ ظهر طرف ثالث متشبّع بالأصالة يطالب باللّغة الأمازيغيّة كونها اللّغة الأصل في الشّمال الإفريقي، ولغة السّكّان الأصليين قبل أن تنتشر العربيّة في مرحلة الفتوحات الإسلاميّة، ليحتدّ النّزاع على اللّغة، ولتقوم أطراف باستغلال الوضع لتفريق الشّعب الجزائري الذي استعاد وحدته من قريب فقط. صحيح أنّ هذه الظّروف عرقلت مسار التّعريب في الجزائر، ولكنّها تجاوزتها مع مرور الوقت، وانتصر في الأخير الانتماء الجزائري على الصّراع اللّغوي؛ إذ تعرف الجزائر اليوم لغتين رسميّتين هما: العربيّة لغة الدّين الإسلامي التي نشأ في كنفها الجزائري نتيجة الفتوحات الإسلاميّة، والأمازيغيّة اللّغة الأصليّة لسكان شمال إفريقيا في حين جعلت من الفرنسيّة اللّغة الأجنبيّة، إضافة إلى أنّها تفوّقت على جارتيها في مسار التّعريب؛ حيث عرّبت الجزائر التّعليم الابتدائي والمتوسّط والثّانوي، وكذلك نسبة كبيرة من التّخصّصات في

التّعليم الجامعي، في حين تعرف المغرب الأقصى التّذبذب بين اللّغتين العربيّة والأجنبيّة في التّعليم الجامعي، وهذا الوضع "يتسبّب في رفع معدّلات الرّسوب والهدر. وبهذه الحجّة دعا معادو التّعريب إلى التّراجع في قرار تعريب المواد العلميّة والتّقنيّة في التّعليم الثّانوي، وإعادة فرنسة هذا التّعليم من أجل أن يحدث انسجام وعدم انقطاع في لغة التّعليم بين التّعليم الثّانوي والعالي"[10] أمّا تونس فما زالتّ تعرف سيطرة اللّغة الفرنسيّة على التّخصّصات العلميّة في التّعليم الثّانوي ومنه الجامعي، بالرّغم من تواجد أهمّ مؤسّسات التّعريب في كلا البلدين، ونقصد المنظمّة العربيّة للتّربيّة والثّقافة والعلوم (الألكسو) في تونس، وكذلك مكتب تنسيق التّعريب في الرّباط بالمغرب.

ثالثّا–اللغة العربيّة في الجزائر بين الحضور والغياب: بعد أن ألقينا نظرة على تجربة الجزائر في التّعريب والظّروف التي أحاطت بها، سنحاول تسليط الضّوء على واقع اللّغة العربيّة اليوم بعد كل الجهود المبذولة منذ الاستقلال، وذلك من خلال المجالات الآتيّة:

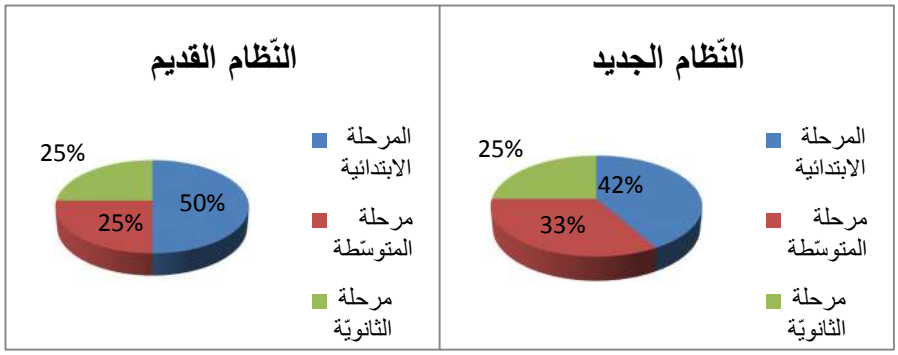
1. اللّغة العربيّة في مؤسّسات التّربيّة والتّعليم: أقرّت الجزائر بعد الاستقلال مباشرة اللّغة العربيّة لغة رسميّة وطنيّة في جميع الأطوار التّعليميّة (الابتدائي–المتوسّط–الثّانوي) وفي جميع التّخصّصات والشّعب، وقد أضافت اللّغة الأمازيغيّة مؤخّرا كلغة رسميّة وطنيّة إلى جانب العربيّة، ولكن المقام لا يتّسع للحديث عنها.

ولعلّ هذه الخطوة إنجاز كبير للجزائر مقارنة ببعض دول المغرب العربي التي خاضت تجربة التّعريب، كتونس وموريتانيا اللتين تعتمدان اللّغة الأجنبيّة (الفرنسيّة) لغة للتّدريس في المرحلة الثّانويّة بالنّسبة للشّعب العلميّة، بعكس الجزائر التي تعتمد العربيّة في جميع الأطوار التّعليميّة وفي جميع التّخصصات والشّعب، ولكن هذا لا يغفر للجزائر النّقص الذي تشهده اللّغة العربيّة في التّعليم؛ ذلك أنّ نزعة كبيرة نحو اللّهجات والدّارجة اجتاحت المدرسة الجزائريّة في السّنوات الأخيرة، فمن جهة إهمال السّلامة اللّغويّة التي فتحت الباب على الأخطاء دون تصحيحها والتّنبيه إليها، ومن جهة أخرى الميل نحو اللهجات حتّى تكاد العربيّة الفصيحة تقتصر على أوراق الامتحانات والكتب، متناسين أنّ اللغة مقامات، ولغة التّعليم لغة أكاديميّة ذات مستوى راق لابّد من الالتّزام بها في المحيط التّعليمي التّعلّمي، وبالرّغم من تعميم

التّعريب في المراحل الثّلاث" إلّا أنّ خيار التّعريب لم يقترن بإتقان المتعلّم للّغة العربيّة وتنميّة قدراته المعرفيّة والتّواصليّة بما يكفي، فالكتب المدرسيّة تنشر ثقافة لا تساعد على التّحديث والفكر الخلّاق، ومناهج التّعليم متجاوزة، وأساليب التّقويم تركّز على الحفظ، والمقرّرات تغيب عنها الجدّة"[11]. بل وأثقلت كاهل المتعلّم بتكثيف البرامج والمواد، حتى صار ينفر منها، وهو ما يشتكي منه أولياء التّلاميذ؛ إذ تلجأ نسبة كبيرة منهم إلى الدّروس الخصوصيّة والدّعم، نظرا لكثافة البرنامج الذي يعرقل استيعاب التّلاميذ للدّروس. وما تزال المناهج التّعليميّة في المغرب العربي عموما والجزائر خصوصا تعاني من نقائص كبيرة في تعليم اللّغة العربيّة؛ إذ لا تتوخّى الطّرائق المستهدفة للاستعمال والممارسة اللّغويّة، ودفع المتعلّم نحو الانغماس اللّغوي "ويفضّل تلقين نظام القواعد (أو النّحو) المجرّدة على إكساب المهارات التّواصليّة، وتوظيف لغة الحياة، والابتعاد عن لغة يغلب عليها التّكلّف والمسكوك"[12] ممّا أدّى إلى نفور المتعلّم من قواعد النّحو العربي بحجّة جفائها وصعوبتها، لأنّها تقدّم له منفصلة عن الأساليب البلاغيّة التي تصوّر جمال اللّغة العربيّة، وقدرتها الكبيرة على الإبداع، فاللّغة العربيّة ثريّة لا يقدّم منها للمتعلّم إلاّ القشور والقوالب الجافّة. أمّا المعجم المدرسي "ما زال يدور حقّا في حلقة مفرغة تتّسم بتكرار نفس المواد القديمة أساسا...لا يغطّي المادّة المعجميّة المستعملة في عصرها، بتراكيبها ومعانيها وسياقاتها وعلائقها أفقيّا وعموديّا، ولا يفي بالحصر والتّجميع الكافيين، ولا يميّز الماضي عن الحاضر، ولا يضع المفردة في تركيبها وسياقها"[13] ما أضعف الرّصيد اللّغوي للمتعلّم، وأبعده عن بيئته وواقعه؛ إذ توجد فجوة بين ما يتلقّاه في المدرسة وما يعيشه، حتّى أنّ البعض ينفر من اللّغة العربيّة بحجّة أنّها لغة العصر الجاهلي، لا تلبّي حاجات عصره من المصطلحات والمفاهيم، وبالأخص أنّها تراجعت عن الإنتاج العلمي وركنت إلى التّرجمة.

ثمّ إنّ المقرّرات الدّراسيّة لا تفسح المجال للمتعلّم للإبداع بلغته، فالنّشاطات اللّغويّة التي تسمح له بممارسة اللّغة قليلة جدا كالمسرح، وكتابة القصص والشّعر فالأدب الموجّه للطّفل ما يزال بعيدا عن متناوله، أمّا مسرح الطّفل في الجزائر فأغلبه بالدّارجة.

2. اللّغة العربيّة في الجامعة الجزائريّة: تحظى اللّغة العربيّة في الجامعة بالإقبال الكبير وبالخصوص في التّخصّصات والشّعب التي تدرّس العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، في حين يتم تدريس التّخصّصات العلميّة باللّغة الأجنبيّة (الفرنسيّة) مثل (الطّب، الصّيدلة، الرّياضيات، التّكنولوجيا، المعلوماتيّة...) وهذا نظريّا، أمّا فعليّا فيمكننا القول أنّ لغة التّدريس في السّنوات الأخيرة قد نزحت بشكل كبير نحو الدّارجة، فلا تكاد تظهر الفصحى إلاّ في الكتب والملفّات، أو أوراق الامتحانات، وما عدا ذلك الجميع يمارس اللّهجات أو الهجين اللغوي (الأستاذ، الطّالب، الإدارة) ، وقد أشار عبد القادر الفاسي الفهري إلى الثّلاثيّة اللّغويّة التي تحاول جلّ السّياسات اللّغويّة التّعليميّة تحقيقها؛ وذلك بأن "تعتمد لغة كونيّة universal language للوصول إلى المعرفة الكونيّة، ولغة وطنيّة أو إقليميّة أو تداوليّة langua franca تسهّل التّواصل بين كتلة لغويّة من حجم كبير، ولغة محلّيّة هي اللّغة (لغة) الأمّ mother tongue أو لغة المنشأ، تسهّل التّعلّم المبكّر"[14] ممّا يعني أنّ اللّغة مستويات ومراتب، فاللّغة الكونيّة هي اللّغة الأجنبيّة التي نستورد بها العلوم والتّكنولوجيا (كالإنكليزيّة) لنقوم بترجمتها إلى العربيّة، والتي هي لغة التّعليم الأكاديميّة أو اللّغة الأمّ، أمّا الدّارجة واللّهجات فهي لغة المنشأ أو لغة الأمّ التي نمارسها في حياتنا اليوميّة (البيت، الشّارع، والأماكن العامّة)، ولكن للأسف اختلّ التّوازن والتّراتب في استعمال هذه المستويات، وأصبح الاستعمال اللّغوي فوضى كبيرة تحت شعار (الغاية تبرّر الوسيلة) بمعنى آخر المهم إيصال الفكرة ولا تهم اللّغة لينتج عن ذلك مستوى آخر من اللّغة يسمّى بالهجين اللّغوي؛ ذلك أنّه يمزج بين أكثر من لغة، وأكثر من مستوى في جملة واحدة، لدرجة تجعلك غير مدرك لنوع اللّغة المتحدّث بها.



الشّكل (2): دائرة نسبيّة توضّح معدّل سنوات تعلّم اللغة العربيّة في المراحل التّعليميّة.

ومن جهة أخرى تواجهنا عراقيل متعلقة بالمرحلة الإعداديّة للمتعلم كالأخطاء اللّغويّة الفادحة، والتي تكشف ثغرة كبيرة في المناهج التّعليميّة؛ فلا يعقل أن يقضي المتعلّم في المرحلة الابتدائيّة ستّ (6) سنوات بالنّظام القديم وخمس (5) سنوات بالنّظام الجديد، وفي المتوسّطة ثلاث سنوات (3) بالنّظام القديم وأربع(4) سنوات بالنّظام الجديد، وفي الثّانويّة ثلاث (3) سنوات؛ أي ما يعادل اثنتي عشرة (12) سنة في تعلّم العربيّة ليصل إلى الجامعة وهو لا يعرف متى يكتب التّاء مربوطة أو مفتوحة، ولا متى يكتب الهمزة على الواو أو الألف أو النّبرة أو السّطر، كما أنّه يتحرّج من التّعبير بالعربيّة –إن لم نقل يعجز–فكيف نفسّر إتقانه للّغات الأجنبيّة ورداءته في اللّغة الوطنيّة إن لم يكن إجحافا بحقّها؟، كيف لا والواقع يؤكّد ذلك؛ إذ تحتلّ العربيّة في الجزائر –على غرار بلدان المغرب العربي–آخر المراتب والاهتمامات بدليل أنّ أقلّ معدّل للنّجاح في البكالوريا والمقدّر بـ: $(\frac{10}{20})$ يلحق مباشرة بتخصّص اللّغة العربيّة وآدابها، حتى وإن كان معدّل اللّغة العربيّة دون المطلوب وكانت المواد الأخرى فوق المطلوب. ومن المفارقة أنّ الجامعات الأجنبيّة العالميّة في البلدان المتطوّرة تشترط التّفوّق والنّجاح في تخصّص اللّغة والأدب قبل الالتّحاق به وذلك وفق مقابلة تجرى للطّالب لتحديد فرص قبوله بعد الاطّلاع على ملفّه الذي يقيّم إمكاناته اللّغويّة، وعليه فالتّهميش الذي تعانيه اللّغة العربيّة في أوطانها أكبر عائق في تقدّمها، وإن كان التّعريب قطع شوطا كبيرا في التّعليم الجامعي بالجزائر مقارنة بجيرانها في المغرب العربي، فإنّه ما يزال نظريّا.

3. اللّغة العربيّة في الصّحافة والإعلام الجزائري: لا يختلف حال اللّغة العربيّة في وسائل الإعلام الجزائري كثيرا عن حالها في الجامعة الجزائريّة، فكثيرا ما نسمع عن مصطلح (لغة الإعلام) الذي يبيح مجموعة من التّجاوزات اللّغويّة بحجّة إيصال الرّسالة إلى المتلقّي، ولكن الأمر تجاوز هذا الحدّ في السّنوات الأخيرة، فإلى وقت قريب فقط كانت العربيّة ذات امتياز في الإعلام(السّمعي البصري، السّمعي

المقروء) إذ كان تقديم البرامج التّلفزيونيّة وتنشيطها بالعربيّة، أمّا في السّنوات الأخيرة فتكاد تقتصر على نشرات الأخبار، إلى أن اخترقتها المبادرة التي قامت بها إحدى القنوات الجزائريّة (الجزائريّة وان) سنة 2018، حين أطلقت النّشرة الإخباريّة بالدّارجة وهو ما استنكره أغلبيّة المتابعين للقناة، وأبدوا رفضهم باعتبار نشرة الأخبار الرّكن الوحيد في الإعلام والصّحافة الذي ما يزال يقدّم بالعربيّة، وقد أبدت عدّة مواقع على الشّابكة استهجانها للأمر وعنونت (سابقة الدّارجة تقتحم نشرات الأخبار في الجزائر) "في سابقة هي الأولى من نوعها بالجزائر، باشرت قناة خاصّة بثّ نشرة إخباريّة بالدّارجة (اللّغة العاميّة التي يتحدّث بها الجزائريون في الشّارع وفي بيوتهم)، وحظي هذا الحدث بتفاعل من النّاشطين على شبكات التّواصل الاجتماعي."[15] فجاءت الرّدود مختلفة، إلّا أنّها تتّفق في استنكار الأمر، فبين قائل بأنّ الدّارجة لغة عاميّة لا ترقى لمستوى نشرة الأخبار التي تتّسم بالجدّيّة والرّسميّة في التّعامل، وقائل بأنّ الدّارجة الجزائريّة لهجات متعدّدة لا يمكن الاحتكام إلى واحدة لتمثّل البقيّة، ثمّ إنّ لهجة معيّنة لا تمثّل المجتمع الجزائري، وإنّما شريحة صغيرة منه، ولأنّ حجّة القناة الاقتراب من المتلقّي الأمّي، إلّاّ أنّ الدّارجة لا تساعده على التّعلّم، وكان الرّد على حجّتهم هذه بأنّ الأمّي هو من يرفع مستواه ويتعلّم العربيّة، وليست هي التي تنزل إلى مستواه. وقد كانت الحادثة تصبّ "في إطار حملة سابقة تقودها النّاشطة الإعلاميّة الجزائريّة المقيمة بالإمارات العربيّة المتّحدة، وخرّيجة علوم التّسيير (سليمة زعروري) على موقع التّواصل الاجتماعي فيسبوك، تحت شعار(أهدر جزايري) التي كانت تهدف من ورائها التّعريف باللّهجة الجزائريّة في العالم"[16]وتبدو هذه المبادرة حسنة في حدود التّعريف بالموروث الجزائري وتنوّع ثقافاته، دون المساس بسيادة اللّغة العربيّة ومكانتها كثابت من ثوابت الأمّة ومقوّم من مقوّمات الهويّة.

وما لوحظ على البرامج التّلفزيونيّة خصوصا الفضائيّة منها، التّوجّه الكبير نحو الطّابع التّجاري والتّرفيهي، والتّسابق نحو الشّهرة وتحقيق أكبر نسبة مشاهدة، وذلك على حساب البرامج التّعليميّة الهادفة التي تعاني نقصا كبيرا، فغابت برامج المسابقات العلميّة، والأمسيات الشّعريّة، وبرامج تعليم اللّغات، وأخذت مكانها برامج مسابقات الغناء والرّقص واللّهو التي تقدّم بالدّارجة ممّا أضعف حضور اللّغة العربيّة.

وقد قمنا برصد مجموعة من البرامج التي تبثّ على القنوات الجزائريّة الأرضيّة منها والفضائيّة، من أجل الاقتراب أكثر من واقع اللّغة العربيّة اليوم في وسائل الإعلام، ونتبيّن حضورها في الاستعمال من خلال عناوين البرامج التي ينتجها التّلفزيون الجزائري، وكذلك تنشيط وتقديم محتواها، كما تبيّنه الجداول:

القناة	عنوان البرنامج	نوعه	لغة عنوانه	لغة تقديمه
الأرضيّة الجزائريّة	1. DZ Comedy Show	فنّي ترفيهي	– الانكليزيّة	– الدّارجة
	2. fameletna		– الدّارجة	– //
	3. شيش أتحدّاك		– //	– //
	4. صباح الخير يا جزائر		– العربيّة	– // + العربيّة
	1. من واقعنا	اجتماعي-ثقافي	– العربيّة	–-عربيّة +دارجة
	2. نواعم التّحدّي		– //	– //
	3. بيئتنا		– //	– العربيّة
	4. المشهد الثّقافي		– //	– //
	1. في دائرة الضّوء	سياسي-اقتصادي	– العربيّة	– العربيّة
	2. الحوار الاقتصادي		– //	– //
	3. البديل الاقتصادي		– //	– //
	4. الاقتصاد الأخضر		– //	– //
	5. المستهلك		– //	– // + دارجة
	1. أستوديو الصّغار	برامج أطفال	– الدّارجة	– الدّارجة
	2. هذا كوني		– العربيّة	– //
	3. أفلام كرتون		– //	– العربيّة
	1. فتاوى على الهواء	ديني	– العربيّة	– العربيّة
	2. فضاء الجمعة		– //	– //
	3. ثقّل ميزانك		– //	– //

	4. الطّريق إلى الله		– //	– //
	5. قال رسول الله		– //	– //

الجدول (1): جدول توضيحي لحضور اللّغة العربيّة في برامج الأرضيّة الجزائريّة (ت.ج).

القناة	عنوان البرنامج	نوعه	لغة عنوانه	لغة تقديمه
الفضائيّة الجزائريّة (الشّروق TV)	**1.** أَدِّي وَلَّا خَلِّ	فنّي ترفيهي	– الدّارجة	– الدّارجة
	2. vendred مَاشِي عَادِي		– // + الفرنسيّة	– //
	3. الوِيكَانْد		– إنكليزيّة معرّبة	– //
	4. تَايْم coffee		– إنكليزيّة	– //
	1. جنايات	اجتماعي-ثقافي	– العربيّة	– **العربيّة**
	2. افتح قلبك		– //	– الدّارجة
	3 راك في التّحقيق		– //	– //
	4. 9a3da –style		– الدّارجة	– //
	1. خيرات بلادي	سياسي-اقتصادي	– العربيّة	– الدّارجة
	2. اقتصاد		– //	– العربيّة
	3. ساعة اقتصاد		– //	– العربيّة + الدّارجة
	1. مع عَمُّو يزيد	برامج أطفال	– الدّارجة	– الدّارجة
	2. أولادنا تحت جْنَاحْنَا		– //	– //
	3. أفلام كرتون		– العربيّة	– العربيّة
	1. أخلاق وأشواق	ديني	– العربيّة	– **العربيّة**
	2. نسمات ربانيّة		– //	– //
	3. زيارة		– //	– //

	4. الماهر		– //	– //

الجدول (2): جدول توضيحي لحضور اللغة العربيّة في برامج فضائيّة الشّروق TV.

القناة	عنوان البرنامج	نوعه	لغة عنوانه	لغة تقديمه
الفضائيّة الجزائريّة (النّهار TV)	**1.** لقاء	فنّي ترفيهي	– العربيّة	– الدّارجة
	2. عندي حلم		– //	– //
	3. نجوم DZ		– الدّارجة	– // + العربيّة
	4. جربها معنا		– العربيّة	– الدّارجة
	1. ما وراء الجدران	اجتماعي- ثقافي	– العربيّة	– الدّارجة
	2. صريح جدا		– //	– //
	3. جربها معنا		– //	– **العربيّة**
	4. خفيف ظريف		– الدّارجة	– // + الدّارجة
	5. So Fation		– الانكليزيّة	– الدّارجة
	1. ضيف الاقتصاد	سياسي- اقتصادي	– العربيّة	– العربيّة+ الدّارجة
	2. بدون تحفّظ		– //	– //
	3. نقاش على المباشر		– //	– //
	4. قضيّة ونقاش		– //	– الدّارجة
	5. نقاش الجزائر		– //	– **العربيّة**
	1. أفلام كرتون	برامج أطفال	– العربيّة	– العربيّة
	1. انصحوني	ديني	– العربيّة	– **العربيّة**+ الدّارجة
	2. فتاوى دينيّة		– //	– //
	3. طريقي إلى اللّه		– //	– //
	4. ورتّل القرآن ترتيلا		– //	– **العربيّة**

الجدول (3): جدول توضيحي لحضور اللغة العربيّة في برامج فضائيّة النّهار TV.

التّعليق على الجداول: كما تلاحظون قمنا بتصنيف البرامج التّلفزيونيّة حسب المواضيع التي تعالجها، وجمعنا بين المجالات المتقاربة، وبناءً عليه نلاحظ أن البرامج الفنّيّة التّرفيهيّة –سواء على القناة الأرضيّة أم الفضائيّة–تغلب عليها العاميّة في عناوينها وتقديم محتواها، وتتوخّى في ذلك نوعا من اللّحن أو الجرس الموسيقي الذي يترك أثرا في السّامع ويجذبه للمشاهدة، وكثيرا ما تطلق تسميّة عربيّة بحروف لاتينيّة أو العكس، كنوع من التّحرّر من الشّكليات والرّسميات، فالبرامج مصمّمة أصلا للتّرفيه، وموجّهة للعامّة.

في حين ترد أغلبيّة البرامج الدّينيّة –إن لم نقل كلّها–باللّغة العربيّة في العناوين والتّقديم، سواء على القناة الأرضيّة أم الفضائيّة، ونادرا ما يعلّق الضّيوف باللّهجة العامّيّة؛ لكون اللّغة العربيّة لغة القرآن والسّنة النّبويّة والشّريعة الإسلاميّة.

أما بالنّسبة للبرامج الاجتماعيّة والثّقافيّة وكذلك البرامج السّياسيّة والاقتصاديّة فتتّخذ أغلبها عناوين باللّغة العربيّة، بينما تنوّع في تقديم محتواها بين العربيّة والعامّيّة؛ ذلك أنّ المنشّط غالبا يوظّف العربيّة إضافة إلى التّقارير المنجزة، أمّا الضّيوف والجمهور فيتدخّلون بالعامّيّة وقليلا ما يوظّفون العربيّة.

وفيما يتعلّق ببرامج الأطفال، فإنّ الإنتاج الجزائري قليل جدّا، يقدّم بالعامّيّة ما عدا أغنيّة الشّارة تؤدّى بالعربيّة، وغير ذلك لا يخصّص للطّفل الجزائري على القنوات الأرضيّة والفضائيّة اية برامج ما عدا أفلام الكرتون المدبلجة بالعربيّة.

وتبقى القناة الأرضيّة محافظة إلى حدّ ما على اللّغة العربيّة، ومعتبرة إيّاها اللّغة الرّسميّة للإعلام والصّحافة، وبالموازاة معها تنزاح القنوات الفضائيّة بشكل كبير نحو العامّيّة، كونها ذات طابع تجاري؛ إذ "كيف يُفهم أنّ شركات الإشهار والإعلان والاتّصال تستعمل الفرنسيّة بصفة كثيفة، ثمّ العاميّة، ولا تستعمل العربيّة إلاّ نادرا؟ فهذا الوضع لا علاقة له بلغة العلوم، بل إنّه تشكيك في القدرة التّواصليّة للّغة العربيّة"[17]وفي نفس السّياق كانت اللّغة العربيّة –إلى غاية التّسعينات– اللّغة الأساس المعتمدة في دبلجة الأفلام والمسلسلات وكذلك مختلف البرامج الأجنبيّة، ممّا ساعد في تعليم اللّغة العربيّة ونشرها بشكل كبير، ولكّننا اليوم نشهد نزوحا كبيرا نحو

اللّهجات في الدّبلجة (كالسّوريّة، المغربيّة، التّونسيّة، اللّبنانيّة، الخليجيّة، وحتّى الجزائريّة)، وأيضا البرامج المدبلجة الموجّهة للطّفل كالرّسوم المتحركة أصبحت تقدّم باللّهجات، والطّفل الذي هو في مرحلة التّعلم واكتساب اللّغة يحتاج إلى لغة تعليميّة هادفة لتوسيع رصيده اللّغوي، وتمكين لسانه من التّحدّث بطلاقة، فمثلا قناتا (طيور الجنّة) و(كراميش) موجّهتان للأطفال، إلّا أنّهما تقدّمان أغلبيّة البرامج باللّهجات الخليجيّة أو المشرقيّة.

4. اللّغة العربيّة في الإدارة الجزائريّة: هيمنت اللّغة الفرنسيّة على الإدارة الجزائريّة إبّان الاستعمار الفرنسي؛ فكانت لغة الوثائق والجرائد والتّعليم المفروضة بالقوّة والتّرهيب على الجزائريّين، وبعد الاستقلال سعت الجزائر جاهدة إلى إعادة الاعتبار للّغة العربيّة في مختلف الميادين، ومنها الإدارة، إلاّ أنّ عوائق كثيرة جعلت هذه المساعي تتأرجح بين مدّ وجزر لعدّة عوامل، وما تزال إلى يومنا هذا نسبة كبيرة من المؤسّسات والإدارات متأثّرة باللّغة الفرنسيّة، وبخاصّة القطاع الخاص، والشّركات التي تشترط إتقان اللّغة الفرنسيّة من أجل التّوظيف، ولعل ظاهرة إطلاق التّسميات الأجنبيّة على المحلّات التّجاريّة تنتشر في شمال البلاد والمدن الكبرى، في حين لجأت في الجنوب إلى اللّغة العربيّة، حتّى وإن كان المصطلح أجنبيّا كتب بالحرف العربي، مثل (fast food= فاست فود) (cafeteria= كافيتيريا) (restaurant=ريستوران).

ورغم ذلك فإنّ التّعريب في الإدارة الجزائريّة أخذ في السّنوات الأخيرة مجموعة إجراءات جريئة نحو التّفعيل؛ إذ قامت بتعريب عدة قطاعات مثل سلك القضاء، البريد والمواصلات، وقطاع الخدمات الاجتماعيّة، كما أعادت صياغة أسماء الشّوارع والمنشئات التي خلّفها المستعمر من الفرنسيّة إلى العربيّة، وكذلك اللّوحات الاشهاريّة وإشارات المرور، إضافة إلى أنّ الجزائر أصدرت قرارا ينصّ على اعتماد العربيّة في المحلاّت التّجاريّة والأسواق، لتمنح هذه التّدابير نفسا جديدا للّغة العربيّة في المعاملات اليوميّة وترسيخها لدى الشّعب.

5. اللّغة العربيّة والرّقمنة في الجزائر: تعتبر الشّابكة أكبر سلاح يشهده العالم اليوم من خلال الثّورة المعلوماتيّة التي تتجاوز حدود الزّمن والمكان إلى الذّكاء

الصّناعي، الذي سيطر على كلّ أنواع التّواصل بما في ذلك اللّغة، وقد تمكّنت الجزائر من تحقيق قفزة نوعيّة في رقمنة الحرف العربي الذي يحضر بقوّة من خلال:

- إنشاء منتديات علميّة ثقافيّة باللّغة العربيّة؛
- إطلاق المنصّات والمكتبات الإلكترونيّة؛
- إنشاء المواقع الإلكترونيّة للجامعات ومراكز التّعليم والتّكوين؛
- حضوره في مواقع التّواصل الاجتماعي؛
- رقمنة المؤلّفات بأنواعها (المجلاّت، الكتب، الجرائد، الرّوايات ...)
- إدراج الأصوات الجديدة التي أقرّها مجمع اللّغة العربيّة على الشّابكة (ڤ پ ژ، چ، گ).

إلّا أنّ لكل شيء آفّة، وآفّة العربيّة المرقمنة ظاهرة لغويّة هجينة منتشرة على مواقع التّواصل الاجتماعي يطلق عليها مصطلح (العرابيزي) أو (الأرابيش) المنحوتة من كلمتي (English) و(Arabic) كما تسمّى (الكرشنة) وهي اصطلاحا "لغة تواصل شبابيّة تعتمد على الدّمج بين اللّهجة العاميّة والحروف اللاّتينيّة والأرقام للتّعبير عن جمل عربيّة"[18]وهي مزيج من العربيّة والإنكليزيّة تعتمد على اختزال الحروف في الكتابة، لاختصار الوقت، وتتميّز بكونها لا تخضع للقواعد؛ ممّا سمح بظهور دعوات لكتابة العربيّة بالحرف اللاّتيني، ولكنّها لم تلق صدى.

رابعا –العربيّة ولغة العلوم: ليس هناك قانون أو مقياس محدّد للّغة في حدّ ذاتها لتكون حاملة للعلم، إنّما تجتمع عوامل عديدة مرتبطة بجهود الجماعات والأفراد كالقدرة الاقتصاديّة التي تمنح أفضليّة الإنتاج وتخصّص الميزانيّة للبحث العلمي والسّياسة اللّغويّة التي تمنح الأهميّة والسّلطة للّغة، والتّخطيط اللّغوي الذي يرسم مسارها، والاعتزاز اللغوي الذي يفرضها، فمثلا تركيا على الرّغم من أنّها "بلد سياحي بامتياز ومع الاعتزاز العثماني فإنّ اللّغات الأجنبيّة لا مكان لها في تركيا، وعلى السّائح أن يتدبّر أمره لفهم التّركيّة، لا التّنازل لصالح لغات الأجانب، وكلّ اللاّفتات والإشارات والمحلاّت مكتوبة بالتّركيّة فقط"[19] أمّا الانكليزيّة فهي لغة عالميّة بما لها من قوّة اقتصاديّة وإنتاجيّة فرضت نفسها على السّاحة الدّوليّة، ثمّ إنّ اللّغة العربيّة لغة ليّنة مطواعة تتكيّف مع مستجدّات العصر، وإنّ الضّعف الذي تعرفه اليوم ليس فيها

كلغة وإنّما في أهلها ومستعمليها، فلابدّ من تضافر كل الجهود الفرديّة والجماعيّة والمؤسّساتيّة من أجل إعادة الاعتبار لها، إلّا أنّ التّشكيك في جاهزيّة اللّغة العربيّة لتعليم العلوم والتّقنيّات حال دون تقدّمها، ورضيت باستيراد العلوم واستهلاكها بعدما كانت في وقت ما منتجة لها، في حين لجأت الولايات المتّحدة الأمريكيّة عقب الحرب العالميّة الثّانيّة إلى رفع الإنتاج العلمي بنسبة عاليّة، "وفي بداية الثّمانينات من القرن نفسه شكّلت الانكليزيّة نسبة وصلت إلى سبعين بالمائة من النّشر العلمي الدّولي وبعد عقدين من الزّمن وصلت هذه النّسبة إلى ما يقارب التّسعين بالمائة من عدد الحقول العلميّة"[20] ثمّ إنّ التّاريخ يشهد للعربيّة قدرتها على استيعاب العلوم والإبداع بها متناسين الإنتاج الفكري الكبير الذي عرفته في أوجّ ازدهارها كحاملة للعلوم (الرّياضيات، الطّب، الفلك، الهندسة المعماريّة، الصّيدلة..) ليتمّ نقله إلى لغات أخرى، فالعربيّة كان لها فضل السّبق إلى العديد من الاكتشافات العلميّة، نذكر على سبيل المثال خالدّ بن يزيد بن معاويّة القرشي وجعفر الصّادق القرشي، وجابر بن حيان الأزدي، وأبو بكر الرّازي، وأبو القاسم مسلمة بن أحمد المجريطي، ابن سينا وغيرهم كثر "والذي يهم البحث هنا أنّ كلّ هذه النّماذج المذكورة والمشار إليها كانت باللّغة العربيّة، وفي المجال العلمي الصّرف"[21] قدّمت أبحاثا قيّمة تُعتمد اليوم في أكبر وأرقى الجامعات العالميّة التي تعتكف على دراستها، فإن كان هذا حالها في زمن انعدمت فيه الشّروط والوسائل العلميّة الضّروريّة من أجل البحث العلمي، فهل تعجز اليوم وهي تعرف تقدّما علميّا تكنولوجيّا ليس له مثيل في ما سبق من عصور؟

الخاتمة: نتوصّل في الختام إلى أنّ الجزائر قطعت شوطا كبيرا في قضيّة التّعريب، وحقّقت منجزات من شأنها إعادة الاعتبار للغّة العربيّة، وتعزيز حضورها في مختلف مجالات الحياة كثابت ومقوّم للسّيادة والهويّة الوطنيّة، ولكن رغم ذلك تبقى محاطة بالمضايقات التي تعرقل تفعيل مشاريع التّعريب، فالمهمّة يتقاسم أعباءها أصحاب السّلطة والقرار مع أهل العلم واللّغة قبل المواطن الجزائري، ونختم ورقتنا بالمقترحات كالآتي:

- الزّام الأساتذة والطّلبة باللّغة العربيّة في المؤسّسات التّعليميّة والجامعة؛
- ضرورة تصحيح الأخطاء اللّغويّة في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة؛

- إعداد برامج ودورات تعليم اللّغة العربيّة للصّحافيين والإعلاميين؛
- إخضاع الإنتاج التّلفزيوني للرّقابة والتّدقيق اللّغوي؛
- الرّجوع إلى دبلجة وترجمة البرامج الأجنبيّة باللّغة العربيّة الفصيحة؛
- جعل اللّغة العربيّة لغة تقديم البرامج التّلفزيونيّة؛
- دعم وتشجيع المشاريع والبرامج التي من شأنها تعليم اللّغة العربيّة؛
- الاعتناء بمختلف المهارات اللّغويّة في إعداد المناهج والمحتويات التّعليميّة كالقراءة والكتابة والتّعبير الشّفوي؛
- نشر ثقافة القراءة بالخصوص في مؤسّسات التّربيّة والتّعليم والتّشجيع على كتابة القصص والشّعر والنّصوص المسرحيّة لإبراز قدرات المتعلّم، وإشراكه في الإنتاج باللّغة العربيّة؛
- التّركيز على مشاريع رقمنة اللّغة العربيّة وتعزيز حضورها على الشّابكة؛
- متابعة مستجدات المجامع اللّغويّة والمؤسّسات المعنيّة باللّغة العربيّة وتوظيفها في الكتاب المدرسي والقواميس مثل المعاجم الموحّدة؛
- إعداد برامج تلفزيونيّة موجّهة للأطفال ذات محتوى تعليمي تستهدف مواطن ضعف الطّلبة في اللّغة العربيّة؛
- إدراج الألعاب اللّغويّة في المناهج التّعليميّة وهو ما توصي به مناهج التّعليم الحديثة.

الهوامش

[1]. ابن منظور أبو الفضل جمال الدّين محمّد بن مكرَّم، لسان العرب، تن علي شيري، دار إحياء التّراث العربي للطباعة والنّشر والتّوزيع، ط1، بيروت: 1988م، مادة (ع. ر. ب).

[2]. نفسه.

[3]. نفسه.

[4]. جلبير غرانغيوم، اللّغة والسّلطة والمجتمع في المغرب العربي، تر: محمّد أسليم، دار أفريقيا الشّرق: الدّار البيضاء: 2011م، ص 227.

[5]. الصّادق خشاب، التّعريب وصناعة المصطلحات دراسة تطبيقيّة في القواعد والإشكالات عالم الكتب الحديث للنّشر والتّوزيع، ط1، الأردن: 2016م، ص17.

[6]. محمّد المنجي الصّيادي، التّعريب وتنسيقه في الوطن العربي، مركز دراسات الوحدة العربيّة، ط5، بيروت: 1993م، ص 88.

[7]. ينظر: لعبيدي بوعبد اللّه، مدخل إلى علم المصطلح والمصطلحيّة، ص88.

[8]. خثير عيسى "التّعريب في الجزائر (بين تعريب الفكر والتّعريب اللّغوي)" مجلّة التّعريب المركز العربي للتّعريب والتّرجمة والتّأليف والنّشر، دمشق:2016، ع50، ص92.

[9]. الصّادق خشاب، التّعريب وصناعة المصطلحات دراسة تطبيقيّة في القواعد والإشكالات عالم الكتب الحديث للنّشر والتّوزيع، ط1، الأردن: 2016م، ص29.

[10]. عبد القادر الفاسي الفهري، السّياسة اللّغويّة في البلاد العربيّة بحثا عن بيئة طبيعيّة عادلة ديمقراطيّة وناجعة، دار الكتاب الجديد المتحدة، ط1، طرابلس: 2013، ص 59.

[11]. عبد القادر الفاسي الفهري، أزمة اللّغة العربيّة في المغرب بين اختلالات التعدّديّة وتعثّرات التّرجمة، دار الكتاب الجديد المتّحدة، ط5، طرابلس: 2010م، ص16.

[12]. نفسه، ص16.

[13]. نفسه، ص26.

[14]. نفسه، ص8-9.

[15]. شوهد يوم 22-07-2019م على السّاعة 12:03
https://www.maghrebvoices.com/a/Algeria-news-channel/408870.html .

[16]. https://meemmagazine.net/2017/12/20/قناة-جزائريّة-تقدم-نشرة-الأخبار-باللهج/ شوهد يوم 22-07-2019م على السّاعة 12:08

[17]. عبد القادر الفاسي الفهري، السّياسة اللّغويّة في البلاد العربيّة بحثا عن بيئة طبيعيّة عادلة ديمقراطيّة وناجعة، دار الكتاب الجديد المتحدة، ط1، طرابلس: 2013، ص 56.

[18]. محمود السّيد "العربيزي ظاهرة خطرة على لغتنا العربيّة" مجلّة التّعريب، المركز العربي للتعريب والتّرجمة والتّأليف والنّشر، ع49، دمشق: 2015م، ص 14.

[19]. صالح بلعيد، اللّغة الجامعة، منشورات مخبر الممارسات اللغويّة في الجزائر، الجزائر: 2015م، ص75.

[20]. سكوت ل. مونتغمري، هل يحتاج العلم إلى لغة عالميّة؟ اللغة الإنكليزيّة ومستقبل البحث العلمي، تر: فؤاد عبد المطلب، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثّقافة والفنون والآداب، ع 419، الكويت: 2014، ص42.

[21]. عبد الله بن محمّد بن مهدي الأنصاري "واقع اللّغة العربيّة في المجالات العلميّة والتّقنيّة" اللغة العربيّة والعلوم، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدّولي لخدمة اللغة العربيّة، ط1، الرّياض:2016م، النّدوات والمؤتمرات 16، ص60.

مجلّة اللغة العربيّة المجلّد: 24 العدد: 3 السّنة: الثّلاثيّ الثّالث 2022 ص :1248-1268

واقع تعليم القراءة في ظلّ إصلاحات مناهج الجيل الثّاني.

-دراسة وصفيّة في الطّور الثّاني من التّعليم الابتدائي-

The reality of reading education in light of the reforms of the second generation curricula. Descriptive study in the second phase of primary education.

أ. عبد المؤمن رحماني*

المشرفة: أ. سعاد بسناسي*

تاريخ الاستلام: 25-04-2020 تاريخ القبـول: 23-11-2020

ملخّص: يسعى هذا البحث إلى الوقوف على واقع تعليم القراءة في الطّور الثّاني من التّعليم الابتدائي في ظلّ التّحسينات التي طرأت عل مناهج الجيل الثّاني من المقاربة بالكفاءات، بدءا من الموسم الدّراسي 2017-2018، فيقدّم قراءة لهذا النّشاط من خلال ما ورد في مناهج مرحلة التّعليم الابتدائي والكتاب المدرسي من مضامين، ومحدّدا لموقعه بين المقاطع، والنّصوص والأنشطة اللغويّة المرتبطة به كما يعالج الإطار المنهجي لبناء تعلّماته في سنتيّ هذا الطّور، كاشفا عن أهم العقّبات التي مسّته.

كلمات مفتاحيّة: تعليم؛ قراءة؛ إصلاحات؛ الجيل الثّاني؛ الطّور الثّاني.

Abstract: This research seeks to determine the reality of reading education in the second stage of primary education, In light of the improvements in the curricula of the second generation of the competency approach, starting from the school year 2017-2018, It provides a reading of this activity through the

*جامعة وهران، الجزائر، البريد الإلكتروني: abddorahmani@gmail.com (مؤلّف مرسل).

*جامعة وهران، الجزائر، البريد الإلكتروني:besnacisouad@yahoo.fr .

contents of the primary education curricula and the content of textbook. And determining its location between the axes, and texts, and the linguistic activities associated with it, It also addresses the methodological framework for building its learning in this phase, revealing the most important obstacles that touched it.

Keywords: Education; reading; reforms; The second generation; The second phase.

1. مقدّمة: تعدّ مرحلة التّعليم الابتدائي بمثابة الرّكيزة التي تتشكل فيها ملامح شخصيّة المتعلّم، والقاعدة التي تبنى عليها مراحل تعليمه اللاحقة، إذ تمكنه من تربيّة ملائمة، ومن إدراك أفضل للزمان والمكان، وتوسيع وعيه بجسمه وبالأشياء الموجودة في محيطه وتنميّة ذكائه وإحساسه وقدراته اليدويّة والجسميّة والفنّيّة، ومن الاكتساب التّدريجي للمعارف المنهجيّة، كما تحضّره أيضا لمواصلة دراسته في ظروف أفضل[1]. فدور هاته المرحلة إذن يتجاوز إرساء المعارف والمهارات إلى تربيّة المتعلّمين تربيّة متكاملة من جميع النّواحي الجسميّة والعقليّة والوجدانيّة، لهذا فهي تتطلّب أساتذة لديهم الكفاية التّدريسيّة للإشراف على عمليّة التّعليم.

ويرتبط الطّور الثّاني من التّعليم الابتدائي بمرحلة الطّفولة المتأخّرة والتي يتوجّه فيها المتعلّم إلى اكتشاف مواهبه وإمكاناته، وما لديه من قدرات ومهارات يمكن استثمارها في بناء شخصيته*. وبناء على ذلك يسعى التّعليم في هذا الطّور إلى تعميق التّعلمات الأساسيّة للمتعلّم[2]؛ أي تحسين التّحكّم في مكتسباته في مختلف المواد(اللغة العربيّة، والتّربيّة العلميّة، والتّكنولوجيّة والتّربيّة الإسلاميّة، والتّربيّة المدنيّة ومبادئ اللغة الأجنبيّة)، انطلاقا من تناول مفاهيم ومعارف جديدة، والتّدرّب على طرائق العمل والبحث في المعلومات من جهة، ومن جهة أخرى يتضمّن معنى تعميق التّعلّمات تثبيت وترسيخ المكتسبات المعرفيّة المحقّقة في السّنتين الأولى والثّانيّة.

بناء على ما سبق ذكره تعمل المدرسة في هذه المرحلة على منح المتعلّم تكوينا قاعديا في ميدان فهم المكتوب، انطلاقا من قراءة نصوص يغلب عليها النّمطان السّردي والوصفي تتكون من مائة إلى مائة وثلاثين كلمة أغلبها مشكّلة، قراءة سليمة

ويفهمها[3]. وهو ما يسمح له باختبار قدراته ومهارته المكتسبة، وتعزيز التّعلّم الذّاتي لاكتشاف محيطه، وفضاءات أخرى يجدها في مختلف النّصوص المكتوبة.

ولأنّ نشاط القراءة في الطّور الثّاني يعدّ بمثابة المنطلق لبناء تعلّمات الأنشطة التي تليه حيث يرتكز–كما سبق الذّكر–على قراءة نصوص متوسّطة الطّول، ومشكّلة تشكيلا جزئيّا قراءة صحيحة بتنغيم مناسب، حسب ما تقتضيه أنماط النّصوص ومقامها، وفهم معناها العام[4]، وهو ما يجعله نشاطا وثيق الصّلة بالكتابة[5]، الأمر الذي يدفعنا للتساؤل عن واقع تعليم القراءة في ظل التّحسينات التي طرأت على مناهج الجيل الثّاني من المقاربة بالكفاءات؟ وعن الإطار المنهجي لبناء هذه الحصص؟ ومدى فاعليته في الواقع التّعليمي؟ وما هي أهم العقبات التي تواجه المتعلّم في هذه المرحلة من التّعليم؟

1. مفهوم مناهج الجيل الثّاني: لقد أسفرت الإصلاحات التي شهدتها المنظومة التّربويّة بالجزائر منذ سنة 2003 عن حالة عدم استقرار ولا توازن –على الرّغم من الجهود المبذولة من طرف القائمين على القطاع– تكلّلت بظهور عدد من النّقائص والاختلالات على مستوى المناهج والكتب المدرسيّة، إضافة إلى ارتفاع ظاهرة التّسرب المدرسي، فلقد بيّن الواقع التّربوي "ضعف التّكوين على حد سواء حول مفاهيم وأهداف المقاربة وكيفيات تطبيقها"[6]، وهو ما أدّى إلى بالوزارة الوصيّة إلى إعادة النّظر في المناهج والكتب المدرسيّة، وإدخال تحسينات عليها، وبهذا المعنى يمكن أن نحدّد الغاية القصوى لمناهج الجيل الثّاني بمعالجة الثّغرات وأوجه القصور التي تم تحديدها في مناهج الجيل الأوّل للمقاربة بالكفاءات، وامتثال المناهج المدرسيّة للضوابط المحدّدة في القانون التّوجيهي للتربيّة، والمرجعيّة العامّة للمناهج، والدّليل المنهجي لإعداد المناهج[7]. وقد تم اعتمادها عمليًّا بداية الموسم الدّراسي 2016–2017، بدءا بالسّنتين الأولى والثّانيّة من الطّور الابتدائي، بوصفهما الرّكيزة الأساسيّة لبناء الهرم التّربوي، وكذلك السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط، والسّنة الأولى من التّعليم الثّانوي كمرحلة أولى على أن يتواصل الإصلاح إلى غاية 2019.

2. مفهوم القراءة: يبدو من خلال استقراء معاني لفظ القراءة في لغة العرب اختلاف دلالاته، منها ما جاء بمعنى الجمع والضّمّ في مختار الصّحاح كالآتي:

"و(قَرأَ) الكتاب (قِراءةً) و(قُرْآنا) بالضّمّ. و(قَرَأَ) الشّيءَ (قُرْآنا) بالضّمّ أيضا جَمَعَهُ وضَمَّهُ، ومنهُ سُمِّيَ القُرآنُ لأنه يَجْمَعُ السّوَر وَيَضُمُّها. وقولُهُ تعالى: "إنَّ علينا جَمْعَهُ وقُرْآنَهُ" أي قِراءَتَه"[8].

كما نجد لفظ قرأ في المعجم الوسيط يدلّ على التّتبّع والنّظر، حيث جاء فيه: "(قَرَأَ) الكتابَ–قِرَاءَةً، وقُرْآنًا، تتبَّعَ كلماته نظرًا ونَطَق بها، وتتبَّعَ كلماته ولم ينطقْ بِهَا؛ وسمِّيت (حديثا) بالقراءَةِ الصّامتة.

والآية من القرآن: نطق بألفاظها عن نظر أو عن حفظ فَهُوَ قارئٌ. (ج) قُرَّاءٌ. وعليه السّلام قِراءَةً: أَبلغَهُ إياه. والشّيءَ قَرْءًا، وقُرْآنًا: جمعَه وضمَّ بعضه إلى بعض"[9].

ومن النّاحيّة الاصطلاحيّة فقد تعدّدت وجهات نظر الباحثين في تحديد هذا المصطلح، وشهد تطورا عبر الزّمن تبعا لذلك، وفي هذا الصّدد يقول الباحث حسن عبد الشّافي: " لقد كان مفهوم القراءة في الماضي يقف عند الإدراك للرموز المكتوبة والتّعرف عليها والقدرة على قراءتها، إلاّ أنّها نتيجة للبحوث التّربويّة بعامّة والبحوث التّربويّة التي أجريت على القراءة بخاصّة تغير مفهومها خلال هذا القرن وأصبح مفهوم القراءة عمليّة عقليّة يتفاعل القارئ معها، فيفهم ما يقرأ، أو ينقده ويستخدمه في حل ما يواجهه من مشكلات والانتفاع بها في المواقف الحيويّة"[10]. فلا غرو أن تكون الغاية من القراءة في زمن سابق مرتبطة بمعرفة الرّموز نظرا لندرة الأبحاث النّظريّة في هذا المجال، وقلّة الكتب، وندرة الطّباعة، فما وجد منها يرتكز على تعليم أبجديات الحروف والنّطق بها، ممّا أدى إلى شيوع القراءة الجهريّة، لكن المستجدات الحديثة التي حصلت مع نهاية القرن التّاسع عشر، وبداية القرن العشرين خاصّة مع تسارع وتيرة الأبحاث سواء في ميدان علم النّفس أم علم التّربيّة، أم في اللسانيات، ونتيجة للتطوّر الاجتماعي الذي شمل أكثر مناطق العالم بالموازاة مع ثورة الإعلام والاتصالات، والذي فرض أهميّة القراءة في المجتمع الحديث[11]، كما أفرز أوعيّة بديلة عن الكتب الورقيّة، فكلّ هذه التّحولات أسهمت في تيسير الفعل القرائي وأخرجته من عمليّة فك للرموز إلى مستوى أعمق يرتبط بالعمليات العقليّة كالفهم، والنّقد والتّذوق وكأسلوب لحل المشكلات، ليتحدّد مفهوم القراءة تبعا لذلك بكونها: "عمليّة ذهنيّة تأمليّة، وينبغي أن تنمى كتنظيم مركب يتكون من أنماط ذات عمليات عقليّة

عليا. إنّها نشاط ينبغي أن يحتوي على كل أنماط التّفكير والتّقويم والحكم والتّحليل والتّعليل وحل المشكلات، إنّ القراءة إذن نشاط يتكون من ثلاثة عناصر: استقبال بصري للرموز، وهذا ما نسمّيه النّقد، ودمج لهذه الأفكار مع أفكار القارئ، وتصوّر لتطبيقاتها في مستقبل حياته، وهذا ما نسمّيه بالتّفاعل. وخلاصة الأمر، إنّ القراءة عمليّة تعرف وفهم ونقد وتفاعل وهي نشاط عقلي يستلزم تدخل شخصيّة الإنسان بكل جوانبها"[12]. يتّضح من خلال هذا المفهوم أنّ القراءة عمليّة مركّبة ومتداخلة العناصر تجمع بين جوانب أساسيّة في شخصيّة الإنسان؛ أهمّها الجانب الفيسيولوجي، والجانب الذّهني، والجانب الإجرائي، وهي في ذاتها مهارات يبنى عليها الفعل القرائي.

3. قراءة في توزيع المقاطع والنّصوص القرائيّة والأنشطة اللغويّة: يقتضي البحث في واقع تعليم القراءة في الطّور الثّاني الكشف عن علاقة النّصوص المخصّصة لهذا النّشاط بالمقاطع التي وردت فيه وبالظّواهر اللغويّة المرتبطة بها وبناء على ذلك نحاول من خلال الجدولين المرفقين أسفله تقديم قراءة لتوزيع نصوص القراءة مع مختلف الظّواهر النّحويّة، والصّرفيّة، والإملائيّة الواردة في كتابي اللغة العربيّة للسّنتين الثّالثة والرّابعة وتبعا للمقاطع المرفقة بها، ووفقا لما نصّت عليه مناهج مرحلة التّعليم الابتدائي، والوثيقة المرافقة لها.

جدول رقم (1) توزيع المقاطع والنّصوص والظّواهر اللغويّة الواردة في كتاب اللغة العربيّة للسّنة الثّالثة.

عنوان المقطع	الوحدة التّعليميّة/ النّصوص	التّراكيب النّحويّة	الصّيغ الصّرفيّة	الظّواهر الإملائيّة
القيم الإنسانيّة	الأخوان الوعد هو الوعد الفراشة والنّملة	الاسم الفعل الحرف	المذكّر والمؤنّث	علامات الوقف التّاء المربوطة في الأسماء

الحياة الاجتماعيّة	العيد العرس رمضان	المفرد وجمع المذكر السّالم المفرد وجمع المؤنث السّالم المفرد وجمع التّكسير	حروف الاستقبال السّين وسوف اسم الفاعل	التّاء المفتوحة في الأسماء
الهويّة الوطنيّة	خدمة الأرض عمر الصّغير من أجلك يا جزائر	الفعل الماضي الفعل المضارع فعل الأمر	اسم المفعول	التّنوين بالفتح المنون بالضّم والكسر
الطّبيعة والبيئة	طاحونة سي لونيس الفصول الأربعة سرطان البحر	الجملة الفعليّة الجملة الاسميّة جمل اسميّة أخرى	ضمائر المتكلّم ضمائر المخاطب	التّاء المفتوحة في الأفعال
الصّحة والرّياضة	كرة القدم مرض نزيم	المفرد والمثنى كان وأخواتها	ضمائر الغائب	الأسماء الموصولة بلام واحدة

	الغذاء المفيد	دلالات كان وأخواتها		الأسماء الموصولة بلامين
الحياة الثّقافيّة	كم أحب الموسيقى المسرح عادات من الأوراس	جملة فعليّة + حروف الجر الجملة الفعليّة + الحال الاستثناء بإلا وسوى	الأسماء الموصولة أسماء الإشارة	الألف اللينة في الأسماء
عالم الابتكار	محمول جدّتي بساط الرّيح البوصلة	الجملة الفعليّة + الصّفة الجملة المنفيّة بـ لم ولا الجملة الاستفهاميّة	التّحويل من الماضي إلى المضارع مع ضمائر الغائب	الهمزة في أوّل الكلمة الهمزة المتطرّفة بعد حرف ممدود
الأسفار والرّحلات	مع سائق أجرة إرلندي أوكوث	الجملة التّعجبيّة مراجعة الظّواهر النّحويّة	التّحويل من الماضي إلى المضارع مع ضمائر المتكلّم والمخاطب	الهمزة المتوسطة على الألف

تعليق على مكونات الجدول: إنّ كتاب اللغة العربيّة للسنة الثّالثة حسب المعطيات المدونة في الجدول رقم(1) يتضمن ثمانيّة(8) مقاطع تعلّميّة، وثلاثة

وعشرين(23) نصا نثريّا للقراءة*، حيث يندرج تحت كل مقطع ثلاث وحدات تعليميّة تشترك في عناوينها مع عناوين نصوص القراءة، باستثناء المقطع الأخير الذي تضمّن وحدتين تعلميّتين[13]. ويفترض أنّ لهذه النّصوص علاقة بواقع المتعلّم ومحيطه واهتماماته، من حيث إنها تسعى إلى تحقيق متطلّبات القراءة الوظيفيّة نظرا للارتباط الكبير بين القراءة والكتابة في هذه السّنة، حيث تزود المتعلّم بما يحتاجه للكتابة عن المواضيع التي يتناولها والتي لها علاقة بوسطه.

ولأنّ المتعلّم يباشر بداية من هذه السّنة دراسته للظواهر التّركيبيّة والصّيغ الصّرفيّة، والظّواهر الإملائيّة ضمنيّا دون التّعرض الصّريح للقاعدة فلقد عمد واضعو المناهج إلى ربطها بنشاط القراءة، ليصبح هذا الأخير محورا لعدّة نشاطات لغويّة متكاملة، وبذلك تعدّ نصوص القراءة منطلقا للدرس اللغوي[14]، كما تعدّ الظّواهر النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة موارد للتعبير الكتابي يتم تدريب المتعلّم على استعمالها كتابيا دون التّطرق للقاعدة ممّا من شأنه أن يدعم قدرته على التّواصل كتابيا، وشفهيا بلغة سليمة. وممّا يلاحظ أيضا من خلال مكونات الجدول رقم(1) أن واضعي مناهج مرحلة التّعليم الابتدائي قد حافظوا على النّسق العددي المعتمد في توزيع المقاطع، والتي لم يتجاوز عددها الثّمانيّة بدءا بالسّنة الأولى إلى غاية السّنة الثّالثة. وفيما يتعلق بعناوينها فقد تنوعت لتشمل ميادين متعدّدة تشترك جميعها لترسيخ كفاءات (ذات طابع تواصلي، وفكري، ومنهجي) ومعارف (لغويّة وأدبيّة، واجتماعيّة، وإنسانيّة وثقافيّة، وفنيّة، ورياضيّة...)، وقيم وطنيّة أو على صعيد التّفتح على العالم، لتشكل ملامح التّخرج في نهاية هذه السّنة. وإذا كان التّدرّج في تعلم اللغة أمرا طبيعيا، يتمشّى مع طبيعة الاكتساب اللغوي[15] وذلك بالصّعود شيئا فشيئا من السّهل إلى الصّعب، ومن العام إلى الخاصّ، وهو ما ينطبق على محتويات التّراكيب النّحويّة، والصّيغ الصّرفيّة والظّواهر الإملائيّة، التي جاءت وفق نمط متناسق يتعرّف من خلاله المتعلّم في نشاط التّراكيب النّحويّة – في بادئ الأمر– على مبادئ أوليّة تتعلّق بالاسم، والفعل، والحرف، ثم يدعم مدركاته بمعارف عن الجملة (الجملة الفعليّة الاسميّة...)، باستثناء درس المفرد والمثنّى الذي ورد في المقطع الخامس، غير أنّه

كان يفترض بلجنة التّأليف أن تدمجه في المقطع الثّاني لأنّ المتعلّم قد سبق له وأن درس المفرد مع جمع المذكّر السّالم ومع جمع المؤنّث السّالم.

وممّا يلاحظ على برنامج الصّيغ الصّرفيّة أن مؤلفي كتاب اللغة العربيّة أدرجوا نشاطين نحويين (يتعلق الأمر بالأسماء الموصولة، وأسماء الإشارة) ضمن دروس الصّرف وهو ما يطرح العديد من علامات الاستفهام.

جدول رقم (2) توزيع المقاطع والنّصوص والظّواهر اللغويّة الواردة في كتاب اللغة العربيّة للسّنة الرّابعة:

عنوان المقطع	الوحدة التّعليميّة / النّصوص	التّراكيب النّحويّة	الصّيغ الصّرفيّة	الظّواهر الإملائيّة
القيم الإنسانيّة	مع عصاي في المدرسة ماسح الزّجاج حفنة نقود	أنواع الكلمة الفعل الماضي الفعل المضارع	الضّمائر المنفصلة تصريف الفعل الماضي مع ضمائر المتكلم	التّاء المفتوحة في الأفعال
الحياة الاجتماعيّة	التّاجماعث المعلّم الجديد بين جارين	الجملة الفعليّة الفاعل المفعول به	تصريف الفعل الماضي مع ضمائر المخاطب والغائب	التّاء المفتوحة في الأسماء التّاء المربوطة

الهويّة الوطنيّة	الحنين إلى الوطن الأمير عبد القادر الزّائر العزيز	الجملة الاسميّة الصّفة الفعل اللازم والفعل المتعدّي	تصريف الفعل الماضي مع جميع الضّمائر تصريف الفعل المضارع مع ضمائر المتكلّم والمخاطب	الهمزة المتوسّطة في الألف
الطّبيعة والبيئة	رسالة النّعلب بيوتنا بين الأمس واليوم طاقة لا تنفّد	حروف الجر المضاف إليه فعل الأمر	تصريف المضارع مع ضمائر الغائب	الهمزة المتوسطة على الواو الهمزة المتوسطة على النّبرة
الصّحة والرّياضة	قصّة زيتونة مرض ساميّة لمن تهتف الحناجر	المضارع المنصوب كان وأخواتها الحال	تصريف فعل الأمر اسم الفاعل	الهمزة في آخر الكلمة
الحياة الثّقافيّة	أنامل من ذهب لباسنا الجميل القاص الطّارقي	المفعول المطلق المضارع المجزوم الفعل الماضي المبني للمجهول	اسم المفعول	الأسماء الموصولة الألف اللينة في الأفعال

عالم الابتكار	مركبة الأعماق عالم الحاسوب هبة والقلم	علامات الرّفع في الأسماء علامات نصب الاسم علامات جر الاسم	الاسم في المفرد والمثنى المصدر	الألف اللينة في الأسماء
الأسفار والرّحلات	جولة في بلادي حكايات في حقيبتي	المبني والمعرب الفعل الصّحيح والفعل المعتل	الاسم في المفرد وجمع المذكر السّالم	الألف اللينة في الحروف

تعليق على مكوّنات الجدول: انطلاقا من الجدول المبيّن أعلاه نلاحظ أنّ كتاب اللغة العربيّة للسنة الرّابعة يحتوي على ثلاثة وعشرين (23) نصا نثريّا للقراءة، موزّعة بالتّساوي ثلاثة نصوص لكل مقطع من المقاطع الثّمانيّة، باستثناء المقطع الأخير الذي يحتوي على نصين فقط*. كما وردت عناوينها موحّدة مع عناوين الوحدات التّعليميّة، ومرتبطة بعناوين المقاطع، وموزعة بالتّساوي وفق نسق واحد[16]. ولأنّ نشاط القراءة – بالنّظر إلى المقاربة النّصيّة– لا يقتصر على جانبي الأداء والفهم، بل يتجاوزهما إلى عمليات نحويّة وصرفيّة وإملائيّة، بوصفه ركيزة لعمليات وممارسات يضطلع بها الدّرس اللغوي، لذا جاء توزيع هذه النّصوص كما مرّ بنا في السّنة الثّالثة مقترنا بدراسة التّراكيب النّحويّة، والصّيغ الصّرفيّة، والظّواهر الإملائيّة، حيث تعدّ هذه الأنشطة موارد لميدان فهم المكتوب، غير أنّ ما يميّز السّنة الرّابعة عن سابقتها؛ أنّ المتعلّم يدرس فيها هذه الظّواهر بشيء من التّفصيل[17]، حيث يقوم بتسميتها، ويتعرف على تأثيراتها مع استخلاص القاعدة مدعّما ذلك بأمثلة ونماذج للإعراب.

وممّا يلاحظ أيضا من خلال مكونات الجدول رقم(2) أنّ لجنة التّأليف قد حافظت على نمط ترتيب، وتوزيع المقاطع المعتمد في السّنة الثّالثة، فكل العناوين المرتبطة بها في كتاب اللغة العربيّة للسنة الرّابعة لم تختلف عن سابقتها، لا من حيث التّرتيب

ولا من حيث العنوان، ولا من حيث العدد لتشكل التّعلّمات المدمجة في هذه المقاطع الثّمانيّة فضاء خصبا يستثمر فيه المتعلّم مختلف مكتسباته، ولأنّ الغاية هي تعزيز التّعلمات المكتسبة في السّنة الثّالثة، وتدعيمها بما تحتويه من معارف (كفاءات عرضيّة)، وقيم ومواقف جديدة.

4. الإطار المنهجي لبناء حصص القراءة في الطّور الثّاني: يمثّل نشاط القراءة في الطّور الثّاني وحدة متماسكة، يتدرّب من خلاله المتعلّم على عمليّة الأخذ والاكتساب من النّصوص بما تتضمّنه من موضوعات، ولأنّ القراءة هي أساس الكتابة فإنّ المتعلّم يتزوّد من هذه النّصوص بما يحتاجه للكتابة عن المواضيع التي يتناولها وهو ما يقتضي أيضا –تطبيقا لمقتضيات المقاربة النّصيّة– التّعامل مع النّص على مستوى التّراكيب وعلى مستوى الصّيغ الصّرفيّة لملاحظة هذه الظّواهر، وعرضها باسمها، بهدف إكسابه القدرة على التّمييز والمقارنة، حيث يتعرّف المتعلّم على الظّواهر النّحويّة، والصّرفيّة ضمنيّا في السّنة الثّالثة، ثم صراحة في السّنة الرّابعة. وبناء على ذلك سنحاول في هذه الخطوة تقييم كيفيّة تناول أنشطة القراءة المقرّرة في الطّور الثّاني كما وردت في المنهاج، والوثيقة المرافقة له، ووفق ما هو مقرّر في كتاب اللّغة العربيّة.

أوّلا: الإطار المنهجي لبناء تعلّمات القراءة في السّنة الثّالثة: تقترح مناهج مرحلة التّعليم الابتدائي[18] أربع (4) حصص للقراءة تبعا لوضعيات مختلفة، وتعدّ دراسة الظّواهر النّحويّة نشاطا مدمجا معها، كما تدرّس الصّيغ الصّرفيّة والظّواهر الإملائيّة بالتّناوب مع القراءة وفق المراحل الآتيّة:

أ–وضعيّة كلماتي الجديدة[19]: يتعرّض المتعلّم بناء على هذه الوضعيّة إلى شرح بعض الألفاظ الصّعبة، مع تخصيص تمرين موجز لاختبار قدراته اللغويّة كتعويض كلمة بمرادفها، أو ضدها، أو البحث عن معنى مناسب لجملة من خلال السّياق. وتبدو أهمّيتها من خلال الاهتمام الذي توليه مناهج الجيل الثّاني لمهارة الاستماع التي تزودنا بالمفردات، وتراكيب الجمل التي تعدّ أساسا للقراءة والنّجاح فيها[20]، حيث يفترض أنّ المتعلّم يكتشف معنى المفردة ضمنيا من خلال عمليّة الاستماع المتكرّر

لتلك الجمل في سياق النّص، فالمستمع الجيد هو بالضّرورة متحدّث جيد، وكاتب جيد وقارئ جيد.

ب-أقرأ وأفهم: يتناول المتعلّم من خلال هذه الوضعيّة نصا نثريا يقرأه قراءة صامتة وجهريّة ليتمرّن على الأداء الحسن والجودة البيانيّة، وحسن استنطاق علامات الوقف ويستعين في ذلك الأستاذ بتوظيف مختلف السّندات البصريّة (كالمشاهد والصّور، ومقاطع الفيديو..) التي تسمح بتمثّل النّص. وقد خصّص لها حجم ساعي قدره خمسًا وأربعين (45) دقيقة. وممّا يلاحظ على كتاب السّنة الثّالثة أنه أرفق وضعيّة أقرأ وأفهم بمجموعة من الأسئلة المتنوّعة، محدّدة في إطارات[21] وبألوان مغايرة كالآتي:

- جاء الإطار الأوّل بلون أزرق فاتح، خصصت فيه لجنة التّأليف أسئلة للقراءة الصّامتة تستهدف جمع معلومات مباشرة، وعامّة عن المقروء، وغالبا ما ترفق باختيارات للإجابة؛
- جاء الإطار الثّاني بلون أحمر فاتح، يتضمّن مجموعة من الأسئلة تستهدف استعادة النّص وفهمه، متدرّجة بالتّسلسل وفق فقرات النّص مع إدراج أسئلة تكرس نمط الخط؛

فإذا كان الإطار الأوّل قد خصّص لأسئلة تستهدف تسجيل توقعات المتعلّمين عن موضوع النّص في خطوة أولى بعد قراءته قراءة صامتة، فإنّ الإطار الثّاني يأتي بعد مرحلة القراءة الجهريّة النّموذجيّة للأستاذ، والفرديّة للمتعلّمين، والتي يراعى فيها تذليل الصّعوبات التي يمكن أن تواجههم أثناء قراءتهم، وشرح المفردات الجديدة وتوظيفها في جمل، حيث يعملون على استعادة معنى النّص، وفهمه من خلال مناقشة فحواه الظّاهري، وهنا تترك الحريّة للأستاذ في استبدال أي من هذه الأسئلة أو إضافة أخرى حسب ما يراه مناسبا.

- أمّا الإطار الثّالثّ فقد خصّصه مؤلّفو الكتاب لأسئلة تتعلّق بالتّعمق في معاني النّص والإلمام به، واستنتاج القيم التي يحتويها، وإعادة بناء المعلومات الواردة فيه، وهنا يمكن أن يستعين الأستاذ بتمارين من دفتر الأنشطة اللغويّة، حيث خصّص هذا الأخير وضعيّة بعنوان "أفهم"[22]، يحاول المتعلّمون من خلالها الإجابة عن

الأسئلة المرفقة ويقدمون أفكارا أخرى استنادا إلى تصوراتهم، كما ينجزون النّشاطات المخصّصة في هذا الدّفتر؛

إنّ هذه المراحل المتتابعة لوضعيّة "أقرأ وأفهم"، تؤكد لنا الطّرح الذي قدّمته مناهج مرحلة التّعليم الابتدائي في نظرتها للقراءة، والتي تستهدف أن يمارس الفعل القرائي بالتّوازي مع الفهم دون الفصل بينهما تحقيقا للانسجام المطلوب مع مركبات الكفاءة الختاميّة في هذه الميدان والتي تدعو إلى:

- ✓ أن يفهم المتعلّم ما يقرأ، ويعيد بناء المعلومات الواردة في النّص؛
- ✓ أن يستعمل المعلومات الواردة في النّص المكتوب؛
- ✓ أن يستعمل إستراتيجيّة القراءة، ويقيم النّص المكتوب[23].

ثانيا: الإطار المنهجي لبناء تعلّمات القراءة في السّنة الرّابعة: يبني التّلميذ تعلّماته في حصص القراءة في السّنة الرّابعة وفق منهجيّة محسّنة تتجاوز تلك الأخطاء التي سبق وأن لاحظناها في الهيكل التّعلّماتي للسنة الثّالثة*، حيث يتشكّل هذا البناء كالآتي:

أ-وضعيّة أقرأ وأفهم[24]: هي حصّة للقراءة الإجماليّة (أداء وشرح، وفهم وإثراء للغة) خصّص لها ما يعادل خمسا وأربعين(45) دقيقة، تستهدف القراءة بنوعيها؛ الصّامتة (لجمع معلومات عامة، ومباشرة حول المقروء) والجهريّة (لتحسين أداء المتعلّمين القرائي) كما تتضمن محطة للتعرف على المفردات الجديدة بعنوان رصيدي الجديد* تُعرض في شكل تمرين مقترح سواء بربط، أم تعويض كلمة بمرادفها، أو ضدّها. ولأنّ مناهج مرحلة التّعليم الابتدائي توصي بضرورة ربط القراءة بالفهم، فإنّ هذه الوضعيّة تقتضي إنجاز مهمّات تتطلّب التّعمق في معاني النّص، واستنتاج القيم التي يحتويها، وإعادة بناء المعلومات الواردة فيه-وهي نفسها مؤشّرات لمركبات الكفاءة الختاميّة لميدان فهم المكتوب-من خلال أسئلة تراعي التّدرج من السّهل إلى الصّعب وردت بانتظام في كل النّصوص بألوان متمايزة لملاحظة الفرق الواضح بينها. ولأنّ فهم النّص لا يرتبط بحصّة القراءة الإجماليّة فقط، بل يتعدّاها إلى حصص توظيف اللغة حيث تعمل المقاربة النّصيّة إضافة إلى تحقيق نوع من التّرابط

بين القراءة وأنشطة اللغة، على تعزيز فهم المتعلّم في كل مرة لمختلف القيم والمعارف المتضمنة في النّصوص.

ب–أثري لغتي[25]: هي محطّة تابعة لحصّة القراءة الإجماليّة (أقرأ وأفهم) يقترح فيها الأستاذ العديد من الوضعيات لإثراء الرّصيد اللغوي للمتعلّم بما تتضمّنه من صفات أو مرادفات، أو أضداد يحتاجها في الإنتاج الشّفوي، أو الكتابي[26].

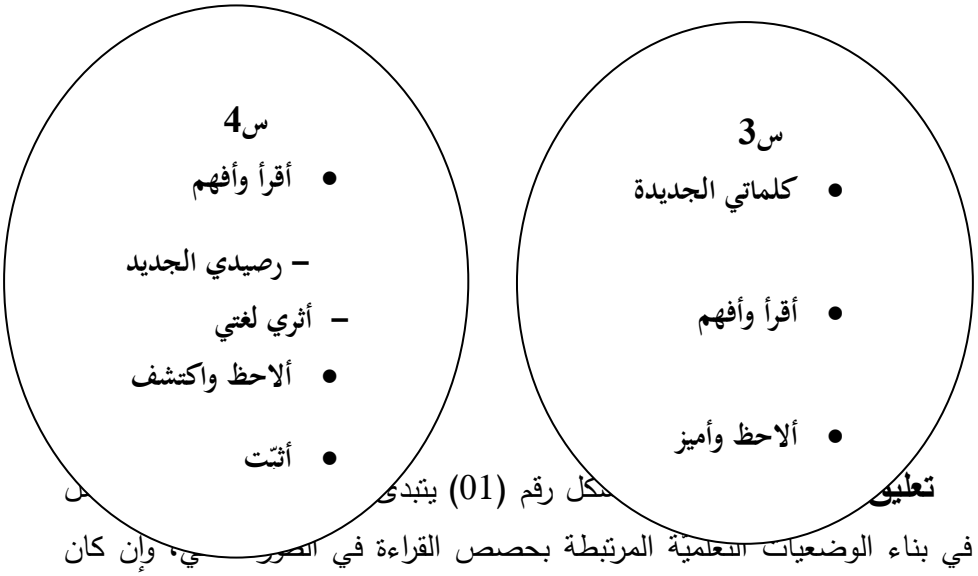
ومن الميزات التي جاء بها هذا الكتاب أنّه أدرج هذه الوضعيّة في إطارها الصّحيح بعد الأسئلة المرتبطة بوضعيّة "أقرأ وأفهم" بوصفها نشاطا تطبيقيا يوظَّفُ في حصّة القراءة الإجماليّة.

جـ– وضعيّة ألاحظ واكتشف[27]: تعبّر هذه الوضعيّة عن حصّتين منفصلتين عن بعضهما البعض، واردتين في كتاب اللغة العربيّة للسنة الرّابعة، ترتبط إحداهما بحصّة القراءة وتتناول الظّاهرة التّركيبيّة في مدّة قدرها خمسًا وأربعين (45) دقيقة[28] يتعامل فيها المتعلّم مع النّص في بداية الحصّة فيعيد قراءته بالتّركيز على جانب الأداء، ويجيب عن بعض الأسئلة التي تستهدف المعنى الضّمني، وكذا استخراج القيم، حتى يتوصل إلى استخراج الجمل المستهدفة التي تتضمّن التّركيب النّحوي وهنا يستعمل الأستاذ كل أنواع المثيرات الحسيّة بالتّركيز على الملاحظة والاستماع والماديّة (الصّور الألوان،...) التي من شأنها أن تحفّز المتعلّم ليتجاوب ويكتشف القاعدة ويسمّيها، ويثبتها كمعرفة جديدة ويضبط خصائصها، مع إعطاء أمثلة ونماذج للإعراب. وأمّا الثّانيّة فترتبط بحصتي الصّيغ الصّرفيّة، والإملاء المدرجتين بالتّناوب أسبوعا بأسبوع، حيث يعتمد الأستاذ في تسييرهما على نفس البناء الذي شرحناه سابقا والمتعلّق بحصّة القراءة ودراسة الظّاهرة التّركيبيّة، لهذا تعمد واضعو الكتاب توظيف هذه الوضعيّة "ألاحظ وأكتشف" لتناول مختلف الأنشطة اللغويّة.

5. عقبات تعلّم القراءة في الطّور الثّاني: لقد استوقفتنا الدّراسة الوصفيّة التّحليليّة لتعليميّة نشاط القراءة في السّنة الثّالثة على إحدى العقبات التي رأينا أنّها قد تعيق مسار المتعلّم، وتتعلّق أساسا بالمنهجيّة الجديدة التي يعرضها كتاب اللغة العربيّة لتناول النّصوص نشرحها كما يلي:

– **عدم وجود تنسيق في تأليف كتابيْ اللغة العربيّة للطّور الثّاني:** يظهر ذلك من خلال اختلاف عنونة الوضعيات المرتبطة بتناول أنشطة ميادين اللغة وكذا عدم ترتيبها بين السّنتين الثّالثة والرّابعة كما سبق وأن شرحنا ذلك في سياق تناولنا لمنهجيّة بناء تعلّمات حصص القراءة، وهنا يأخذ الباحث بالبناء المعتمد في تناول أنشطة القراءة للسنة الرّابعة، من حيث الانسجام والوضوح. والشّكل المبين أسفله يوضح حجم الاختلاف الحاصل في بناء الوضعيات القرائيّة للسنتين الثّالثة والرّابعة.

شكل رقم (1) الاختلاف الحاصل في بناء الوضعيات القرائيّة للسنة الثّالثة والرّابعة من التّعليم الابتدائي



تعليق: من خلال الشكل رقم (01) يتبدى [illegible] في بناء الوضعيات التعلميّة المرتبطة بحصص القراءة في الطّور الثّاني، وإن كان الخطأ واردا في كتاب السّنة الثّالثة، من حيث عدم الدّقة في ترتيب الوضعيات، وهو ما يؤثّر على قيمته من النّاحيّة العلميّة، كونه يعتمد على بناءٍ غير صائب لاسيما وأنّ تخطيط التّعلّمات عمليّة مقصودة، واستباقيّة تقوم على تنظيم الممارسات والأنشطة المستهدفة في الزّمان والمكان، ممّا يساعد على تحقيق الكفاءات المتوخّاة في نهاية فترة التّعلم[29]. فهو من هذا الجانب يجنّب الأستاذ العشوائيّة في بناء التّعلمات، ويمكّنه من توقع الصّعوبات خلال تقديم الحصص.

5. خاتمة: لقد بينت الدّراسة أنّ النّصوص القرائيّة للطّور الثّاني –في ضوء مناهج الجيل الجديد–تتميّز بالتّنوع إذ تسمح للمتعلّم بالتّعرف على العديد من الأنماط

في كل سنة من سنوات التّعليم، وأكثر انفتاحا؛ إذ تكسبه العديد من المعارف والمهارات، والقيم الدّينيّة، والاجتماعيّة، والثّقافيّة والصّحيّة، والبيئيّة في ضوء تصوّر منسجم ومتكامل بين سنوات الأطوار وهو ما يجعل عمليّة بناء المعارف متجدّدة.

لقد وقف البحث على بعض الاختلالات في طريقة عرض وبناء وضعيات تعلّم القراءة في سنتي الطّور الثّاني، منها ما هو مناسب مع البناء العام وهيكل النّص مثلما هو الشّأن مع السّنة الرّابعة، ومنها ما ينقصه التّنظيم، والتّنسيق مثلما هو الشّأن في السّنة الثّالثة، حيث يعاب على البناء الهيكلي لوضعيات التّعلم لهذه السّنة نقص الدّقة، وعدم مراعاة المنهجيّة العلميّة في تنظيمها، ممّا من شأنه أن يقلل من القيمة العلميّة للكتاب، ويؤثّر على مصداقيّة التّعامل مع النّصوص القرائيّة، فالقراءة كفعل تعلمي لابد أن تشمل جميع النّشاطات التي تنطوي تحتها، كشرح المفردات، وأسئلة الفهم وتمارينه، وهو ما لم يتحقّق في كتاب السّنة الثّالثة أين نجد شرح المفردات يسبق القراءة، وكأنّها وضعيّة أوليّة، قبل قراءة النّص.

6. قائمة المصادر والمراجع:

1-أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التّطبيقيّة، حقل تعليميّة اللغات، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر، ط2، 2014.

2-أحمد رشدي طعيمة، محمّد السّيد مناع، تدريس العربيّة في التّعليم العام، نظريات وتجارب، دار الفكر العربي القاهرة مصر، ط1، 2000.

3-بن الصّيد بورني سراب وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربيّة، السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة،2017-2018.

4-بن الصّيد بورني سراب وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربيّة، السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة،2017-2018.

5-بن الصّيد بورني سراب وآخرون، اللغة العربيّة، السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة،2017-2018.

6-بن الصّيد بورني سراب وآخرون، اللغة العربيّة، السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، 2017-2018.

7-الجيلالي بن فريحة، مهارة الفهم في المستويات القرائيّة، مجلّة اللسانيات، مركز البحث العلمي والتّقني في تطوير اللغة العربيّة، الجزائر، المجلّد 23، العدد3 2017.

8-حامد عبد السّلام زهران، علم نفس النّمو، الطّفولة والمراهقة، دار المعارف، القاهرة 1986.

9-عبد الرّحمان التّومي، الجامع في ديداكتيك اللغة العربيّة، مفاهيم، منهجيات ومقاربات بيداغوجيّة، مطبعة المعارف الجديدة، الرّباط، المغرب، 2015.

10-علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربيّة وعلومها المؤسّسة الحديثة للكتاب، طرابلس لبنان، دط، 2010.

-اللجنة الوطنيّة للمناهج، الإطار العام لمناهج مرحلة التّعليم الابتدائي، وزارة التّربيّة الوطنيّة، الجزائر، 2016.

11-اللجنة الوطنيّة للمناهج، مشروع منهج الطّور الأوّل من التّعليم الابتدائي، السّنة الأولى والثّانيّة، الجزائر، ماي 2015.

12-اللجنة الوطنيّة للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربيّة، مرحلة التّعليم الابتدائي وزارة التّربيّة الوطنيّة، الجزائر، جويليّة 2016.

13-محمّد بن أبي بكر بن عبد القادر الرّازي، مختار الصّحاح، مكتبة لبنان، بيروت دط 1989.

14-مجمع اللغة العربيّة، الإدارة العامة للمعجمات وإحياء التّراث، المعجم الوسيط مكتبة الشّروق الدّوليّة، ط4، 2004.

15-مصطفى فهيم، الطّفل والقراءة، الدّار المصريّة اللبنانيّة، القاهرة، مصر، ط1 1994.

16-مليكة جدي، المنظومة التّربويّة في الجزائر من المقاربة بالأهداف إلى الكفاءات إلى الكفاءات الشّاملة، مجلّة آفاق للعلوم، جامعة الجلفة، الجزائر، المجلّد 2، العدد 07 مارس 2017.

8. هوامش:

- ينظر: اللجنة الوطنيّة للمناهج، مشروع منهج الطّور الأوّل من التّعليم الابتدائي، السّنة الأولى والثّانيّة، الجزائر، ماي 2015، ص 12.

*– تتميز شخصيّة المتعلّم في هذه المرحلة بالنّشاط الحركي الواضح، وتطوّر إدراكه الحسي كما يطرد نموه الذّهني حتى سن الثّانيّة عشر، وتزداد قدرته على إتقان المهارات اللغويّة ويظهر ميله للقراءة بصفة عامّة ولكل ما يجذب اهتمامه للمزيد من الاطلاع ينظر: حامد عبد السّلام زهران، علم نفس النّمو، الطّفولة والمراهقة، دار المعارف القاهرة، 1986، ص 233–244.

[2]– ينظر: اللجنة الوطنيّة للمناهج، الإطار العام لمناهج مرحلة التّعليم الابتدائي، ص12.

[3]– ينظر: اللجنة الوطنيّة للمناهج، مناهج مرحلة التّعليم الابتدائي، ص 53.

[4]– ينظر: المرجع نفسه، ص 32.

[5]– ينظر: المرجع نفسه، ص 58.

[6]– مليكة جدي، المنظومة التّربويّة في الجزائر من المقاربة بالأهداف إلى الكفاءات إلى الكفاءات الشّاملة، مجلّة آفاق للعلوم، جامعة الجلفة، الجزائر، المجلّد 2، العدد 07، مارس 2017، ص 125.

[7]- ينظر: بن الصّيد بورني سراب وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربيّة، السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي، ص 8.

[8]– محمّد بن أبي بكر بن عبد القادر الرّازي، مختار الصّحاح، مكتبة لبنان، بيروت، دط 1989، ص463. (مادة ق رأ)

[9]– مجمع اللغة العربيّة، الإدارة العامة للمعجمات وإحياء التّراث، المعجم الوسيط، مكتبة الشّروق الدّوليّة، ط4، 2004 ص722، (مادة قرأ).

[10]– مصطفى فهيم، الطّفل والقراءة، الدّار المصريّة اللبنانيّة، القاهرة، مصر، ط1 1994 ص 10.

[11]– ينظر: علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربيّة وعلومها المؤسّسة الحديثة للكتاب، طرابلس لبنان، دط، 2010، ص182.

[12]– أحمد رشدي طعيمة، محمّد السّيد مناع، تدريس العربيّة في التّعليم العام، نظريات وتجارب، دار الفكر العربي، القاهرة مصر، ط1، 2000، ص121.

*- لقد اقتصرنا في تحديدنا على النّصوص المخصّصة لحصص القراءة فقط، دون إجمال كل النّصوص المتبقيّة والمتعلّقة بميدان فهم المكتوب، حيث نجد سبعة (07) نصوص

مخصّصة لحصص المطالعة، بالإضافة إلى نصوص المحفوظات التي بلغ عددها ستّة عشر (16) نصًّا.

[13]– للمزيد من الاطلاع، ينظر: بن الصّيد بورني سراب وآخرون، اللغة العربيّة، السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة،2017–2018، صفحة الفهرس.

[14]– ينظر: اللجنة الوطنيّة للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربيّة، مرحلة التّعليم الابتدائي، ص 6.

[15]– ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التّطبيقيّة، حقل تعليميّة اللغات، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر، ط2 2014، ص 15.

*– لقد اقتصرنا على تحديد على النّصوص المخصصة لحصص القراءة فقط دون إجمال كل النّصوص المتبقيّة، والمتعلقة بميدان فهم المكتوب، حيث نجد ستة عشر(16) نصا شعريا لنشاط المحفوظات، بالإضافة إلى نصوص المطالعة التي وردت موسومة بـ أوسع معلوماتي، وهنا أدرجت لجنة التّأليف نصا في كل مقطع تعلمي، وقد يحتوي المقطع الواحد على نصوص قصيرة، مختلفة المواضيع، وغالبا ما ترفق بصور لشخصيات، أو تعبر عن عادات، أو رموز، نجدها ذات بعد تواصلي وظيفي.

[16]– ينظر: بن الصّيد بورني سراب وآخرون، اللغة العربيّة، السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، 2017–2018، صفحة الفهرس.

[17]– ينظر: اللجنة الوطنيّة للمناهج، مناهج مرحلة التّعليم الابتدائي، ص 58.

[18]– ينظر: المرجع نفسه، ص 50. ينظر أيضا: بن الصّيد بورني سراب وآخرون دليل استخدام كتاب اللغة العربيّة، السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي، ص40،39،38.

[19]– للمزيد من الاطلاع، ينظر: بن الصّيد بورني سراب، وآخرون، اللغة العربيّة السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي وضعيّة كلماتي الجديدة.

[20]– ينظر: الجيلالي بن فريحة، مهارة الفهم في المستويات القرائيّة، مجلّة اللسانيات مركز البحث العلمي والتّقني في تطوير اللغة العربيّة، الجزائر، المجلّد 23، العدد3 2017.ص 301.

[21]– ينظر: بن الصّيد بورني سراب وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربيّة السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي، أسئلة فهم النّص.

[22]– ينظر: المرجع نفسه، ص 87.

[23]– ينظر: اللجنة الوطنيّة للمنهاج، مناهج مرحلة التّعليم الابتدائي، ص 56.

*– تجنبنا في هذه المحطة إعادة تكرار العديد من الملاحظات التي سبق ذكرها أثناء وصفنا لمنهجيّة بناء تعلمات فهم المكتوب للسنة الثّالثة، بوصفهما سنتين (الثّالثة والرّابعة) من طور واحد، يكملان بعضهما البعض، وهو ما يقتضي وجود العديد من نقاط التّشابه في حين ركزنا على ذكر نقاط الاختلاف والنّقص التي تعتري هذه المرحلة.

[24]– للمزيد من الاطلاع، ينظر: بن الصّيد بورني سراب، وآخرون، اللغة العربيّة السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، وضعيّة أقرأ وأفهم.

*– وهي من النّقائص التي عيبت على منهجيّة بناء التّعلمات في السّنة الثّالثة، وممّا يلاحظ عنها في السّنة الرّابعة إدراجها بمصطلح مغاير، حيث يستعمل كتاب اللغة العربيّة مصطلح رصيدي الجديد بدل مصطلح كلماتي الجديدة المستخدمة في كتاب السّنة الثّالثة. ما يطرح تساؤلا حول التّنسيق المفترض في عمليّة تأليف الكتابين، وأيهما أصح رصيدي أم كلماتي الجديدة؟

[25]– للمزيد من الاطلاع، ينظر: بن الصّيد بورني سراب، وآخرون، اللغة العربيّة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، وضعيّة أثري لغتي.

[26]– ينظر: بن الصّيد بورني سراب وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربيّة، السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، ص 41.

[27]– للمزيد من الاطلاع، ينظر: بن الصّيد بورني سراب، وآخرون، اللغة العربيّة، السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي وضعيّة ألاحظ وأكتشف.

[28]– ينظر: بن الصّيد بورني سراب وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربيّة، السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي ص36،35 ،37.

[29]– ينظر: عبد الرّحمان التّومي، الجامع في ديداكتيك اللغة العربيّة، مفاهيم، منهجيات ومقاربات بيداغوجيّة، مطبعة المعارف الجديدة، الرّباط، المغرب، 2015، ص 90.

مجلّة اللغة العربيّة المجلّد: 24 العدد: 3 السّنة: الثّلاثيّ الثّالث 2022 ص:1269-1296

وظيفة المفارقة اللغويّة ودورها في بناء عنوان القصيدة العربيّة المعاصرة -نماذج مختارة-

The function of the linguistic paradox and its role in constructing the title of the contemporary Arab poem- Selected models.

أ. جوامع عقيلة*

تاريخ الاستلام: 29-12-2020 تاريخ القبـول: 23-05-2021

ملخّص: تسعى هذه الدّراسة إلى تقصي وظائف المفارقة اللغويّة وبيان دورها في بناء العنوان في القصيدة العربيّة المعاصرة، وذلك برصد أشدّ الوظائف اللغويّة هيمنة على التّركيبة العنوانيّة في القصيدة العربيّة المعاصرة، لذا فقد لجأنا -توخيًّا للشمول والتّغطيّة-إلى اختيار نماذج تطبيقيّة يؤشّر كل منها -كما سيتبين -هيمنة وظيفة أو أكثر من وظائف المفارقة اللغويّة وما قد ينتج عن ذلك من وظائف نوعيّة للعنوان قصد الوقوف على تأثير هذه الوظائف في توجيه إنتاج دلالة العنوان.

كلمات مفتاحيّة: الوظائف؛ المفارقة؛ العنوان؛ القصيدة.

Abstract: This study seeks to investigate the functions of the linguistic paradox and its role in constructing the title in the contemporary Arabic poem, by monitoring the linguistic functions most dominating the title structure in the contemporary Arab poem.

Therefore, in order to be comprehensive and covered, we have resorted to choosing applied models, each of which indicates - as will be seen - the dominance of one or more functions of the linguistic paradox and the resulting qualitative functions of the title in order to determine the impact of these functions in directing the production of the title connotation.

Keywords: Functions; Paradox; Title; The poem.

---

*المركز الجامعي مرسلي عبد الله تيبازة، البريد الإلكتروني: boubaaa03@gmail.com (مؤلّف مرسل).

1. مقدّمة: لا بد لنا في نطاق هذه الدّراسة أن نحدّد دلالة المفارقة في جانبيها اللغوي والاصطلاحي، ثم نتعرّف على مفهوم العنوان، حتى نتمكّن من ضبط تلك العلاقة وتمثّل وظائف المفارقة، في ظل التّفاعل بين العنوان والقصيدة.

1.2 مفهوم المفارقة:

–**المفارقة لغة:** حول الأصل اللغويّ للمفارقة نقرأ في تضاعيف بعض المعاجم ما نصه: "المفارقة في العربيّة اسم مفعول من "فَارق" وجذرها الثّلاثي فرق بفتح الفاء والرّاء والقاف ومصدرها فرق والفرق في اللّغة بخلاف الجمع، وتفريق ما بين شيئين والفرق أيضا موضع المْفرق من الرّأس، ومْفرق الطّريق متشعبة الذي يتشعب منه طريق آخر ويقال فَارق الشّيء مفارَقة وافتراقا أي باينه والفرقان: القرآن وكلّ ما فرق بين الحق والباطل. [1] وَفرق بينهما فرَقا وُفرَقانًا بالضّم فصلَ وقضى[2]. قال تعالى:﴿يا أيُّها الذين آمنوا إن تتّقُوا الله يجعل لكم فرقانا﴾.(الأنفال: 29).أي حجّة ظاهرة على المشركين وظفرًا. وقوله تعالى: ﴿فالفارِقات فرقا﴾.(المرسلات: 4).أي الملائكة تنزل بالفرق بين الحلال والحرام. وقوله تعالى:﴿وما أنزلنا على عبدنا يوم الفرقان﴾. (الأنفال:41). وهو يوم بدر، لأنّ الله –سبحانه وتعالى–أظهر نصره فيه أمّا الفاروق من النّاس، فهو الذي يفرق بين الأمور ويفصلها. والفرق خلاف الجمع وهو تفريق بين شيئين. [3]

– **المفارقة اصطلاحا:** بالعودة إلى معجم (أكسفورد المختصر)، نقف على تعريفه للمفارقة بأنّها" إمّا أن يعبّر المرء عن معناه بلغة توحي بما يناقض هذا المعنى أو يخالفه، ولا سيما بأن يتظاهر المرء بتبني وجهة نظر الآخر، إذ يستخدم لهجة تدل على المدح ولكن بقصد السّخريّة أو التّهكم، وإمّا هي حدوث حدث أو ظرف مرغوب فيه ولكن في وقت غير مناسب البتة كما لوكان في حدوثه في ذلك الوقت سخريّة من فكرة ملاءمة الأشياء. وإمّا هي استعمال اللغة بطريقة تحمل معنى باطنا موجها لجمهور خاصّ مميّز، ومعنى آخر ظاهرا موجها للأشخاص المخاطبين أو المعنيّين بالقول."ومنه فالمفارقة هي آليّة تمنح النّص الأدبي ازدواجيّة التّأويل، فيطالعنا المستوى السّطحي الذي يكون في غالب الأحيان مناقضا للمعنى في مستواه العميق.

3.طبيعة المفارقة وأبعادها:

1.3.عناصر المفارقة: لإقامة بناء المفارقة لابد من توافر خمسة عناصر أربعة مكَونة لجسد نص المفارقة، وخامس مكون لروحه فهمه، "وبرغم من أنّ العنصر الخامس غير مكون للجسد بطريقة ماديّة، إلاّ أنّه هام وحيوي في استمرار الوجود".[4] لا شكّ في أنّ أي عمل أدبي لا بد أن يتوافر له ما ذكره (ريتشاردز) من عناصر وهي: (المرسل والمتلقي والرّسالة)، وهذه العناصر هي ذاتها ما ينبغي توافره للمفارقة حتى تتحقّق، غير أنّ هذه الأخيرة لا تكتفي بذلك، إذ لا بدّ لها من عناصر إضافيّة تحوّل البنيّة الأدبيّة إلى بنيّة مَفارقة بتوفير مزيد من الانحراف والتّمويه لهذه البنيّة اللّغويّة، ويمكن ترجمة هذه العناصر العامّة إلى عناصر المفارقة كما يأتي:

-**المرسل:** صانع المفارقة (L ironiste/Emetteur)؛

-**المستقبل:** متلق واع حذر يعيد إنتاج الرّسالة (L'ironisé/Récepteur)؛

-**الرّسالة:** البنيّة المفارقة تخضع لإعادة التّفسير (Message).

إنّ المسافة المفترضة بين لغة العلم ولغة الأدب ينبغي أن تتضاعف لنصل من خلال تضاعفها الجديد إلى النّص المفارق وبذلك تمسي المفارقة انحرافًا عن الانحراف، أو إكمال نصف الدّائرة الآخر لذلك الانحراف، "لكن ما يميّز انحراف المفارقة أنّه لا يدوم طويلا إلاّ ريثما يتلّقى القارئ الصّدمة الأولى للمفارقة، ثم يشرع بإعادة الأمور إلى نصابها من خلال إعادة إنتاج المعنى، في حين تظل الانحرافات الأدبيّة المعتادة كالاستعارة والتّشبيه والكنايّة تحتفظ بهويتها[5]، بما تمارسه على القارئ من تفسير إجباري لا يمكن تجاوزه، ممّا يطيل في عمرها أضعاف ما تعيشه المفارقة.[6]

2.3.وظيفة المفارقة ودورها: كثيرا ما يتساءل دارس المفارقة: لماذا تستخدم التّعبيرات استخداما مفارقيا، على الرّغم من إمكانيّة التّعبير عما نعنيه بأسلوب مباشر؟ فما دام الكاتب أو القائل يريد لقارئه، أو متلّقيه أن يفهم فلماذا يجتهد في حجب المعنى، ولماذا يموه ويراوغ، ويوحي بنقيض ما يريد قوله؟ الإجابة عن ذلك كالآتي: إنّ ذلك يرجع إلى أنّ التّعبير المَفارقي –ويشترك معه في ذلك التّعبير الاستعاري والأفعال الكلاميّة غير المباشرة–مع ما بينها من فروق واختلافات–هو انتقال من الآليّة والمباشرة والحرفيّة إلى الحركيّة والتّعبيريّة وشَد عرى الخطاب.

إنّ المفارقة ومعها التّعبيرات غير المباشرة، تعدّ حالة خاصّة من إشكاليّة عامّة عن تفسير كيفيّة انفراد معنى المتكلّم عن معنى الجملة أو الكلمة.[7]

تعمل المفارقة بشكل أساسي على إثراء المعنى وتوسيعه، ومن ثم تغدو أداة متميزة في تحقيق ترابط النّصوص وتماسكها وذلك من خلال قدرة الشّاعر على توظيف التّضاد إن على مستوى الألفاظ أو المعاني، فالمعنى" يظلّ ناقصاً ما لم يكتمل بنظيره، ولا يتحقّق المعنى إلا بنقيضه، وهكذا يتحوّل مبدأ التّضاد من مبدأ وجودي إلى مبدأ فكري، ماراً من خلال اللغة، ليدخل في حركة جدليّة تحقّق الوحدة والتّماسك وصولاً إلى فكرة وحدة الأضداد"[8]. وللمفارقة أيضاً دور في تطوير اللغة كما يشير إلى ذلك محمّد العبد في قوله": وتعدّ المفارقة من الزّاويّة المعجميّة التّاريخيّة–عاملا من عوامل التّطوّر الدّلالي للغة من حيث أنّ اللفظ يكتسب معها معنى جديداً، هو من معناه القديم بمنزلة النّقيض وذلك حين يكون الخطاب للتهكم ونحوه"[9]. ومنه؛ يمكن القول أنّ للمفارقة أهميّة كبيرة في الأدب" بشكل عام والشّعر بشكل خاصّ، فهي في الشّعر تتجاوز الفطنة وشدّ الانتباه، إلى إيجاد التّوتر الدّلالي في القصيدة عبر التّضاد في الأشياء، الذي قد لا يتولّد فقط من خلال الكلمات المثيرة والمروّعة في السّياق، بل عبر إمكانات الشّاعر والأديب البارعة في توظيف مفردات اللغة العاديّة واليوميّة وكلّما اشتد التّضاد في الأشياء، الذي قد لا يتولد فقط من خلال الكلمات المثيرة والمروعة في السّياق، بل عبر إمكانات الشّاعر والأديب البارعة في توظيف مفردات اللغة العاديّة واليوميّة وكلما اشتدّ التّضاد ازدادت حدّة المفارقة في النّص"[10] ، فهي تعتبر من صميم لغة الشّعر وجوهره" لأنّها تتضمن طاقات الشّعر الأساسيّة، الحدس والوعي والقدرة على رصد وتسجيل مكامن الخلل في الحياة، ذلك أنّ العلاقة بين الكلمات تحتاج إلى المفارقة أكثر ممّا تحتاج في بعض الأحيان إلى التّشابه، فالشّاعر يعبر من خلال هذا الأسلوب عن انشغاله بكيفيّة توجيه الواقعي إلى المثالي" [11]فنزوع المفارقة إلى رفض المعاني القريبة والبحث عن المعنى البعيد يتقاطع مع دور الكلمة في القصيدة الذي يقوم على "البوح والإيحاء الكلي الاحتمالي وغير المحدّد، وأنّها أي الكلمة ليست مطالبة بالدّلالة الواضحة المحدّدة الأحاديّة الاتجاه فاللغة الشّعريّة ذات طبيعة خاصّة تعتمد اعتماداً كبيراً على الألوان والظّلال المختلفة التي تثيرها الكلمات

"[12]. وقد يكون السّبب الذي يدفع الشّاعر إلى اعتماد المفارقة في نصّه، وعدم التّصريح بالدّلالة المباشرة منشؤه، الظّروف التي تحتم عليه استخدام مثل هذه الأساليب، وذلك "عندما يشتد الطّغيان والقهر السّياسي والاجتماعي في أمّة من الأمم في عصر من العصور، فيكبل حريات الشّعب، ويفرض على أصحاب الكلمة من الشّعراء وكتاب ومفكّرين ستاراً رهيباً من الصّمت بقوة الحديد والنّار، أو بقوّة النّبذ الاجتماعي –إذا كانت القوى المسيطرة قوّة اجتماعيّة وليست سياسيّة –فإنّ أصحاب الكلمة يلجأون إلى وسائلهم وأدواتهم الفنيّة الخاصّة التي يستطيعون بواسطتها أن يعبّروا عن آرائهم وأفكارهم بطريقة فنيّة غير مباشرة" [13]. ومنها تغدو المفارقة كما عبرت عنها الباحثة سيزا قاسم، بوصفها إحدى الأسلحة الفعالة في مراوغة الرّقابة، حين توحي بأنّها تتكلّم بلغة النّظام، بيد أنّها تحمل في طياتها قولا مغايرا له"[14]. كما أنّ للمفارقة دورا أساسيًّا في إتاحة البعد تأمّلي للأشياء "حين تمنحنا فرصة التّأمّل فيما تقع عليه أعيننا، أو يتنبه عليه إدراكنا ممّا يحيط بنا من مظاهر التّناقض والتّغاير، فيدفعنا للتبصر به، والبحث عن العلاقات التي تجمع عناصر المتشكّل أمامنا، وما بينهما من اتساق وتنافر، فالمفارقة تعطي فرصة لحضور المتضادات في سياق واحد، فيبدو حسن أحدهما بإزاء قبح الآخر، أو يبدو قبح أحدهما بإزاء حسن الآخر، وهذه ميزة من مميّزات الفن النّاجح، كما تشي وجهة نظر كلينيث بروكس التي تؤكّد على أهمّيّة التّناقض باعتباره أساس اللغة الشّاعرة"[15]، ويؤكّد أيضا على" أنّ بناء أحسن القصائد هو بناء(تناقض) لأنّ مواد القصيدة يقوم بينهما التّجاذب والمقاومة والصّراع، وأحسن بناء ما بلغ بهذه المواد المتنافرة المتصارعة درجة التّوازن "[16].

كما لا يمكننا أن نغفلَ على الوظيفة الأساسيّة للمفارقة وهي الوظيفة الإصلاحيّة كما عبّر عن ذلك دي سي ميويك في قوله: "وهذا يوحي أنّ للمفارقة وظيفة إصلاحيّة في الأساس، فهي تشبه أداة التّوازن التي تبقي الحياة متوازنة أو سائرة في خط مستقيم، تعيد الحياة توازنها عندما تحمل على محمل الجد المفرط، أوّلا تُحمل على ما يكفي من الجد"[17]. وليست المفارقة وظيفة إصلاحيّة، أو مجرد محسن بلاغي طارئ على القول، ولا هي "مجرد شكل جميل ذي نكهة معينة"[18]، بل هي" منهج معرفي بلاغي فلسفي لاشتراك القارئ في متعة الملاحظة، واختراق العوالم المتَحدّث عنها".[19]

ولذلك فإنّه من الضّروري النّظر إلى المفارقة على" أنّها شيء واحد، لا أشياء عديدة. إنّها شيء ذو قيمة لدينا، لأنّنا جمهورا–مفسرين أو مراقبين –توفر لنا متعة بعينها، لا أنواعا من المتعة المختلفة".[20] إلى جانب ذلك فإنّ توظيف المفارقة يجعلها تحقّق أغراضا ثلاثة:

– تباغت القارئ، أو المتلقي وبالتّالي تثير انتباهه؛

– تحفز المتلقي على التّفكير والتّأمل في موضوع المفارقة؛

–تمّتع القارئ أو المتلقي انفعاليا "لأنّها تمنحه حسًّا قويًّا ومقدرة على اكتشاف علاقات خفيّة في النّص.[21]

4.مفهوم العنوان وعناصره:

1.4.العنوان لغة: إنّ البحث عن كلمة "عُنْوَانٌ" في المعجمات والقواميس القديمة والحديثة عربيّها وأجنبيها يجد أنّ لهذه اللّفظة معنى ودلالة واحدة تصب في مورد واحد، فهو» العنصر الذي يحدد هوية نص من النصوص، ويميزها عن هويات أخرى، كما أنّه اختزال وتجميع وإظهار لما هو مطوي وخافٍ من المقاصد[22] «وعليه يمكن تسجيل مادتين لهذه الكلمة في المعجمات القديمة منها، خاصة في معجم **لسان العرب لابن منظور/ والقاموس المحيط للفيروز أبادي/بالإضافة إلى ورود شذرات في معاجم اللغة العربيّة الحديثة / وهي موثّقة كالآتي:**

*** في معجم لسان العرب:** الذي يعدّ من أمهات المعجمات يمكن الإشارة فيه إلى مادتين تطرقتا بصراحة إلى جذر كلمة " عُنْوَانٌ " وهما كالتّالي:

أ–المادة الأولى (ع ن ن): تدل على ظهور الشّيء وبروزه أمامك؛ يقال: بلغ عَنان السّماء؛ أي ماظهر منها، إذا نظرت إليها، ومن الباب: عنوان الكتاب؛ لأنّه أبرز ما فيه وأظهره[23].

والعنوان: الأثر، وكلما استدللت بشيء على غيره فهو عنوان له، ويقال للرجل الذي يُعرِّض، ولا يصرح: قد جعل كذا وكذا عنوانا له، والعُلوان: لغة في العنوان غير جيّدة[24].

ب–المادة الثّانيّة (ع ن ي): تدلّ على إرادة الشّيء، والقصد له، والاهتمام به؛ يقال: عناه الأمر، واعتنى به؛ إذا قصده، واهتم به، و: من تعني بقولك؛ أي: من

تقصد، ومنه معنى الكلام؛ أي مراد المتكلّم منه؛ والعنوان مشتق من المعنى؛ لأنّه سمة الكتاب ووصفه[25].

وعند تتبّع استعمالات كلمة **العنوان** في التّراث العربيّ سنجد أنّها تنطلق من هذه الدّلالات اللغويّة، وتبني عليها، فمن استعمال العنوان بمعنى الأثر والعلامة على الشّيء:" تقول العرب: ما عنوان بعيرك؟ أي ما أثره الذي يعرف به"[26].

ومن استعمال العنوان بمعنى الدّليل على الشّيء المضمر قول الشّاعر الأموي سوّار بن مضرب السّعدي:

وحاجة دون أخرى قد سنحتُ بها جعلتُها للتي أخفيتُ عُنوانا[27]

وبهذا المعنى أيضا قال الشّريف الرّضي:

وما فضل شوقي لولا البكاء والشّوق عنوانه الأدمع[7]

ومن استعمال العنوان بمعنى: الإشارة المختصرة، أو الأنموذج: عناوين بعض المؤلّفات التّراثيّة التي تبدأ بكلمة (عنوان) مثل كتاب ابن البناء المراكشي: (عنوان الدّليل من مرسوم خط التّنزيل)؛ إذ يصرّح المؤلّف في مقدّمته بأنّه جمع فيه ما تيسر من الفوائد التي توصل إليها بحثه في الرّسم العثماني للمصحف؛ ومن هنا سمّاه بهذا الاسم[28]. تشتمل الدّلالات السّابقة للعنوان على الأركان الأساسيّة لعمليّة التّداول: المرسل والرّسالة، والمستقبل، فالعنوان يعبر عن إرادة صاحبه(المرسل)، وقصده واهتمامه، ولو على سبيل التّعريض والتّلميح، وهو علامة يُعرف بها النّص الذي يعنونه(الرّسالة) وأنموذج يختصر ما يصاحبه، وهو ظاهر في مواجهة المتلقي(المستقبل)، وبارز أمام عينيه، وأثره يستدل به على غيره.

أمّا استعمال العنوان للدلالة على اسم الكتاب، فقد رصد بعض أدبائنا القدامى نشأته، وحاولوا تفسير سبب إطلاقه، فقال ابن عبد ربه: "كان يؤتى بالكتاب فيقال: من عُني به؟ فسُمّيَ عنوانا"[29]، وقال أبو بكر الصّولي:" العنوان: العلامة، كأنّك علّمته حتى عُرِف بذكر من كتبه، ومن كُتِب إليه"[30].

وبهذا كانت المعاني الموثقة في المعجمات الحديثة كلها تدور حول معاني الظهور والعرض، والعرف والأثر، وهذا يدل على أن هذه المعاني كلّها متشابكة مع

ما سبقها من معاجم قديمة تناولت هذه المادّة بالشّرح والتحليل والاستدلال بالشّواهد عليها، ممّا يجعل تراثنا العربي–خاصّة المعجمات –قديمها وحديثها ذا طابع تكاملي.

وفي العصر الحديث شهد استعمال كلمة(العنوان) توسعا دلاليا كبيرا، فبالإضافة إلى المعاني القديمة لها؛ أصبحت تستعمل أيضا للدلالة على الموقع المكاني، وعلى المرجع الرّمزي والرّقمي للمراسلات البريديّة [31] وللإشارة كذلك إلى المواقع الشّبكيّة على الأنترنت.

2.4.في الاصطلاح: يقرُّ كثير من المختصّين في شؤون العنونة بصعوبة ضبط تعريف جامع، مانع للعنوان، لأنّ إعطاء أيّ تعريف للعنوان دون ربطه بوظائفه والتّلميح لنشأته وظهورهُ يعدّ ناقصا؛ فالعنوان على صغره وبساطته معقدّ للغاية كذنَبَ الضّب؛ إذ يطرح مجموعة من التّساؤلات، لعلّ أهمّها: ما الفرق بين الاسم والعنوان؟ هل العنوان نصّ أمن نُصيص؟ وهل هو نصّ مواز أم هو جزء من النّص؟ هل نتعامل مع العنوان مثلما نتعامل مع النّص؟ قبل الإجابة عن هذه الأسئلة، نستعرض مفهوم العنوان اصطلاحا، في المعاجم العربية وفي الدّرس النّقدي الحديث:

- **العنوان اصطلاحا في المعاجم العربيّة:** أفردت المعاجم العربية في صفحاتها حيّزا معتبرا لتعريف العنوان، إذ نقرأ في المعجم الوسيط: " العنوان معناه من وظيفته؛ لأنّ عنوان الشّيء دليله، وتظهر أهمّيته من وضعه في بداية المصنّف أو غلاف الكتاب الخارجي؛ لأنّه يقوم باستراتيجية البوح والكشف عن الموضوع الذي يتناوله المتن، والمجال الذي ينتمي إليه. وقديما قيل: العنوان من العناية."[32] فالعنوان هو ما يستدلّ به على الشّيء، وهو الكاشف عن المتن والمضمون الذي تقدّمه ويقدّمه.

وفي موسوعة كشاف مصطلحات الفنون والعلوم لمحمّد على التّهانوي ورد ما يأتي: "العنوان بالضّم والكسر –لغة –ديباجة الكتاب على ما في كنز اللغات. وفي عرف البلغاء على ما قال ابن أبي الإصبع هو أن يأخذ المتكلّم في غرض فيأتي لقصد تكميله وتأكيده بأمثلة في ألفاظ تكون عنوانا لأخبار متقدمّة وقصص سالفة ومنه نوع عظيم جدا وهو (عنوان العلوم) بأن يذكر في الكلام ألفاظا تكون مفاتيح لعلوم ومداخل لها."[33] العنوان –إذن–هو مفتاح العلوم ومدخل لها، وهو الذي يحيل إلى مقاصد الكلام، ويكشف عن الأخبار السّالفة والمتقدّمة.

أمّا في المعجم العربيّ الحديث (الهادي إلى لغة العرب) الذي يزخر بتنوّع وتشعّب حقول المعرفة، فإنّنا نجد:" العنوان هو الدّليل الذي يكون ظاهرا فيدل على ما هو في الباطن أو غائب، ومنه قولهم: الظّاهر عنوان الباطن، والعنوان جملة من الكلمات تكون مقدّمة لبحث، أو قصّة أو مفتاحا لعلم من العلوم، أو مدخلا. وعنوان الموضوع في المنطق هو مفهوم الموضوع ووصفه، والموضوع في القضيّة المنطقيّة هو المسند إليه."[34] فالعنوان بهذا المعنى دليل طبيعي ممهّد لما في الباطن أو لبعضه أو لأهم ما فيه.

- **العنوان اصطلاحا في الدّرس النّقدي الحديث:** يمكن استعراض مجموعة من المقاربات التّعريفية للعنوان في الدّرس النّقدي الحديث، وفي مقدّمتها تعريف رائد العنونة ومنظّرها في الغرب (ليوهوك)(Leo Hoek) الذي يعتَبرالعنوان مثل النّص غير أنّه مكثفّ[35]. وبعد اعترافه بصعوبة تحديد تعريف له، نظرا لاستعماله في معان متعدّدة[36]، عرفه بقوله:" هو مجموعة من العلامات اللسانية كلمات، جمل التي يمكن أن تتصدّر رأس كل نص، لتعيّنه، وتعرّفه، وتبين محتواه العام، وتغري الجمهور المستهدف بقراءته[37]."ويضيف قائلا:" العنوان هو العنصر الذي يملك الأسبقية على جميع العناصر الأخرى المشكلة للنص إذ ليس مجرّد أوّل عنصر نتلقاه في الكتاب فحسب، بل هو العنصر الذي يتمتّع بالسّلطة؛ يوجه القراءة ويفتح النّص ويشكّل نقطة الانطلاق الطّبيعية، ويرتبط بالنّص بعلاقة نموذجية [38].

أمّا (جيرار جينيت) (G. Genette) فيرى أنّ العنوان "عتبة نصّية أولى وليس من بين عتبات النّص ما يمكن تجاوزه، والعنوان الجميل اللافت هو الطّعم بضم الطّاء الذي يوقع القارئ في حبائل النّص[39]."

وفي كتاب: العنوان في الأدب العربي، النّشأة والتّطوّر، لمحمّد عويس، نجد ما يشبه هذا التّعريف: "العنوان تفسير لشيء ما وأنّه يحمل معنى هذا الشّيء، وأنّ عنونة شيء بعينهُ تعدّ سمة هذا الشّيء، ومعناه ومقصده [40]."وإذا ما تفحّصنا هذه التّعريفات لأشهر رواد علم العنونة، وقفنا على ما أشرنا إليه من أنّ تعريف العنوان لا يتم بمعزل عن وظائفه؛ فالعنوان يغُري الجمهور، والقارئ في حبائل النّص. العنوان هو سلطة النّص وواجهته الإعلاميّة، يكشف عن طبيعته ويسهم في فكّ غموضه ويعيّن

مجموعه ويكثّف معناه، بغض النّظر عن مناورات الحداثة وما بعد الحداثة التي لم يعد معها العنوان يشكل حقيقة ثابتة وإنّما يشكّل سؤالا ويولدّ أفق انتظار. العنوان هو فاتحة الفاتحة النّصّية واختصار الاختصار. أمّا الباحث الإسباني (جوزيب بيزا كومبروبي) (Josep Besa Camprubi) أستاذ تحليل الخطاب، والمتخصّص في فقه اللغة، فيرى أنّ "العنوان عنصر متعدّد الأبعاد Multidimensionnel، لأنّه يقيم روابط مع ثلاثة عناصر جد مختلفة: العمل الأدبي، النّص والقارئ"[41].

ويستنتج الباحث التّونسيّ محمّد الهادي المطوي انطلاقا من تعريف Leo H. Hoek أنّ العنوان "رسالة لغوية تعرّف بهوية النّص، وتحدّد مضمونه، وتجذب القارئ إليه وتغويه به[42]. العنوان إشارة أولى تدل على طبيعة الأثر الكتابي الذي ينضوي بشكل أو بآخر تحت بطاقة تعريفية تقدّم للمتلقي مفتاحا يلج من خلاله إلى طبيعة السّؤال الافتراضي الذي يقدّمه العنوان، فلا يمكن حصر العنوان في مجال ضيق يقتصر على غلاف الكتاب وإن كان هذا المجال قد أرخّ لحقب ثقافية طويلة في أدبنا العربي وإنّما يتجاوز العنوان حدوده كلما كان المبدع على وعي تام بضرورة تجانس العمل الإبداعي الذي يبتعدّ عن اللغة البراغماتية ليصل إلى حدود اللغة الشّعرية [43].

لقد استمد العنوان حسب التّعريفات السّابقة مفهومه من وظيفته التي تحدّد دور العنوان وأهمّيته، وطبيعة العلاقة التي تربطه بنصّه، فالعنوان إذا جرد من وظائفه يصبح زائدة لغوية لا تقدّم ولا تؤخّر، ووجوده من عدمه سيان.وإذا كان هذا حال العنوان في تعدّد وظائفه، وتشعبّ علاقاته، فإنّه يمكن أن نقرّر بثقة واطمئنان، "إن العنوان مركز إشعاع، وبؤرة تخزين الدّلالة، ونقطة البداية والانطلاق، وهو نصّ مصغَّر، شديد التّعقيد والغموض؛ فعملية نجاح فعل التّواصل بينه وبين القارئ تتطلّب تفاعلا ديناميا"[44].

ونخلص إلى أنّ للعنوان خاصيتين: خاصّية أنطولوجية استقلاله، وخاصّية وظيفية نسبته إلى عمله، وهاتان الخاصّيتان تتيحان للعنوان ممارسة التعدّد الوظيفي وذلك بتعدّد الأعمال والوظائف ذاتها.

3.4.مجالات العنوان: هناك مجالان رئيسيان للعنوان، وهما: العنوان الشّعري والعنوان النّثري، والوصف هنا ليس وصفا للعنوان، بل لمجاله، فالعنوان الشّعري هو

الذي يتصدّر النّصوص الشّعريّة، سواء أكان نفسه منثورا، أم منظوما على هيئة الشّعر، والعنوان النّثري هو الذي يعلو النّصوص النّثريّة.

أ- **العنوان النّثري:** يمكن التّمييز بين ثلاثة أنواع من العناوين النّثريّة، وهي: عنوان النّص الأدبي، وعنوان النّص العلمي، والعنوان الصّحفي. ويشمل عنوان النّص الأدبي المقالة الأدبيّة، والقصّة بأنواعها، والمسرحيّة، ويتسم هذا العنوان بالميل إلى الإيحاء، وقد يجنح إلى الغموض، وباتساع مدى التّأويل فيه، بسبب تفضيله التّعبير غير المباشر عن الرّؤى والأفكار، كما أنّ صلته بالنّص لا تبدو واضحة في كثير من الأحيان [45]، ومع هذا-وربّما بسببه-تتوافر في عنوان النّص الأدبي عناصر جذب للمتلقي لا يصادفها في عنوان النّص العلمي، ومن أبرز هذه العناصر الجاذبة: غرابة التّعبير/ وطرافة التّركيب، والإبداع في التّصوير، وخفاء المعنى الذي يغري المتلقي بالمتابعة والاكتشاف.

ب-**عنوان النّص العلمي:** ويشمل البحوث العلميّة، والمقالات المتخصّصة في شرح النّظريات والعلوم، ويتسم هذا العنوان بوضوح المعنى، والدّقة في استعمال الكلمات، والحياد الموضوعي في أسلوب التّعبير، والمطابقة الدّلاليّة مع النّص المعنون [46].

ج- **العنوان الصّحفي:** يمتاز العنوان الصّحفي بمزجه بين خصائص النّوعين السّابقين، بحسب طبيعة المادّة المنشورة، فعنوان الخبر أقرب إلى سمات العنوان العلمي، من حيث الحرص على الوضوح، والحياد والدّقة، والاقتصاد في الكلمات والتّركيز على المضمون أكثر من الشّكل؛، بالإضافة إلى اعتماده كثيرا على أسلوب التّفصيل بعد الإجمال، من خلال الجمع بين عنوان رئيس موجز، وعنوان فرعي أكثر تفصيلا، بينما تقترب عناوين مقالات الرّأي من طبيعة العنوان الأدبي الذي يتجنّب غالبا الأسلوب المباشر لإيصال الأفكار[47]، مفضّلا الصّياغة الجماليّة والتّصويريّة المعبّرة عن شخصيّة الكاتب، أكثر من تعبيرها عن موضوع النّص.

أمّا العنوان الشّعري: فهو أقرب مجالات العنوان إلى الرّمزيّة والإيحاء، والانزياح والتّصوير، وأبعدها عن التّعيين والتّطابق الدّلالي مع النّص[48]، كما يتسم بأنّه أكثر تمنعا، وأضيق مجالا من عناوين الفنون الأخرى، بما في ذلك العنوان القصصي، إذ

لدى الرّوائي خيارات أوسع لانتقاء عنوان روايته من أحد أحداثها، أو أسماء شخصياتها، أو زمانها أو مكانها، أو مجالها الموضوعي[49]،وربّما يعود هذا التّمنع إلى أنّ العنوان الشّعري حديث العهد، إذ لم يكن الشّعر قديما ذا صلة وثيقة بالعنوان بينما كانت العنونة لصيقة بالأعمال السّرديّة منذ أمد بعيد، وعبر تاريخها الممتد[50].

ومع هذا التّمايز في سمات العنونة بين مجالات العنوان، فإنّ هناك تقاربا ملحوظا ومطردا بين العناوين الشّعريّة، والعناوين القصصيّة بخاصّة، بسبب تداخل الأجناس الأدبيّة في الأدب الحديث، والاقتراض المتبادل بينها في السّمات الفنيّة.

5.وظيفة المفارقة اللغويّة في بناء عنوان القصيدة العربيّة المعاصرة: سوف نحاول فيما سيأتي تقصي وظائف المفارقة اللغويّة في بناء عنوان القصيدة العربيّة المعاصرة، وذلك برصد أشد الوظائف اللغويّة هيمنة على الجملة العنوانيّة المفارقة في القصيدة العربيّة المعاصرة.

لذا فقد لجأنا توخياً للشمول والتّغطيّة إلى اختيار نماذج تطبيقيّة يؤشّر كل منها –كما سيتبين –هيمنة وظيفة أو أكثر من وظائف المفارقة اللغويّة وما قد ينتج عن ذلك من وظائف نوعيّة للعنوان قصد الوقوف على تأثير هذه الوظائف في توجيه إنتاج دلالة العنوان.

1.5.الوظيفة البصريّة والأيقونيّة: تبرز هذه الوظيفة مع العنوان البصري الفضائي، حيث يعمد الشّاعر إلى مخالفة السّائد والمتعارف عليه في صياغة العنوان فيستخدم مختلف وسائل التّشكيل البصري لملء فضاء العنوان، أو إفراغه بهدف خلخلة توقّع المتلقي وبالتّالي إعلاء الوظيفة البصريّة، فيقطع كلمات العنوان إلى أحرف منثورة كما في **عنوان(وجه ص ن ع ا ء)**= بين الحلم والكابوس لعز الدّين المقالح[51]، فالعنوان يصدم المتلقي بمجرّد التّقاط العين له ويدعوه إلى التّساؤل عن سبب كتابته بهذا الشّكل، غير أنّه سرعان ما يعرف الحقيقة، إذ أن تقطيع حروف صنعاء يوحي بتمزقها، وتباعد انتماءاتها. وقد يكتب الشّاعر عنوانه بطريقة عموديّة بدلا من الطّريقة الأفقيّة المعتادة، وقد يعرضه مقلوبا، أو بشكل هندسي[52]، كما قد يحذف الفراغ الأبيض الفاصل بين الكلمتين، وتكتبان موصولتين متداخلتين، وهو ضرب من العنوان الفضائي الذي يفارق قواعد الكتابة والإملاء بالقدر الذي يبرز

الوظيفة البصريّة، كعنوان **(بلقيس زياد)** عند محمّد الحربي[53]. وفيما يخصّ عنوان القصيدة العربيّة المعاصرة، فإنّ التّفنن في توزيع البياض والسّواد في فضاء العنوان هو القاسم المشترك بين هؤلاء الشّعراء. وكثيرا ما يستعين غالبيتهم كذلك بعلامات التّرقيم، لدعم الدّلالة المقصودة من طريقتهم المغايرة للمألوف في توزيع السّواد والبياض، والمقصود بالسّواد هو الحروف والكلمات المكتوبة، أمّا البياض فهو الفراغات الفاصلة بينها، والمحيطة بها. إنّ انبناء العنوان المفارق على الاستعاضة بالرّمز البصري عن المنطوق، يهدف إلى تفسير البصريات والألوان والأشكال والخطوط الأيقونيّة للبحث عن المماثلة أو المشابهة بين العلامات البصريّة ومرجعها الإحالي، أي أنّها تركّز على الفضاء البصري الطّباعي"[54]. ويمكن التّمثيل لهذه الوظيفة بالعنوان الذي جاء على شكل **علامة استفهام(؟)** [55] عنوانا لإحدى قصائد محمود درويش، ومع أنّ هذا العنوان لا يتضمن أي إشارة لغويّة إلى فحوى القصيدة؛ إلا أنها قد تغري القاريء بالاطلاع على النّص لمعرفة سر هذا الصّمت اللغوي، وعلاقته بما في القصيدة من دلالات وإيحاءات. وقد تستعمل علامات التّرقيم لغرض التّشويق وإثارة التّرقب، كما في علامات التّوقف المؤقّت **(وعاد..في كفن)** عند محمود دروي[56]، و**(برقيّة عاجلة...إلى بلقيس)**عند غازي القصيبي[57].و**(قال المسافر للمسافر: لن نعود كما...)** عند محمود درويش[58].

وتتفق علامة المد النّقطي مع علامة الحذف في استثمار بلاغة الصّمت والإيحاء بأنّ هناك معنى مغيبا؛ غير أنّ زيادة النّقاط فيها توميء إلى امتداد الكلام المحذوف وكثرته، وقد شاع استعمالها في القصائد الحديثة؛ إذ ترد في كثير من الأحيان في سطر خاص بها، حتى أطلق عليها بعض الباحثين اسم: البيت الصّامت[59]، وإنّما عدت بيتا –مع أنّها مجموعة من النّقاط المتجاورة والمسافات البيضاء بينها– لأنّها تأتي ضمن سياق ممتد من الكلام قبلها وبعدها، يوحي بالمعنى المغيّب فيها، ويراد من المتلقي استحضاره ، وملء الفراغ به، بحسب أفق توقعه[60]، وتدل هذه الظّاهرة– كما يقول محمّد عبد المطلب–على اتجاه الشّعريّة الحديثة للتحرك في منطقة الغياب؛ أي غياب المعنى، أكثر من التّحرك في منطقة الحضور[61]، وهو الاتجاه الذي سبق

وأن رصده كمال أبو ديب، عبر ظواهر شعريّة متنوعة تؤكّد ما أصبحت تتسم به اللغة الشّعريّة الحديثة من ميل إلى تغييب المرئي وإقصائه، بدلا من إبرازه[62].

وقد تتشكّل المفارقة في العنوان من خلال استعمال علامتي الاستفهام والتّعجب في غير مواضعهما، وفي مواضع لا تتناسب فيها دلالات هاتين العلامتين مع المعنى الذي تتضمنه عبارة العنوان، ممّا يؤدي إلى بروز الوظيفة البصريّة. حيث تحدث الدّهشة مع أوّل لقاء بصري مع الجملة العنوانيّة، كما في عناوين **(إلى ليلى..؟!)** عند طاهر زمخشري[63] .و**(فعل ماض..؟)** عند ثريا العريّض[64].

ويميل عدد من الشّعراء إلى تكرار رسم هاتين العلامتين في بعض عناوينهم لإحداث المفارقة والخروج عن المألوف والعادي عبر تأكيد معنى الاستفهام أو التّعجّب فيها، كما في :**(يا أخضر...إنهم يتربصون بك !!!)** عند عز الدّين المناصرة [65] و**(أين وجهي..؟؟)** عند أحمد الصّالح [66].

2.5.الوظيفة التّشويشيّة: يبدي (إيكو) أسفه لكون العنوان مفتاحاً تأويلياً [67] ذاهبا إلى أنّ العنوان "ينبغي أن يشوّش الأفكار لا أن يوحّدها" [68]، غير أنّ التّشويش الذي يرمي إليه (ايكو) لا يراد به التّشويش الرّخيص، بل هو التّشويش الهادف والذي أدنى موجباته جر المتلقي إلى (لعبة القراءة). ففي عنوان **(جملة موسيقيّة)** [69] لمحمود درويش لا نكاد نقبض في الظّاهر على أدنى علاقة بين العنوان والقصيدة الأمر الذي يحرض نشاط الوظيفة التّشويشيّة التي يخلقها العنوان مع نصّه. إذ أنّ كلا منهما يدلل على نفسه بمعزل عن الآخر، بحيث تسود القطيعة التّامّة بينهما ظاهراً، ذلك أنّ هذا العنوان لا يقول إلاّ جملة موضوعيّة تؤشّر اختصاص النّص العنواني (جملة) بالحقل الموسيقي. ولمّا كانت متعلّقات الحقل الموسيقي، تكاد تكون منعدمة في المعطيات النّصّيّة للقصيدة على مستوى المضمون إذا استثنينا لفظة –قصيدة–في الجملة الشّعريّة الأولى فيمكن القول أنّ هذا العنوان بناء على ذلك تنشط فيه وظيفتان إلى جانب الوظيفة التّشويشيّة وهما:

–الوظيفة الأولى: هي الوظيفة (التّعيينيّة) حيث يعيّن العنوان قصيدته دون أن يقول في ماذا.

–الوظيفة الثّانيّة: هي (الوظيفة التّحريضيّة) أو (الإغرائيّة) بتعبير (رولان بارت) وذلك باتكاء العنوان على بلورة نفسه بالاعتماد على المعجم الموسيقي الذي ينجح دائما في جلب الانتباه جراء ميل النّفس البشريّة إلى استشعار الجمال الكامن في الإبداع الصّوتي، والانجذاب إليه عن طريق الموسيقى.

إنّ هاتين الوظيفتين كما يبدو تتحققان في المستوى النّصي للعنوان باعتباره نصًّا مستقلاً، لأنّ قراءة العنوان في ضوء قصيدته على المستوى الإيحائي يؤشّر حضور وظيفة أخرى هي الوظيفة الوصفيّة التي تحاول تحديد سمة القصيدة وملابسات تكونها شكلياً، والقائمة على نظام المقطوعات الجمليّة. إذ تتبلور القصيدة بانبنائها على شكل مجموعة مقاطع متوازيّة تتفق من ناحيّة التّركيب النّحوي، وتوزيع الدّوال ضمن هذا التّركيب من جهة، وتختلف على مستوى المداليل باستقلال كل مقطع بدلالة خاصّة به من جهة أخرى.

إنّ المقاطع السّتّة التي تتشكل منها القصيدة تتوالى قرائياً كتوالي وحدات الجملة الموسيقيّة التي يلح العنوان على بلورة نفسه فيها كرسالة، ويمكن توضيح ذلك بالجدول الآتي[70]:

الجدول رقم:(1)

رقم المتواليّة	المرتكز الدّال	حركته	لازمه أولى	لازمه ثانيّة
.1	شاعر ما	يكتب الآن قصيدة	بدلا مني	فلماذا...
.2	ولد ما	طير الآن حمامة	بدلا مني	فلماذا...
.3	طائر ما	يحمل الآن رسالة	بدلا مني	فلماذا...
.4	رجل ما	يغسل الآن القمر	بدلا مني	فلماذا...
.5	عاشق ما	يجرف الآن العشيقة	بدلا مني	فلماذا...
.6	فارس ما	يوقف الآن حصانه	بدلا مني	فلماذا...

المصدر: يتّضح من هذا الجدول أنّ تسويغ عنونة القصيدة بـ **(جملة موسيقيّة)** يمسّ مستوى نظام الرّموز أكثر من مساسه مضمون القصيدة، ممّا يؤشّر حضور الوظيفة الوصفيّة أيضاً جنباً إلى جنب مع الوظيفة التّعيينيّة والوظيفة التّحريضيّة، مع اختلاف كيفيّة حضور هذه الوظائف، ففي الوقت الذي تمركز حضور الوظيفتين التّعيينيّة والتّحريضيّة في بنيّة العنوان باعتباره نصاً، نرى أنّ الوظيفة الوصفيّة قد تم حضورها في ضوء قراءة العنوان باعتباره نصًّا موازيًّا للقصيدة. أي أنّ هذه الوظيفة لم تظهر إلاّ في حدود علاقة العنوان بالقصيدة.

– **وظيفة تسيير أفق توقع القارىء ومفاجأته:** يربط "ياوس (HR Jauss) القيمة الجماليّة للعمل الأدبي بدرجة انزياحه الجمالي عن أفق الانتظار (Horizon d'attente) المعهود، أي بمدى تعطيله للّتجربة السّابقة وتجاوزه لها وتحريره للوعي بتأسيس إمكانات جديدة للرؤيا والتّجربة. وبعبارة أخرى فإنّ القيمة الجماليّة للعمل الأدبي تكون أكبر كّلما كان تغيير الأفق السّائد ضرورة ملحّة يتطلّبها استقبال هذا العمل وفهمه [71]، وعلى العكس من ذلك، فكّلما تضاءلت هذه (المسافة الجماليّة) La Distance esthétique" اقترب العمل الأدبي من ميدان الفنّ الاستهلاكي والتّسليّة البسيطة. ولكنّ هذا الانزياح الجمالي الذي يكون محسوسا جدًّا لدى الجمهور الأوّل والذي يشعر به أوّل الأمر كمصدر للاندهاش والحيرة، يتضاءل شيئًا فشيئًا لدى الأجيال اللاحقة من القراء كلّما تحولت الجدة الأصليّة للعمل الأدبي إلى شيء بديهي ومألوف واندمجت بدورها في أفق التّجربة الجماليّة اللاحقة الذي يمكن أن يحدث انزياحا بالنّسبة إليه [72].

بفضل مفهوم أفق التّوقع يمكننا أن نفهم التّجربة الجماليّة والتّاريخيّة التي تحكم الفهم والتّلقي، ويمكننا أن نستوعب طبيعة العلاقة التي تقيمها مختلف الأعمال الأدبيّة مع آفاق التّوقع المستقرّة، بحيث تكون مجرّد إعادة إنتاج لها أو تعدّيلها، أو تنحو إلى خلق آفاق انتظار أخرى جديدة تمامًا.

تشتغل المفارقة على كسر أفق توقع المتلقي الذي يفضل دائما أن يسبق الأحداث ليتنبأ بنهايتها، وَتصَّاعد المفارقة، بمقدار ما يتمكّن صانعها من كسر أفق انتظار المتلقي. ففي عنوان **(الدّانوب ليس أزرق)**[73] يؤشّر الدّانوب في مستوى الواقع نهراً

ذا زرقة متميّزة، والدّانوب الأزرق عمل موسيقي معروف للموسيقار **(شتراوس)**، وذلك يعني فيما يخص قراءة العنوان أن طبيعة قناة الاتصال تفترض الاتّفاق المسبق بين طرفي الاتصال على زرقة الدّانوب اعتمادا على معطيات المستوى الواقعي، إلاّ أنّ الذي حدث في العنوان أنّه نفى هذه الزّرقة، الأمر الذي يؤشّر حضور (وظيفة كسر أفق التّوقع) في العنوان ،كما ويتأكّد حضور(الوظيفة الإيهاميّة) الخاصّة بالسّياق الذي يفترض زرقة الدّانوب على المستوى الواقعي، ونفي هذا الافتراض بناء على فهم جديد في مستوى العنوان.

ويفترض الشّاعر أنّ الاتصال سوف يتعثر بعد أن يفاجأ المتلقي بضرب ما هو قار لديه عن زرقة الدّانوب، لذلك يلجأ إلى استدراك الموقف بصياغة العنوان صياغة تضمن عمليّة التّواصل تحت ضغط (الوظيفة التّحريضيّة) التي تبدو لصيقة هنا بوظيفة كسر أفق التّوقع، الأمر الذي يدخل النّصّ إلى مساحة القراءة بما يضمن للمتلقي منطقيّة نفي الزّرقة عن الدّانوب في المستوى النّصي للعنوان –بوصفه نصًّا مستقلاً، وذلك يعني أنّ فاعليّة وظيفة قناة الاتصال في هذا العنوان متوقّفة على إدخال القصيدة إلى مساحة القراءة، والتي تشفّ عن وجود وظائف عنوانيّة أخرى لغويّة و نوعيّة.

– **الوظيفة الإغرائيّة:** لا شكّ أنّ وظيفة العنوان الرّئيسيّة هي "إثارة فضول القاريء"[74]، أو كما يقول (بارث)"فتح شهيّة القراءة"[75]، وتكمن إغرائيّة عنوان القصيدة المعاصرة في اختياره المحكم والدّقيق للمفردات المستفزة التي ترغم القاريء على دخول عالم النّص" رغبة في التّواصل والاستكشاف (لذّة الكشف)"[76]، فهو يتبع "استراتيجيّة إغرائيّة قادرة على شدّ انتباه القاريء وحمله على المتابعة"[77].

إنّ العنوان المفارق بمثابة (الطّعم) الذي لايقاوم، والعرض الذي لا يرد، فهو يدعوك دعوة ملحّة إلى قراءة نصّه، وهل يمكن للقاريء أن يطلع على العناوين التّاليّة ولا تحدثه نفسه باستكشاف نصوصها؟ (عرس في مأتم الحجاج)[78]، (بوح في موسم الأسرار)[79]، (جرس لسموات تحت الماء)[80] (أغنيات الورد والنّار)[81]،(حديث الشّمس والذّاكرة)[82]...

إنّ مركز الفتنة في هذه العناوين يكمن في براعة الانزياح والمفارقة، التي تثير فينا مجموعة من الأسئلة التي لا نلقى لها إجابات إلاّ بعد إطلاعنا على نصوصها الشّعريّة، هذا العدول هو الذي يخوّل للشاعر أن يقيم عرسا في مأتم، وأن يجعل للسماء جرسا، كما ويجعل لها مكانا آخر غير الذي هي فيه، ووحده الانحراف الذي يجعل للشمس حديثا تحاور به الذّاكرة، وللأسرار مواسم(كالزّروع) تباح فيها، وللورد والنّار أغانٍ...

فالمفارقة المبنيّة على الانزياح في العنونة غوايّة تبعث في نفس المتلقي "قلقا سيميولوجيا"[83] لا يمكن التّخلص منه إلاّ بالوقوف على النّص، ولعلّ سبب هذا القلق السّيميولوجي هو حرقة الأسئلة التي يثيرها العنوان.

من هذا المنطلق يمكن أن نستخلص من العناوين السّابقة الأسئلة التّاليّة:

–ما طبيعة الحديث الدّائر بين الشّمس والذّاكرة؟

– ما كنه الأسرار التي سيبوح بها الشّاعر؟ وهل لها موسم معيّن تباح فيه؟

– هل للورد والنّار أغان؟ ما طبيعتها؟

– كيف يجتمع العرس والمأتم في الزّمان والمكان ذاته؟ ولماذا الحجاج بالذّات؟

– هل للسموات جرس؟ وهل هناك سماوات أخرى غير تلك التي ألفناها؟

من هذه الأسئلة تنبجس إغرائيّة العناوين الشّعريّة المعاصرة التي تعدّ بحق "الشّرك الذي ينصب لاقتناص المتلقي"[84].

–**الوظيفة الشّعريّة:** وهذه الوظيفة موجهة بقصد إظهار جماليات العنوان الفنيّة وقد عدها محمود الهميسي من مظاهر سحر العنوان، وشعريته المتأنقة التي لا تصف محتوى النّص، بقدر تعبيرها عن لذة الكتابة ومتعة الإبداع. وقد ازدهرت هذه الوظيفة بفضل جنوح الشّاعر المعاصر إلى المبالغة في استخدام الصّور المدهشة وصياغة التّعبيرات المثيرة، كعنوان **(حقائب البكاء)**[85] عند نزار قباني و**(الرّعد الجريح)**[86] عند خليل حاوي' و**(كيف أكتب فوق السّحاب؟)** [87] عند محمود درويش. فلو نظرنا إلى عنوان **(كيف أكتب فوق السّحاب؟)**[88] –مثلا–لوجدنا أن الشّاعر يحاول نقل المعنى إلى المتلقي، والمعنى بهذا التّصور لا يأتي أو يتشكل من عنصر مستقل

من عناصر التّواصل، بل يظهر كحصيلة لانساق معطيات الجملة العنوانيّة وفاعليّة التّواصل التي تحددها جنباً إلى جنب مع الشّاعر والمتلقي.

وتؤشّر قراءة العنوان في ضوء القصيدة فاعليّة علامة الاستفهام التي تعدّ عنصرا عنوانياً مركزياً في تحقيق وظائفه، إذ تظهر هذه العلامة علاقة الشّاعر بالمتلقي، أي أنّها تدل على حضور الشّاعر كذات متعينة تختفي خلف السّؤال الذي يشف عن ضرورة تواجده، فالسّؤال على المستوى المنطقي يقتضي جواباً، وحتى وإن خرج إلى غرض مجازي فإنّ ذلك لا ينفي حضور الآخر. المرسل إليه –كوجهة تتوجه إليها الصّيغة الاستفهاميّة. وذلك يعني أنّ الصّيغة الاستفهاميّة التي يتشكل منها العنوان (كيف أكتب فوق السّحاب؟) يستحضر ويركز ضمناً على المرسل إليه بما يؤشّر حضور (الوظيفة التّأثيريّة)، وإن كان ذلك لا ينفي حضور (الوظيفة التّعبيريّة) المركزة على الشّاعر(من خلال الضّمير المستتر الخاص بالمرسِل في الفعل أكتب). يضاف إلى ذلك (الوظيفة الشّعريّة) التي تركز على الرّسالة نفسها مانحة إياها سمتها الأدبيّة التي تتجلى في العنوان باعتراض الذّات المعنونة –استفهامياً–على موضوع الكتابة فوق السّحاب في المستوى النّصي للعنوان، باعتباره نصاً مستقلاً.

وتهيمن الوظيفة الشّعريّة على تركيبة عنوان **(نؤرخ أيامنا بالفَراش)** [89] من خلال اتخاذ الفَراش–المعروف بقصر عمره متكأ لتاريخ الأيام وما يترتب على ذلك من دلالات توحي بالتّحسر على قصر الزّمن، الأمر الذي تتكفئ الجملة العنوانيّة على نفسها لإظهار شعريتها. وتكمن شعريّة المفارقة في هذا العنوان من خلال ربط التّاريخ فيها بالفراش، وقيام هذا التّركيب على اختيار لفظة(فراش) من بين مجموعة ألفاظ أخرى كان يمكن لها أن تحتل موقع (الفراش) فيه، إذ التّأريخ عادة ما يتخذ من الزّمن أداته الأساسيّة (السّاعة، اليوم، الشّهر، السّنة...)، إلاّ أنّ إرادة التّدليل على قصر الزّمن قد دفع الشّاعر إلى التّوفيق بين الأرخنة والفراش باستغلال الرّابط الخفي بين الاثنين، والكامن في كون كل منها يؤشّرهما يشكل عامل الزّمن أساسا فيه. وتبدو الوظيفة التّعبيريّة الخاصّة بالمرسل مرتبطة في هذا العنوان بالوظيفة السّابقة وذلك عن طريق حضور الذّات متضمّنة في الدّالة الجمعيّة (نون) في (نؤرخ أيامنا).

إنّ تآزر الوظيفتين الشّعريّة والتّعبيريّة في تشكيل خصوصيّة هذا العنوان المفارق قد ترتب عليه استدعاء نوعيّة للعنوان، إذ استدعت الوظيفة الشّعريّة الوظيفة التّحريضيّة الخاصّة بتكوين دافع قرائي يطبع النّص العنواني بطابع يغرى المتلقي بالقراءة–بسبب شعريّة العنوان ممّا يستثير المتلقي، ويحرضه للدخول إلى مساحة القصيدة.

نخلص من ذلك أنّ العنوان (نؤرخ أيامنا بالفراش) يؤشّر في مستواه النّصي– باعتباره نصًّا مستقلاً–إلى وظيفتين لغويتين استدعتا بدورهما وظيفتين نوعيتين– خاصّتين به كنوع، **إلاّ** أنّ الوظيفة الشّعريّة تبقى هي الوظيفة المهيمنة جليًّا في المستوى النّصي لهذا للعنوان.

6.خاتمة: تحضر مفارقات اللغة والشّكل حضورا قويا في عنوان القصيدة العربيّة المعاصرة، ولعلّ طبيعة العنوان الشّعري المبني على ازدواج البنيّة–أي اعتماده على بنيّة لفظيّة ظاهرة وأخرى سياقيّة غائبة–هو ما يساعد على خلق هذا النّوع من المفارقات. فالمفارقة ما تقول شيئا على المستوى الظّاهر لتخفي نقيضه على مستوى الباطن وتريد من المتلقي أن يدرك البنيّة النّقيضة التي يخفيها العنوان في لعبة لغويّة ماهرة بين طرفين: صانع المفارقة ومستقبلها، إنّها مفارقة تقوم على تحميل الألفاظ دلالات أخرى غير دلالاتها المعجميّة، وبذلك تفتح للمتلقي باحة التّأويل.

تستخدم المفارقة اللغويّة آليات عديدة لتنفيذها كالتّناقض الظّاهري.

يمارس العنوان المفارق وظائف متعدّدة، بعضها متداخل، فإلى جانب وظيفة كسر أفق التّوقع، ينهض العنوان بالوظائف: الشّعريّة، الإغرائيّة، التّشويشيّة...إلخ)

7. <u>قائمة المراجع:</u>

- **<u>المصادر:</u>**

1. أحمد الصّالح: **ديوان انتفضي أيّتها المليحة**، دار المريخ، الرّياض، ط1 1997.
2. ثريا العريض: **امرأة دون اسم**، د.ن، ط1، 1995.
3. خليل حاوي: **الأعمال الشّعريّة الكاملة**، دار العودة، بيروت،2000.

4. الشّريف الرّضي، تحقيق إحسان عباس، **ديوان**، دار صادر، بيروت 1994.
5. عبد العزيز المقالح: **الأعمال الشّعريّة الكاملة**، دار العودة، بيروت، لبنان 1986.
6. عز الدّين المناصرة: **الأعمال الشّعريّة الكاملة**، ج2، دار مجدلاوي، عمان، 2006.
7. غازي القصيبي، **المجموعة الشّعريّة الكاملة**، دار تهامة، جدة، ط21987.
8. عثمان لوصيف، **ديوان جرس لسموات تحت الماء**، منشورات البيت الجزائر ط1، 2009.
9. محمّد الحربي: **ديوان بين الصّمت والجنون**، دار العلوم، الرّياض، ط1 1983.
10. محمود درويش: **الأعمال الشّعريّة الكاملة**، ج2، منشورات وزارة الثّقافة عمان، الأردن، 2009.
11. مصطفى محمّد الغماري: **ديوان أعنيات الورد والنّار**، الشّركة الوطنيّة للنشر والتّوزيع، الجزائر، ط1، 1980.
12. نزار قباني: **الأعمال الشّعريّة الكاملة**، ج1 و3، منشورات نزار قباني بيروت، 1992.

– **المراجع:**

13. إبراهيم أنيس وآخرون، **المعجم الوسيط**، دار إحياء التّراث العربي، بيروت لبنان، ج 2، ط 2، 1972.
14. ابن البناء المراكشي، **عنوان الدّليل من مرسوم خط التّنزيل**، تحقيق: هند شلبي، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط1، 1990.
15. ابن عبد ربه، **العقد الفريد**، ج4، تحقيق محمّد سعيد العريان، دار الفكر د.ت.
16. ابن منظور، **لسان العرب**، الدّار المتوسطيّة للنشر والتّوزيع، تونس، ط1 2005.
17. أبو بكر الصّولي، **أدب الكتاب**، تصحيح محمّد بهجت الأثري، المكتبة العربيّة، بغداد، 1341هـ.
18. إحسان عباس، **فن الشّعر**، دار الشّروق للنشر والتّوزيع، القاهرة، ط5 1996.
19. بسام قطوس، **سيمياء العنوان**، وزارة الثّقافة، الأردن، ط1، 2001.
20. جاسم محمّد جاسم، **جماليات العنوان مقاربة في خطاب محمود درويش الشّعري**، دار مجدلاوي، عمان، ط1 ،2013.
21. خالدّ حسين، **في نظريّة العنوان**، دار التّكوين، دمشق،2007.

22. دي سي ميويك: **موسوعة المصطلح النّقدي**، المفارقة، تر: عبد الواحد لؤلؤة، المؤسّسة العربيّة للدراسات والنّشر، بيروت، مج 3، ط1، 1993.

23. رشيد يحياوي، **الشّعر العربي الحديث**، دراسة في المنجز النّصي، دار أفريقيا الشّرق، الدّار البيضاء،1988.

24. سامح الرّواشدة، **فضاءات الشّعريّة**، دراسة نقديّة في ديوان أمل دنقل المؤتمر القومي للنشر، الأردن، إربد، د ط، 1999.

25. سعيد الكرمي، **الهادي إلى لغة العرب**، دار لبنان للطباعة والنّشر، بيروتج 2، ط 1، 1412 هـ، 1992.

26. عبد القادر رحيم: **علم العنونة**، دراسة تطبيقيّة، دار التّكوين للتأليف والتّرجمة والنّشر، ط1.

27. عبد الكريم شرفي: **من فلسفات التّأويل إلى نظريات القراءة**، دراسة تحليليّة نقديّة في النّظريات الغربيّة الحديثة، منشورات الاختلاف، ط1، الجزائر، 2007.

28. عدنان خالدّ عبد الله، **النّقد التّطبيقي التّحليلي**، دار الشّؤون الثّقافيّة العامّة بغداد، ط1،1986.

29. محمّد عبدو فلفل، **في التّشكيل اللغوي للشعر**، مقاربات في النّظريّة والتّطبيق، دار الفكر العربي، د ط، 1999.

30. محمّد علي التّهانوي، **موسوعة كشاف المصطلحات الفنون والعلوم**، تحقيق: رفيق العجم، مكتبة لبنان، بيروت، 1996.

31. محمّد عويس، **العنوان في الأدب العربي**، النّشأة والتّطور، مكتبة الأنجلو المصريّة، القاهرة، ط،1، 1988.

32. محمود أدهم، **عنوانات الصّحف**، دار الثّقافة، القاهرة، 1983.

33. ناصر شبانة، **المفارقة في الشّعر العربي الحديث**، أمل ونقل وسعدي يوسف، ومحمود درويش نموذجا، المؤسسة العربيّة للدراسات والنّشر، بيروت، ط1 2002.

34. نبيلة إبراهيم، **فن القص في النّظريّة والتّطبيق**، مكتبة غريب، القاهرة 1995.

35. هيثم محمّد جديتاوي، **المفارقة في شعر أبي العلاء المعري**، دراسة تحليليّة في البنيّة والمغزى، دار اليازوري، عمان الأردن، د.ط، 2012.

36. فولفغانغ آيزر، فعل القراءة، نظرية جمالية التّجاوب في الأدب، ترجمة: د. حميد لحمداني و د. الجيلالي الكدية، منشورات مكتبة المناهل، فاس، المغرب، دت.

- **المقالات:**

37. جميل حمداوي، **السّيميوطبقا والعنونة**، مجلّة عالم الفكر، مج25، ع3 1997.

38. خالدّ سليمان، **نظريّة المفارقة**، مجلّة أبحاث اليرموك، مج 13، عدد 2 1995.

39. عبد الرّحمان بوعلي، مع أمبرتو إيكو :مجلّة نزوى، ع14، 1998.

40. محمّد الهادي المطوي، **شعريّة عنوان كتاب السّاق على السّاق في ما هو الفارياق**، مجلّة عالم الفكر، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد الأول، المجلد 28 ، يوليو/ سبتمبر، 1999.

41. سامح الرّواشدة، **تقنيات التّشكيل البصري في الشّعر العربي المعاصر**، مجلّة مؤتة للبحوث والدّراسات، مج12، ع2، 1997.

42. سيزا قاسم، **المفارقة في القص العربي المعاصر**، مجلّة فصول، مج 2 1982.

- **المراجع باللغة الأجنبيّة:**

43. Leo H. Hoek, La marque du titre, Dispositif sémiotique d'une pratique textuelle, Mouton Publisher The Hague – Paris NEW YORK, 1981.

44. Gérard Genette, Seuils, Editions du Seuil, Paris, 1987.

45. Josep Besa Camprubi, Sémiotique du titre, RS/SI Association Canadienne de sémiotique, Vol : 23, 2003 N°1, 2 3.

- **مواقع الأنترنيت:**

46.عصام العسل، ثريا النّص، قراءة في شعرية العنوان، ينظر الرّابط الآتي:
http://www.alimbaratur.com/All_Pages/Shaitalaika_Stuff/Shaitalaika61.htm
تاريخ فتح الرّابط:2020/08/22، السّاعة: 23:10.

8.هوامش:

[1] ابن منظور: لسان العرب، مج 10، دار صادر، بيروت، د ط، مادة (ف ر ق).

[2]المصدر نفسه، مادة (ف ر ق).

[3] ابن منظور: لسان العرب، مادة (ف ر ق).

[4] نبيلة إبراهيم: فن القص في النّظريّة والتّطبيق، ص140.

(5) ناصر شبانة: المفارقة في الشّعر العربي الحديث، ص52.

(6) المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

(7) نبيلة إبراهيم: فن القص في النّظريّة والتّطبيق، ص216.

8–محمّد عبدو فلفل، في التّشكيل اللغوي للشعر، مقاربات في النّظريّة والتّطبيق، دار الفكر العربي، د ط، 1999، ص22.

9ينظر: سيزا قاسم، القص العربي المعاصر، ص143.

10سامح الرّواشدة، فضاءات الشّعريّة، دراسة نقديّة في ديوان أمل دنقل، المؤتمر القومي للنشر، الأردن، إربد، د ط، 1999، ص14.

11إحسان عباس، فن الشّعر، دار الثّقافة، بيروت، لبنان، ط3، د.ت.ط، ص210.

12دي سي ميويك، موسوعة المصطلح النّقدي، "المفارقة"، ص125.

13هيثم محمّد جديتاوي، المفارقة في شعر أبي العلاء المعري، "دراسة تحليليّة في البنيّة والمغزى" دار اليازوري، عمان الأردن، د.ط، 2012، ص51.

14سيزا قاسم، القص العربي المعاصر، ص143.

15المرجع نفسه، ص144.

16 المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

17 المرجع نفسه، ص نفسها.

(18) خالدّ سليمان، "نظريّة المفارقة"، مجلّة أبحاث اليرموك، مج 13، عدد، 1995، ص76.

(19) ناصر شبانة، المفارقة في الشّعر العربي الحديث، ص74.

(20) دي سي ميويك: المفارقة وصفاتها، تر: عبد الواحد لؤلؤة، ص211.

(21) عدنان خالدّ عبد الله: النّقد التّطبيقي التّحليلي، دار الشّؤون الثّقافيّة العامّة، بغداد ط1،1986، ص27.

(22) محمد بازي، العنوان في الثقافة العربية التشكيل ومسالك التأويل، ص14.

(23) معجم مقاييس اللغة، 1920/4 مادة ع ن ن

(24) لسان العرب، مادة، (ع ن ن)، ج13، ص294.

(25) المصدر نفسه، ج15، ص105106.

(26) أدب الكتاب، ص147.

(27) الحماسة، ج2، ص111.

7ديوان الشّريف الرّضي، ج1، ص674.

(28) ابن البناء المراكشي: عنوان الدّليل من مرسوم خط التّنزيل، تحقيق: هند شلبي، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط1، 1990، ص30.

(29) ابن عبد ربه: العقد الفريد، ج4، تحقيق محمّد سعيد العريان، دار الفكر، د.ت ص213.

(30) أبو بكر الصّولي: أدب الكتاب، تصحيح محمّد بهجت الأثري، المكتبة العربيّة، بغداد 1341هـ، ص143.

(31).محمود أدهم: عنوانات الصّحف، مطابع الدّار البيضاء، القاهرة، د.ت، ص11 -

(32)إبراهيم أنيس وآخرون، المعجم الوسيط، دار إحياء التّراث العربي، بيروت، لبنان، ج 2 ط 2، 1972، ص 633.

(33) محمّد علي التّهانوي، موسوعة كشاف المصطلحات الفنون والعلوم، ج 2، مرجع مذكور، ص1241.

(34)سعيد الكرمي، الهادي إلى لغة العرب، دار لبنان للطباعة والنّشر، بيروت، ج 2، ط 1 1412 هـ، 1992، ص282.

(35)Leo H. Hoek, La marque du titre, Dispositif sémiotique d'une pratique textuelle, Mouton Publisher The Hague – Paris NEW YORK, 1981, p17 .

(36) Ibid, p 5.

(37) Leo H. Hoek, La marque du titre, op cité, p 17.

(38) Ibid, pp 1,2,3

(39) Gérard Genette, Seuils, Editions du Seuil, Paris, 1987, p 95.

(40)محمّد عويس، العنوان في الأدب العربي، النّشأة والتّطور، مكتبة الأنجلو المصرية القاهرة، ط 1، 1988، ص17.

(41) Josep Besa Camprubi, Sémiotique du titre, RS/SI, Association Canadienne de sémiotique, Vol : 23, 2003 N°1, 2, 3, p 91.

(42) محمّد الهادي المطوي، شعرية عنوان كتاب السّاق على السّاق في ما هو الفارياق مجلّة عالم الفكر، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد الأوّل، المجلّد 28 يوليو/ سبتمبر، 1999، ص 4.

(43)ينظر عصام العسل، ثريا النّص، قراءة في شعرية العنوان، ينظر الرّابط الآتي:
http://www.alimbaratur.com/All_Pages/Shaitalaika_Stuff/Shaitalaika61.htm
تاريخ فتح الرّابط:2020/08/22، السّاعة: 23:10.

(44) وو لفغانغ إيزر، فعل القراءة، نظرية جمالية التّجاوب في الأدب، ترجمة: د. حميد لحمداني و د. الجيلالي الكدية، منشورات مكتبة المناهل، فاس، المغرب، ص 55.

(45) جاسم محمّد جاسم: جماليات العنوان مقاربة في خطاب محمود درويش الشّعري، دار مجدلاوي، عمان، ط2013،1، ص76.

(46) بسام قطوس: سيمياء العنوان، ص64.وزارة الثّقافة، الأردن، ط1، 2001.

(47) محمّد عويس: العنوان في الأدب العربي: النّشأة والتّطور، ص23،38، مكتبة الأنجلو المصريّة، القاهرة، ط،1، 1988.

(48) خالدّ حسين: في نظريّة العنوان، ص421، دار التّكوين، دمشق،2007.

(49) رشيد يحياوي: الشّعر العربي الحديث: دراسة في المنجز النّصي، ص107، دار أفريقيا الشّرق، الدّار البيضاء،1988.

(50) انظر: سيمياء العنوان، ص117، ووفي نظريّة العنوان، ص 421.

(51) عبد العزيز المقالح: الأعمال الشّعريّة الكاملة، مح2، ص674.

(52) التّشكيل البصري في الشّعر العربي الحديث، ص ص38-72.

(53) محمّد الحربي: ديوان بين الصّمت والجنون، ص51.

(54) السّيميوطبقا والعنونة: جميل حمداوي، مجلّة عالم الفكر، مج25، ع3، 1997، ص 101.

(55)محمود درويش: الأعمال الشّعريّة الكاملة، مج1، ص42.

(56) المصدر نفسه، ص18.

(57) غازي القصيبي: قراءة في وجه لندن، ص26.

(58) محمود درويش: ديوان لماذا تركت الحصان وحيدا، ص110.

(59) انظر: وقوفا بها، ص22.

(60) انظر: شعر أمل دنقل دراسة أسلوبيّة، ص ص62-64.

(61) انظر: محمّد عبد المطلب: ظواهر شعريّة في شعر الحداثة، ص73-74.

(62) انظر: لغة الغياب في قصيدة الحداثة، ص ص91-103.

(63) طاهر زمخشري: ديوان ألحان مغترب، ص70.

(64) ثريا العريّض: ديوان امرأة دون اسم، ص139.

(65) عز الدّين المناصرة: الأعمال الشّعريّة الكاملة، مج1، ص469.

(66) أحمد الصّالح: ديوان انتفضي أيتها المليحة، ص9.

(67) مع امبرتوايكو: عبد الرّحمان بوعلي، مجلّة نزوى، ع14، 1998: 65، وينظر العنوان والمعنى: امبرتوايكو، ترجمة كامل عويد، مجلّة افاق عربيّة، ع18، 1993، ص 46.

(68) مع امبرتوايكو: عبد الرّحمان أبو علي، مجلّة نزوى، ع14، 1998، ص65.

(69) محمود درويش: الأعمال الشّعريّة الكاملة، مح2، ط2، ص411.

(70) المصدر السّابق، ص ص 411-415.

(71) عبد الكريم شرفي: من فلسفات التّأويل إلى نظريات القراءة، دراسة تحليليّة نقديّة في النّظريات الغربيّة الحديثة، منشورات الاختلاف، ط1، الجزائر، ص166.

(72) انظر المرجع نفسه، ص167.

(73) ديوان محمود درويش، مج1، ط8، ص305.

(74) josep besa camprubi les fonctions du titre .p : 20 .

(75) ibid p : 25.

(76) بسام قطوس: سيمياء العنوان، ص60.

(77) المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

(78) مصطفى محمّد الغماري: ديوان عرس في مأتم الحجاج، الشّركة الوطنيّة للنشر والتّوزيع، الجزائر، 1982، ص117.

(79) مصطفى محمّد الغماري: ديوان بوح في موسم الأسرار، لافوميك، الجزائر،198 ص113.

(80) محمّد الأخضر فلوس: ديوان جرس لسموات تحت الماء، ص102.

(81) مصطفى محمّد الغماري: ديوان أعنيات الورد والنّار، الشّركة الوطنيّة للنشر والتّوزيع الجزائر، ط1، 1980، ص137.

(82) مصطفى محمّد الغماري: ديوان حديث الشّمس والذّاكرة، المؤسّسة الوطنيّة للكتاب الجزائر، ط1، 1994، ص107.

(83)عبد القادر رحيم: علم العنونة، دراسة تطبيقيّة، دار التّكوين للتأليف والتّرجمة والنّشر ط1، ص236.

(84) نفس المرجع السّابق، ص236.

(85) نزار قباني: الأعمال الشّهريّة الكاملة، ج1، ص471.

(86) خليل حاوي، الأعمال الشّعريّة الكاملة، ص417.

(87) محمود درويش، الأعمال الشّعريّة الكاملة، ج1، ط8، ص477.

(88) المصدر نفسه، الصّفحة نفسها.

(89) نفس المصدر السّابق، ص372.