اللغة العربية

مجلّة فصليّة محكّمة
تعنى بالقضايا الثّقافيّة
والعلميّة للّغة العربيّة

المجلس الأعلى للغة العربية

العدد 72 2025

اللغة العربية

العدد
72
2025

ASJP Algerian Scientific Journal Platform
cerist
AraBase قاعدة معلومات اللغة والأدب
العبيكان Obeikan BOOKSTORE
ISC Islamic World Scientific Citation Center
المنهل ALMANHAL
مؤسسة الملك عبد العزيز آل سعود - الدار البيضاء Fondation du Roi Abdul-Aziz Al Saoud - Casablanca
جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية Naif Arab University for Security Sciences

المجلس الأعلى للغة العربية

المراسلة : مجلة اللغة العربية - المجلس الأعلى للغة العربية
شارع فرنكلين روزفلت الجزائر - ص.ب 575 - ديدوش مراد - الجزائر
الهاتف 23.48.72.79 (213)00 الناسوخ 23.48.72.62 (213)00

madjaletalarabia@gmail.com
asjp.cerist.dz

دار النشر و التوزيع
مطبعة زاد دي.تي
0550.97.70.76
0795 31 30 38

اللّغة العربيّة

مجلّة فصليّة مُحكّمة تعنى بالقضايا الثّقافيّة والعلميّة للّغة العربيّة

معامل التّأثير (ارسيف / Arcif) (0,052) لسنة 2025.

صُنّفت مجلّة اللّغة العربيّة على المستوى العربيّ ضمن الفئة العليا (Q1)

العدد الثّاني والسّبعُون

المجلّد: 27 العدد: 04 الثّلاثي الرّابع السّنة: 2025

الإيداع القانوني	EISSN	ر.د.م.م
7/ 2002	6545-2600	1112.3575

المدير المسؤول

أ.د. صالح بلعيد
رئيس المجلس الأعلى للّغة العربيّة

رئيس التّحرير

أ. د. عبد المجيد سالمي

سكرتيرة التّحرير

أ. حنيسة كاسحي

المدقّق اللغويّ

أ. حسن بهلول

تصفيف وتوضيب

أ. العالية حمدان

هيأة التّحرير

من الجزائر	من خارج الجزائر
أ. د. صالح بلعيد	أ. د. ضياء غني العبودي. العراق
أ. د. أحمد عزوز	أ. د. عمار الفريحات. الأردن
أ. د. طاهر ميلة	أ. د. عامر صلال راهي العارضي. العراق
أ. د. طاهر لوصيف	أ. د. بلاوي رسول. إيران
أ. د. آمنة بلعلى	أ. د. أحمد علي علي لقم. سلطنة عمان
أ. د. مهدية بن عيسى	أ. د. سالمة العمامي، ليبيا
أ. د. حياة أم السعد	أ. د. أحمد الإمام. إنگلترا
أ. د. الجوهر مودر	أ. د. خليفة بوجادي. دبي
أ. د. جويدة معبود	أ. د. محمود السيد. مصر
د. الياس نايت قاسي	أ. د. أحمد علي إبراهيم الفلاحي. العراق
د. تجاني حبشي	أ. د. محمد سعيد حسين مرعي الجابوري. العراق
د. حسينة عليان	أ. د. محمد الخضر عبد الباقي. نيجريا
د. وحيد بوعزيز	أ. د. هناء محمد خلف الشلول. الأردن
د. يحي بن بهون حاج امحمد	أ. د. نعمان بو قرة. السعودية
د. سعيد بومعيزة	أ. د. علي عبد الأمير عباس الخميس. العراق
د. حميد علاوي	أ. د. نورة صبيان بخيت الجهني. جدّة
د. موسى جمال	أ. د. أنيسة سادات هاشمي. إيران
د. فتيحة لعلاوي	أ. د. خالد توكال. الإمارات العربية
د. هشام خالدي	د. خالد الطاهر. الإمارات العربية
د. عارف غربي	
د. صالح تقابجي	
د. المبارك رعاش	
د. طيب بودربالة	
د. جميلة راجح	
د. حلومة بوسعادة	
د. محمد زوقاي	
د. عبد الرحمن خربوش	
د. نعيمة زواخ	

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 Arabic Simplified 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 الذي نشرت فيه مقالتّه؛
- ✓ تُرفق المقالة بسيرة علميّة موجزة عن الباحث؛
- ✓ لا تعبّر المقالات المنشورة بالضّرورة عن رأي المجلس الأعلى للّغة العربيّة.

للاتّصال

abdelmadjid.salmi51@gmail.com

asjp.cerist.dz

الهاتف: 79 72 48 23 (213) 00 الفاكس: 62 72 48 23 (213) 00

المراسلة: مجلّة اللّغة العربيّة، المجلس الأعلى للّغة العربيّة

شارع فرنكلين روزفلت الجزائر ص.ب. 575 ديدوش مراد – الجزائر

محتويات العدد

العناوين	الصّفحة
كلمة رئيس التّحرير أ. د. عبد المجيد سالمي	9-8
دراســــــــات لغـــــــويّة	
أثر تنميّة مهارات الطّفل اللّغويّة في سنّ مبكّرة على نجاحه المدرسيّ. أمينة بن قطاف د. فاسي عمر	35-11
التّفرّد القرائي للتّغيّرات الصّرفيّة والألفاظ الفرشيّة في قراءة نافع. أ. عبد القادر بن فطة	55-37
الممارسة اللّغويّة في فكر الباحث اللّغويّ "عبد القادر الفاسي الفهري" في ضوء الدّراسات البينيّة. أ. حمزة بريك	69-57
الممارسة النّصيّة في ضوء المقاربات الحديثة مرحلة التّعليم الثّانوي أنموذجا. أ. بن عليّة صبرينة أ. بشير حوريّة	87 -71
دور الذّكاء الاصطناعيّ في توحيد المصطلحات اللّسانيّة العربيّة. أ. أوباح حاج	107-89
الرّصيد اللّغويّ العربيّ وأهمّيته في تعليم اللّغة العربيّة. د. محمد ولددالي	125-109

النّحو العربي بين البنية والمعنى: دراسة في الأصول السّياقيّة والبلاغيّة. أ. سجيّة غربي د. عبد المجيد سالمي	144-127
الوضعيّة الإدماجيّة التّقويميّة -في صيغة مناظرة-: آليّة بيداغوجيّة لتحقيق الكفاءة الحجاجيّة لدى متعلّميّ الطّور الثّانوي الجزائريّ. أ. ابتسام ثابت د. الطاهر لوصيف	166-145
دراسة بلاغيّة للألفاظ القرآنيّة في "تأويل مشكل القرآن" لابن قتيبة. د. نوال زلالي	190-167
فاعليّة الأنشطة اللّغويّة في كتاب اللّغة العربيّة للسنتين الرّابعة والخامسة ابتدائيّ في تنميّة الرّصيد اللّغويّ -نشاط المحفوظات أنموذجاً- أ. هدى حواش أ. د شاغة عيسى	218-191
الاستعارة التّصوريّة في الأحاديث النّبويّة د. فضيلة زرازحي أ. د. عمر لحسن	256-219
قراءةٌ تداوليّة لصيغة الأمر عند الأُصوليّين: تطبيقٌ على نصوص حديثيّة. د. جيلالي فاسي	284-257

مرتكزات التّواصل اللّغوي وأسسه في الدّرس البلاغي بين الجاحظ وأبي هلال العسكري وعبد القاهر الجرجاني: دراسة تحليليّة مقارنة. د. أمال أورابح	301-285
ملامح الإعجاز في لغة القرآن الكريم. د. يسمينة قوادري	323-303
المُقاربة المنهجيّة في تعليميَّة اللّغة العربيّة لغير النَّاطقين بها معهد اللّغة العربيّة للنَّاطقين بغيرها. (الكتاب الأساسي من الجزء الأوَّل إلى الجزء الثَّالث). أ. نصيرة كتاب	347-325
من قضايا التّذكير والتّأنيث. أ. طاوس خلوات	372-349
<u>دراســــــات أدبـيّـــــــة</u>	
التّناص الموضوعاتي في القصّة النّسويّة الجزائريّة أ. زكريا بوشارب	391-373
تمثّلات صورة الصّحراء العربيّة في ضوء ثنائيّة الآنا والأخر رحلات لودفيكو فارتيما أنموذجا. أ. مفيدة ميزان	411-393
جماليّة العتبات النّصيّة في راويّة الحب والموت في زمن كورونا. د. كريمة زيتوني د. نجاة مومن	428-413

الفضاء الصّحراوي بين البناء والدّلالة في الرّواية المغاربيّة دراسة وصفيّة تطبيقيّة. **أ. قرنوط الحسين** **أ. خويلد محمد الأمين**	438-429
<u>دراســــــــات نقديّـــــــة ثقافيّـــــــة</u>	
أسئلة الهويّة والانتماء في روايّة ساق البامبو لسعود السنعوسي. **أ. بولحواش سعاد**	459-439
قراءة عقدية لكتاب خطب الجمعة: للشيخ إبراهيم بن محمد طلاي (ت: 1443هـ/ 2021م). **أ. بن دريسو مصطفى بن محمد**	493-461
الأنساق الثّقافيّة في الخطاب الإعلاميّ الإشهاري **ط. د فضيلة حليماوي** **أ. د. فتيحة لعلاوي**	514-495

افتتاحيّة العـدد

رئيس التّحرير

أ. د. عبد المجيد سالمي

تُعدّ اللّغة العربيّة من أقدم اللّغات واوسعها انتشارًا وأكثرها ثراءً وعمقًا من حيث المفردات والتّراكيب والأساليب. وهي لغة القرآن الكريم، لذلك اكتسبت مكانة رفيعة بين المسلمين في شتّى أنحاء العالم، فأصبحت لغة الدين والعقيدة والعبادات لملايين المسلمين الذين يتلون القرآن.

بدأ انتشار اللّغة العربيّة بشكل واسع مع ظهور الإسلام في القرن السّابع الميلادي، حين خرجت الجيوش الإسلاميّة حاملة رايّة الإسلام ورسالة السّلام لنشرها عبر العالم، فدخلت العربيّة إلى بلاد الشّام والعراق ومصر وشمال أفريقيا والأندلس، ثم امتد تأثيرها إلى بلاد فارس والهند وآسيا الوسطى. ومع مرور الوقت أصبحت اللّغة العربيّة لغة الإدارة والعلم والأدب في كثير من تلك المناطق.

وخلال العصور الذّهبيّة للحضارة الإسلاميّة، كانت العربيّة لغة الفلاسفة والعلماء في الطب والفلك والرياضيات والكيمياء. وقد كُتبت بها أعظم المؤلّفات التي ترجمت فيما بعد إلى اللاتينيّة وغيرها من اللغات الأوروبيّة، فأسهمت إسهامًا كبيرًا في نهضة الغرب العلميّة. كما أثّرت العربيّة في العديد من اللّغات الأخرى إذ دخلت كلمات عربيّة كثيرة إلى الإسبانيّة والبرتغاليّة والتّركيّة والفارسيّة والأورديّة وحتى إلى الإنكليزيّة والفرنسيّة.

وفي العصر الحديث، ما زالت اللّغة العربيّة تحتفظ بمكانتها الرفيعة كلغة رسميّة في أكثر من عشرين دولة، كما أنّها إحدى اللّغات الرسميّة السّت في منظمة الأمم المتحدة. ومع ازدياد الاهتمام بالثقافة العربيّة والإسلاميّة، تزايد

الإقبال على تعلم العربيّة في الجامعات والمعاهد في أوروبا وأمريكا وآسيا، حيث تُدرَّس اليوم في مئات المؤسّسات الأكاديميّة حول العالم.

كما أسهمت وسائل الإعلام الحديثة، مثل الفضائيات والإنترنت ومواقع التّواصل الاجتماعي، في توسيع انتشار اللّغة العربيّة وتعزيز حضورها الرقمي. كما أدت الهجرة من الدول العربيّة إلى بلدان الغرب إلى إنشاء مجتمعات عربيّة تحافظ على لغتها وتورّثها للأجيال الجديدة.

وهكذا يمكن القول إنّ اللّغة العربيّة ليست مجرد وسيلة تواصل، بل هي وعاء حضارة عريقة وتاريخ طويل من الإبداع الفكري والإنساني. إنّها لغة تجمع بين الأصالة والقدرة على التّطور، وتظل رمزًا للوحدة الثقافيّة والهويّة المشتركة بين الشعوب العربيّة والإسلاميّة، وجسرًا للتواصل بين الشرق والغرب..

أثر تنميّة مهارات الطّفل اللّغويّة في سنّ مبكّرة على نجاحه المدرسيّ

The impact of developing a child's language skills at an early age on his school success

أمينة بن قطاف♥

د. فاسي عمر♥

المُعرّف الرّقميّ للمقال: DOI 2025 10.33705/0114-027-004-001

تاريخ الاستلام:26-05-2024-تاريخ القبـول:12-08-2025-تاريخ النّشر : 15-12-2025

ملخّص: تؤكّد الدّراسة على أهميّة تنميّة المهارات اللّغويّة لدى الأطفال خاصّة في سنّ مبكّرة، باعتبارها ضروريّة للتفكير والتّعبير عن الذّات والتّواصل الفعّال. تطرح الدّراسة إشكاليّة ما مدى ضرورة التّعليم الذي يُركّز على تعزيز مهارات الطّفل اللّغويّة وكيف يمكن أن يؤثّر بشكل كبير على نجاحه الأكاديمي. ويهدف البحث إلى تسليط الضّوء على الحاجة إلى تزويد الأطفال بالدّعم النّوعي لرعايّة تطوّرهم اللغوي بطريقة صحيّة منذ المراحل المبكّرة. باستخدام منهج وصفي، تستكشف الدّراسة أهميّة وأهداف تحسين المهارات اللّغويّة الأربعة (الاستماع والتّحدّث والقراءة والكتابة) لإعداد الأطفال بشكل أفضل للحياة المدرسيّة. تشير النّتائج إلى أنّ تدريس اللّغة في سنّ مبكّرة أمر

♥جامعة طاهري محمد بشار، الجزائر، البريد الإلكتروني: amina.benketaf@univ-bechar.dz (المؤلّف المرسل).

♥جامعة طاهري محمد بشار، الجزائر، البريد الإلكتروني: fassi-omar@univ-bechar.dz

بالغ الأهميّة لوضع أساس متين للطفل لبناء كفاءة لغويّة بارعة طوال رحلته الأكاديميّة.

كلمات مفتاحيّة: مهارات لغويّة؛ أطفال؛ تعليم مبكر؛ طفولة؛ تنميّة.

Abstract: The study emphasizes the importance of developing language skills in children, especially at an early age, as essential for thinking, self-expression and effective communication. The study poses the problem of how necessary education that focuses on enhancing a child's language skills is and how it can significantly affect his academic success. The results suggest that teaching language at a young age is crucial for laying a solid foundation for the child to build a language proficiency throughout their academic journey.

Keywords: Language skills; children; early education; childhood; development.

1. مقدّمة: يكتسب الطّفل خلال فترة طفولته المبكّرة لغته المسموعة والمنطوقة طبيعيا، (بآليّة التّقليد) أي عبر احتكاكه بالمحيط الذي ينتمي إليه. لكن مهارة القراءة والكتابة هما مهارتان تعليميتان تحتاجان معلما يساعد الطّفل ويوجهه لاكتساب سهل وسلسل. ويتدخل في عمليّة التّلقي والتّعلُم، كثير من العناصر التي تؤثر في لغة الطّفل إيجابًا أو سلبًا. لهذا وجب على الأولياء اتباع أمثل الطّرق لتنميّة مهارات أطفالهم اللّغويّة وتشخيص أمراض اللّغة والكلام عندهم في وقت مبكّر وعلاجها.

تهدف هذه الدّراسة إلى طرح أهميّة وأهداف تنميّة المهارات اللّغويّة للطفل ما قبل المدرسة في دور الحضانة ورياض الأطفال وقسم التّحضيري في المدارس الحكوميّة، لضمان حياة تواصليّة تفاعليّة سليمة للطفل مع مجتمعه. لذلك كلّه

آثرنا معالجة هذا الموضوع وفحصنا القضايا التي يطرحها ضمن تصور عام تؤطره الإشكاليّة الأساسيّة التّاليّة نلخّصها ضمن التّساؤل الآتي:

ما ضرورة تنميّة مهارات الطّفل اللّغويّة في المؤسّسات التّعليميّة في سنّ مبكّرة، وما أثرها على نجاحه المدرسي؟

لهذا تطرقنا في ورقتنا البحثيّة إلى النّقاط التّاليّة:

1. ضبط المصطلحات.
2. خصائص طفل الرّوضة والتّحضيري اللّغويّة.
3. أهميّة تنميّة المهارات اللّغويّة للأطفال ما قبل المدرسة.
4. مهارة الاستماع أنواعها، أهمّيتها وأهدافها وطريقة تنميتها.
5. مهارة الكلام مجالاتها، وأهمّيتها وأهدافها وطريقة تنميتها.
6. مهارة القراءة أنواعها، أهمّيتها وأهدافها وطريقة تنميتها.
7. مهارة الكتابة أنواعها، أهمّيتها وأهدافها وطريقة تنميتها.
8. سلبيّات وإيجابيّات التّعليم المبكّر على الأطفال.

2. ضبط المصطلحات:

1.2 تعريف اللّغة: أمّا حدُّها: "فإنّها أصوات يعبر بها كل قومٍ عن أغراضهم، هذا حدّها" (ابن جني، 1429هـ، ص87). ولعلّ تعريف ابن جني جامع مانع يعتمده الكثيرون في تعريفهم للّغة، فهي عنده تجمع بين كونها مجموعة أصوات، أي أنّها اللّغة المنطوقة. وهي أداة تعبير، وتواصل وتفاعل بين أفراد المجتمع الواحد. إنّ "اللّغة في المتعارف هي عبارة المتكلّم عن مقصود ما، وتلك العبارة فعل لساني ناشئ عن القصد بإفادة الكلام، فلا بد أن يصير ملكة مقرّرة في العضو الفاعل لها، وهو اللّسان، وهو في كل أمة بحسب اصطلاحاتهم " (ابن خلدون،1984،ص712). أمّا دي سوسير فقد فرق بين اللّغة واللّسان والكلام: أمّا اللّغة فهي ذات طابع بشري بحيث يملك كل إنسانٍ

الاستعداد الفطري لها. بينما اللّسان هو لغة مجتمع ما وهي ذات طابع اجتماعي. أمَّا الكلام فهو الممارسة الفرديّة للسان، ويحمل طابعًا فرديًّا.

2.2 –تعريف المهارات اللّغويّة: هي السّهولة والسّرعة والدّقة في أداء عمل ما بعد تعلُّمه مع اقتصاد في الجهد، وحفظه بالممارسة والتّكرار بما أنَّه قابل للنسيان إذا أُهمل. إنَّه من البديهي أن يتطلب التّعلم فترة من التّدريب المقصود والممارسة المستمرة ليصل إلى المهارة، والكفاءة والجودة في الأداء. كما أنّ المهارة عند ابن خلدون هي (مَلَكَة)، فيقول: "الملكات كلّها جسمانيّة، سواء كانت في البدن أو في الدّماغ، من الفكر وغيره كالحساب، والجسمانيات كلّها محسوس فتفتقر إلى التّعليم، ولهذا كان السّند في التّعليم في كل علم أو صناعة يفتقر إلى مشاهير المعلّمين فيها معتبرا عند كل أهل أفق وجيل" (ابن خلدون،1984، ص522). إذا فالمهارة عند ابن خلدون هي ملكة شبيهة بالصّناعة تحتاج إلى العقل والجسم والنّفسيّة السّليمة لإتقانها على أكمل وجه وذلك بالممارسة والتّكرار، وتخضع لقانون الفروق الفرديّة في تعلُّم وإنتاج اللّغة. والملكة أو المهارة عنده محتاجة إلى التّعليم، فهي النّمو اللغوي عند الإنسان بالتّدرج خلال مراحله العمريّة، يدعمه بالممارسة والتّدرب والتّعلم. تنمو المهارة اللّغويّة وتتطور إذا بُذل جهد في اكتسابها وإنتاجها وتحسينها، فهي تحتاج إلى التّنشيط والتّنميّة والتّركيز في تطويرها. إنَّ المهارة اللّغويّة هي مصطلح يُطلق على عدّة مهارات مجتمعة ألا وهي: (مهارة الاستماع /مهارة الكلام /مهارة القراءة/ مهارة الكتابة). وهي مهارات متفاوتة في سرعة الاكتساب والتّعلُّم والإنتاج. وبالتّالي من خلال تعريف المهارة واللّغة نستنتج أنّ المهارة اللّغويّة هي الحذق والبراعة في اكتساب الإنسان للّغة مجتمعه وانتاجها.

3.2 تعريف التّعليم المبكر: ويقصد بها مرحلة (قبل المدرسة Preschool Stage) وهما في الجزائر مرحلة رياض الأطفال وقسم التّحضيري –الخاصّة أو الحكوميّة–. كما يطلق عليها KG1– KG2 في بلدان الشّرق الأوسط.

يطلق عليها عدّة تسميات مرحلة التّمهيدي والتّحضيري، ورياض الأطفال ومرحلة ما قبل المدرسة، ومرحلة الطّفل الدّارج، ومرحلة التّعليم المبكر...الخ. "وهي المرحلة التي تسبق التّعليم الابتدائي وتمتد من 4- 6 سنوات. (فرحات 2010، ص46). يوجد في الجزائر " 500 روضة أطفال منتشرة عبر التّراب الوطني و236 بالجزائر العاصمة 11541 مقعد هي قدرة الاستقبال الإجماليّة لهذه الرّياض. 800شخص يقومون بتأطير الأطفال بدايّة من سن 03 أشهر إلى5,5 سنوات" (خطار، 2009). ومن هنا فإنّ السّن القانونيّة لدخول رياض الأطفال في الجزائر غير محدّدة، لأنّ التّعليم في هذه المرحلة غير الزّامي قانونيًّا، لكن يمكننا اعتبار طفل ما قبل المدرسة هو كل طفل لم يبلغ السّن القانونيّة التي تخول له الالتّحاق بصف الأولى ابتدائي.

4.2 خصائص طفل الرّوضة والتّحضيري اللّغويّة: يمكن تمييز لغة الأطفال في رياض الأطفال والفصول التّحضيريّة بعدة طرق:

-أوّلا، نلاحظ عليه كثرة الكلام، فهو: "يتكلّم باستمرار دون توقّف ودون تعب، فإذا أردت أن تسكته فإنّه لا يستطيع ذلك لمدة طويلة كما أنّه كذلك كثير الأسئلة إلى درجة أنّه يتعب من حوله بأسئلته المتواصلة" (بورصاص 2008 ص114). وتلك مهمّة المعلّمين لوضع قليل من التّنظيم والتّركيز في سلوك الطّفل وشخصيته.

-ثانيًا، غالبًا ما تكون المفردات التي يستخدمها الأطفال في هذه الفصول محدودة وأساسيّة. قد يستخدمون في المقام الأوّل كلمات وعبارات بسيطة للتعبير عن رغباتهم والتّعبير عن أنفسهم. بالإضافة إلى ذلك ، قد تكون القواعد النّحويّة وبنيّة الجملة للغتهم أقل تعقيدا مقارنة بالأطفال الأكبر سنًّا أو البالغين. قد يكافحون مع تكوين جمل كاملة أو استخدام الأزمنة المناسبة.

-ثالثًا، غالبًا ما تتضمّن لغة الأطفال في رياض الأطفال والفصول التّحضيريّة الكثير من التّكرار والتّقليد. قد يكررون في كثير من الأحيان

الكلمات أو العبارات التي يسمعونها من معلّميهم أو أقرانهم، لأنّهم لا يزالون في المراحل الأولى من اكتساب اللّغة. هذا التّكرار يساعدهم على استيعاب وممارسة كلمات وعبارات جديدة.

-رابعًا، قد تتضمّن لغة الأطفال في هذه الفصول أيضًا قدرًا كبيرًا من التّواصل غير اللّفظي. قد يعتمدون على الإيماءات وتعبيرات الوجه ولغة الجسد للتعبير عن أفكارهم ومشاعرهم، خاصّة إذا كانوا لا يزالون يطوّرون مهارات الاتصال اللّفظي لديهم.

-خامسا، قد تتميز لغة الأطفال في رياض الأطفال والفصول التّحضيريّة أيضا بنقص التّفكير المجرد. يكافحون للفهم والتّعبير عن المفاهيم غير الملموسة أو الملموسة. كما قد تكون لغتهم أكثر تركيزًا على التّجارب والأشياء الفوريّة في بيئتهم.

5.2 أنواع المهارات اللّغويّة: تشير المهارات اللّغويّة إلى القدرات والكفاءات المتعلّقة باللّغة والتّواصل. تشمل هذه المهارات جوانب مختلفة من اللّغة، بما في ذلك التّحدث والاستماع والقراءة والكتابة. للمهارات اللّغويّة علاقة وطيدة بمخطّط جاكوبسون لعناصر الاتصال: (المرسل/ المرسل إليه/ الرّسالة/ القناة /الشّيفرة /المرجع). إنّ (القناة) هاهنا هي اللّغة -المنطوقة والمكتوبة- الحاملة لرسالة معينة. فوظيفة اللّغة التّفاعل والتّواصل بين مرسل ومرسل إليه باعتبارهما الطّرفين الأساسيين في عمليّة التّواصل. "فالمرسل يكون متكلّما بلغة أو بالإشارات أو كاتبا، كما يمكن للمرسل إليه أن يكون مستمعًا أو قارئًا للكتابة أو الإشارات (إشارات الصّم البكم). وعليه، تتشكل اللّغة من أربع مهارات، هي: (الاستماع والكلام) وتعتبر مهارة تواصل مباشرة، و(القراءة والكتابة) وهي مهارة تواصل غير مباشرة. وتلك عينها المهارات اللّغويّة الأساسيّة الأربع: (الاستماع- الكلام- القراءة- الكتابة)" (خالدّ، 2016،ص67-68). تطوير المهارات اللّغويّة ليس بالمهمّة السّهلة ويتطلّب التزامًا كبيرًا بالممارسة والدّراسة.

لا يكفي مجرد حضور دروس اللّغة أو قراءة بعض الكتب. يجب على المرء أن يشارك بنشاط في أنشطة مختلفة لتحسين قدراته اللّغويّة حقًّا.

6.2 أهميّة تنميّة المهارات اللّغويّة للأطفال ما قبل المدرسة:

–يعدّ تطوير المهارات اللّغويّة للأطفال أمرًا بالغ الأهميّة لنموهم وتطورهم من خلال تعزيز قدراتهم اللّغويّة ، يكون الأطفال قادرين على التّواصل الفعَّال والتّعبير عن أفكارهم وعواطفهم والمشاركة في تفاعلات هادفة مع الآخرين. يشمل تطوير اللّغة جوانب مختلفة مثل توسيع المفردات واكتساب القواعد وتطوير مهارات الاستماع والتّحدث والقراءة والكتابة؛

–الأطفال الذين لديهم مهارات لغويّة قويّة مجهزون بشكل أفضل للنجاح أكاديميا، لأنّ اللّغة هي الأساس للتعلّم في جميع المواد. والتّعبير عن أفكارهم بوضوح، والمشاركة بنشاط في مناقشات الفصل الدّراسي. فضلا عن ذلك ترتبط المهارات اللّغويّة القويّة بمستويات أعلى من التّفكير النّقدي وحل المشكلات والإبداع؛

–بالإضافة إلى النّجاح الأكاديمي، تلعب المهارات اللّغويّة القويّة أيضًا دورًا حاسما في التّنميّة الاجتماعيّة والعاطفيّة. من المرجح أن يشكّل الأطفال القادرون على توصيل أفكارهم ومشاعرهم بشكل فعَّال علاقات إيجابيّة مع أقرانهم والبالغين؛

–تُساعد تنميّة مهارات اللّغويّة الطّفل بشكل أفضل على حل النّزاعات والتّعبير عن التّعاطف والتّنقل في المواقف الاجتماعيّة. تلعب المهارات اللّغويّة أيضًا دورًا رئيسيًّا في تطوير الوعي والتّنظيم الذّاتي ، حيث يتمكن الأطفال من التّعبير عن عواطفهم واحتياجاتهم؛

–إنّ تزويد الأطفال ببيئة لغويّة غنيّة، وإشراكهم في المحادثات، وقراءة القصص معًا، وتشجيعهم على التّعبير عن أنفسهم شفهيا هي استراتيجيات

فعَّالة لتعزيز مهاراتهم اللّغويّة. بالإضافة إلى ذلك ، فإنّ دمج الأنشطة والألعاب القائمة على اللّغة في روتينهم اليومي يمكن أن يعزز قدراتهم اللّغويّة؛

–بشكل عام، يُعد الاستثمار في تطوير المهارات اللّغويّة للأطفال أمرًا ضروريًّا لنموهم ونجاحهم بشكل عام. من خلال تزويدهم بفرص لتعزيز قدراتهم اللّغويّة، فإنّنا نعدهم مدى الحياة من التّواصل الفعال والعلاقات الهادفة والإنجاز الأكاديمي.

3. تنميّة مهارات الطّفل اللّغويّة:

1) مهارة الاستماع: إنّ السّمع هو استقبال الصّوت عن طريق الأذن والاستقبال يكون بدون تركيز ووعي، وهو عمليّة وظيفيّة تشير لسلامة وظيفة الأذن لاستقبال الأصوات، ولا يحتاج السّمع إلى مهارة أو تعليم لأنّه فطري وليس مكتسبًا. فهو حاسّة السّمع في صورتها البدائيّة أي تلقي الأصوات وتفسيرها على مستوى الدّماغ بقصد أو دون قصد. أمّا الاستماع فهو المهارة التي نقصدها. "الاستماع نشاط عقلي إيجابي مقصود يقتضي التّركيز والانتباه لإدراك الرّسالة المسموعة وفهم المقصود (هيكل، د.ت، ص286). فالسّمع غير مقصود بينما الاستماع هو سمع مقصود، ورغبة في الاستماع والانتباه لما يقال وفهمه.

1.1 أهميّة وأهداف وتنميّة الاستماع: ويقول ابن خلدون إنّ: "والسّمع أبو الملكات اللسانيّة" (ابن خلدون، 1984ص712)، قاصدًا بذلك أنّ اللّغة هي الملكة الكبرى التي تضم ملكات أخرى، يتربع على رأسها (السّماع).

وتشير (هدي النّاشف) في هذا الصّدد: "أنّ الأطفال يمارسون فنّ الاستماع قبل أن يمارسوا أي فن من فنون اللّغة، ويظل أكثرها استخداما لدى الإنسان حيث تعتبر هذه المهارة أساس التّلقي والتّعلم. فالطّفل إذا ما أحسن الاستماع كان أحسن تحدثا وأفضل وأرقى تعلّمًا" (النّاشف، 2007، ص57).

ونلخّص أهميّة وأهداف الاستماع في مرحلة ما قبل المدرسة في النّقاط التّاليّة:

1. تنميّة اللّغة الشّفويّة وكل ما يتعلّق بها من مهارات كالقدرة على التّعبير وتركيب الجمل السّليمة والنّطق الصّحيح وترتيب الأفكار والتّحكم فيها.

2. تنميّة مهارة التّمييز بين الأصوات والحروف عند الطّفل بسلاسة.

3. اثراء معجم الطّفل اللّغوي بتلقينه التّراكيب الجديدة أو تصحيح الخاطئة.

4. تحفيز مخيلة الطّفل الابداعيّة على اختلاق القصص من خياله.

5. تنميّة روح الأطفال النّقديّة بسؤالهم عن رأيهم في المواضيع الموجّهة لهم.

6. تنميّة ذاكرة الطّفل السّمعيّة وتدريبها على حفظ المعلومات واسترجاعها. (النّاشف، 2007، ص60)

7. التّعرف على أصوات اللّغة الجديدة فالطّفل ينتقل في هذه المرحلة من اللّهجة العاميّة اليوميّة إلى اللّغة الفصحى، والهدف هو الوصول للألفة مع الأصوات الغير موجودة في لهجته مثل الذّال والثّاء ...الخ.

8. القدرة على معرفة المعاني المتولدة من تغير أو قلب صوت من أصوات المفردة، وتعليمه أثر هذه العمليّة في المعنى. التّمييز بين الأصوات متقاربة المخارج على غرار الحروف الحلقيّة (العين والحاء–الغين والخاء...إلخ).

9. التّعرف على معنى التّنغيم والنّبر في الجمل ومعرفة المعنى الذي تؤديه الجملة عند سماعها مثال: (الاستفهام، الأمر، التّحيّة، التّوبيخ... إلخ).

10. القدرة على حفظ الأصوات في الذّاكرة، لربطها برسم الحرف عند تعليمه للقراءة والكتابة.

11. إعطاء القرآن الكريم فرصة إثراء محصلة الطّفل بالكلمات الفصحى سماعًا، حتى لو لم يعرف معناها فهي تهذب مخارج حروفه فينطق بالحروف بسلاسة. وذلك بإدخال الأطفال في الكتاتيب القرآنيّة، ومواصلة ذلك حتى كبره.

12. تحويل أذن الطّفل من جهاز استماع إلى أذن حساسة ذواقة للفنون الرّاقيّة من أناشيد وأغاني وشعر...الخ، كما تتحول إلى أذن مميّزة ودقيقة وكاشفة للأخطاء، أي يتعرف على مواطن الخطأ في الكلام بمجرد سماعه.

2) مهارة الكلام (المحادثة): الكلام ما كان مكتفيا بنفسه وهو الجملة" (ابن منظور"أ"، 2009، ص681) وقد يطلق على هذه المهارة (المحادثة): "أنّ مهارة التّـحدث تمثل التّواصل اللغوي حيث يرتبط الحديث بالاستماع، فيحول الطّفل الخبرات التي يمـر بهـا إلى رموز لغويّة دالة تحمل رغباته إلى محيطه، وقد يتحدث لألعابه أو الأشياء فيفيض عليها حيويّة والحياة". (النّاشف، 2007، ص72). تتضمّن مهارات التّحدث القدرة على التّعبير عن الكلمات والجمل بوضوح وطلاقة، وكذلك استخدام المفردات والقواعد المناسبة. ويشمل أيضًا القدرة على التّعبير عن الأفكار والآراء والعواطف بشكل فعّال والمشاركة في المحادثات والمناقشات مع الآخرين.

1.2 أهميّة وأهداف الكلام: للكلام أهميّة بالغة في التّواصل البشـري فهو:

–المهارة الثّانيّة في الظّهور بعد الاستماع، وسلامة الكلام من حسن الاستماع. –الكلام عمليّة عضويّة لا تكتمل إلا بسلامة جهاز السّمع فمن لا يسمع لا يتكلّم؛

–ولا تكون العمليّة التّواصليّة ناجحة إلاّ إذا تم فهم اللّغة ثم تفسيرها فهما وتفسيرا سليمين، من خلال عمليّة عقليّة معقّدة تحدث في أجزاء من الثّانيّة؛

–كما أنّ الكلام هو إشارة أنّ الطّفل يحسن الاستماع والفهم فيقوم بمحاكاة الأصوات والكلمات التي يسمعها ممّن حوله، ويبشـر أهله أنّ مهاراته اللّغويّة العقليّة والمعرفيّة تنمو بصورة جيدة؛

–من صفات حديث الطّفل أنّه يوجهه للأفراد مثلما يوجه للأشياء والألعاب يجري معهم محادثة يتخيل ردودهم ويبعث فيهم حياة، فينمو خياله العقلي وحس الابداع فيه؛

-اكتساب اللّغة مرتبط بالمجتمع فمن انعزل عن المجتمع لن يكتسب اللّغة؛

-اللّغة وسيلة للتفكير والفهم والتّحليل والمعالجة، والكلام هو التّطبيق الفعلي الشّفهي لكل تلك العمليات التي تدور في العقل.

وتتكون مهارة التّحدث عند (عماد السّعدي) من مهارات فرعيّة متكاملة ومترابطة، منها:

أ-المهارات المتعلقة بالأصوات من حيث صحّة النّطق، وإخراج الحروف من مخارجها الصّحيحة، والطّلاقة، والقدرة على محاكاة الأصوات وتقليدها؛

ب-المهارات المتعلقة بدقّة ضبط الكلمات المنطوقة ضبطًا صحيحًا باستخدام جمل مركبة تركيبًا سليمًا من حيث بنيّة الكلمات وحركة أواخرها؛

ج-المهارات المتعلقة باختيار الكلمات المناسبة، واستخدامها استخداما متنوّعًا، وعدم التّكرار، وتوظيف الألفاظ العربيّة الفصيحة؛

د-المهارات المتعلّقة بالسّياق وحسن اختيار التّعبيرات المناسبة للمواقف الملائمة، واستخدام أدوات الرّبط، وترابط العبارات وانسجامها مع السّياق؛

هـ-المهارات المتعلّقة بحسن اختيار الأفكار والجمل الملائمة، وصحّتها وترابطها، وتسلسلها، واتساقها؛

و-المهارات المتعلّقة بالمحتوى المتميز بالإيجاز والوضوح والتّركيز على الموضوع الأساسي دون تشتت. (السّعدي و أبو الهيجاء، 2018، ص06).

تلخيصا لما سبق إنّ الهدف من تعليم الطّفل الكلام وتنميته هو:

1) أن ينطق الطّفل أصوات اللّغة سليمة من مخارجها الصّحيحة.

2) استعمال القواعد النّحويّة والصّرفيّة استعمالاً صحيحًا.

3) أن ينجح في عمليّة التّواصل مع الكبار موظفا أساليب صحيحة مفهومة.

4) اكتساب ثروة لفظيّة حسب العمر والذّكاء والفروق الفرديّة بين الأطفال.

5) تنميّة مهارة الكلام والاستماع للغة العربيّة الفصحى تفتح الأبواب لتعلّم القراءة والكتابة.

6) الارتقاء بكلام الطّفل وتعليمه فنّ الحوار والمناقشة والدّفاع عن أرائه واحترام الرّأي الاخر.

7) تشجيعهم على استبعاد لغتهم القوميّة، ليركزوا على اللّغة المتعلّمة فقط.

8) أن يصل في انتاجه إلى التّلقائيّة والعفويّة والطّلاقة والاسترسال في الكلام دون إحراج أو خجل.

3) مهارة القراءة: "وقَرَأْتُ الشّيءَ قُرْآناً: جَمَعْتُه وضَمَمْتُ بعضَه إلى بعض" (ابن منظور "ب"، 2009، ص76). وهي "فنّ أساسي من فنون اللّغة وركن مهم من أركان الاتصال اللّغوي تساعد في تذوق معاني الجمال وصوره". (الوحيدي، 2019، ص63).

وللقراءة علاقة وطيدة بالاستماع فضعف الأطفال في القراءة، أحد أسبابه إهمال الاستماع وعدم العنايّة به وتنميته. والقراءة عمليّة عقليّة ينقسم أثناءها عمل أجهزة الإنسان إلى قسمين الأوّل آلي بصري والثّاني إدراكي عقلي، وهو التّقاط الرّموز اللّغويّة أو الرّسوم أو المخطّطات بالعين المجردة وتحليلها عبر عمليّة عقليّة معقّدة، ثم تأويلها وفهم ما توحي إليه من خلال خبراته السّابقة ومرجعيته الثّقافيّة.

-إنّ مهارتي القراءة والكتابة هما بدايّة المرحلة التّعليميّة، يحتاج الطّفل خلالها إلى معلم يرافقه، يعلّمه ويوجّهه إلى أحسن المناهج الفعَّالة لذلك.

1.3 أنواع للقراءة:

أ-باعتبار الأداء:

-**القراءة الصّامتة:** وهي القراءة دون إصدار الصّوت أي بالعينين ليس فيها صوت ولا همس ولا تحريك للشفتين وتستخدم في جميع مراحل التّعليم بنسب متفاوتة. حيث تعود الطّالب الاستقلال والاعتماد على النّفس. وهي أيسر من القراءة الجهريّة لأنّها محرّرة من أثقال النّطق ومن مراعاة الشّكل والإعراب وتمثيل المعنى.

-**القراءة الجهريّة:** وهي قراءة تشتمل على ما تتطلبه القراءة الصّامتة من تعرف بواسطة البصر على الرّموز الكتابيّة، وإدراك عقلي لمعانيها وتزيد عليها التّعبير بواسطة جهاز النّطق عن هذه المعاني والنّطق بها بصوت جهري وبذلك فهي أصعب من القراءة الصّامتة. وهي وسيلة لإجادة النّطق والإلقاء وتمثيل المعنى. وتعدّ وسيلة للكشف الأخطاء اللفظيّة حتى يتسنى علاجها. وتساعد على الشّجاعة وتزيل صفة الخجل والتّلعثم، وتزيد الثّقة في النّفس.

ب-وباعتبار الغرض: وهي القراءة السّريعة، قراءة التّلخيص، قراءة التّحصيل وقراءة البحث ...الخ" حسب الغرض المرجو منها. (هدايتي، 2017)

2.3 الاستعداد للقراءة: ولهذا دور كبير في نجاح الطّفل أو فشله في المهارتين القراءة والكتابة معا. كما لا يصح تخطي مرحلة الاستعداد بأنواعه نظرا لأهمّيته العلميّة في حياة الطّفل، فهناك عدّة عوامل تؤثّر في استعداد الطّفل للقراءة والكتابة ومن هذه العوامل:

-**الاستعداد العقلي والجسمي والانفعالي:** كالبصر، والسّمع، والنّطق، وكل العوامل الاجتماعيّة والنّفسيّة والبيئيّة المؤثرة على استعداد الطّفل.(عصر، د.ت ص32) وكلّها قضايا تتطلب مراعاتها بحذر وبعلميّة وواقعيّة.

-**القدرة على تحقيق المطلوب:** كل ما يستطيع الفرد إنجازه في اللحظة، من عمليات عقليّة وحركيّة، خاضعًا للتدريب أو بدونه، كالقدرة على تذكر محفوظات.(طعيمة، 2004، ص27) فالقدرة هي الاستعداد العقلي والنّفسي والجسمي لتلقي واكتساب المهارة فلا يمكننا أن نطلب من فاقد الاهليّة العقليّة والنّفسيّة والعمريّة أن يتعلّم مالا يوافق قدراته المحدودة، أو نقارنه بأقرانه الاصحاء وبتفوقهم عليه، لهذا فإنجاز العمل المطلوب يستلزم وجود القدرة والرّغبة في الاكتساب قبل الاكتساب في حد ذاته.

ويرتكز الاستعداد للقراءة وتنميتها على التّالي:

-**الطّلاقة:** تكون بقراءة الكلمات مع محاولة استيعاب وتقريب معناها؛

-**الوعي الصّوتي:** هي الخطوة الأولى في تعليم القراءة. من خلال فهم أنّ الكلمات هي أصوات فرديّة مجتمعة في كلمة، لنستخدمها في الكلام؛

-**مفردات اللّغة:** ثراء حصيلة الطّفل بالكلمات، تصبح عمليّة بناء مفردات القراءة، والكتابة أمرا سهلا؛

-**الصّوتيات:** هي فهم أصوات الكلمات المنطوقة وتهجئتها؛

-**الاستيعاب:** يجب امتلاك مهارات الفهم ليستخلص المقصد من النّص؛

-**توفير الكتب:** ينبغي وضع الكتب في مكان يسهل على الطّفل الوصول إليها، حيث يمكن وضعها في أماكن اللعب، وتخصيص مكان للعب (الوحيدي 2019، ص64-65)؛

-ولإتقان هذه المهارة يحتاج الطّفل إلى التّركيز والاجتهاد والتّشجيع من طرف الأبوين والمعلّمين بهدايا رمزيّة.

3.3 طرق تعليم القراءة: وهي كآلاتي:

-**الطّريقة الكليّة في تعلّم القراءة:** وتكون عندما نتلفظ للطفل بالحرف يجب أن يتكون في ذهنه رمزه ثم صوته، أي يجمع بين صوت الحرف ورسمه، فمن خلال الطّريقة الكليّة نعلّمه كيف يقرأ ويكتب ويعالج المعلومة في ذهنه.

-**الطّريقة الجزئيّة أو التّحليليّة:** ويكون من خلال تمييز الطّفل الجمل والكلمات والحروف ومعرفة أشكالها المتباينة باستخدام حاستي، السّمع والبصر وهذا استجابة لمثير من جانب المعلّم وتكون القراءة بتحليل أجزاء النّص ومعرفة مدلولاته للوصول إلى الفهم والاستنتاج.(عبد الواحد وإبراهيم، 2010 ص304-305).

4.3 أهداف القراءة: من أهداف القراءة في الطّفولة المبكرة فيما يلي:

أ. نمو المهارات الأساسيّة للقراءة لتكوين القدرة القرائيّة وذلك عن طريق:

1. تمييز الكلمات صوتًا ورسمًا.
2. فهم ما يقرأ وتفسير الكلمات الصّعبة له بطريقة مبسّطة.
3. إدراك العلاقات بين الكلمات والجمل والعبارات.
4. إتقان القراءة الصّامتة يحقّق الاقتصاد في الجهد والزّمن.
5. إتقان القراءة جهراً بطريقة سليمة، والتّخلص من الخجل والتّلعثم.
6. التّعامل مع الكتب بمهارة.

ب- تهيئة فرصة اكتساب خبرات مصقولة من خلال:

1. الاستمتاع بالقراءة بإضافة مؤثرات بصريّة أو إدماج التّكنولوجيا.
2. تنميّة رغبة الطّفل في القراءة، وذلك عن طريق اختيار ما يحب أن يقرأ.
3. مساعدة الطّفل على اكتساب حصيلة لغويّة متراكمة من المفردات والتّراكيب والمعاني والأفكار. (علي مجاور، 1974، ص133-134)

4) مهارة الكتابة: كَتَّبَ: (ك ت ب). (فعل: رباعي متعد). كَتَّبْتُ، أُكَتِّبُ... كَتَّبَ الكِتَابَ: خَطَّهُ. (ابو العزم، 2020، ص220158) ويذهب ابن خلدون في مقدمته إلى: "أنّ الخط، والكتابة من عداد الصّنائع الإنسانيّة وهو رسوم وأشكال حرفيّة تدل الكلمات المسموعة الدّالة على ما في النّفس، فهو ثاني رتبة من الدّلالة اللّغويّة، وهو صناعة شريفة، اذ الكتابة من خواص الإنسان التي تميز بها عن الحيوان...ويطّلع بها على العلوم" (ابن خلدون، 1984ص234). إذا فالكتابة تجمع بين سماع الأصوات وفهمها والرّبط بينها وبين رسم الحروف. وللنجاح في تلك العمليّة المعقدة التي تحدث في أجزاء من الثّانيّة على الطّفل أن يستعد للكتابة في وقت مبكرة.

والحواس المستعملة لعمليّة الكتابة هي:

-**العين:** ترى العين الكلمة وتمييز رسم الحروف عن بعضها لتنقل الكتابة من كتاب أو سبّورة أو بطاقات بجودة وسلامة. يستخدم الطّفل ذاكرته البصريّة لتذكر تهجئة الكلمات والقواعد النّحويّة وبنيّة الجملة؛

-**الأذن:** تسمع الأذن الكلمات وتفرق بين أصوات حروفها، وإدراك التّباين الدّقيق بينها على الأخص المتقاربة المخارج خلال الاملاء؛

-**اليد:** التي تؤدي العمل الكتابي على الكراس، وينشأ هذا الفعل بالتّدرج. يستخدم الطّفل عضلاته لتنسيق حركات يده وأصابعه لتشكيل الحروف والكلمات.

1.4 أهداف تعليم الكتابة: لا غرو أنّ الإدراك والتّمييز السّمعي والبصري آليتان أساسيتان لتعلّم وتنميّة مهارة القراءة فيضاف لهما المهارة الحركيّة لبلوغ مهارة الكتابة وإتقانها. ومن أهداف تعليم مهارة الكتابة الوصول للنقاط التّاليّة:

1. الكتابة بخط واضح سواء كان نسخًا من سبورة أم بطاقات أم الكتاب.
2. إتقان الكتابة بمراعاة القواعد الإملائيّة والكتابة على خط مستقيم.
3. تنسيق حركات العضلات، وتنسيق حركات اليدين والأصابع للقيام بالحركات الصّغيرة أو المعقّدة.
4. أن تُصبح الكتابة عند الطّفل عمليّة سهلة وتلقائيّة.
5. إدراك التّشابه والاختلاف بين الأشياء والصّور والكلمات وحل أسئلة الأنشطة بكل سهولة.
6. رسم الأشكال الهندسيّة وإدراك الأطوال والأحجام والمسافات والرّسم على النّقاط سواء كانت رسومات أم حروف، الرّسم بالفرشاة عموديا وأفقيا، البناء بالمكعبات.
7. صنع أشكال متنوّعة من معجون النّمذجة، وكتابة حروف وأرقام به.
8. تعلّم طيّ الورقة وقصّ منها أشكال بسيطة، بمقص آمن، لتقويّة اليد وتدريب عضلاتها.

2.4 الاستعداد للقراءة والكتابة ما قبل المدرسة: يذكر (Tangle وBlachman) في دراسة أجرياها على عدد من الأطفال الذين يدخلون حديثاً إلى الرّوضات في سن (5–4) سنوات– يذهبان إلى: "إنّ معظم هؤلاء الأطفال يدخلون هذه الرّوضات ولديهم ضعف واضح في التّهجئة، ومعرفة الحروف وكتابتها، وهذا الضّعف ناتج عن عدم اهتمام الآباء بتعليم الأطفال أسس رسم الحروف في المنزل؛ لاعتقاد الآباء أنّ الرّوضة هي المسؤولة عن إعداد الأطفال في مجال مهارات القراءة والكتابة" (Tangel وBlachman 1992 ص233–261). لهذا وجب على الآباء والأمهات ومعلمي رياض الأطفال والتّحضيري أن يتعاونوا على إعداد أطفالهم على إجادة القراءة والكتابة وحب الاستماع والتّعبير، وذلك عبر تقويّة ذاكرتهم بالألعاب التّعليميّة، تعليمه الحروف وتهجئتها، والأرقام وعدها. وكذا بعض الأغاني الطّفوليّة وبعض السّور القرآنيّة الصّغيرة، قراءة القصص وتمثيلها. وكذلك تدريب يد الطّفل وتقويّة عضلات يده عن طريق ألعاب وأنشطة كثيرة مثل: المعجون– استخدام المقص الآمن في قصّ الأوراق –استخدام الملصّقات في الألعاب والأنشطة– اللعب بالألعاب التّعليميّة فكّها وتركيبها. نشجع الطّفل على التّلوين واستخدام الأقلام بكل أحجامها. قد يعتقد البعض أنّ ذلك كثير على الطّفل لكنّه ليس كذلك على الأخص إذا كان التّعليم عن طريق الألعاب والنّشاطات الممتعة وإدراج التّكنولوجيا في ذلك فدعنا لا ننسى أنّ أطفالنّا يستعملون الهواتف الذّكيّة والحواسيب في سن مبكرة، ويتقنون استخدامها بشكل يثير الدّهشة.

كما يرى (Spiegl) أهميّة وضرورة حرص الآباء على غرس أهميّة التّعليم في نفوس أطفالهم، وأن يحاولوا لفت انتباه أطفالهم إلى أهميّة النّجاح في المدرسة الذي يتوقف عليه نجاح مستقبلهم، كما يساعد هؤلاء الآباء أبناءهم على إتقان مهارات القراءة والكتابة في وقت مبكّرة وتنميتها باستمرار. (Spiegel D.L.، 1992).

4. إيجابيات وسلبيات التّعليم المبكر:

1.4 الإيجابيات: لقد اهتم الباحثون في (علم اللّسانيات وعلم النّفس وعلم الاجتماع والفلسفة والارطفونيا وعلم التّربيّة والتّعليم) بدراسة نمو الأطفال اللغوي والحركي والنّفسي والعقلي منذ ولادتهم وعلى مر مراحل نموهم. وقد أكّدت (منظمة اليونيسف) على أهميّة وايجابيات التّعليم المبكّر على الطّفل، وعلى ومستقبله واعتبرته حقًّا من حقوقه الذي يكفله القانون له، وتتمثّل إيجابيات التّعليم في الطّفولة المبكرة في:

– يملك الأطفال الذين تلقوا تعليما مبكرا مهارات أكاديميّة (القراءة والكتابة) أكثر إتقانًا منها عند أقرانهم الذين لم يتلقوه، وهم بالضّرورة أحسن منهم في سرعة التّحصيل وفي النّتائج؛

– يجد الطّفل الذي تحصل على تعليم مبكر سهولة في القراءة والارتجال ويتقن الكتابة بما أنّه تلقى مبادئ كتابة الحروف والكلمات في الرّوضة والتّحضيري؛

– تعلم الكتابة مبكرا تُكسب الطّفل السّرعة والإتقان وعدم التّعب حين كتابة النّصوص الطّويل. وذلك لتدريبه لمدّة عامين على الكتابة والاملاء؛

– يبرز عند الأطفال الذين تلقوا تعليمًا مبكرًا، النّضج، الالتّزام، النّظام الإجابات عن الأسئلة، عدم التّشتت والذّكاء، كما يظهر عند الذين لم يتلقوا تعليمًا مبكّرًا سلوكيات عشوائيّة ارتجاليّة، وأعمال شغب وتشتت. (بن قطاف 2022، ص261)؛

–وأخيرًا فإنّ "تشجيع الأطفال على اللعب والاستكشاف يساعدهم على التّعلّم وتنميّة قدراتهم الاجتماعيّة، والعاطفيّة، والبدنيّة، والثّقافيّة. ولا يمكننا تجاهل أهميّة اللعب في توسيع مداركهم. وعمليّة اللعب هي تجربة تعليميّة قويّة

ومتعدّدة الأوجه، فاللعب يشمل الاستكشاف والتّجربة اللّغويّة، وتوسيع المدارك وتنميّة المهارات الاجتماعيّة." (اليونيسف, 2020).

2.4 السّلبيات: رغم أهميّة التّعليم المبكر في حياة الطّفل اللّغويّة والنّفسيّة والعقليّة والجسمانيّة، إلاّ أنّ له بعض السّلبيات التي يجب أخذها بعين الاعتبار، فطبيعة الأطفال هي الطّفولة أي اللعب المستمر والانطلاق والحريّة والشّغب والحركة والإكثار من الأسئلة والتّشتت والسّهو... إلخ. فإن حاولنا تقيِّده وتقويمه سنصل لمرادنا فننتج طفلا ذكيًّا متفوّقًا، ملتزمًا بالنّظام والقوانين لكنّه – في الحقيقة– عالمٌ كهلٌ في جسم طفل صغير. لهذا وجب احترام أساليب الطّفولة في الرّؤيّة والإحساس والتّفكير. (بن قطاف، 2022، ص261).

"وقد يكون أقرب إلى نفسي أن أطالب للطفل بفراهة في الطّول تبلغ خمسة أقدام، من أن أطلب له عقلاً تعليليًا في سن العاشرة...عاملوا التّلميذ بما يوافق عمره. وضعوه أوّلا في مكانه الطّبيعي، ولا تحاولوا إخراجه منه، ولا تسمحوا له بالخروج منه" (روسو، 1958، ص95).

من الملاحظ كثرة النّشاط والحركة الزّائدة على الطّفل في طفولته المبكرة فتقيد حركته هو قتل روح الطّفولة فيه، حبسه كما يُحبس العصفور في قفص. فالأقسام الضّيقة هي أقفاص الأطفال، بكراسيها وطاولاتها المُمِلة والمُنظَمة بشكل واحد لمدة سنوات، والمرتبة عن قصد بحيث تُقيد الطّفل ولا تسمح بحركته. وهذا ما سيسبّب لبعض الأطفال العصبيّة والعدوانيّة، فيكثر عندهم الشّغب والتّشتت أو الملل والنّوم في القسم.

إنّ نضوج الأطفال قبل الأوان وإجبارهم على التّصرف كالكبار لهو أسوء ما يتلقاه الطّفل من معاملة، وكذا غضبه على التّعليم في حين يحب الانطلاق واللعب، وتقييده في كرسي بقسم مُمِل، يسمع لمعلمه لمدّة خمس ساعات يوميًّا سيؤدّي إلى نتائج عكسيّة تُدمّر شخصيّته وتُنَفِرهُ من التّعليم والمدارس.

3.4 نتيجة:

نستنتج ممّا سبق:

1. يلعب التّعليم المبكر، أي التّعليم المقدّم للأطفال منذ سن مبكرة، دورًا حاسمًا في تنميّة المهارات اللّغويّة لدى الأطفال. وذلك لأنّ هذه الفترة من الحياة تعتبر فترة حرجة لاكتساب اللّغة، حيث يكون دماغ الطّفل أكثر تقبّلاً وقدرة على استيعاب المعلومات الجديدة.

2. يوفّر التّعليم المبكّر للأطفال بيئة محفزة تساعد على تعلّم اللّغة. تم تصميم البرامج التّعليميّة المناسبة للعمر والنّمو لتشجيع التّحدث وفهم اللّغة والقراءة والكتابة.

3. تتيح الأنشطة المرحة والتّفاعليّة، مثل لعب الأدوار والغناء والقصص والمناقشات الجماعيّة، للأطفال تطوير مهاراتهم اللّغويّة بطريقة طبيعيّة وممتعة.

4. يعزّز التّعليم المبكّر أيضًا تطوير المهارات المعرفيّة والاجتماعيّة والعاطفيّة، والتي ترتبط ارتباطا وثيقا بالمهارات اللّغويّة، من خلال تشجيع الأطفال على التّواصل والتّفاعل مع أقرانهم والمعلّمين، ويساعدهم التّعليم المبكّر على تطوير قدرتهم على التّعبير عن أنفسهم والاستماع وفهم الآخرين.

6. يعزّز التّطور المعرفي للطفل من خلال تحفيز تعلمه وفضوله منذ سن مبكرة. يساعد التّعليم المبكر أيضًا على تطوير مهارات الطّفل اللّغويّة والفكريّة وتعليمه التّفاعل مع الآخرين وإدارة عواطفهم.

7. بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن يساعد التّعليم المبكر في منع تأخر النّمو وصعوبات التّعلّم لدى الأطفال. من خلال تزويدهم ببيئة تعليميّة منظمة ومناسبة للعمر، يكونون مستعدين بشكل أفضل للنجاح في المدرسة وفي حياتهم المستقبليّة.

8. ومع ذلك، من المهم ملاحظة أنّ هناك أيضًا عيوبًا محتملة للتعليم المبكّر. حيث يشير بعض الخبراء إلى أنّ هذا يمكن أن يضع الكثير من

الضّغط على الأطفال الصّغار ويعطل نموهم الطّبيعي. بالإضافة إلى ذلك، إذا لم يكن التّعليم المبكّر ذا جودة، فقد يكون له آثار سلبيّة على احترام الأطفال لذاتهم وتحفيزهم.

9. التّعليم المبكّر له مزايا وعيوب تؤثّر على نمو الطّفل. لهذا من الضّروري إيجاد توازن بين التّعلم المبكّر واحترام احتياجات ووتيرة كل طفل. ويعد اتباع نهج فردي وعالي الجودة أمرا بالغ الأهميّة لتحقيق أقصى قدر من فوائد التّعليم المبكر مع تقليل المخاطر المحتملة.

يمكن أن نستنتج ممّا سبق أنّ مزايا التّعليم المبكر تفوق عيوبه. ومع ذلك يمكن التّحكّم في الجوانب السّلبيّة من خلال عدم كبح الطّفل والسّماح له بعيش طفولته كما ينبغي. وإذا تتبعنا رياض الأطفال وأقسام التّحضيري حيث يدرس أبناؤنا سنلحظ تأثيثهم بما يناسب سن التّلاميذ من ألوان كثيرة، وكراسي وطاولات تتناسب مع حجمهم، والقسم مُزين بكل أنواع الصّور والبطاقات التي تجذب انتباه الطّفل وتحببه في قسمه. كما سنرى كذلك تعامل مُعلِمات هذه الأقسام تتعامل معهم معاملة خاصّة بسنهم. إنّ الرّوضة وأقسام التّحضيري تُعلم للطفل حفظ القرآن والأناشيد، والغناء الهادف، وتوفر له الحريّة واللعب، وفهم مشاعره والتّعبير عنها بلغته الخاصّة، وتنمو عنده مهاراته اللّغويّة والاجتماعيّة والتّواصليّة والعقليّة والنّفسيّة، فيتعلم الطّفل لغته الشّفهيّة والكتابيّة باللعب والأشغال اليدويّة والنّشاطات الحركيّة، ويشارك في مجتمعه فيؤثر ويتأثر.

8. خاتمة: يعود التّعليم النّوعي في طفولة الإنسان المبكرة على المجتمع بفوائد جمّة، فهو يُنشئ تلاميذ بأداء مدرسي عال، كما أنه يَحُدّ من مشاكل صعوبات التّعلم ومشاكل اللّغة والكلام والتّواصل، يُهيئ ويُنمي مهارات الطّفل المكتسبة، يطور مهاراته الكلاميّة السّمعيّة والقرائيّة والكتابيّة والحسابيّة والذّوقيّة. ينمي قدراته اللّغويّة والعقليّة والحركيّة. يحسن أداءه الاجتماعي في التّعامل والتّواصل مع من هم أكبر منه ومع أقرانه. رغم رفض البعض من الأولياء

للتعليم المبكر إلَّا أنَّ الفرق ساطع، لا يمكن إخفاؤه أو التّستُّر عليه بين كفاءات وخبرات طفل التّحق بالرّوضة وأقسام التّحضيري والكتاتيب القرآنيّة، وبين طفل قضى سنواته الخمس الأولى في اللعب دون تعليم، فرق في لغته وفهمه واستيعابه، وفي الانضباط والالتّزام كذلك.

المراجع:

المؤلّفات:

1. أبي الفتح عثمان ابن جني. (1429هـ). الخصائص. تحقيق: عبد الحميد هنداوي. الجزء الأوّل. دار الكتب العلميّة.

2. جمال الدّين أبو الفضل ابن منظور "ب". (2009). لسان العرب. بيروت. لبنان: دار الكتب العلميّة.ج11. مادة قرأ.

3. جمال الدّين أبو الفضل ابن منظور"أ". (2009). لسان العرب. بيروت. لبنان: دار الكتب العلميّة.ج12. مادة كلم.

4. جون جاك روسو. (1958). في التّربيّة: إميل تربيّة الطّفل من المهد الرّشد. ترجمة: الدّكتور نظمي لوقا. تقديم: أحمد زكي محمد. (المجلد 01). بيروت. لبنان: الشّركة العربيّة للطباعة والنّشر.

5. حسن عبد الباري (1998). عصر. القراءة/ طبيعتها ومناشط تعليمها وتنميّة مهاراتها.الاسكندريّة. مصر: لمكتب العربي الحديث للطباعة والنّشر.

6. رشدي أحمد طعيمة. (2004). المهارات اللّغويّة (المجلد 01). القاهرة. مصر: دار الفكر العربي.

7. سعيد محمد خالدّ. (2016). أدب الكتابة وفنونها. عمان. الأردن: الجنادريّة للنشر والتّوزيع.

8. عبد الغني ابو العزم. (2020). معجم الغني الإلكتروني. فهرسة وتنسيق فواز زكارنة. باب الكاف. المكتبة الشّاملة.

9. محمد صلاح الدّين علي مجاور. (1974). تدريس اللّغة العربيّة بالمرحلة الابتدائيّة أسسه وتطبيقاته. الكويت: دار القلم .

10. محمد هيكل. (2010). مهارات الحوار بين التّحدث والإنصات. القاهرة. مصر: الهيئة المصريّة العامة للكتاب.

11. هدى النّاشف. (2007). تنميّة المهارات اللّغويّة لأطفال ما قبل المدرسة. دار الفكر ناشرون وموزعون.

12. ولي الدّين ابو زيد ابن خلدون. (1984). المقدمة تاريخ العلامة ابن خلدون. مكتبة ودار المدينة المنورة للنشر والتّوزيع، الدّار التّونسيّة للنشر.

المقالات:

1. أسماء محمد الوحيدي. (2019). سيكولوجيا تعليم الأطفال القراءة والكتابة (المجلد 01). ابن النّفيس للنشر والتّوزيع.

2. أمينة بن قطاف. (2022). تعلم الطّفل الجزائري لغته الأم والعوامل الاجتماعيّة المؤثرة في ذلك. استكتاب جماعي دولي محكم بعنوان: قضايا اللسانيات الاجتماعيّة في ضوء الدّراسات اللسانيّة. جامعة الشّهيد حمة لخضرالوادي. مخبر التّداوليات وتحليل الخطاب. الوادي. الجزائر: مطبعة سامي للطباعة والنّشر.

3. سليمان عبد الواحد، ويوسف إبراهيم. (2010). المرجع في صعوبات التّعلم النّمائيّة والأكاديميّة والاجتماعيّة والانفعاليّة (المجلد 01). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصريّة.

4. عماد توفيق السّعدي، وخلدون عبد الرّحيم أبو الهيجاء. (2018). أثر تدريس القصة بالاستراتيجيات المتكاملة في تنميّة مهارات التّحدث ومهارات التّفكري الإبداعي لدى أطفال مرحلة الرّوضة. السّعوديّة: مجلة جامعة أم القرى للعلوم التّربويّة والنّفسيّة. مجموعة 10. العدد 01.

5. فاطمة الزّهراء بورصاص. (2008). تقييم التّربيّة التّحضيريّة الملحقة بالمدرسة الابتدائيّة في الجزائر. دراسة ميدانيّة وفق مؤشرات نظريّة وتطبيقيّة. مذكرة ماجستير.

6. هبة علي فرحات.(2010).استراتيجيات الذّكاءات المتعددة في تنميّة بعض المهارات لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة. مجلة كليّة التّربيّة بالسّويس. جامعة قناة السّويس العدد02.

المواقع الإلكترونيّة:

1. مجيد خطار. (2009). مقال نشر في مجلة الجزائر نيوز. تم الاسترداد من https://www.djazairess.com/djazairnews/4972.

تاريخ التّصفح:28.02.2024. السّاعة 01:47.

2. منظمة اليونيسف.(2020).موقع يونيسف لكل طفل. تم الاسترداد من https://www.unicef.org/arabic/earlychildhood/24284_25765.html.

تاريخ التّصفح: 26.05.2024. السّاعة: 04:07

3. نور هدايتي. (2017). تعليم مهارة القراءة بطريقة تحليليّة. تم الاسترداد من https://www.academia.edu/34861128/ تاريخ التّصفح 08.03.2020. السّاعة: 15:50.

المراجع الأجنبيّة:

1. Spiegel D.L .(1992) .Portrait of Parents of successful readers. In E, H. Cramer &M. Castle (Eds.) Fostering the love of reading: The effective domain in reading .
[PDF] A Portrait of Parents of Successful Readers. | Semantic Scholar
2. Tangel و ،Blachman .(1992) .Effect of phoneme awareness instruction on kindergarten children's invented spelling .Journal of Reading Behavior https://psycnet.apa.org/record/1993-03395-001

التّفرّد القرائي للتّغيّرات الصّرفيّة والألفاظ الفرشيّة في قراءة نافع

The reading uniqueness of morphological changes and grammatical words in Nafi's reading

أ. عبد القادر بن فطة♥

المُعرّف الرّقميّ للمقال:DOI 2025 10.33705/0114-027-004-002

تاريخ الاستلام:17-03-2025-تاريخ القبـول:07-04-2025-تاريخ النّشر: 15-12-2025

ملخّص: حظيت المدينة المنورة بتقدير واهتمام العديد من الفقهاء والعلماء لما لها من أهميّة علميّة باعتبارها موطن كبار الصّحابة، فقد برز العديد من أهل العلم والإقراء الذين أسهموا إسهامًا واضحًا في انتشار العلوم، ووضعوا في أروقة المساجد الأسس السّلميّة لتأصيل العلوم، ومنها علم القراءات وكان أبرز من اهتمّ بها نافع الذي استعرض فيها الجوانب المهمّة من أصول وفرش. قدّم نافع مادة أساسيّة في مذهبه ساعدت على رسم الصّورة التي كانت عليها الانطلاقة الأولى في تنفيذ الرّسالة السّماويّة.

وممّا لا شكّ فيه فإنّ أرض المدينة المنورة اكتسبت مكانة مرموقة وأصبحت من أهم مراكز الإقراء، وكان لها النّصيب الأوفر في بناء صرح علم القراءات على يد نافع الذي كان له الفضل في غرس المبادئ الصّحيحة في نفوس القراء.

كلمات مفتاحيّة: التّغيرات الصّرفيّة؛ الألفاظ الفرشيّة؛ لغة القرآن.

♥ جامعة مصطفى اسطمبولي، معسكر، الجزائر، البريد الإلكتروني: abdelkader.benfetta@univ-mascara.dz (المؤلّف المرسل).

Abstract: Al-Madinah Al-Munawwarah has received the appreciation and attention of many jurists and scholars because of its scientific importance as the home of the great Companions. Many people of knowledge and readers have emerged who have made a clear contribution to the spread of science, and laid in the corridors of mosques the peaceful foundations for the rooting of science. Among them is the science of readings, and the most prominent one who cared about it was Nafeh, who reviewed in it the important aspects of the origins and furnishings. Nafie presented basic material in his doctrine that helped draw the image of the first breakthrough in the implementation of the heavenly message.

Undoubtedly, the land of Medina gained a prestigious position and became one of the most important reading centers. And it had the greatest share in building the edifice of the science of readings at the hands of Nafeh.

Keywords: Morphological changes; morphological words; the language of the Qur'an; the science of readings.

1. مقدّمة: عرف نافع بالحلم والعقل والفضل، رفع علم القراءات عاليًا لأنّ ملكته كانت مضيئة تنير الدّرب الفسيح لانتشار مذهبه الذي اجتذب عليه رجال الإقراء يمدّون إليه أذهانهم، ويشخصون إليه الألباب. وضع فرشه الذي أخذه من سرّة اللّغة القرآن وسنّة الفصحاء لكونه مازال طريًّا ليّنًا لقربه من فترة النّبوة وأرسى الأسس البكر لعلاقة فرشه بالتّغيرات الصّرفيّة، لتكون وشيجة تربطه بخدمة كتاب الله .

إنّ العلاقة بين التّغيرات الصّرفيّة والألفاظ الفرشيّة لدى نافع تنقل لنا ملامح واضحة لحركة داعيّة لمواجهة زحف الشّذوذ على خارطة علم القراءات، فجهده القرائي كان متّجها لخدمة لغة القرآن، فهو بمنجزه النّهائي رافد أصيل من روافد

تعزيز الحركة القرائيّة التّي استقطبت أعدادا من القراء كورش قالون حتى غدا فرشه ذا شأن عظيم.

واتبعت في هذا البحث المنهج الوصفي التّحليلي للوقوف على مظاهر التّفاعل المنطقي بين التّغيرات الصّرفيّة والألفاظ الفرشيّة لدى نافع، لما لهما من تأثير على ذهنيّة المتلقي، لا يقف اعتماده على القرآن الكريم في بناء هذه العلاقة وترصينها، بل نهل من ذخيرته اللّغويّة، فكان يحلو له أن يحقّق البراعة في صورة الفرش لتغدو قراءته نافذة في النّفوس.

السّؤال المطروح: هل تمكّن نافع بهمّته العلميّة من التّعمّق في تجليّة علاقة التّغيرات الفرشيّة بالألفاظ الفرشيّة بالاتّكاء على استحضار مخزون حافظته؟

2. مفهوم الفرش:

1.2 لغة: جاء في قاموس المحيط في مادة "فَرَشَ: فَرْشاً وفِراشاً: بَسَطَهُ وفَرَشَهُ أمراً: أَوْسَعَهُ إِيَّاهُ. وهوَ كَرِيمُ المَفَارِشِ: يَتَزَوَّجُ الكَرائِمَ. والفَرْشُ: المَفْرُوشُ من مَتاعِ البَيْتِ، والزّرْعُ إذا فُرِشَ، والفضاء الواسع، والمَوْضِعُ يَكْثُرُ فيهِ النّباتُ وصِغَارُ الإِبِلِ، ومنه: ﴿**ومن الأَنْعَامِ حَمُولَةً وفَرْشاً**﴾ (الأنعام142)، والدّقُّ الصّغَارُ من الشّجَرِ والحَطَبِ وعِرْقَانِ أَخْضَرَانِ تَحْتَ اللِّسَانِ، وبِالكَسر: ما يُفْرَشُ ج: فُرُشٌ، وزَوْجَةُ الرّجُلِ، قيلَ: ومنه: ﴿**وفُرُشٍ مَرْفوعَةٍ**﴾ (الواقعة34)[1].

2.2 اصطلاحا: قال أبو شامة (665 هـ): (القراء يسمونه ما قل دوره من الحروف، فرشا، لانتشارهن فكأنّه انفرش إذ كانت الأصول ينسحب حكم الوحد منها على الجميع. وسماه بعضهم: الفروع على مقابلة الأصول، ويأتي في الفرش مواضع مطردة حيث وقعت وهي بالأصول أشبه منها بالفرش)[2].

قدم التّعريفان اللّغويّ والاصطلاحي وثيقة علميّة تمتلك هويتها المعرفيّة بوصفها كنزا من كنوز الأمة ومصدر من مصادرها الفكريّة والإبداعيّة، وإشارة حاسمة إلى قدرة العقل العربي والإسلامي على إرساء أسس مصطلح الفرش ومنحه موقعه من علم القراءات، وجعله الرّافد الرّئيس للقارئ، وسحب البساط

من تحت أهل الشّذوذ واللحن، والانصهار في المسيرة العلميّة لحركة الإقراء. إنّه إسهام جاد في خدمة تراث خير أمّة لسعة مادته وتعدّد آثاره في حياة اللّغة وسلامتها.

من نماذج ذلك قوله تعالى: ﴿**وَلَا تَذَرُنَّ وُدّا**﴾ **(نوح23)** (وقرأ نافع «وُدّا» بضَّم الواو وفتحها الباقون.)[3] (وُدّا) اسم من أسماء رجال صالحين من قوم نوح إذا مات سوّل لهم الشّيطان تخليده بصنم حتى لا ينسى، وكان لقريش صنم بهذا الاسم ويطلقون على أبنائهم (عبد ودٍّ)، وبالضّم المحبّة، أمّا (وَدّا) بالفتح فهو الصّنم قال عمرو بن قميئة:[4]

بِوُدِّكِ ما قَومي عَلى أَن تَرَكتِهِم سُلَيمى إِذا هَبَّت شَمالٌ وَريحُها

3. ملكة نافع اللّغويّة: عندما نصاحب نافع في رحلته القرائيّة، ونستطلع ما في فرشه نقرّر أنّه متمرّس في القراءة، لا يعدم أن نجد فيها ما يميّزه عن الآخرين، ولن يكون عصيّا على المتعلم أن يهتدي إلى استيعاب أصول فرشه. كان لقدرة القارئ في امتلاك ناصيّة اللّغة أثر بارز في إحساس بأنّ له الحقّ أن يصيغ علاقة قياسيّة بين التّغيرات الصّرفيّة والألفاظ الفرشيّة، فهو يشفقّ الأنماط الصّيغيّة التي تؤدي الدّلالة على مقتضى القياس. فملكته اللّغويّة، كما هي الحال مع غيره مع كبار القراء ترتكز على أسين صلدين، أولهما موهبته بما تتضمنه من ذكاء وحدّة في الذّهن، وثانيهما المعرفة الخصبة والإحاطة باللّغة فقد اختار المدينة المنورة مقرّا. ولا ريب أنّ موهبته ما كانت لتضع قدميه على عتبة القدرة القرائيّة العاليّة لولا ما أخذ به نفسه على الجدّ والمثابرة في ملازمة كتاب الله ومتابعة العربيّة.

كان نافع يطيع فرشه ويرسل قراءته على سجيّتها أي أنّ السّياق هو الذي يتحكّم في التّغيرات اللّغويّة التي توافق أقيسة اللّغة، لم يكن يحفل بشيء من مذاهب النّحويين أو قواعدهم؛ بل كان شديد الحرص على معرفة اللّغة وطرائق

استعمالها وتجنّب اعتراض المعترضين. كان لثروته اللّغويّة التي يتملكها واطّلاعه على لغات العرب أثر بارز في فرشه، فالقارئ لا يعدم أن يواجه أثار هذه اللغات في ألفاظها واستعمالاتها. فهو ذو لغة شافيّة الوضوح متقنة تصلح لإرضاء الذّوق القرائي في البحث عن الألفاظ الفرشيّة، وهو على ثقافة يستطيع معها ترصيع التّغيرات الصّرفيّة، ورغم تنوّع الأنماط الصّيغيّة فإنّه احتفظ بمذاق خاص حيّل الصّيغ، وجهد نفسه نحو هندستها لتحمل دلالة، وفي نطاق قراءته التي مارسها بمرونة عظيمة، ردّد على سمع اللّغة العربيّة تغيرات صرفيّة مقبولة استقبلت برضا المتلقي.

إنّ اهتمامه باللّغة ينِم عن اعتزازه بالقرآن لأنّه السّموّ المطلق، ولم يعدّ علم القراءات مسألة خدمات تؤدى للمتعلّمين، وإنّما مسألة شرف وراثي، وتربيّة عاليّة. امتزج ولعه وغيرته في حمل لواء حركة الإقراء بمكة، أنّه يؤمن باتّساع اللّغة العربيّة وكثرة مفرداتها؛ إذ يوجد فيها من العبارات والصّيغ والأنماط ما لا يوجد في غيرها. غلبت عليه النّزعة اللّغويّة، فهو مطبوع على هذا الميل رغم أنّ أصله من أصبهان، تبحّر في دقائقها، وتصرّف في مفرداتها، واستخدم الألفاظ على حقيقتها لتثمين فرشه. لقد استضاء نافع بضياء القرآن الكريم فقلّب النّظر في آياته، وزيّن قراءته بها، كما تمكّن من اللّغة وتفقّه فيها، وحرص على استعمال كلّ لفظ للمعنى الخاص له، ولم يلجأ إلى غرابة الألفاظ كأنّه كان يشعر بخطورتها. كان فضله أعظم لإبرازه بقايا الفصاح ما يدل على سموّ مقامه في اللّغة وعلوّ منزلته في معرفة مفرداتها ووفرة نصيبه من خصائصها فاللّغة فيه مصقولة الذّوق صافيّة.

في كلّ عطاء قرائي لدى نافع ومهارته جذور عميقة أعطت فرشه أصالتّه وأضاءت جوهره، وجنّبته براثن الشّذوذ، ناضل بقوّة لبناء قراءته على أسس صلدة من الوعي التي تستهين بالرّطانة، وتنكر اللحن. من هذا المنطلق حرص الشّيخ على تعميق العلاقة بين التّغيرات اللّغويّة والألفاظ الفرشيّة بعيدة عن

التّعصّب والانغلاق، تغري أهل الإقراء لارتياد آفاق تتلاقح وتحتكّ بعلم القراءات.

أظهرت قراءته أكثر من علامة رامزة تثمّن تمسّكه بلغة القرآن الكريم، وتحمد تركته اللّغويّة لازمة كفاحيّة في ترسيخ مذهبه القرائي، وتستقرّ على أن من أوجب الواجبات الارتباط بالتّراث اللّغويّة.

4- التّفرّد القرائي للتغيرات الصّرفيّة لدى نافع: مذهب نافع أزهى حلقة من حلقات علم القراءات المتواترة، ونتاجه اللّغويّ جعله منبعا مهمّا، أزاح بذلك السّجاد من أنداده، ردّ على كلّ نعقة ينعقها أهل الرّطانة، استوعب الصّرف وتبنّى أبنيته وكشف عن مقاصده فربطه بألفاظه الفرشيّة ليكون مدارا علميا جادا. ما اختاره الشّيخ وارتضاه لقراءته وعقد العزم على الخوض فيه دونما تردّد، في هذا كلّه دلالة أكيدة على أهميّة العلاقة بين التّغيرات الصّرفيّة والألفاظ الفرشيّة وكبر جدواه.

كان شغله إيجاد الألفاظ الفرشيّة التي تقابل التّغيرات الفرشيّة للوفاء بالمتطلبات اللّغويّة المناسبة للحياة العلميّة الجديدة لأنّ الطّاعنين أرادوا غمط حقها وإيثار الغريب عليها. عمد نافع إلى هذه العلاقة بوعي ومعرفة، فاستعمل العربي الأصيل، ليؤكدّ على وقوعها في كلّ مكان وزمان لتداخل اللغات، وحتى لا يظنّ الظّان أنّ أبواب اللّغة العربيّة مفتوحة على مصارعيها لقبول كل لفظ يؤتي به، فالنّماذج التي نتقدم بها تكون مدخلا مناسبا لدراسة العلاقة بين التّغيرات الفرشيّة والالفاظ الفرشيّة.

4-1-أبنيّة الأفعال: إنّ أبنيّة الأفعال التي قرأ بها نافع تصل إلى الأذهان بعلم فاضل ووزن صحيح، لها دلالة جليّة نسخ بها فرشه، لا يستطيع أحد ردّها ولا إنكارها، إنّها ثروة لغويّة يقتبس منها أهل الإقراء في الكشف عن مسائل نفيسة من علم الصّرف، جمع ما يحتاج إليه في تمتين العلاقة بين أبنيّة الأفعال والألفاظ الفرشيّة. اجتنب رديء الأوزان مخافة إدخال السّخيف منها

بسط الفرش وقربّ دلالته وطوّق التّغيرات الصّرفيّة حتى لا يسقط القياس فكانت أبنيّة الأفعال التي انتقاها منبّهة للقارئ ليفتق الشّاذ ويبعث على الصّحيح.

قال تعالى: ﴿**وَقُولُواْ حِطَّةٌ يُغْفَرْ لَكُمْ خَطَٰيَٰكُمْ وَسَنَزِيدُ ٱلْمُحْسِنِينَ**﴾ **(البقرة58)** (نافع يُغْفَرْ لَكُمْ بالياء المضمومة وفتح الخاء، وابن عامر بالتّاء والباقون بالنّون مفتوحة وكسر الفاء.)[5] الفعل بالياء على البناء للمفعول عائد على الخطايا جمع ما لا يعقل شبه بجمع من يعقل من النّساء، وقراءة بالتّاء تأنيثا لجمع خطايا جمع، امّا القراءة بالنّون فهو مرتبط بما قبله (**وَإِذْ قُلْنَا**).

وفي قوله تعالى: ﴿**قَالَ هَلْ عَسِيتُمْ إِن كُتِبَ عَلَيْكُمُ ٱلْقِتَالُ**﴾ **(البقرة 244)** (قرأ نافع (**عَسِيتُمْ**) بكسر السّين في الموضعين. وفتح الباقون.)[6] كسر السّين للتخفيف وعدم النّطق بالياء، وتكون مع الضّمير كالتّاء والنّون قال الفارسي: (**ألا ترى أن «عسٍ» مثل حر وشج؟** وحر وحري مثل مذلٍ ومذيلٍ وطب وطبيب، وقد جاف وفَعِلِ في نحو نَقَمت ونَقِمت.)[7] هذه لغة الحجاز. ورجّح النّحويون عسى بالفتح ورفضوا الكسر واستدلوا على ذلك بقوله تعالى: ﴿**فَهَلْ عَسِيتُمْ إِن تَوَلَّيْتُمْ أَن تُفْسِدُواْ فِي ٱلْأَرْضِ وَتُقَطِّعُواْ أَرْحَامَكُمْ**﴾ **(محمد23)**.

وفي قوله تعالى: ﴿**وَأُخْرَىٰ كَافِرَةٌ تَرَوْنَهُم مِّثْلَيْهِمْ رَأْيَ ٱلْعَيْنِ**﴾**(آل عمران13)** (نافع تَرَوْنَهُم بالتّاء، والباقون بالياء.)[8] القراءة بالتّاء على الخطاب (**لَكُمْ**) عائد على المؤمنين، والضّمير (**هم**) للكفار وهنا أسلوب الالتّفات خروج الكلام من المخاطب إلى الغيبة مثل قوله تعالى: ﴿**حَتَّىٰٓ إِذَا كُنتُمْ فِي ٱلْفُلْكِ وَجَرَيْنَ بِهِم بِرِيحٍ طَيِّبَةٍ**﴾ **(يونس22)**، أمّا القراءة بالياء لبقيّة السّبعة فالضّمير المرفوع للكفار، والخطاب في لكم للمسلمين، والرّؤيّة بصريّة لشدّة الالتّحام لقوله تعالى:﴿ **رَأْيَ ٱلْعَيْنِ**﴾.

وفي قوله تعالى:﴿**وَخَرَّقُواْ لَهُۥ بَنِينَ وَبَنَٰتِۭ بِغَيْرِ عِلْمٍ سُبْحَٰنَهُۥ وَتَعَٰلَىٰ عَمَّا يَصِفُونَ**﴾ **(الأنعام101)** فقرأ نافع وحده(**وَخَرَّقُواْ**) **(مشدّدة الرّاء)**[9] فقراءة نافع فيها المبالغة من الفعل (فَعَّل تفعيلا) أي افتروا على الله على سبيل الخرق

عندما نسب المشركون إليه الولد أي الملائكة افتراء لأنّهم تعلّموا ذلك عن المجوسيّة حين نسبوا الشّيطان إلى الله متولّدا عنه، أمّا القراءة بالتّخفيف فمعناها اختلق ابتدع كذبا وتخرّص قال تعالى:﴿**إِنْ هَٰذَا إِلَّا اَخْتِلَٰقٌ**﴾ **(ص6)**.

وفي قوله تعالى: ﴿**يَقْتُلُونَ أَبْنَاءَكُمْ وَيَسْتَحْيُونَ نِسَاءَكُمْ**﴾ **(الأعراف141)** (فقرأ نافع بفتح الياء وإسكان القاف وضم التّاء من غير تشديد وقرأ الباقون بضم الياء وفتح القاف وكسر التّاء مشددة.)[10] من الفعل قتل يقتل فيه معنى القلّة والكثرة، وأراد به مرة واحدة قال تعالى: ﴿**وَاقْتُلُوهُمْ حَيْثُ ثَقِفْتُمُوهُمْ**﴾ **(البقرة190)** أمّا التّشديد فمن الفعل قتَّل يقتّل للمبالغة في القتل مرة تلو مرة قال تعالى: ﴿**وَقُتِّلُواْ تَقْتِيلا**﴾ **(الأحزاب61)** التّثقيل يقصد به التّكثير، أمّا التّخفيف يمسّ التّكثير وغيره؛ ومن أراد الوجهين جمع بين التّخفيف والتّثقيل.

وفي قوله تعالى: ﴿**وَإِن تَدْعُوهُمْ إِلَي اَلْهُدىٰ لَا يَتْبَعُوكُمْ**﴾ **(الأعراف193)** (قرأ نافع "لا يتبعوكم" بالتّخفيف وفتح الباء هنا، وفي الشّعراء "يتبعهم الغاؤن" وقرأ الباقون بكسر الباء والتّشديد فيهما)[11] من الفعل تَبِع يَتْبَع تَبَعا وتَباعا أي اقتفى أثره، أمّا بالتّشديد فمن الفعل (اتّبع يتّبع) أي اقتدى به قال تعالى: ﴿**لِنَعْلَمَ مَنْ يَتَّبِعُ الرّسُولَ**﴾ **(البقرة142)** وهما لغتان فصيحتان، فإذا اتّبعه ذهب في أثره وتَبِعه إذا أدركه.

وفي قوله تعالى: ﴿**وَإِخْوَٰنُهُمْ يُمِدُّونَهُمْ فِي اِلْغَيِّ**﴾ **(الأعراف202)** (قرأ نافع ﴿**وَإِخْوَٰنُهُمْ يُمِدُّونَهُمْ**﴾ بضم الياء وكسر الميم، والباقون بفتح الياء وضم الميم.)[12] **(يُمِدُّونَهُمْ)** من الفعل الرّباعي **(أمدّ)** من الإمداد أي تمتين الشّيء بالمدد والدّعم قال تعالى: ﴿**أَمَدَّكُم بِأَنْعَٰم وَبَنِينَ**﴾ **(الشّعراء133)** وقوله تعالى: ﴿**وَأَمْدَدْنَٰهُم بِفَٰكِهَة وَلَحْم مِّمَّا يَشْتَهُونَ**﴾ **(الطّور20)**، أمّا القراءة الثّانيّة فمن الفعل **(مدّ يمدّ)** بمعنى جذب ﴿**وَيَمُدُّهُمْ فِي طُغْيَٰنِهِمْ يَعْمَهُونَ**﴾ **(البقرة15)**.

أغلب ما ورد في القرآن الكريم فيما يثنى أَمدَدْتُ على أفعَلْت كقوله: ﴿**أَنَّمَا نُمِدُّهُم بِهِۦ مِن مَّال وَبَنِينَ**﴾ (**المؤمنون56**)وقوله: ﴿**وَأَمْدَدْنَٰهُم بِفَٰكِهَة وَلَحْم مِّمَّا يَشْتَهُونَ**﴾.

وفي قوله تعالى: ﴿**فَتَخَطَّفُهُ الطَّيْرُ**﴾ (**الحج30**) نافع﴿**فَتَخَطَّفُه**﴾ (فتح الخاء وتشديد الطّاء، والباقون بإسكان الخاء وتخفيف الطّاء)[13] (**فَتَخَطَّفُهُ**) من الفعل (**خَطَّفَ**)، وعلى صيغة تتفعّل حذفت إحدى التّاءين طلبا للتخفيف كقوله تعالى: ﴿**يَوْمَ يَاتِ لَا تَكَلَّمُ نَفْسٌ**﴾ (**هود105**) أصله تتكلّم، وقد يكون أصل الكلمة تختطفه فأدغمت التّاء في الطّاء، وجعل حركة التّاء على الخاء ففتحها أمّا القراءة الثّانيّة المخفّفة فمن الفعل خَطِف يَخْطَف خَطْفا قال تعالى: ﴿**إِلَّا مَنْ خَطِفَ اَلْخَطْفَةَ**﴾ (**الصّافات 10**).

وفي قوله تعالى: ﴿**مُسْتَكْبِرِينَ بِهِۦ سَٰمِرا تُهْجِرُونَ**﴾ (**المؤمنون68**) (قرأ نافع «**تُهْجِرُونَ**» بضم النّاء وكسر الجيم، وقرأ الباقون بفتح التّاء وضم الجيم.)[14] (**تُهْجِرُونَ**) مضارع (**أهجر**) من الهُجر وهو الفحش والقبح لأنّ الكفار إذا سمعوا القرآن الكريم قالوا فيه لغوا مع سبّ الرّسول صلّى الله عليه وسلّم استكبارا قال تعالى: ﴿**اِسْتِكْبَارا فِي اِلَارْضِ وَمَكْرَ السّيِّء**﴾ (**فاطر43**) أمّا بفتح التّاء وضم الجيم فمن الفعل(هجر) أي لغا، وهجروا سماع القرن الكريم فأصابهم الهذيان.

وفي قوله تعالى: ﴿**تُجْبيٰ إِلَيْهِ ثَمَرَٰتُ كُلِّ شَيْء رِّزْقا**﴾ (**القصص57**) (فقرأ نافع وحده (**تُجْبيٰ**)بالتّاء. وقرأ الباقون(**يُجْبيٰ**) بالياء.) (**تُجْبيٰ**) من الفعل (**جبي**) بمعنى جمع الماء، وجببت الخراج عن أبي هريرةَ أنّه كان يقولُ كيفَ أَنْتُمْ إذَا لَمْ تَجْتَبُوا دِينَارًا ولَا دِرْهَمًا؟ فقِيلَ له: وكيفَ تَرَى ذلكَ كَائِنًا يا أَبَا هُرَيْرَةَ؟ قالَ: إي والذي نَفْسُ أَبِي هُرَيْرَةَ بيَدِهِ، عن قَوْلِ الصّادِقِ المَصْدُوقِ، قالوا: عَمَّ ذَاكَ؟ قالَ: تُنْتَهَكُ ذِمَّةُ اللَّهِ، وذِمَّةُ رَسولِهِ صَلَّى اللهُ عليه وسلَّمَ، فَيَشُدُّ اللَّهُ عزَّ وجلَّ قُلُوب أَهْلِ الذِّمَّةِ، فَيَمْنَعُونَ ما في أَيْدِيهِمْ.)[15] والقراءة بالتّاء تعود على الثّمرات، أمّا

القراءة بالياء فعلى الثّمرات تأنيث غير حقيقي، فإذا كان كذلك كان بمنزلة النّصح إذا ذكّرتْ جاز، وكذلك إذا أنث. أو أسبغ المضاف إليه (كُلِّ شَيء) تأنيثا.

وفي قوله تعالى: ﴿**وَيَوْمَ نَحْشُرُ أَعْدَاءَ اَللَّهِ**﴾ (**فصلت18**) (قرأ نافع «**نَحْشُرُ**» بياء مضمومة وفتح الشّين.)[16] (**نَحْشُرُ**) بنون العظمة العائدة على الله سبحانه وتعالى ومبنيا للفاعل ونصب (**أَعْدَاءَ**) كقوله تعالى: ﴿**يَوْمَ نَحْشُرُ اُلْمُتَّقِينَ إِلَي الرّحْمَٰنِ وَفْدا**﴾ (**مريم86**) ومعطوفة على الآيّة السّابقة ﴿**وَنَجَّيْنَا الذينَ امَنُواْ**﴾ (**فصلت17**) أمّا القراءة بياء مضمومة فعلى الغيبة لفعل لم يسم فاعله مع رفع (**أَعْدَاءُ**)، لم تعطف على﴿**وَنَجَّيْنَا الذينَ ءَامَنُواْ**﴾ بل استأنف الكلام اعتمادا على ما بعده (**فَهُمْ يُوزَعُونَ**).

وفي قوله تعالى: ﴿**لَوَوْاْ رُءُوسَهُمْ**﴾ (**المنافقون5**) (نافع بتخفيف الواو والباقون بتشديدها.)[17] (**لَوَوْاْ**) من الفعل (**لوَى يلوي**) بمعنى(**أعرض**) قال تعالى: ﴿**لَيّاَ بِالسّنَتِهِمْ**﴾(**النّساء45**) وقوله تعالى: ﴿**يَلْوُنَ السّنَتَهُم بِالْكِتَٰبِ**﴾ (**آل عمران77**) واللّيّ هو الانعطاف وتغير الكلام إلى الشّرّ، وأصل (**لَوَوْاْ**) (**لَوَيُو**) حذفت الياء بعد حف حركتها فالتّقى ساكنان، والتّخفيف اسناد الفعل إلى ضمير الجماعة، أمّا القراءة بالتّشديد فمضاعف (**لوى**) وفيه معنى التّكثير وتكرار اللّيّ فيه دلالة الاستهزاء.

وفي قوله تعالى: ﴿**وَمَا تَذْكُرُونَ إِلَّا أَنْ يَّشَاءَ اَللَّهُ**﴾ (**المدثر55**) (قرأ نافع وحده (**وَمَا تَذْكُرُونَ**) بالتّاء. وقرأ الباقون (**وَمَا يَذْكُرُونَ**) بالياء.[18] القراءة بالتّاء على الخطاب أي يا محمد قل لهم (**وَمَا تَذْكُرُونَ**) والالتّفات من الغيبة ﴿**لَّا يَخَافُونَ اَلاخِرَةَ**﴾ (**المدثر52**) إلى المخاطب، أمّا القراءة بالياء فعلى الغيبة وعطفا على ما قبله (**بَلْ يُرِيدُ**) (**المدثؤ51**) و﴿**لَّا يَخَافُونَ اَلاخِرَةَ**﴾ (**المدثر52**).

هذه التّغيرات الصّرفيّة التي تصيّدها نافع بروح علميّة عاليّة في علاقة تغيرات أبنيّة الأفعال والألفاظ الفرشيّة أصبحت لذاتها ظاهرة لغويّة بارزة تشغل بال القراء بسلامة اللّغة العربيّة، وشغل شاغل بشأن إيجاد الألفاظ الفرشيّة التي تقابل أبنيّة الأفعال، هذا وفاء بمتطلبات الحركة القرائيّة وفق التّجوّز الذي تسمح به سنن العربيّة وقواعدها. إنّ ذخيرة نافع اللّغويّة جزيلة العطاء تَنِمُّ عن حيويّة اللّغة ورحابة أفقها تكون في حالة من الصّراع المستمرّ مع الشّاذ الذي أصبح جزءا من الواقع اللّغويّ بفعل الاستعمال وطول العهد به.

4-2-أبنيّة الأسماء: إنّ تغيّر أبنيّة الأسماء التي وقع عليها نافع في علاقتها بالألفاظ الفرشيّة استقرّت في ذهن المتلقي بكلّ يسر وسهولة لتوافقها ولسان العربيّة، وتصرّفه وفق مقاييس أبنيتها اللّغويّة والصّرفيّة. نحسب هذا التّوسّع جاء تعبيرا عن تأثّره بلغة القرآن الكريم، فقد أطلّ على حركة الإقراء بسيل متدفّق من الكمّ العربي الفصيح الذي دخل متن العربيّة للحفاظ على أصالتّها، وديمومة بقائها، من غير أن تشوبها هجنة أعجميّة غازيّة.

اجتهد نافع في توطيد العلاقة بين أبنيّة الأسماء والألفاظ الفرشيّة لكي ينفي عن العربيّة أقوال أولئك الذين يتهمونها بالقصور وعدم استطاعتها التّعبير عن هذه العلاقة، وهكذا جاءت قراءة الشّيخ ردّ فعل قويّ لدحض مثل هذه المزاعم الواهيّة وحقّقت نجاحا مطّردا في هذا الشّأن.

ففي قوله تعالى: ﴿**وَأَحَٰطَتۡ بِهِۦ خَطِيٓـَٔتُهُۥ**﴾ **(البقرة80)** (فقرأ نافع وحده: **(خَطِيـٓـَٔتُهُۥ)**. وقرأ الباقون**(خَطِيئَتُهُ)**[19] القراءة بالجمع مرتبطة بالإحاطة التي تدلّ على الجمع أي الكفر والكبائر والسّيئة، فالذّنوب كثيرة فوردت الكلمة مطابقة للمعنى، الإحاطة تكون لجمع الأشياء، أمّا القراءة بالتّوحيد فعطفت الخطيئة على السّيئة لقرب المعنى بينهما وهو الشّرك، وقد يراد بالإفراد الجنس، أو يقصد بالخطيئة الزّيادة والكثرة من ذلك قوله تعالى: ﴿**وَإِن تَعُدُّواْ نِعۡمَتَ ٱللَّهِ لَا**

تُحْصُوهَا﴾ (إبراهيم36) (نِعْمَة) أي نعم الله الكثرة كنعمة الحواس ونعمة الصّحة.

وفي قوله تعالى:﴿**وَلَوْلَا دِفْعُ ٱللَّهِ﴾ (البقرة249)** نافع﴿**وَلَوْلَا دِفَٰعُ ٱللَّه**﴾ هنا وفي الحج بكسر الدّال وألف بعد الفاء، والباقون بفتح الدّال وإسكان الفاء بعير ألف.[20] **(الدّفاع)** من الفعل دافع من ذلك قوله تعالى: ﴿**إِنَّ ٱللَّهَ يُدَٰفِعُ عَنِ الذينَ ءَامَنُواْ)﴾ (الحج36)**، ويقابلها الفعل كاتب قال تعالى: ﴿**وَالذينَ يَبْتَغُونَ ٱلْكِتَٰبَ مِمَّا مَلَكَتَ اَيْمَٰنُكُمْ فَكَاتِبُوهُمُ﴾ (النّور33)** أمّا القراءة بدون ألف فمن الفعل دفع دفعا لأنّ الله منفرد بالدّفع من عباده، فالدّفاع خاص بالخلق والدّفع من الله، وقد يتقارب الفعلان قال أبو ذؤيب الهذلي:[21]

ولَقَد حَرِصتُ بِأَن أُدافِعَ عَنهُمُ فَإِذا المَنِيّة أَقبَلَت لا تُدفَعُ

جعل أدافِع مكان أدفع، فالتّقدير رغبت بأن أدافع عنهم الموت؛ بيد أنّه لا تُدفَعُ.

وفي قوله تعالى: ﴿**فَأَنفُخُ فِيهِ فَيَكُونُ طَٰئِرَا﴾ (آل عمران48)** (كلهم قرأ: **(فَيَكُونُ طَيْرَ)** غير نافع، فإنّه قرأ: **(فَيَكُونُ طَائر بِإِذْنِ اِللَّهِ)** ههنا وفي المائدة[22] القراءة بألف على الإفراد مراعاة الضّمير، الطّائر وحد، والطّير يقصد به الجمع والإفراد، أمّا القراءة بدون ألف فعلى اعتبار المعنى بأنّ الله أذن له أن يخلق طيرًا كثيرة، وأجراه على اللفظ السّابق **(كَهَيّة الطّيْرِ)**.

وفي قوله تعالى: ﴿**وَنُدْخِلْكُم مَّدْخَلا كَرِيما﴾(النّساء31)**(وقرأ نافع ﴿**مَّدْخَلا**﴾ بفتح الميم، وكذا في الحج وضمّها الباقون فيهما.[23] **(مَّدْخَلا)** من الفعل دخل يدخل مَدخلا مصدر مع الدّخول أو مصدر ميمي، أو اسم مكان منصوب على الظّرفيّة ويقصد به النّعيم ووصفه بالكريم كقوله تعالى: ﴿**وَكُنُوز وَمَقَام كَرِيم**﴾ **(الشّعراء58)**، والتّقدير **(فتدخلون مدخلا)**، أمّا قراءة الضّم فمن الفعل أَدْخل قال تعالى: ﴿**وَقُل رَّبِّ أَدْخِلْنِ مُدْخَلَ صِدْق**﴾ **(الإسراء80)**.

وفي قوله تعالى: ﴿**أَوَمَن كَانَ مَيِّتا فَأَحْيَيْنَٰهُ**﴾ (**الأنعام123**) (قرأ نافع (**مَيِّتا**) **مشدّدة الياء. وقرأ الباقون:(مَيْتا) خفيفة.**)[24] وأصل الكلمة(**مَيْوِت**) على وزن (**فَيْعِل**) قلبت الواو ياء لاستثقال الكسرة فصارت(**مَيْيِتا**) ثمّ أدغمت الياء السّاكنة في الثّاني كسيِّد ولَيِّن، (**ومَيِّتا**) الذي لم يمت بعد وهو(**مَائِت**)، أمّا بالتّخفيف فإنّه اجتنب تشديد الياء فأسكنت فكانت على وزن (**فَيْل**) هذا لا يخيل معناه و(**المَيْت**) الذي مات.

وفي قوله تعالى: ﴿**أَنِّ مُمِدُّكُم بِأَلْف مِّنَ اَلْمَلَٰئِكَةِ مُرْدَفِينَ**﴾ (**الأنفال9**) (قرأ نافع «**مُرْدَفِينَ (بفتح الدّال، وكسر الباقون.**)[25] بفتح الدّال ما لم يسم فاعله أي ألحقهم بالملائكة لمعونتهم، ونجدتهم عند الضّرورة مددا لهم في غزوة بدر والفعل يعود على الله ثمّ جاء باسم المفعول الذي يعني المؤمنين الذين أرْدِفوا بالملائكة أي مُتْبَعِين، و(**مُرْدَفِينَ**) قد تكون صفة (**لأَلْف**) أوحال من الضّمير المنصوب في (**مُمِدُّكُم**)، أمّا القراءة بكسر الدّال فمن الفعل الذي سمي فاعله العائد على الملائكة ومنه قوله تعالى: ﴿**قُلْ عَسيٰ أَنْ يَّكُونَ رَدِفَ لَكُم بَعْضُ الذّے تَسْتَعْجِلُونَ**﴾ (**النّمل74**).

وفي قوله تعالى: ﴿**وَأَلْقُوهُ فِي غَيَٰبَٰتِ اِلْجُبِّ**﴾ (**يوسف10**) (قرأ نافع (**غَيَٰبَٰتِ اِلْجُبِّ**) في الموضعين هنا بالجمع، وقرأ الباقون بالتّوحيد[26] (**غَيَٰبَٰتِ**) معناها ما غاب عن البصر، ويقصد قاع البئر وظلمته.

والقراءة بالجمع معناها نواحي الغيابة كقوله تعالى: ﴿**أَوْ كَظُلُمَٰت فِي بَحْر لُّجِّيّ**﴾ (**النّور39**) فالظّلمات دالة على الكثرة والغطش النّاتج عن تجلي عدّة ظلمات.

وفي قوله تعالى: ﴿**لَا جَرَمَ أَنَّ لَهُمُ النّارَ وَأَنَّهُم مُّفْرِطُونَ**﴾ (**النّحل62**) (نافع (**مُّفْرِطُونَ**) بكسر الرّاء، والباقون فتحها.[27](**مُّفْرِطُونَ**) اسم فاعل من الفعل(**أفرط**) أي الشّطط وفي الآيّة معجّلون إلى الجحيم، وكذلك السّابق إلى الماء (عن عبد الله رضي الله عنه عن النّبي صلّى الله عليه وسلم قال: «**أنا فرطكم على**

الحوض، وليرفعن رجال منكم، ثم ليختلجن دوني، فأقول: يا رب أصحابي فيقال: إنّك لا تدري ما أحدثوا بعدك.)[28] أمّا بالفتح فاسم مفعول مقدّمون إلى النّار مبعدون من الرّحمة، وهو من الفعل**(فَرَّطَ)** المضاعف أي ضيّع قال تعالى: ﴿**يَٰحَسۡرَتَيٰ عَلَيٰ مَا فَرَّطۡتُّ فِي جَنۢبِ ٱللَّهِ**﴾ **(الزّمر53)**.

وفي قوله تعالى: ﴿**قَدۡ بَلَغۡتَ مِن لَّدُنِّي عُذۡرٗا**﴾ **(الكهف76)** **(وقرأ نافع (لَّدُنِ)** بضم الدّال وتخفيف النّون.[29] حذفت نون الوقايّة المدغمة في نون**(لَّدُنِ)** لأن أصل لدن الإسكان، فإذا أضفتها إلى نفسك زدت نونًا لِيَعْلَمَ سُكُونُ النّونِ الأولى، تقول من لَدُنْ زَيْدٍ فَتُسْكِنَ النّونَ ثم تضيف إلى نفسك فتقول من لَدُنِي كقوله تعالى: ﴿**قَدۡ بَلَغۡتَ مِن لَّدُنِّي عُذۡرٗا**﴾ **(الكهف75)** فحذف النّون تجنبا للثقل من اجتماع نونين، وهذا هو الأصل في القياس، إذا اتّصلت ياء المتكلّم تجرّدت من نون الوقايّة.

هذه التّغيرات الصّرفيّة التي وقف عندها نافع سلسة وليّنة إنّها من شروط الفصاحة، بعيدة عن الحوشيّة والثّقل، لا تخرج عن أحكام اللّغة، ذلك أنّه خضعها للتفهّم اللّغويّ، ممّا يدلّ على باع الشّيخ وعبقريته الموسوعيّة وأصالته في كلّ ما طرقه، وهي الرّوح العلميّة التي كان يمتلكها نافع في اللّغة العربيّة وتنِمُّ عن عمق رصيده العلمي.

وقف نافع من الأبنيّة الصّرفيّة موقف الحصيف المدقّق فما صدقته لغة القرآن وسنّة الفصحاء قَبِله، وإن لم يقبله عقله وفق مؤشّرات لغويّة رفضه. تلك هي طبيعة نافع ساعده فيها عقله الوقّاد الطّيّ يلاحظ الأبنيّة عن كثب ويحفظها في ذاكرته، أو يسمعها فتختزنها تلك الحافظة الرّهيبة، فالتّغيرات الصّرفيّة والألفاظ الفرشيّة التي خرج بها الشّيخ ما هي إلاّ من تدبّره لكتاب الله وقراءته لموروث العرب اللّغويّ.

5-خاتمة: نافع ناضج الحجة، بارع الرّأي، فالقارئ يقتنع بأنّ له شخصيّة مستقلّة في فرشه، تقوم على الأمانة، وتنبئ عن دقّة وإحاطة، سما بالقراءة على

معاصريه، امتلك من الفرش ما تمكّن أن يتفرّد به بين سائر القراء. كان الشّاذ ولا يجوّزه، ويعتبطه اعتباطا، بل اختطّ لنفسه منهجا عقلانيا في التّغيرات الصّرفيّة، ويقدّم لألفاظه الفرشيّة الدّقّة والتّفصيل على أساس الفصاحة، ويلزم جانب الحذر من الغريب، ويتأكّد من صحّة الأبنيّة، يتدرّج في انتقاء ألفاظه تدرّجا علميا، حتى يبلغ الذّروة التي يشاؤها في قراءته.

كان أثره ملموسا في الحركة القرائيّة، برهن عن قدرة هائلة على تذوّق الأبنيّة الصّرفيّة، وهو بذلك ضرب مثالا رائعًا على مدى عمق كياسته التي استمدّها من أسرار القرآن اللّغويّة لأنّ ما حقّقه في صنوف الأبنيّة كاف في عدّه السّابق المبرز بالمدينة المنوّرة.[30]

-**النّتائج:**

-كان نافع أقدر على تمتين العلاقة بين التّغيرات الصّرفيّة والألفاظ الفرشيّة وهو يدلّ على ما وصل إليه من علم غزير، وحكمة عاليّة، ولغة رائعة، ولم يقتصر أمره على علم القراءات بل تجاوزه إلى علوم العربيّة؛

-المتتبّع لقراءة الشّيخ يعجب لسعة اطّلاعه، ويقف حائرا أمام الأبنيّة الصّرفيّة التي اختطّها لفرشه، ممّا جعله يهدي عطاء خصبا لحركة الإقراء؛

-يمتلك عقلا قويّا لا يسع ولا يتقبّل الشّاذ من الأبنيّة، بل يدحض من يقبلها من هنا اتّبع نهجا يقوم على معاينة الأبنيّة بما يلائم القياس؛

-ما ذهب إليه الرّجل جرى مجرى الفصيح في لغة مُتَّسَعة لا يخفى على النّبيه، وهدته بصيرته إلى هذا التّخريج النّفيس ليَخْرُج بالفائدة الجمّة تنله أيدي المتعلّمين؛

-ما ساعد الشّيخ في تنوّر فرشه هو التّعايش مع النّص القرآني، والتّزامه بحدوده الذي يكفي لتبيان الدّلالة النّحويّة والصّرفيّة.

-**التّوصيات:**

-الالتّزام بالاستقراء العميق لعلاقة التّغيرات الصّرفيّة والفرش والتّغلغل إلى لبّ التّفاعل بينهما، والتّقلّب في مناحيه للاستمتاع بلطائفه؛

-العودة إلى حظيرة علم القراءات الأصيل للتأكيد على غزارة الإنتاج القرائي وسعّة الذّخيرة التي يكتنزها القارئ؛

-استظهار ملكة القراء لتنشمئة الذّوق القرائي السّليم، والعمل على توسيع دائرة الحركة القرائيّة، والرّفع من البحوث حولها؛

-الاهتمام بالبحث القرائي النّظري والتّطبيقي، وترشيد الباحث إلى الاقتراب من لغة القرآن.

6. قائمة المصادر والمراجع:

1. البخاري (محمد بن إسماعيل)، الصّحيح، دمشق: دار ابن كثير، 1423.

2. ابن الجزري (أبو الخير محمد)، النّشر في القراءات العشر، (د . ت) بيروت: دار الكتب العلميّة، د. ت ر.

3 . الدّاني (أبو عمرو)، التيسير في القراءات السّبع، ط1، السّعوديّة: دار الأندلس السّعوديّة،1435.

4 . السّكري (أبو سعيد الحسن)، شرح أشعار الهذليين، تحقيق: عبد السّتار أحمد فراج القاهرة: مكتبة دار العروبة، (د . ت).

5. أبو شامة (عبد الرّحمن بن إسماعيل) (د.ت). إبراز المعاني من حرز الأماني تحقيق: إبراهيم عطوه عوض، بيروت: دار الكتب العلميّة، (د . ت).

6. الفارسي (أبو علي)، الحجة في علل القراءات، تحقيق: أ. ع. معوّض، بيروت: دار الكتب العلميّة، 1428.

7. عمرو بن قميئة، الدّيوان، تحقيق: حسن كامل الصّيرفي، منشورات معهد المخطوطات العربيّة جامعة الدّول العربيّة،1385.

8. ابن غلبون (أبو الحسن طاهر)، التّذكرة في القراءات الثّمان، ط1، تحقيق: أيمن رشدي سويد،1412.

9. القيسي (أبو محمد مكي بن أبي طالب)، التّبصرة في القراءات السّبع، ط2، تحقيق: محمد غوث النّدوى، الهند: دار السّلفيّة 1402.

10. ابن مجاهد (أبو بكر)، السّبعة في القراءات، (د ت) تحقيق: شوقي ضيف، مصر: دار المعارف، (د . ت).

الهوامش:

---

[1]- الفيرزوآبادي، القاموس المحيط، تح: محمد نعيم العرقسوسي، مؤسّسة الرّسالة، بيروت ط5 1996م ص775.

[2]–أبو شامة (عبد الرّحمن بن إسماعيل) (د.ت). إبراز المعاني من حرز الأماني، تحقيق: إبراهيم عطوه عوض، بيروت: دار الكتب العلميّة، ص313.

[3]– ابن غلبون، أبو الحسن طاهر)، التّذكرة في القراءات الثّمان، تحقيق: أيمن رشدي سويد ط1 1412، ص599.

[4]–عمرو بن قميئة، الدّيوان، تحقيق: حسن كامل الصّيرفي، ط13851، منشورات معهد المخطوطات العربيّة جامعة الدّول العربيّة، ص23

[5]–الدّاني (أبو عمرو)، التيسير في القراءات السّبع، ط1 1436دار الأندلس السّعوديّة ص279.

ابن مجاهد (أبو بكر)، السّبعة في القراءات، تحقيق: شوقي ضيف، (د.ت) مصر: دار المعارف، ص186.

[6]–ابن مجاهد (أبو بكر)، السّبعة في القراءات، تحقيق: شوقي ضيف، (د.ت) مصر: دار المعارف، ص186.

[7]– أبو علي الفارسي، الحجة، 168.167/2.

[8].–الدّاني، التيسير، ص308.

[9]– ابن مجاهد، السّبعة، 264.

[10]– ابن الجزري (أبو الخير محمد)، النّشر في القراءات العشر، (د. ت) بيروت: دار الكتب العلميّة. النّشر، 271/2.

[11]– القيسي أبو محمد مكي بن أبي طالب)، التّبصرة في القراءات السّبع، تحقيق: محمد غوث النّدوى، لطبعة الثّانيّة، الهند: دار السّلفيّة، 1402، ص520.

[12]– ابن غلبون، التّذكرة، ص350.

[13]– الدّاني، التيسير، ص 440.

[14]– القيسي، التّبصرة، ص606.

[15]–البخاري، الصّحيح، باب إثم من وعاهد ثم غدر، الحديث رقم3180.

[16]– القيسي، التّبصرة، ص665.

[17]– الدّاني، التيسير، ص533.

[18]– ابن مجاهد، السّبعة، ص 660.

[19]– ابن مجاهد، السّبعة، ص162.

[20]– الدّاني، التيسير، ص 297.

[21]–السّكري (أبو سعيد الحسن)، شرح أشعار الهذليين، تحقيق: عبد السّتار أحمد فراج مكتبة دار العروبة القاهرة، 8/1.

[22]– ابن مجاهد، السّبعة، ص206.

[23]– ابن غلبون، التّذكرة، ص306.

[24]– ابن مجاهد، السّبعة، ص268.

[25]– ابن غلبون، التّذكرة، ص 522.

[26]– القيسي، التّبصرة، ص545.

[27]– الدّاني، التيسير، ص406.

[28]–البخاري، الصّحيح، كتاب الرّقائق، باب الحوض، الحديث رقم6576.

[29]– ابن مجاهد، السّبعة، ص 578.

الممارسة اللّغويّة في فكر الباحث اللّغويّ "عبد القادر الفاسي الفهري" في ضوء الدّراسات البينيّة

Linguistic practice in the thought of the linguistic researcher "Abdelkader Al-Fassi Al-Fihri" in light of interdisciplinary studies

أ. حمزة بريك♥

المُعرّف الرّقميّ للمقال:DOI 10.33705/0114-027-004-003 2025

تاريخ الاستلام:07-02-2025-تاريخ القبـول:16-07-2025-تاريخ النّشر: 15-12-2025

ملخّص: تهدف هذه الدّراسة إلى استكشاف الممارسات اللّغويّة للباحث اللساني عبد القادر الفاسي الفهري ضمن إطار اللّغة العربيّة، مع التّركيز على الجوانب الرّئيسيّة التي تناولها في تحليل وفهم الظّاهرة اللّغويّة، كما تسعى الدّراسة إلى تسليط الضّوء على إسهاماته في معالجة القضايا الجوهريّة المتعلقة باللّغة العربيّة وإيجاد حلول علميّة للتحديات التي تعيق تطورها، وتعتمد الدّراسة على منهج علمي وموضوعي دقيق تم اسقاطه على واقع اللّغة العربيّة في ضوء الدّراسات البينيّة.

وتم الوصول إلى نتائج تدعم تحليل الظّواهر اللّغويّة العربيّة عبر دمج أطر ابستمولوجيّة، والتّأكيد على العلاقة المتبادلة بين اللّغة العربيّة والثّقافة والمجتمع بهدف تجديد وتحليل الظّاهرة اللّغويّة العربيّة بطريقة علميّة وموضوعيّة.

كلمات مفتاحيّة: المعرفة؛ البينيّة؛ العربيّة؛ الفهري.

♥جامعة العربي التّبسي-تبسة، الجزائر، البريد الالكتروني: (hamza.brik@univ-tebessa.dz) (المؤلّف المرسل).

Abstract: The study aims to explore the linguistic practices of researcher Abdelkader Al-Fassi Al-Fihri within the context of the Arabic language, focusing on the main aspects he addressed in analyzing and understanding linguistic phenomena, It also seeks to highlight his contributions in addressing fundamental issues related to the Arabic language and finding scientific solutions to challenges hindering its development. The study relies on a precise and objective scientific approach applied to the reality of the Arabic language in light of interdisciplinary studies and their role in enhancing linguistic research in an integrated manner, the reciprocal relationship between the Arabic language, culture, and society with the aim of renewing and analyzing the Arabic linguistic system in a scientific and objective manner.

Enter your abstract here (an abstract is a brief, comprehensive summary of the contents of the article).

Keywords: Knowledge, interdisciplinary, Arabic; Al-Fihri.

1. مقدّمة: هناك عدة عوامل لعبت دورا في توجيه دراسة التّوجهات اللّغويّة العربيّة، ويتمثل أغلبها في عوامل غير لسانيّة خارجيّة، ويتعلق الأمر بسوسيولوجيا البحث في بلادنا العربيّة، وبعضها داخلي، كتأثير الفكر القديم نحويا أو بلاغيا أو فلسفيا على العالم العربي، وغياب التّخطيط اللّغويّ على المدى البعيد، فاللّغة العربيّة لازالتّ تبحث عن نفسها وتتلمس طريق الانغلاق في كثير من الأحيان[1]، لكن لو انفتحت اللّغة العربيّة على مختلف العلوم والاختصاصات في ضوء الدّراسات البينيّة في مختلف المجالات لربما خرجت من إشكاليّة التّقوقع الذي تشهده منذ عشرات السّنين ، وهو ما دفعنا لاقتحام هذا الجانب المتعلق بالدّراسات البينيّة التي تعطي حيزا كبيرا لنطاق المعرفة اللّغويّة العلميّة، والتي تجعلها في محور الاستعمال على مستوى الواقع اللّغويّ

المعيش، فاللسانيات البينيّة مجال بحثي يركز على التّفاعل بين علم اللّغة والعلوم الأخرى، مثل الفلسفة، وعلم النّفس، والعلوم الاجتماعيّة، والتّكنولوجيا، وذلك من خلال دراسة اللّغة كنظام ديناميكي متأثر بعوامل معرفيّة وثقافيّة وتقنيّة، يسعى هذا التّخصص إلى تقديم رؤى جديدة حول بنيّة اللّغة ووظائفها.

ومع التّطور في مجالات الذّكاء الاصطناعي وتحليل البيانات، أصبحت اللسانيات البينيّة ذات أهميّة متزايدة، خاصّة في تطبيقات مثل معالجة اللّغات الطّبيعيّة وتحسين آليات التّواصل بين الإنسان والآلة، ممّا يسهم في تعزيز التّكامل بين المعرفة اللّغويّة والتّطورات التّكنولوجيّة الحديثة، حيث سنتبنى المنهج الوصفي في دراسة هذه الورقة البحثيّة، مع الاستعانة بمجموعة من الآليات النّقديّة، وسيتم اعتماد المقاربة التّكامليّة لاستنطاق وضعيّة اللّغة العربيّة في خضم الدّراسات البينيّة بطريقة تكامليّة اعتمادا على الرّؤيّة المنهجيّة والتّطبيقيّة لطروحات الباحث اللساني المغربي "عبد القادر الفاسي الفهري".

2. الممارسة اللّغويّة في فكر الباحث "عبد القادر الفاسي الفهري": يثير الباحث اللساني المغربي "عبد القادر الفاسي الفهري" العديد من القضايا على مستوى المنظومة اللّغويّة ويطرح العديد من التّصورات والاشكالات حيث يرى أن الباحث اللّغويّ «قد يقطع أشواطا ومراحل في النّشاط العلمي ثم تعاوده أسئلة تعيده إلى البدء، أسئلة مبتدئ يحتاج إلى طرحها من جديد، والاجابة عنها بما اكتسبه من تجارب ومراس، فما هي الممارسة اللّغويّة يا ترى التي أصبح يتحدث عنها الكل، ويستشهد بها الكل، ويشحن مراجعها ببعض منها؟ ما هي هذه اللسانيات كعلم ونشاط تحليلي وكفلسفة وصورنة... الخ؟ كيف نستطيع تمثيلها؟ ما علاقتها بالثّقافة؟ ما علاقتها بالعلوم الأخرى الدّقيقة وغير الدّقيقة؟»[2]، ويكمل استفساراته قائلا «ما النّشاط اللساني بالمقارنة مع أنشطة علميّة أخرى؟ لماذا تنغلق المادة على المبتدأ والمتقدم في ذات الآن؟ ما هذا الإحساس الغريب عند اللسانيين من شاب منهم ومن شبّ بخطورة الظّرف

وضرورة التّجند دون انقطاع أو فتور؟ ما هذه السّرعة التي تُطوى بها الإشكاليات؟ ما هذا القلق وهذا التّوتر المستمر الدّائم؟»[3]، فالإجابة عن مختلف هذه التّساؤلات من شأنه تحديد أزمة واقع اللّغة العربيّة بشكل تيسيري للمتلقي العربي وتوضيح جميع الجوانب المغيبة عن فهمه بطريقة تراتبيّة ومنهجيّة تجعله واعيا بما يدور حوله على مستوى الواقع اللّغويّ المعيش.

تتضمّن هذه التّساؤلات على مستوى الواقع اللّغويّ الحديث العديد من الفرضيات والأجوبة فقد «تختلف الأجوبة باختلاف وضع المساءلة، بما في ذلك وضع السّائل ووضع المسؤول والإطار الذي يوضع فيه السّؤال... وقد يميز الخطاب بنوع من الانغلاق والابتعاد عن الشّفافيّة التي تفرض ضمنيا في مقام خطابي، هذا الانغلاق يبرز في عدة مستويات، لما يستلزمه النّمط الخطابي عند الذّات المخاطبة من شرك في المعتقدات »[4]، لذا تختلف توجهات التّفسير للظاهرة اللّغويّة حسب توجهات الباحث الفكريّة والاديويولوجيّة وحسب درجة وعيه ودرجة الخطاب اللّغويّ واختلاف نسقه سواء كان مرتفعا أم منخفضا، لذا من الصّعب تحديد أزمة التّفكير اللساني العربي لأنّه يتغير حسب دراسة الباحث وفهمه وتفسيره للواقع اللّغويّ، فتتباين الإجابات تبعًا لطبيعة الاستجواب، حيث تتحدد وفقًا لموقف كلٍّ من المستفسِر والمستجوَب، بالإضافة إلى السّياق الذي تُطرح فيه المسألة. وقد يتّسم التّعبير بدرجة من التّحفظ والابتعاد عن الوضوح، حتى وإن كانت بعض الأطر التّواصليّة تفترض ضمنيًا قدرًا من الصّراحة، ويتجلى هذا التّحفظ في مستويات متعددة، نظرًا لما يفرضه الأسلوب الحواري على المتلقي من تقاطع في القناعات، وتشارك في البديهيات والانخراط في الاستدلالات والمضمرات واللوازم المتضمّنة في بنيّة القول.

المعلوم أنّ مجمل التّصورات اللّغويّة تخضع لمجموعة من القواعد والقوانين المدروسة مسبقا لضمان تطبيقها على مستوى المنظومة اللّغويّة «لكن لا يخفى أنّ مألوف القواعد والقوانين من كل علم وفن ليس إلا ملخّص معارف واسعة

من مبادئ عامة ومصادرات أساسيّة وتحليلات معمقة وتأويلات مختلفة، وقد تبدو القواعد والقوانين غريبة بل من قبيل الأحكام الاعتباطيّة التي لا تفي بواقع اللّغة فرضها النّحوي تعسفا ووجب على المرء تطبيقها آليا بدون أن يفقه حيثياتها، ذلك أنّها بصيغتها المقتضبة وخلوها من كل تعليل لا يجد فيها المرء ما يقيم به الدّليل على وجاهتها ويقنع بالدّواعي إلى وضعها على الصّورة التي هي عليها»[5]، لذا لابد للإشارة في هذا الجانب أنّه «لا مناص لمن يريد أن يقف من القواعد موقف المدرك لما تستند إليه من مبادئ ومصادرات لا موقف المطبق تطبيقا آليا من التّوسع في المعارف النّحويّة ومعاشرة كتب التّراث والبحث فيها عن مؤشّرات التّناسق بين المعطيات والأحكام»[6]، فكلما كان درجة الاطلاع بجميع المعارف اللّغويّة، وكان هناك فهم فعلي لتطبيق مجمل القوانين اللّغويّة، ومعرفة نتائجها وسلبياتها، كلّما كانت هناك مردوديّة وانتاجيّة على مستوى الواقع اللّغويّ بطريقة مدروسة ومباشرة في معالجة معضلة التّوجهات اللّغويّة، فلا بد لمن يسعى إلى فهم القواعد فهماً عميقاً، لا مجرد تطبيقها بصورة آليّة، أن يتوسّع في الدّراسات النّحويّة، وأن يتفاعل مع كتب التّراث بحثاً عن دلائل الانسجام بين المعطيات والأحكام، فالإدراك الواعي للأسس التي تستند إليها القواعد يتطلب استكشاف مبادئها ومسلماتها، ممّا يستلزم قراءة تحليليّة معمّقة تسبر أغوار البنيّة النّحويّة، بدلاً من الاكتفاء بالممارسة الشّكليّة للتطبيق.

اللّغة العربيّة لازالت تعاني العديد من المشاكل سواء على مستوى المنظومة السّياسيّة أم حتى على مستوى المنظومة التّعليميّة، وحتى على مستوى اقتصاد المعرفة اللّغويّة من خلال انشاء العديد من البنوك والمعاجم اللّغويّة للحفاظ على مفردات اللّغة العربيّة بطريقة تيسيريّة، فنحن نواجه أزمة بنيويّة تمتد عبر مجالات التّعليم والإدارة والاقتصاد والإعلام، تُفاقمها أزمة مأسّسة لغويّة تعيق ترسيخ الهويّة اللّغويّة والثّقافيّة في ظل هذا الواقع، وتبقى الحقوق مغيبة

والدّستور معطلاً، حيث تتجلى المفارقة بين السّياسات المعلنة وتلك الخفيّة التي تحكم المشهد فعليًا، بالإضافة لاستنزاف النّخب المهيمنة ثقافيًا ومدنيًا واقتصاديًا وسياسيًا، إذ تنحاز إلى لغة وثقافة الأجنبي وتمثلاته، ممّا يكرس التّبعيّة ويضعف مقومات السّيادة الفكريّة واللّغويّة.

3. تشكلات الممارسة اللّغويّة على مستوى الدّراسات البينيّة عند الباحث "عبد القادر الفاسي الفهري": يمثل الاعتماد على التّفكير العلمي الدّقيق في دراسة المعرفة اللسانيّة محورًا أساسيًّا في بناء المعرفة اللّغويّة وتطبيقها على مستوى الواقع اللّغويّ بطريقة دقيقة تتوافق مع خصائص البحث اللساني العربي، إلى جانب تحقيق اتساق معرفي يرسّخ الأسس النّظريّة للبحث اللّغويّ وقد انخرط علم اللسانيات في تفاعل واسع مع مجالات متعددة مع اللّغة العربيّة، في محاولة جادة لرسم إطار معرفي يتيح له التّكامل مع تخصّصات أخرى، ممّا يسهم في ترسيخ مكانته بوصفه حقلًا متعدد التّخصّصات قادرًا على استيعاب تعقيدات الظّاهرة اللّغويّة ضمن منظورات بحثيّة شاملة تخدم بشكل كبير المشاريع اللّغويّة العربيّة.

فالمصطلح اللّغويّ البيني باختصار شديد يمكن تلخيصه في «العبور بضفة التّلاقح، والاندماج المعرفي لأكثر من تخصص»،[7] فيشير العبور عبر ضفة التّلاقح والاندماج المعرفي إلى التّفاعل والتّكامل بين مختلف التّخصّصات المعرفيّة، حيث يتم الاستفادة من مناهج وموارد متنوعة من مجالات متعددة لتعميق الفهم وتحقيق تقدم علمي، ويعكس هذا التّوجه عمليّة تبادل فكري يسهم في إثراء البحث وتوسيع آفاقه، ممّا يعزز القدرة على معالجة القضايا المعقدة بشكل شامل ومتكامل.

فالبينيّة بالدّرجة الأولى تركز على «تشخيص المصاعب في العلوم وما انقدح في أذهان أهل العلم في العصر الحديث، واتفقوا عليه مع مفكري الغرب»[8] فيتمثل تشخيص المصاعب في العلوم في تحديد التّحديات والمشاكل

التي تواجه تقدم المعرفة العلميّة، وهي تتعلق بما يتبادر إلى أذهان العلماء في العصر الحديث من قضايا معقدة تتطلب حلولًا مبتكرة. وقد تلاقت أفكار المفكرين في العالم العربي مع نظيراتها من مفكري الغرب في بعض النّقاط المشتركة، حيث توافقوا على العديد من القضايا المتعلقة بتطوير العلوم ومواكبة التّغيرات المعرفيّة والتّكنولوجيّة، هذا التّلاقح الفكري أسهم في تحديد طرق جديدة لتجاوز هذه المصاعب والتّوجه نحو آفاق علميّة أوسع.

يتسم البحث اللّغويّ الحديث والمعاصر باتساع مجاله ليشمل العديد من الميادين الأكاديميّة والثّقافيّة والاجتماعيّة والنّفسيّة والتّربويّة، ممّا انعكس إيجابًا على تطور الدّراسات اللّغويّة، وأثمر هذا الامتداد في ظهور مجالات فرعيّة جديدة تهتم بدراسة التّفاعل بين اللّغة والجوانب المختلفة للحياة كما أسهمت هذه التّطورات في صياغة مناهج تعليميّة أكثر تطورًا، حيث تم توظيف المكتسبات اللسانيّة لتحسين طرق اكتساب اللّغات وتدريسها بفاعليّة أكبر[9].

البحوث المتعلقة بدراسة اللّغة العربيّة تجدها غالبا لم تكن مرتبطة بواقع الثّقافة العربيّة، حيث عُدت مجموعة من المفاهيم النّظريّة المتداخلة فيما بينها بطريقة معقدة، ولم تتوجه إلى جعل اللّغة العربيّة وسيلة بحث وإنتاج على المستوى الواقع المعيش كما يتم تطبيقها لدى المجتمع الغربي الذي يستثمر في لغته وآلياتها المعرفيّة والفلسفيّة في النّهوض بواقع البحث اللّغويّ واسقاطه على المجالات الاجتماعيّة والثّقافيّة والسّياسيّة والاقتصاديّة.

يرى الباحث اللساني "عبد القادر الفاسي الفهري" أنّ «المعارف وأدواتها المنهجيّة والفلسفيّة عادت متكاملة اليوم أكثر من أي وقت مضى، وتكامل المعارف وتداخلها ما زال ينقصنا رغم مجهودات فرديّة للتجسير المعرفي»[10] ويشير إشارة مباشرة إلى أنّ الدّراسات المتعلقة باللّغة «في عقودها الأولى خلقت فرصا كبيرة للتشغيل بالجامعة وخارجها، لما حملته من حركيّة وتطلع إلى تحليليّة جديدة وإلى تطبيقات جديدة، علاوة على التّنظير، وواكبت اللسانيات في

بدايتها إقبال كبير على هذه المادة، بل الآلاف أحيانا، كانت تحضر المحاضرات في المدرجات، وتواكب أعمال النّدوات»[11]، فأسهمت كثيرا هذه الفلسفة اللّغويّة في خلق مناصب عمل للعديد من الباحثين وهذا هو الجانب المهم الذي ينقص ثقافتنا العربيّة، كذلك يربط "عبد القادر الفاسي الفهري" التّنوع اللّغويّ الثّقافي في ضوء الدّراسات البينيّة «سندا قويا على أرض الواقع إذ أن جلّ المجتمعات متعددة لغويا وثقافيا، بالرّجوع إلى التّكوين التّاريخي الحركي للشعوب والهويات واتصال اللّغات والثّقافات نتيجة وجودها على وطن واحدٍ وأرضٍ واحدة، أو التّقائها بفعل موجات الهجرة والتّنقل، وقد زاد ذلك بالخصوص في عصر العولمة، الذي تقوت فيه شبكات هجرة تتجاوز الحدود الوطنيّة وقامت فيها حركات اجتماعيّة جديدة، تجمعت حول اللّغة أو الاثنيّة أو الدّين وأصبحت تطالب بالإدماج التّام والعادل في المجتمع، مع الاعتراف بخصوصياتها الهوياتيّة في الفضاء العمومي»[12]، فمعرفة اللّغة الأم لكل مجتمع من المجتمعات جانب لابد منه من أجل رسم المعالم التّأصيليّة للغة التي نود أن نبحث في تاريخها وتطورها عبر حقبة زمنيّة معينة مع مراعاة القيود التي تسهم في الحفاظ على اللّغة كالمقدسات الدّينيّة والعقائديّة، فيشكل التّنوع اللّغويّ والثّقافي أساسًا مهمًا في الدّراسات البينيّة، إذ تعكس العديد من المجتمعات واقعًا متعدد اللّغات والثّقافات، ويعود هذا التّعدد إلى التّفاعل التّاريخي والتّبادل الثّقافي بين الشّعوب والهويات، وكذلك نتيجة للهجرات والتّواصل بين الثّقافات في عصر العولمة، ازدادت حركات الهجرة العابرة للحدود، ممّا أدى إلى بروز حركات اجتماعيّة جديدة تتطلب إدماجًا عادلًا مع احترام الخصوصيات الثّقافيّة في الفضاء العام.

تجدر الإشارة إلى أنّ الباحث اللساني "عبد القادر الفاسي الفهري" اهتم بالدّراسات البينيّة من خلال انفتاح اللّغة العربيّة على مختلف العلوم اللّغويّة واللّغويّة والمعرفيّة وركز كثيرا على العديد من «المعطيات الاقتصاديّة والسّوسيو

لسانيّة والثّقافيّة والتّاريخيّة والسّياسيّة التي تصب كلّها في اتجاه تبني نموذج لغوي تماسكي تنوعيّ وتعدّديّ، وهو نموذج يقر بأنّ اللسان العربي هو لسان الدّيمقراطيّة والاقتصاد والتّعليم أساسا، وأنّ اللسان الأمازيغي هو لسان التّنوع الهوّي والتّعليمي، وهو يتساكن مع اللسان العربي ويتعايش، كما يقر بأنّ دور اللساني الأجنبي تحدده المصالح المعرفيّة والتّواصليّة والاقتصاديّة للمواطنين بصفة ديمقراطيّة ودون تمييز أو تحريض يفسد البيئة اللّغويّة، أو يفسد فرص تعلم اللّسان العربي وتعلم اللّغات»[13]، فهنا يركز على التّعدديّة اللّغويّة من خلال الانفتاح على لغة الآخر والعمل على الاستفادة من تجارب اللّغات المجارة للغة العربيّة، والتي نتأثر بها انطلاقا من افرازات العولمة والحضارة التي يشهدها العالم في وقتنا الحالي، والتي تفرض علينا عدم إقصاء أي لغة من اللّغات، فالتّداخل اللّغويّ له دور مهم في الجانب التّأثري للغات في ضوء اللسانيات البينيّة نتيجة للتفاعل بين المجتمعات التي تتحدث لغات متعددة، حيث تعتبر هذه التّفاعلات عاملا مساعدا لإحياء اللّغة، وخاصّة اللّغة العربيّة باعتبارها لغة اشتقاقيّة بالدّرجة الأولى وهذا ما يسهم في خلق ديناميكيّة توليديّة لجميع المفردات.

ينتهي عبد "القادر الفاسي الفهري" في بناء مشروعه الخاص الذي انفتح على الدّراسات البينيّة في كثير من معالمه حيث يقول: «إنّ الوقت قد حان ليتبنى اللسانيون وعلماء النّفس على السّواء أسلوبا كليليا في البحث في اللّغة خاصّة، والذّهن بصفة أعم، وهذا الأسلوب يمثل تحولا في اهتمام العالم من العنايّة بتغطيّة المواد والمعطيات إلى العنايّة بغور وعمق التّفسير»[14]، فاعتماد دراسة الحالة النّفسيّة لمتكلّم اللّغة ومحاولة تفسير معناها الدّلالي بواسطة مجموعة من العمليات الذّهنيّة والعقليّة والرّياضيّة مهم جدا، فلقد أصبح من الضّروري أن يعتمد كل من الباحثين في جميع المجالات منهجًا متكاملًا في دراسة اللّغة بشكل خاص والعقل بشكل عام، حيث يمثل هذا النّهج تغييرًا جذريًا

في طريقة البحث، حيث يتحول الاهتمام من جمع المعلومات والبيانات إلى التّركيز على فهم المعاني العميقة والتّفسير الشّامل للظواهر اللّغويّة والمعرفيّة.

4. خاتمة: يمثل الانفتاح على الدّراسات البينيّة خطوة حاسمة وإيجابيّة في تعزيز اللّغة العربيّة، من خلال الاستفادة من مختلف المجالات والتّخصّصات التي تتداخل مع البحث اللّغويّ. هذا التّوجه يمكن أن يسهم في تحويل الدّراسات اللّغويّة إلى نقطة اتصال بين العلوم الإنسانيّة والطّبيعيّة، ممّا يفتح أمامنا مجالًا واسعًا للإسهامات الأكاديميّة في التّأليف والبحث، خاصّة في هذا المجال الذي يعتبر حديثًا من حيث المنهج والاتجاه العلمي، كما أن التّعمق في هذا الحقل سيسهم في توسيع آفاق الثّقافة العربيّة وتقويتها، من خلال الاستفادة من التّجارب الفكريّة واللّغويّة المحيطة بنا بشكل موضوعي ودقيق.

وفي نهايّة هذه الورقة البحثيّة تم التّوصل لأبرز النّتائج متمثلة في:

- تتباين آراء تفسير الظّاهرة اللّغويّة تبعًا للاهتمامات الفكريّة والإيديولوجيّة للباحث، فضلاً عن مدى وعيه وحساسيته تجاه اللّغة، بالإضافة إلى تنوع مستويات الخطاب اللّغويّ واختلاف طبيعته، سواء كان رسميًا وعالي المستوى أم غير رسمي ومنخفض المستوى؛
- إذا كان لدى الباحث إلمام شامل بكل المعارف اللسانيّة وفهم دقيق لكيفيّة تطبيق القوانين اللّغويّة، إلى جانب إدراك نتائجها وآثارها السّلبيّة، زادت القدرة على تحقيق نتائج فعالة ومثمرة في الواقع اللّغويّ بطريقة مدروسة ومنهجيّة؛
- تواجه اللّغة العربيّة العديد من التّحديات، سواء في المجال السّياسي أم في النّظام التّعليمي، بالإضافة إلى الصّعوبات المرتبطة باقتصاد المعرفة اللّغويّة؛
- يعد الاعتماد على التّفكير العلمي المنهجي في دراسة المعرفة اللّغويّة عنصرًا أساسيًا في تطوير المعرفة اللّغويّة وتطبيقها بشكل دقيق في الواقع اللّغويّ، بحيث يتمشى مع خصائص البحث اللّغويّ العربي ويحقّق توافقًا بين النّظريّة والتّطبيق؛

- فهم اللّغة الأم لكل مجتمع يعد أمرًا أساسيًا لرسم معالم تاريخيّة وأصيلة للغة المراد دراسة تطورها عبر فترة زمنيّة محددة. يجب مراعاة العوامل التي تسهم في الحفاظ على اللّغة، مثل القيم الدّينيّة والعقائديّة، التي تلعب دورًا في حمايّة واستمراريّة هذه اللّغة؛
- يتم التّركيز على التّعدديّة اللّغويّة من خلال الانفتاح على لغات الآخرين والسّعي للاستفادة من تجارب اللّغات المجاورة للعربيّة، التي نؤثر فيها ونتأثر بها نتيجة لتداعيات العولمة والتّحولات الحضاريّة التي يشهدها العالم في الوقت الرّاهن.

ومن أجل تدعيم هذه الدّراسة تم اقتراح مجموعة من التّوصيات متمثلة في العناصر الآتيّة:

- محاولة إحياء التّراث اللّغويّ العربي فلا بد من وجود تركيز جاد على دراسة المخطوطات والكتب التّراثيّة، وتحليلها من منظور لغوي وثقافي، ممّا يسهم في استعادة الفهم العميق للغة العربيّة، والكشف عن تطوراتها التّاريخيّة ودورها الأساسي في تشكيل الهويّة الثّقافيّة العربيّة؛
- يجب العمل على تعزيز استخدام اللّغة العربيّة في المؤسسات الحكوميّة والإعلاميّة والتّعليميّة، مع الاهتمام بتطوير الأساليب التّربويّة لتعليمها وتعزيز مكانتها في الفضاء العام؛
- الاستفادة من الهيكلة المنهجيّة لدراسة الأبحاث اللّغويّة البينيّة الغربيّة ومحاولة توجيهها لخدمة اللّغة العربيّة بشكل مباشر.

5.قائمة المصادر والمراجع:

1) خالدّ حوير الشّمس، اللسانيات البينيّة، مركز الكتاب الأكاديمي، ط1، 2022، ص 19.

2) سمير شريف استيتة، اللسانيات، الوظيفة، والمنهج، مدير مركز النّطق والسّمع بجامعة اليرموك، عالم الكتب الحديث، عمان، ط1، 1429هـ-2008.

3)عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات واللّغة العربيّة، نماذج تركيبيّة ودلاليّة، دار توبقال، سلسلة المعارف اللسانيّة أبحاث ونماذج، ط3، الدّار البيضاء-المغرب، 1993.

4)عبد القادر الفاسي الفهري، لسانيات الظّواهر وباب التّعليق، سلسلة ندوات ومناظرات جامعة محمد الخامس، المملكة المغربيّة، 7-8-9 ماي 1981.

5)عبد القادر الفاسي الفهري، لغة الهويّة والتّعلم بين السّياسة والاقتصاد-نموذج تماسكي تنوعي وتعددي، مجلة تباين للدراسات الفكريّة والثّقافيّة، مجلة فصليّة محكمة يصدرها المركز العربي للأبحاث ودراسة السّياسات، العدد الأوّل، صيف 2012.

6)عبد القادر الفاسي الفهري، ملاحظات أولى عن تطور البحث اللساني بالمغرب، ندوة اللّغة العربيّة والنّظريات اللسانيّة، جامعة نيوكاستل وجامعة محمد الخامس، كليّة الآداب فاس-سايس، المغرب، 21-22-06،2007.

7)عبد القادر المهيري، نظرات في التّراث اللّغويّ العربي، دار الغرب الإسلامي، تونس ط1، 1933.

6.الهوامش

[1] عبد القادر الفاسي الفهري، لسانيات الظّواهر وباب التّعليق، سلسلة ندوات ومناظرات جامعة محمد الخامس، المملكة المغربيّة، 7-8-9 ماي 1981، ص 31.

[2] عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات واللّغة العربيّة، نماذج تركيبيّة ودلاليّة، دار توبقال سلسلة المعارف اللسانيّة أبحاث ونماذج، ط3، الدّار البيضاء-المغرب، 1993، ص 11

[3] المصدر نفسه، ص 11.

[4] المصدر نفسه، ص 11.

[5] عبد القادر المهيري، نظرات في التّراث اللّغويّ العربي، دار الغرب الإسلامي، تونس، ط1 1933، ص 05.

[6] المرجع نفسه، ص 05-06.

[7] خالدّ حوير الشّمس، اللسانيات البينيّة، مركز الكتاب الأكاديمي، ط1، 2022، ص 19.

[8] المرجع نفسه.

[9] سمير شريف استيتة، اللسانيات، الوظيفة، والمنهج، مدير مركز النّطق والسّمع بجامعة اليرموك، عالم الكتب الحديث، عمان، ط1، 1429هـ-2008، ص22.

[10] عبد القادر الفاسي الفهري، ملاحظات أولى عن تطور البحث اللساني بالمغرب، ندوة اللّغة العربيّة والنّظريات اللسانيّة، كليّة الآداب، فاس، المغرب، 22-11-2007، ص 07.

[11] المصدر نفسه، 07.

[12] عبد القادر الفاسي الفهري، لغة الهويّة والتّعلم بين السّياسة والاقتصاد-نموذج تماسكي تنوعي وتعددي، مجلة تباين للدراسات الفكريّة والثّقافيّة، مجلة فصليّة محكمة يصدرها المركز العربي للأبحاث ودراسة السّياسات، العدد الأول، صيف 2012، ص 47-48.

[13] المصدر نفسه، ص 59.

[14] عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات واللّغة العربيّة، نماذج تركيبيّة ودلاليّة، ص 23.

الممارسة النّصيّة في ضوء المقاربات الحديثة
مرحلة التّعليم الثّانوي أنموذجا

Textual practice in light of modern approaches
Secondary education as a case study

أ. بن علية صبرينة ♥

أ. بشير حورية♥

المُعرّف الرّقميّ للمقال:DOI 2025 10.33705/0114-027-004-004

تاريخ الاستلام:17-12-2024-تاريخ القبـول:21-07-2025-تاريخ النّشر: 15-12-2025

ملخّص: يهدف هذا المقال إلى الاستكشاف والتّعرف على المقاربات الأساسيّة التي قدمتها الدّراسات اللّغويّة الحديثة مدعومة بإسهامات عدة علوم أبرزها علم النّفس المعرفي، علم التّربيّة والسّيميائيات، حيث تُعد هذه المقاربات بمثابة مناهج تعليميّة يتم من خلالها ممارسة النّصوص في الفصول الدّراسيّة تكمن أهميتها في دورها الحاسم في تعليميّة النّصوص الأدبيّة في مستوى التّعليم الثّانوي، وتعمل هذه المقاربات بتكامل من أجل الوصول إلى مجموعة من الأهداف التي تسعى المدرسة لتحقيقها، انطلاقًا من فرضيّة أنّ النّص هو وحدة لغويّة مركزيّة قادرة على احتواء جميع المستويات اللّغويّة، فضلاً عن نقل القيم الاجتماعيّة والدّينيّة والأخلاقيّة.

♥جامعة المديّة، مخبر الدّراسات المصطلحيّة والمعجميّة، الجزائر، البريد الإلكتروني: Benalia.sabrina@univ-medea.dz (المؤلّف المرسل).

♥جامعة المديّة، مخبر الدّراسات المصطلحيّة والمعجميّة، الجزائر، البريد الإلكتروني: Houria.bachir@univ-medea.dz

الكلمات المفتاحيّة: الممارسة النّصيّة؛ المقاربة؛ النّص الأدبي؛ التّواصليّة؛ التّداوليّة؛ التّعليم الثّانوي.

Abstract: This article is an attempt to explore and understand the fundamental approaches introduced by modern linguistic studies, supported by the contributions of various sciences, most notably cognitive psychology, pedagogy, and semiotics. These approaches serve as educational methodologies through which textual practice is conducted within the classroom. Their significance lies in their critical role in the teaching of literary texts at the secondary education level. These approaches work in harmony to achieve a range of objectives pursued by the school, based on the premise that the text is a central linguistic unit capable of encompassing all linguistic levels, as well as conveying social, religious, and moral values.

Keywords: Textual Practice - Approach - Literary Text - Communicative - Pragmatic - Secondary Education .

1. **مقدّمة:** يشكل النّص في الحقل التّعليمي التّعلّمي دعامة أساسيّة وذلك بالنّظر إلى مكوناته اللسانيّة والأدبيّة والثّقافيّة والنّفسيّة والاجتماعيّة، ممّا يدفعه بأن يكون أداة تعليميّة تفاعليّة تمتاز بالدّيناميكيّة بين كلّ من المعلّم والمتعلّم فالنّص وبالنّظر إلى الدّراسات الحديثة لم يعد شكلا من الأشكال اللّغويّة فقط بل أصبح محصولا فكريا تتظافر في تكوينه مجموعة من العوامل التي تضفي إليه طابع النّصيّة من خلال جهود لسانيات النّص وعلم النّفس وعلم الاجتماع والأنثروبولوجيا ونظريات التّلقي والتّأويل، الأمر الذي أعطى النّص قيمة تعليميّة رفيعة من جهة، ووسيلة هامّة تسهم في تكوين النّاشئة وإعداده للحياة انطلاقا ممّا تحمله النّصوص من قضايا فكريّة واجتماعيّة ونفسيّة وحضاريّة من جهة أخرى هذه القضايا التي تمنح شخصيّة المتعلّم معادلة التّوازنات المطلوبة

في مسألة اكتساب المفاهيم حينما يتوفر لديه الاستعداد المطلوب والدّافعيّة اللازمة والإقبال الكبير على ممارسة النّصوص فهمًا وإنتاجًا.

انطلاقا من هذه المفاهيم والتّصورات فإنّ هذا المقال يحاول الإجابة عن مجموعة من التّساؤلات أهمّها:

-ما المقصود بالممارسة النّصيّة وما أهم دوافعها ونتائجها؟

-ما مواصفات النّص التّعليمي؟ وما أهم ما يميّزه عن غيره من النّصوص؟

-ما أهم الأسس التي تُختار بموجبها النّصوص التّعليميّة؟

-ما أهم المقاربات الحديثة المتبعة في عرض النّصوص وتقديمها للمتعلّم؟

-في أي صورة يمكن أن تظهر نتائج هذه المقاربات في ضوء عمليّة التّفاعل بين المعلّم والمتعلّم؟

الممارسة النّصيّة: تشير لفظة الممارسة في معظم المعاجم العربيّة والأجنبيّة إلى مفهوم الحركة والنّشاط والتّفاعل، وتفيد كذلك تطبيق القواعد والمبادئ والخبرات والتّجارب والمهارات الفنيّة، كما يُقصد بها أيضًا التّنفيذ والتّطبيق والأداء والتّدريب والعمل المتكرر، وقد اتّخذ مفهوم الممارسة منذ زمن معنى تطبيق القواعد والمبادئ التي تسمح بإجراء نشاط ملموس، وتتميز الممارسة بطابعها التّكراري، إذ يمكن ملاحظتها ووصفها، وقد استُعمل مفهوم الممارسة في عدد كبير من الأبحاث على اعتبار أنّه يمثل موضوع دراسة، أمّا في الحقل التّربوي فيرى بعض الخبراء أنّ الممارسة تجمع بين السّلوك الملاحَظ والمتمثل في المكوّن اللفظي وبين النّشاط المعرفي المتعلق بذلك السّلوك، هذه الثّنائيّة التي تتواجد في عمليّة التّعليم والتّعلّم، حيث تتضمن الممارسة عمليات تنفيذ النّشاط في وضعيّة معينة من قبل فرد بما في ذلك جملة الاختيارات والقرارات المتخذة لفائدة هذه الوضعيّة، كما تعتبر الممارسة عمليّة تحويل واقع إلى واقع آخر، فممارسة التّدريس مثلا تتميز بتلك العلاقة الشّخصيّة التي تربط فردا معينا بموضوع معين،(.. وفي تناول مفهوم الممارسة أيضًا من وجهة نظر

تعليميّة يرى بعض الخبراء أنّها طريقة تفاعل مع المهمة مرتبطة بمختلف المحيطين به ارتباطا نفسيًا وهم التّلاميذ والمحتوى المعرفي والمؤسّسة، لأنّ الممارسة عبارة عن مقاربة تعتمد المقارنة باستعمال مفهوم الفعل الدّيداكتيكي أي ما يقوم به الأفراد ضمن سياق مدرسي تعليمي تعلّمي على اعتبار أنّ الفعل مشترك بين المعلّم والتّلاميذ، إذ يسهمون معًا في إنشاء المعرفة في الفصل الدّراسي وفي عمليّة التّعلم) (صالح الأحمدي 2019)[1]. أمّا الممارسة النّصيّة في الحقل التّعليمي فتعني كثرة الاحتكاك بالنّصوص والقيام بعمليات مستمرة ومكثفة في التّلقي والقراءة والتّفاعل مع مختلف النّصوص، مع توظيف العمليات العقليّة كالملاحظة الدّقيقة والإدراك الحسّي والمعنوي، والفهم العميق الذي يؤدي نحو استخلاص المعاني والدّلالات، كما تعني الممارسة النّصيّة أيضًا تطوير الكفايات والتّقنيات والمهارات التي يستعين بها المتعلّم في التّعامل مع الظّاهرة النّصيّة، والممارسة النّصيّة في كثير من الأحيان نشاط مشترك بين المدرس والمتعلّم، لأنّها لا تتوقف على فعل التّلقي فقط بل تتعداه إلى استعمال خطوات متسلسلة فضلا عن توظيف آليات أخرى تتمثل في القدرة على الفهم والتّفكيك والتّحليل والتّأويل والاستنتاج وإعادة البناء والصّياغة وطرح الفرضيات وبالتّالي تصبح أطراف الممارسة النّصيّة تتمثل في المدرس والمتعلّم والنّص ومجموع الإجراءات المنهجيّة المتّخذة في ذلك.

النّص التّعليمي: تتعدد النّصوص اللّغويّة من حيث الأشكال والمضامين والأنواع، ومن حيث الأصناف والأنماط والأجناس، ويبرز النّص التّعليمي بوصفه شكلا لغويًا ووحدةً متكاملةً من الآليات اللّغويّة المنسجمة في جانب الصّوت والصّرف والنّحو والأسلوب والدّلالة، توجّه للاستغلال في تعليم مادة من المواد بشرط أن تشمل هذه الوحدة على ما يمكّن المتعلّم من تعلمه واكتسابه والنّص التّعليمي هو كل نصّ يقدّم معلومات بإمكانها أن تسهم في بناء المعارف اللّغويّة والعلميّة والتّاريخيّة توصف بأنّها معرفة مدرسيّة، تعمل على

تحقيق المعرفة العلميّة مستقبلا، ويكون كذلك مادام يمارس عليه المتعلّم اختيار قدراته ومهاراته في التّفكيك والبناء، وفي التّحليل والمناقشة والاستنتاج وغيرها من العمليات العقليّة والتّعلميّة، والنّص من وجهة نظر بيداغوجيّة (وحدة تعليميّة تمثّل محورا تلتقي فيه المعارف اللّغويّة المتعلقة بالنّحو والصّرف والعروض والبلاغة وعلوم أخرى كعلم النّفس وعلم الاجتماع والتّاريخ، بالإضافة إلى المعطيات المعرفيّة المتميزة التي صارت تقدمها علوم اللسان في دراسة النّصوص، وما في ذلك من فائدة جليلة تعود بالنّفع على العمليّة التّعليميّة) (بشير ابرير 2007)[2]، ويستند اختيار النّص التّعليمي في انتقائه ووضعه ضمن المحتويات اللّغويّة في الكتاب المدرسي على مجموعة من الأسس تتمثّل أهمها في العناصر الآتيّة:

– الأساس اللّغويّ: يقصد بهذا الأساس النّظر إلى النّص المدرسي بأنّه وحدة سياقيّة ومُعطى لغوي موحّد، أمّا تسخير المعارف اللّغويّة والسّياقيّة ليس لهدف تأويل معنى النّص، وإنّما تمكين المتعلّمين من إنتاجها والتّزام مقاييسها في إنشاء النّصوص اللّغويّة وفهمها فهمًا للسمت اللّغويّ (طاهر لوصيف 2007)؛[3]

– الأساس المعرفي: تتمثّل المعرفة التي يجب أن يحملها النّص في كل الخبرات والمهارات التي يكتسبها المتعلّم من خلال تجربته، أوهي مجموع المعارف التي ترتبط بواقعه ومحيطه فتتوسّع بذلك حصيلته المعرفيّة التي تساعده على مواكبة تطوّر عصره مما يمنحه القدرة على الإبداع في مختلف مجالات حياته؛

– الأساس النّفسي: وذلك بأن تشمل هذه النّصوص على أساليب إثارة عواطف المتعلّم ومشاعره وأحاسيسه وانفعالاته، وأن تتوافق مع حاجات التّلميذ وميوله ورغباته وخبراته وحتى مستوى مدركاته من أجل توفير عنصر التّشويق

وإحداث الاستجابة، والنّص التّعليمي الذي يُبنى على أسس نفسيّة يُسهم في إكساب المتعلّمين سمات سلوكيّة مرغوبة، لأنّه يراعي في ذلك ميولهم واتجاهاتهم وقدراتهم ومهاراتهم واستعدادهم؛

– الأساس الاجتماعي: إنّ المتعلّم بطبعه كائن اجتماعي لا يمكن فصله عن واقعه المعيش، فالحاضنة الاجتماعيّة العربيّة هي المرجعيّة في اكتساب ملكة اللّغة العربيّة، كما أنّ محاكاة الطّفل للوسط الذي يحيا فيه على جانب كبير من الأهميّة في اكتساب اللّغة، ذلك أنّ اللّغة هي أداة الطّفل للانصهار الاجتماعي، ولهذا دليل كبير على أثر المحيط في النّمو اللّغويّ للمتعلّم، ومن هذا المنطلق فإنّ عمليّة انتقاء النّصوص إنّما تتمّ في ضوء ما يراه المجتمع مناسبا له، ومن ذلك التّعرف على العادات والتّقاليد والقيم الاجتماعيّة، وقد حتّمت الوظيفة الاجتماعيّة للمدرسة ربط برامجها الدّراسيّة ونشاطها التّربوي العام بحالة المجتمع، ويتطلّب هذا دراسة تاريخ هذا المجتمع وتحليل حاضره وماضيه ومعرفة عاداته ومعتقداته وقيمه الاجتماعيّة.

مرحلة التّعليم الثّانوي: تعتبر مرحلة التّعليم الثّانوي عتبة المراحل التّعليميّة الأولى في النّظام التّربوي الجزائري، حيث يبلغ فيها المتعلّم مرحلة متقدمة من النّضج العقلي والمستوى اللّغويّ والنّمو الانفعالي والوعي الفكري والإدراك الحقيقي للمفاهيم والتّصورات المجردة، وتنمو لديه الحاسة الأدبيّة التي تمنحه القدرة على التّعامل مع النّصوص الأدبيّة بمختلف أجناسها، وذلك نظرا للتطور الذي يحدث له على المستوى الوجداني والعاطفي في هذه المرحلة العمريّة حيث تزداد حاجاته لتلبيّة مشاعره وإرضاء رغباته وتحقيق طموحاته، وعلى إثر هذا التّغير في الشّعور يكتسب المتعلّم شيئا فشيئا الأدوات اللازمة للتعامل مع النّصوص فهمًا وإنتاجًا، وذلك بامتلاكه القدرة على الفهم والتّحليل والتّأويل والاستنتاج والموازنة لكل المعطيات اللّغويّة التي تتركب منها النّصوص، لاسيما

النّصوص الأدبيّة التي تتصدر البرامج والمحتويات اللّغويّة في هذه المرحلة الأمر الذي يدفع بالمختصين نحو اختيار أرقى النّصوص الأدبيّة لغةً وذوقًا وأحسنها انسجامًا وتماسكًا، وأوضحها فهمًا ودلالةً، وأكثرها قوةً وتأثيرًا، نصوص مشبعة بالقيم الإنسانيّة والاجتماعيّة والثّقافيّة والدّينيّة والخلقيّة التي تسهم في التّنشئة الاجتماعيّة وإعداد النّفس وتكوين الشّخصيّة وتوجيه السّلوك الإنساني وتهذيب الوجدان وتصفيّة الشّعور وصقل الذّوق وإرهاف الحس وتغذيّة الرّوح وإلهاب العواطف وبثّ الحماس وإيقاظ الشّعور القومي، هذا النّوع من النّصوص التي تقتضي ممارسة من نوع خاص، تحتاج إلى مقاربات تستند إلى معطيات علوم حديثة أهمها اللسانيات ولسانيات النّص وعلم النّفس والسّيميولوجيا والأسلوبيّة.

أهم المقاربات المتبعة في الممارسة النّصيّة

مفهوم المقاربة: يرجع مدلول مصطلح المقاربة في اللّغة إلى الدّنو والاقتراب مع السّداد والملامسة، فيُقال: قَاربَ فُلانٌ فُلانًا إذا دَنَاهُ، كما يُقال: قَارَبَ الشّيْءَ إذَا صَدَقَ وتَرَكَ الغُلوَ، ومنه: قَرُبَ، أي أُدْخِلَ السّيْفُ في القِرَاب (لويس معلوف)[4]، أمّا من النّاحيّة الاصطلاحيّة فهي بمثابة تصوّر وبناء لمشروع قابل للإنجاز في ضوء خطة تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال والمردود المناسب (الأهداف – الطّرائق – الوسائل – المعارف – خصائص المتعلّم– الوسط– الزّمان– المكان ...إلخ)، وهي أيضًا (أساس نظري يتكون من مجموعة من المبادئ يتأسّس عليها البرنامج أو المنهاج، ومنه فالمقاربة تمثل الطّريقة التي يتناول بها الدّارس أو الباحث موضوعه، أو الطّريقة التي يتقرّب بها من الشّيء) (ماهر الجويني 2018)[5] كما تعتبر المقاربة من منظور العمليّة التّعليميّة– التّعلميّة مجموع الآليات والوضعيات التي يبنيها المدرّس قصد تقريب المفاهيم والمعارف في ذهن

المتعلّم، ويجعلها قابلة للفهم والاستيعاب والاكتساب والممارسة في ظل الإمكانات المتاحة وخصوصيات المتعلّم.

1- **المقاربة النّصيّة:** ترتبط نشأة المقاربة النّصيّة بظهور اللسانيات عبر تعاقب مدارسها ونظرياتها، حيث أثبتت اللسانيات وجوب التّفكير والتّأمل في المادة اللّغويّة وبنياتها ومناهجها التي تحكمها، ومما نتج عن هذا التّفكير والتّأمل عدة مفاهيم وتصورات لعل أهمّها مفهوم النّظام عند "**دي سوسور**" حين تأكّد بأنّ اللّغة نظام محكم يتكون من مستويات للتحليل هي: المستوى الصّوتي والصّرفي والنّحوي والمعجمي والدّلالي، وإنّ من أبرز مظاهر اللّغة وحقيقة صورها هي النّصوص اللّغويّة، إذ إنّ النّص يمكن أن تظهر فيه هذه المستويات بشكل واضح للمعلمين والمتعلّمين مما يجعله أداةً هامّة ووسيلةً ضروريّة لتعليم اللغات وتعلّمها، أي تعليم اللّغة بوصفها نصوصًا لا جملاً أو مفردات، انطلاقا من أنّ النّص يمكنه أن يحتوي على كل المستويات (المعجميّة – الصّرفيّة – التّركيبيّة – الدّلاليّة)، أي أنّ اللّغة عبارة عن كلّ متكامل ولا توجد قطيعة بين هذه المستويات، فضلا عن وضوح معاني المفردات والعبارات بشكل أسهل وأوسع من خلال السّياقات التي ترد فيها أكثر من أي موضع آخر، لأنّ الجملة – بحسب الخبراء – لم تعد قادرة على حمل كل العلاقات والرّوابط الشّكليّة والمعنويّة، كما أنّ المعالجة النّحويّة النّصيّة أوفى وأقدر من المعالجة النّحويّة الجُمليّة للظاهرة اللّغويّة، وذلك باعتبار أنّ النّص هو الإطار الذي يزول داخله التّباس الجمل، كما يحتوي على افتراضات سياقيّة أخرى غير التي تحملها أعيان الجمل التي تكوّنه، بالإضافة إلى توفره على إمكانيات إعادة التّشكل بخلاف ما في الجملة، حيث يوفر النّص إمكانيات عديدة للاختصار. إنّ الرّؤيّة الوصفيّة للغة التي ترسخت في منهج سوسير امتدت لتطال مناهج تحليل النّصوص الأدبيّة، والمقاربة النّصيّة أصبحت خطّة

تعليميّة تمثل الطّريقة الاستقرائيّة المعدّلة التي تنطلق في دراسة القواعد من النّص الأدبي، حيث تقوم على تحليل الظّواهر اللّغويّة في النّص وما فيها من الخصائص، وفي ظل هذه المقاربة تعالج أبواب النّحو بطريقة التّطبيق دون الحاجة إلى شرح قواعدها، وفيها يتم تدريس القواعد في ظل اللّغة، وتمزج القواعد بالتّركيب والتّعبير والقراءة بدل تدريسها مستقلة، كما تعتمد المقاربة النّصيّة على دراسة الظّواهر النّصيّة من خلال وظائف الكلمات داخل التّركيب وتحليل الألفاظ والجمل ونقد الأساليب اللّغويّة ودراسة الخصائص التّركيبيّة لبعض المفردات، وإدراك المعنى وفهم السّياق والمقام واستكشاف طاقات النّص التّعبيريّة والبنى العميقة للغة والاستعمالات المختلفة، لأنّ كلّ ذلك يهدف إلى إكساب القدرة على إنتاج نص على منواله، أو الكفاءة في توظيف بعض خصائصه بعد معرفة العلاقات بين مكونات النّص وذلك بإدراك مظاهر الاتساق والانسجام في النّص من خلال استكشاف العلاقات القبليّة والبعديّة والتّرابط الموضوعي والتّدرج والتّماسك، وكذلك القيام بتحليل مظاهر الانسجام من خلال استقراء الوسائل وأدوات الرّبط الزّمانيّة والتّركيبيّة والإحاليّة والعلاقات التّأسيسيّة والسّببيّة، وبالتّالي فإنّ العمل بطريقة النّص له محاسن كثيرة لأنّها تقلّل من الإحساس بصعوبة النّحو وتجعله وسيلة لأهداف أكبر هي الفهم والموازنة والتّفكير المنطقي، وتجعل من تذوق النّصوص مجالا لفهم القواعد كذلك.

2- **المقاربة التّواصليّة:** يفيد معنى التّواصل في اللّغة الإبلاغ والاطلاع والإخبار وإقامة علاقة مع شخص ما، أمّا من النّاحيّة التّربويّة فإنّ التّواصل يعني إقامة علاقة بين طرفين لتمرير خطاب معين بواسطة رمز، أو هو كل أشكال وسيرورات ومظاهر العلاقة التّواصليّة بين مدرس وتلاميذه، لأنّه يتضمّن نمط الإرسال اللفظي وغير اللفظي بين مدرس وتلاميذ، وتعتمد المقاربة

التّواصليّة على الكفاءة التّواصليّة التي تعني القدرة اللّغويّة التي تحيل على معرفة الفرد بقواعد اللّغة واستعمالها في سياق اجتماعي قصد أداء نوايا تواصليّة حسب مقام وأدوار معينة، (حيث تستمد كينونتها من التّجارب الاجتماعيّة ولا تنفصل على سلوكيات اللّغة وقيمها ودوافعها واستعمالاتها وتُترجم بأعمال تكون هي نفسها منبعا من التّحركات والحاجيات والتّجارب وتمكّن المتكلم أثناء عمليّة التّخاطب من إدراك أوجه الرّبط بين المكونات اللّغويّة، وما يفرزه سياق من وظائف اجتماعيّة، وتمكنه أيضًا من فهم الخطاب وتأويله بتوظيف المعارف السّابقة وربطها بقدرات لغويّة ومنطقيّة وخصائص ما وراء لسانيّة لعمليّة الكلام) (رضا الطّيب الكشو2019)[6]، ويرجع تطور المقاربة التّواصليّة إلى أعمال مجلس التّعاون الثّقافي التّابع للمجلس الأوروبي الذي اشتغل على تطوير منهج دراسي خاص بالمتعلّمين مؤسّس على المفاهيم الوظيفيّة– التّصوريّة لاستعمال اللّغة، كما عمل "**دال هايمز**" في الولايات المتحدة على طرح مصطلح القدرة التّواصليّة الذي يأخذ بعين الاعتبار استعمال اللّغة في سياقها الاجتماعي ردّا على مصطلح القدرة اللّغويّة التي تبناها "**تشومسكي**"، ويصطلح على المقاربة التّواصليّة معرفة اللّغة ومعرفة استعمال هذه اللّغة، ومن أهم دعائم المقاربة التّواصليّة مبدأ التّفاعليّة الذي يتبنى علاقة التّأثير والتّأثر بين المشاركين في العمليّة التّواصليّة في المجال التّعليمي لأنّ القراءة المنهجيّة للنصوص– كنشاط لغوي– (إذ تستند في مفهومها واستراتيجياتها إلى النّموذج التّفاعلي فإنّها ترى أنّ فعل القراءة نشاط عقلي يقتضي في وضعيّة تواصليّة بناء معنى النّص استنادًا إلى تشغيل عمليات عقليّة تتمثل في الاستباق وصياغة الفرضيات وانتقاء المؤشرات ورصد العلاقات القائمة بين هذه الأخيرة بغيّة فحص تلك الفرضيات، ويأخذ هذا النّشاط شكل تفاعل بين متلق يمتلك كفايات خاصّة: موسوعيّة، لسانيّة منطقيّة.. وبين وثيقة دالة في شكل مكتوب) (البشير اليعقوبي 2006)[7]

فالتّواصل من أهم الحوافز التي تثير إنتاج الكلام لدى المتعلّم وهو الرّغبة الفعليّة التي تدفعه لتوصيل المعلومات والأفكار والتّعبير عن مشاعره ومواقفه التّعليميّة خاصّةً في الممارسة النّصيّة داخل الصّف الدّراسي سواء مع زملائه أم مع الأستاذ. إنّ المقاربة التّواصليّة في نشاط تلقي النّصوص تصنع تفاعلات وتخلق دوافع، وتنشئ علاقات حواريّة بين كل من المعلّم والمتعلّم في إطار محاولة قراءة النّصوص وفهمها، وذلك من خلال التّساؤلات والتّجاوبات التي تُثار حول النّص التّعليمي لاسيما النّص الأدبي على وجه الخصوص الذي يتميز بالعديد من القراءات والتّأويلات ومختلف التّصورات والتّوقعات، وفي إطار الفوارق الفرديّة سواء على مستوى القدرات اللّغويّة أم على مستوى القدرات النّفسيّة والاجتماعيّة والثّقافيّة للمتعلمين فإن التّواصل يصبح من المثيرات الرّئيسيّة في تحقيق العديد من الأهداف، وعلى رأسها الحصول على الملكة النّصيّة التي تتمثل في القدرة على فهم النّصوص وإنتاجها، بحيث كلّما أتيحت الفرصة للمتعلم بإبداء رأي أو طرح فكرة أو الدّفاع عن موقف كلّما ازداد الحماس في القسم نحو الإفصاح بقدر أكثر من المعلومات والمعارف، كما أن الفعل التّواصلي ينمو ويتطور داخل الفصل الدّراسي في ظل التّنافس الذي ينشأ بين المتعلّمين من خلال وجود حريّة التّعبير التي تُمنح لهم من قبل المعلّم وبفضل هذا الإجراء التّواصلي تنمو قدرات المتعلّم على القيام بالعديد من العمليات اللّغويّة والعقليّة والإدراكيّة والنّفسيّة والذّاتيّة، فالعمليات اللّغويّة تتمثل في التّوجه رويدا نحو حسن استعمال اللّغة الفصحى واستقامة اللسان والتّخلص من أعباء اللهجات وتراكم العاميّة، ممّا ينتج عنه امتلاك قاموس من المفردات والتّراكيب والتّعابير اللّغويّة السّليمة لدى المتعلّم، أمّا فيما يتعلق بالقدرات الذّهنيّة والإدراكيّة فإنّ المتعلّم يمتلك القدرة على الملاحظة والتّركيز والفهم والحفظ والتّأويل والتّرسيخ والاستنتاج والتّحليل والتّركيب والمقارنة والاسترجاع والإنتاج..، وبالنّسبة للعمليات النّفسيّة فإنّ المتعلّم يتشبع بالثّقة بالنّفس ممّا

تصبح لديه القدرة على التّحكم وضبط النّفس وسلطة التّنظيم وروح المبادرة وشجاعة النّقد وقوة الانفعال وسرعة الاستجابة وحسن الأداء وكفاءة التّقويم وحركيّة التّفاعل وقوة التّأثير والتّأثر، أمّا في المجال الذّاتي فالحوار والتّواصل في ظل التّفاعل النّصي يمكّن المتعلّم من امتلاك حاسة التّذوق الفني التي تنشأ لدى المتعلّم من خلال الاستمتاع بالجوانب المعرفيّة واللفظيّة والعاطفيّة الموجودة على مستوى النّص الأدبي في ظل جو تشاركي وحماسي بين المتعلّمين أنفسهم وبين المعلّم والمتعلّمين، لأنّ ملكة الذّوق تتطور حينما تُكتشف مواطن الجمال الموجودة على مستوى الصّور البيانيّة وخصائص أسلوب النّص، وعقد المقارنة والتّفاضل بين النّصوص لاسيما الشّعريّة منها، إنّ قراءة النّصوص أو الاستماع بقراءتها في جو تواصلي استمتاع بجماليّة الأدب وروعته ومتعة نفسيّة تنعش الرّوح وتغذي الوجدان وتقوي العواطف وتزيد من سعة الخيال لدى المتعلّمين وتخلق لديهم ملكة الإبداع الفنّي في عمليّة إنتاج نصوص شفويّة كانت أو كتابيّة.

3- **المقاربة التّداوليّة:** تفيد لفظة التّداول في الدّرس اللساني الحديث الممارسة والتّفاعل والتّخاطب وأفعال الكلام، والتّداوليّة (مذهب لساني يدرس علاقة النّشاط اللّغويّ بمستعمليه، وطرق وكيفيات استخدام العلامات اللّغويّة بنجاح، والسّياقات والطّبقات المقاميّة المختلفة التي يُنجز ضمنها الخطاب والبحث عن العوامل التي تجعل من الخطاب رسالة تواصليّة واضحة وناجحة والبحث في أسباب الفشل في التّواصل باللغات الطّبيعيّة) (مسعود صحراوي 2005)[8]، وهي أيضًا حقل من حقول اللسانيات تتطرّق للغة كظاهرة خطابيّة وتواصليّة واجتماعيّة معا، تهتم بدراسة المعاني المرسلة من المتحدث أو الكاتب والمؤوّلة من قبل القارئ ضمن سياق معين وشروط تداوليّة صارمة، إنّها تهتم بتحليل قصد مستخدمي هذه التّعابير أكثر من اهتمامها بمعاني التّعبير نفسها

من هنا جاء الاهتمام بالسّياق الباني للمعنى أي المقام الدّال أو سياق المقام (وفي هذه الوضعيّة غالبا ما يريد المرسِل تحفيز المستقبِل على فعل الشّيء أو أنّه يقرّ بحقيقة ما، والعبارات التي قد تظهر كاستفهام على مستوى الشّكل يمكن أن تكون إقرارًا بحقيقة معينة لا بحثا عن إجابات معينة) (ماهر الجويني 2018)[9]، كما تهتم التّداوليّة بالظّروف الخارجيّة والمحيطة بالمتعلّم والمعلّم في لحظة إنشاء الخطاب الدّيداكتيكي بينهما، ونعني بالظّروف الخارجيّة تلك السّلوكات غير اللّغويّة التي تصدر من قبل المعلّم أثناء القيام بعمليات عرض النّصوص وقراءتها وشرحها، وذلك حينما يفكّر المعلّم المتميّز أثناء الممارسة النّصيّة أن يجعل بيئة القسم وسطا حيا واقعيا يتساوى ويتشابه مع الواقع الخارجي للمتعلّم، بهذه الطّريقة أي محاكاة الواقع الخارجي داخل فضاء المدرسة ككل والقسم كجزء يمكن أن يخالط التّلميذ حياته اليوميّة، وما يثير فيه من اهتمامات الدّافعيّة والأحاسيس النّابضة والأفكار الدّافقة والأحداث الصّارخة، بل إنّ هذه المخالطّة هي التي تفتح شهيته على الآخر فيتعرّف منه على تجربته، فيستحسن منها ما يستحسن ويستقذر منها ما يستقذر ويبدي الرّأي، وينقد وينفعل ويندمج ويحاور ويستمع ويخطئ ويعالج وهلمّ جرا من النّشاطات التي تفسح لديه تحرير نفسه وفك عقله ولسانه وتمرير تجربته الشّخصيّة، فالمقاربة التّداوليّة تدفع بدون شك بالمتعلّم أن يفهم استعمال اللّغة ضمن الوضعيّة التّواصليّة بشكل عام في الوقت الذي يقوم المعلّم بمساعدة المتعلّمين على إدراك هذه الخصائص العمليّة بتمثّل المقامات والصّيغ وأشكال التّواصل اللفظي منه وغير اللفظي وذلك حينما يوظف المعلّم في قسمه أنواعا من الحركات التي لها دلالة قويّة وتأثير فعال في عمليّة التّواصل والتّأثير في المتلقي معرفيا ووجدانيًا وحركيًا، ومنها الحركات التّعبيريّة والحركات الإشاريّة والحركات الإيقاعيّة والحركات العلائقيّة المتمثلة في حركات التّقويم، وحركات التّلويح باليدين، واستخدام خطاب العيون في التّأديب أو التّعبير أو التّشخيص

أو حركات التّنظيم والتّحكم في استجابات المتعلّمين، فضلا عن حركات المعلّم نفسه التي تتعلق بتنقلاته وتحركاته داخل فضاء القسم أثناء القيام بقراءة النّص المستهدف حينما يتحكم في المسافة التّواصليّة بينه وبين التّلميذ قربًا وبُعدًا لأنّ هذه المسافة التّواصليّة مسافة ودّ وحب وتقريب، وشد انتباهه في الاستماع والإنصات في الوقت الذي يستعمل فيه المعلّم أسلوبا هادئا يجعل من المتعلّم عنصرًا متلقيًا، مركزا ومندفعا ومتشوقا ومستعدا لسماع القراءة، موظفا في ذلك كلّ جوارحه، ومستغلا عواطفه وانفعالاته، محدثا نوعا من الاستجابة الواعيّة والهادفة، وكل ذلك بفضل استغلال أسلوب السّرد المشوّق في القراءة، وتوظيف الفنيات الصّوتيّة كالجهر والهمس والتّنغيم والتّرقيق والوقف واختلاس الحركات وذلك تبعًا للأساليب البلاغيّة التي تتميز بها عبارات النّص الأدبي، كالتّوكيد والتّقرير والإثبات والنّفي والاستفهام والإنكار والتّعجب والحيرة والسّخريّة والهدوء والانفعال والاطمئنان والشّفقة، مقرنًا ذلك استعمال الإشارات والإيماءات والحركات والتّوقف، وملامح الوجه أثناء فعل القراءة، معتمدا بين الحين والآخـر على الشّرح والتّوضيح والتّمثيل والتّحليل والتّعليل كلّما دعت الضّرورة إلى ذلك، كما أنّ أساليب القراءة المعتمدة من قبل المعلّم في ظل المقاربة التّداوليّة تمكّن التّلميذ من التّمييز بين استعمال الالتّماس والرّجاء واللوم والتّحذير والنّهي والتّوبيخ وما إلى ذلك من الصّيغ التّداوليّة ضمن قاعدتي التّلقائيّة والكلام الفضّ.

خـاتمة: إنّ المتتبّع لمسار الدّرس اللّغويّ الحديث وما صاحبته من تطورات في المفاهيم والتّصورات يدرك جيدا أنّ هناك تغييرات جذريّة حدثت في المناهج التّعليميّة، وذلك بسبب الرّؤيّة الجديدة للغة من قبل العلماء الذين أثبتوا خلال عقود من البحث والاستقصاء أنّ أصغر وحدة معنويّة ومتكاملة في اللّغة هي النّص، وبالتّالي فإنّ اللّغة في المجال التّعليمي التّعلمي هي نصوص وليست جملا، لأنّ اللّغة في مفهومها الحقيقي- كما يعتقد سوسير- هي نظام متكامل

من المستويات المتداخلة ولا يمكن أن نقدم مادة لغويّة للمتعلم إلا في سياق نصي، ومادام الأمر كذلك فإن تقديم النّص وعرضه على المتعلّم يحتاج إلى العديد من المقاربات يُراعى فيها حاجات المتعلّم وميوله ورغباته وقدراته حتى يتمكن هذا الأخير من الحصول على الأهداف المتوخاة من هذه الوحدة اللسانيّة وعلى رأسها تطوير الملكة اللّغويّة والتّشبع بالقيم الاجتماعيّة والدّينيّة والخلقيّة في آن واحد، لقد أثبتت الدّراسات اللّغويّة التّطبيقيّة هي الأخرى أنّ الممارسة النّصيّة النّاجحة في الحقل التّعليمي لا يمكنها أن تتم إلاّ في ضوء المقاربة النّصيّة والتّواصليّة والتّداوليّة، هذا التّنوع المنهجي الذي أفرزته تظافر جهود البحث للعديد من العلوم أهمّها اللسانيات ولسانيات النّص وعلم النّفس المعرفي والسّيميولوجيا والمنطق أصبح اليوم من المسلمات الرّئيسيّة ولا يمكن الاستغناء عنها ضمن أنشطة الممارسات النّصيّة داخل الفصل الدّراسي ولاسيما النّصوص الأدبيّة على وجه الخصوص، لأنّها تجمع بين الكثير من القضايا اللّغويّة والتّربويّة والنّفسيّة والاجتماعيّة والثّقافيّة التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها في ظل التّغيرات التي تلحق بالأفراد والمجتمعات بين الحين والآخر.

قائمة المراجع:

– صالح الأحمدي: فاعليّة مهنة التّدريس بين التّكوين والممارسة، مداخل نظريّة ومفاهيم أساسيّة، ط1، تونس، 2019، صفحة 66 وما بعدها.

– بشير ابرير: تعليميّة النّصوص بين النّظريّة والتّطبيق، عالم الكتب، إربد، الأردن 2007، 129.

– طاهر لوصيف: تعليميّة النّصوص والأدب، رسالة دكتوراه، جامعة الجزائر، 2007 صفحة 80.

– لويس معلوف: المنجد في اللّغة والأعلام، دار الشّروق، بيروت، الطّبعة الثّلاثون (دت)، مادة قَرُب.

– ماهر الجويني: الأساليب المعاصرة في تدريس اللّغة العربيّة (الدّيداكتيك من النّظريّة إلى الممارسة)، تقديم توفيق قريرة، مجمع الأطرش لنشر الكتاب المختص وتوزيعه، ط1 تونس، 2018، صفحة 38.

– رضا الطّيب الكشو: الملكة الكامنة والملكة الحاصلة في مقدمة ابن خلدون، مطبعة التّشفير الفني، ط1، تونس، 2019، صفحة 106.

– البشير اليعقوبي: القراءة المنهجيّة للنص الأدبي، النّصان الحكائي والحجاجي نموذجا دار الثّقافة للنشر والتّوزيع، الدّار البيضاء، المغرب 2006، صفحة 20.

– مسعود صحراوي: التّداوليّة عند العلماء العرب، دراسة تداوليّة لظاهرة الأفعال الكلاميّة في التّراث اللساني العربي، ط1، دار الطّليعة بيروت، لبنان، 2005، صفحة 05.

هوامش:

1– صالح الأحمدي: فاعليّة مهنة التّدريس بين التّكوين والممارسة، مداخل نظريّة ومفاهيم أساسيّة، ط1، تونس، 2019، ص: 66 وما بعدها.

2 – بشير ابرير: تعليميّة النّصوص بين النّظريّة والتّطبيق، ص: 129.

3 – طاهر لوصيف: تعليميّة النّصوص والأدب، رسالة دكتوراه، جامعة الجزائر، 2007 ص: 80.

4 – لويس معلوف: المنجد في اللّغة والأعلام، دار الشّروق، بيروت، الطّبعة الثّلاثون (مادة قَرُبَ).

5 – ماهر الجويني: الأساليب المعاصرة في تدريس اللّغة العربيّة (الدّيداكتيك من النّظريّة إلى الممارسة)، تقديم توفيق قريرة، مجمع الأطرش لنشر الكتاب المختص وتوزيعه، ط1 تونس، 2018، ص: 38.

6 – رضا الطّيب الكشو: الملكة الكامنة والملكة الحاصلة في مقدمة ابن خلدون، مطبعة التّشفير الفني، ط1، تونس، 2019 ص:106.

7 – البشير اليعقوبي: القراءة المنهجيّة للنص الأدبي، النّصان الحكائي والحجاجي نموذجا دار الثّقافة للنشر والتّوزيع، الدّار البيضاء، المغرب 2006، ص:20.

8 – مسعود صحراوي: التّداوليّة عند العلماء العرب، دراسة تداوليّة لظاهرة الأفعال الكلاميّة في التّراث اللساني العربي، ط1، دار الطّليعة بيروت، لبنان، 2005، ص:5.

9 – ماهر الجويني: الأساليب المعاصرة في تدريس اللّغة العربيّة، ص: 114.

دور الذّكاء الاصطناعيّ في توحيد المصطلحات اللّسانيّة العربيّة

The role of artificial intelligence in standardizing Arabic linguistic terminology

أ. أوباح حاج♥

المُعرّف الرّقميّ للمقال:DOI 2025 10.33705/0114-027-004-005

تاريخ الاستلام:10-09-2025-تاريخ القبـول:26-09-2025-تاريخ النّشر: 15-12-2025

ملخّص: تُبرز الدراسة أهميّة توحيد المصطلحات اللسانيّة العربيّة لما له من دور في تعزيز التّواصل والتّفاهم بين الباحثين والطلبة في مجال اللسانيات خاصة في ظل تنوع استخدامات اللّغة العربيّة وغناها بالمفردات. وفي هذا السّياق، يقدّم الذّكاء الاصطناعي حلولًا فعّالة عبر تقنيات تحليل النّصوص والتّرجمة، والتّصنيف، وتحديد المصطلحات. كما تستعرض الدراسة التّحديات المرتبطة بتعدد المصطلحات والمفاهيم، وتوضّح كيف يمكن للتقنيات الذّكيّة أن تُسهم في التّغلب عليها. وتؤكد النّتائج على الدور المحوري للذكاء الاصطناعي في تحقيق الاتساق اللّغويّ وتعزيز جهود التّوحيد.

كلمات مفتاحيّة: ذكاء؛ مصطلح؛ توحيد؛ لسانيات.

♥جامعة بومرداس، الجزائر، البريد الإلكتروني: Oubahh73@gmail.com ، (المؤلّف المرسل).

Abstract: The study highlights the importance of unifying Arabic linguistic terminology, as it plays a crucial role in enhancing communication and understanding among researchers and students in the field of linguistics, especially given the diversity of Arabic usage and its rich vocabulary. In this context, artificial intelligence provides effective solutions through text analysis, translation, classification, and terminology identification. The study also examines the challenges related to the multiplicity of terms and concepts, and demonstrates how intelligent technologies can help overcome them. The findings emphasize the pivotal role of artificial intelligence in achieving linguistic consistency and strengthening unification efforts.

Keywords: Intelligence; Terminology; Unification; Linguistics

المقدّمة: يعد توحيد المصطلح اللساني في الدراسات اللّغويّة أمرا بالغ الأهميّة لدعم التّواصل والتّفاهم بين المختصين في هذا الميدان، ونظرا لتميز اللّغة العربيّة بثرائها بالمفردات وكثرة مترادفاتها ممّا جعل وجود تباينات في المصطلحات والمفاهيم، ومن أجل تحقيق التّوحيد المصطلحي اللساني هناك العديد من الحلول لهذه الظاهرة، ولعل أبرزها الذّكاء الاصطناعي الذي يعتبر حلا قويا وفعالا من خلال تحليل النّصوص وترجمتها وتحديد وتصنيف المصطلحات، فمن خلال هذه الوسيلة الحديثة نقضي على العديد من مشاكل المصطلح كالتّعدد والفوضى المصطلحيّة، ومن هنا تبرز أهميّة الذّكاء الاصطناعي في معالجة مشكلات المصطلح، وتعد هذه الدراسة مدخلا لفهم أهميّة الذّكاء الاصطناعي في مجال العلوم الانسانيّة بصفة عامة وفي مجال اللسانيات بصفة خاصة.

ومما سبق ذكره ما مفهوم الذّكاء الاصطناعي؟ وما أهميته؟ وما دوره في تحقيق التّوحيد المصطلحي اللساني؟

1-فهم المصطلحات اللّغويّة العربيّة:

1-1-مفهوم الذّكاء الاصطناعي: يطلق الذّكاء الاصطناعي على محاكاة ذكاء الانسان وكيفيّة استخدام أنظمة الحاسبات وتتضمن عمليّة المحاكاة التّعلّم أو الحصول على المعلومات للوصول إلى مستجدات محددة أو تقريبيّة وتصحيح الأخطاء ذاتيا، ويستخدم الذّكاء الاصطناعي فيما يسمى بالأنظمة الخبيرة.

وهذا يعني أن الذّكاء الاصطناعي يستخدم لمواجهة تحديات جديدة في عدة مجالات كعلم المصطلح وما يواجهه من مشكلات كالتّعدد والفوضى المصطلحيّة.

ويهدف الذّكاء الاصطناعي إلى فهم طبيعة الذّكاء الانساني عن طريق عمل برامج للحاسب الآلي قادرة على محاكاة السّلوك الانساني المتسم بالذّكاء وتعني قدرة برامج الحاسب على حل مسألة ما أو اتخاذ قرار في موقف ما بناء على وصف لهذ الموقف.

1-2-تعريف المصطلح: ترجع لفظة المصطلح معجميا إلى كلمة صلح التي تتضمن معنى ضد الفساد في العديد من المعاجم، وقد جاء في لسان العرب لابن منظور في كلمة صلح: الصلح ضد الفساد والصلح بمعنى السّلم وقد اصطلحوا وتصالحوا. (ابن منظور، 1999). وجاء في معجم تاج العروس بأنّ الاصطلاح اتفاق طائفة مخصوصة على أمر مخصوص. (الزبيدي 1999). أي كل ما يدور في فلك الاتفاق والتّعارف. يسمى مصطلح عليه.

1-3-تعريف المصطلح اصطلاحا: عرف الجرجاني المصطلح بقوله: المصطلح عبارة عن اتفاق قوم على تسميّة شيء باسم بعد نقله عن موضعه

الأول لمناسبة بينهما أو لمشابهتما في وصف أو في غيرها (الجرجاني 1984).

نلاحظ من خلال هذا التّعريف سمتين أولهما أن يتفق عليه جماعة ما ليكتسب شرعيّة تداوله والثانيّة أن يكون قادرا على الانتقال من المواضع اللّغويّة لوجود تشابه بين المفهوم الجديد ومدلوله القديم.

1-4-تعريف علم المصطلح: علم المصطلح هو العلم الذي يبحث في العلاقة بين المفاهيم العلميّة والألفاظ اللّغويّة التي تعبر عنها (القاسمي 2019)

وهو كذلك العلم الذي يبحث في خصائص هذا التّفكير المصطلحي، وفي طرق بناء المصطلح وصوره ومشكلاته والمعايير التّقييسيّة وتوحيد المصطلحات. (سمير شريف، 20008).

وعرفه فوستر بأنّه العلم الذي يحكم نظام المعجم المختص بعلم من العلوم وحدد سمات علم المصطلح بخمس هي:

أ. ينتهج علم المصطلح منهجا وصفيا.

ب. يهدف علم المصطلح إلى التّخطيط اللّغويّ ويؤمن بالتّقييس.

ج. علم المصطلح علم بين اللّغات.

د. يختص علم المصطلح غالبا باللّغة المكتوبة. (القاسمي، 2019).

1-5-تعريف المصطلح اللساني: المصطلح اللساني هو مجموع الألفاظ التي يتداولها اللسانيون للتعبير عن الدلالات اللسانيّة وقد عرف عدة تعريفات نذكر منها:

المصطلح اللساني وإن كان يشير إلى هويّة المصطلح باعتباره تقييدا له بكونه لسانيا، يمكن أن يكون مظلة بحثيّة تضم تحت جناحها أعمالا علميّة تبحث في المصطلحات اللسانيّة لا في المصطلح بعامة. (سمير الشّريف 2008).

وهذا يعني مجموع الألفاظ التي تدل على الأنساق المعرفيّة التي تكونت داخل حيز اللسانيات وأضحت جزءا من هذا الحيز تعبر عن معانيه واتجاهاته ونظرياته.

كما أنّ المصطلح اللساني هو تلك المفردات الخاصة بقطاع البحث اللساني التي أصطلح عليها أهل الاختصاص والبحث في ميادين اللسانيات للتعبير عن المفاهيم والنّظريات التي يشتغلون عليها بحيث تكون مصطلحات كل مدرسة أو نظريّة حلقة متكاملة يكون مفهوم كل مصطلح مضبوطا بدقة عندما يتواجد ضمن النّظام الجامع له مع بقيّة مصطلحات النّظريّة.

أي أنّ المصطلح اللساني يدل على ماهيّة المصطلح باعتباره لفظا مرتبطا باللسانيات فهو مصطلح يتناوله اللسانيون للدلالة على أفكار ومعاني لسانيّة.

2-أهميّة توحيد المصطلح اللساني العربي: يعد توحيد المصطلح اللساني العربي ضرورة حتميّة في بناء الاتصال الفعّال والتّواصل بين المتخصّصين في محال اللسانيات وتعليميّة اللّغات وكذا طلبة العلم والجامعات، فبوجود المصطلحات المتشابهة والمتضاربة ينشأ التّباس وارتباك في فهم النّصوص والمفاهيم بين الأفراد. وبالتّالي، يلعب توحيد المصطلح اللساني العربي دورًا كبيرًا في تعزيز التّواصل وتعميق الفهم للمحتوى اللّغويّ.

3-واقع تطبيق المصطلح العربي من خلال تقنيات الذّكاء الاصطناعي: لقد أظهرت اللّغة العربيّة قدرتها على احتواء المنجزات العلميّة وتداولها والإبداع فيها عبر العصور كالعصر العباسي الذي شهد تطورا كبيرا في شتى الميادين كما شهدت في العصر الحديث حركة كبرى من قبل المتخصصين في نقل الالاف من المصطلحات العلميّة والتّقنيّة عن طريق النّحت والاشتقاق والتّعريب والتّرجمة.

وفي العقود الأخيرة حاول المختصّون في مجال البحث المصطلحي العربي ربط العمل المصطلحي مع تقنيّة الاتصالات الحديثة حيث الحاجة الملحة الى استعمال المصطلح العلمي بشكل دقيق ممّا دفع المهندسين والخبراء في مجال الاتصالات الى توظيف التّقنيات المتطورة مثل استغلال محركات البحث عبر الانترنت، وهذا العمل يتطلب عتادا الكترونيا وتنسيقا بين المنشغلين في مجال المصطلحيّة في الوطن العربي لمواجهة التّدفق المعرفي وما يقابله من مصطلحات، يؤدّي ذلك إلى تيسير الاستفادة من المصطلح العلمي بلغة الضاد من أجل تبادل المعلومات ونشرها على أكثر من صعيد، إذ ليس هناك أكثر تطورا من تقنيات الاتصال في عالم المعرفة.

ولكن الواقع الملاحظ على العمل المصطلحي الحالي نجده يتسم بالنّزعة الفرديّة والمحليّة وربما يرجع السّبب إلى عدم الاستغلال الأمثل للتقنيات الحديثة في نشر المصطلح العلمي، وهذا ما نجم عنه العديد من المشاكل المصطلحيّة كالتّعدد والفوضى المصطلحيّة وهو ما سنتكلم عنه في عنصر مشكلات المصطلح في اللّغة العربيّة خاصّة المصطلح اللساني.

4-مشكلات المصطلح اللّساني: يعاني المصطلح اللساني من عدة مشكلات في البحث العلمي، ولعل أبرز تلك المشكلات التّعدد المصطلحي الذي أضحى ظاهرة يتخبط فيها الباحثون والقراء على حد سواء وهي من الظواهر المعقدة، ومن أكبر المشكلات التي تؤدي إلى اللبس والاضطراب والفوضى الاصطلاحيّة فهي ظاهرة غير صحيّة وظهرت بمحاولة هدم مصطلحات حديثة مستقرة لم تكن ثمة ضرورة لإعادة النّظر في هذه المصطلحات الأساسيّة التي كانت قد استقرت عند أكثر الباحثين. (محمد فهيم 1993).

ومن الأمثلة على الفوضى التي مست المصطلح اللساني نجد عنوان هذا العلم، أي اللسانيات فقد بلغت المصطلحات المعربة والمترجمة لهذا المصطلح ثلاثة وعشرين مصطلحا منها: علم اللّغة وعلم اللسان واللّغويّات وعلم اللّغة العام والالسّنيّة واللسانيات والدراسات اللّغويّة الحديثة وغيرها (المسدّي 1984). وقد قال تمام حسان بأنّه في النّدوة التي عقدت في تونس فيما بين 13 و19 ديسمبر 1978 كان الاتفاق بين الحاضرين من المنشغلين بالدراسات اللّغويّة على تسميّة علم اللّغة باسم اللسانيات، لكن رغم هذا الاتفاق منذ ذلك التّاريخ على التّوحيد المصطلحي لعلم اللسانيات فقد وجدنا الكثير المصطلحات العربيّة التي تدل على هذا العلم كما جاء في عناوين كتب ومقالات عديدة نذكر مايلي: علم اللّغات، علم اللّغات المعاصر، علم اللّغة الحديث، علوم اللّغة، علم فقه اللّغة، علم اللسان، الدراسات اللّغويّة الحديثة، اللّغويّات، اللّغويّات الحديثة الالسّنيّة، الالسّنيات. (تمام، 1984).

ومن الأمثلة الأخرى على التّعدد المصطلحي اللساني نجد أيضًا مصطلح الربط النّصي الذي يعتبر من المصطلحات الوافدة من الثقافة الغربيّة إلى الثقافة العربيّة، وقد تعددت مسمياته عند الباحثين العرب ولم يستقر على مسمى واحد فلكل باحث مصطلح خاص به وأحيانا نجد العديد من المصطلحات المستعملة عند الباحث الواحد، وهذا راجع ربما إلى ربطه بالدراسات والأبحاث التّراثيّة التي لها علاقة بموضوع لسانيات النّص، فهناك من اعتمد على الجرجاني في استعماله لمصطلح التّضام، وهناك من اعتمد مصطلح الجاحظ " السّبك" فنجد الأزهر الزناد استعمل مصطلح الربط في كتابه نسيج النّص، وجميل عبد المجيد استعمل السّبك الذي استمده من ترجمة سعد مصلوح ، ومحمد خطابي ومفتاح بن عروس استعملا الاتساق والانسجام، أما الهام أبو غزالة وعلى خليل

حمد استعملا التّضام في مؤلفهما مدخل إلى علم لغة النّص مع روبرت دي بوجراند ولفغانغ ديسلر.

ويرجع السّبب في هذه الاختلافات الى أنّ مهمّة وضع مصطلح كانت وما زالتّ غير منوطة بهيئة من الهيئات بل هي عمل مشاع متروك لمبادرات يقوم بها الاساتذة الجامعيون ورجال العلم والثقافة والأدب إذا ما دفعتهم الى ذلك حاجة في التّدريس أو التّأليف أو التّرجمة أو البحث بل قد يتصدى له مترجمون عرب يعملون في منظمات دوليّة أو بلدان أجنبيّة وهم في العادة لا يعرضونها على الجهات المتخصصة، وقد يضع غيرهم مصطلحات مغايرة وهذا ما يؤدي الى الاختلافات.

وهذا يعني أنّ من الأسباب الرئيسيّة التي أدت إلى التّعدد المصطلحي هو غياب التّنسيق بين المجامع اللّغويّة، والمؤسسات الوطنيّة التي تعنى بالتّرجمة والمصطلحات بالإضافة إلى المترجمين والاساتذة والمعجميين الذين لم يتفقوا على أسس علميّة دقيقة لبناء المصطلح.

5-دور الذّكاء الاصطناعي في توحيد المعايير اللّغويّة:

5-1-تحليل النّصوص لتحديد المصطلحات: ظهرت في السّنوات الأخيرة بما يسمى معالجة اللّغات الطبيعيّة وهي عمليّة تتمثل في إدماج علم الحاسوب في علوم اللّغة ومن بين البرامج التي اهتم بها الباحثون في هذا المجال وضع علامات لأجزاء اللّغة مثل وضع علامات الاسم وعلامات الحرف وعلامات الفعل وغيرها.

لكن هذا البرنامج أي برنامج وسم أجزاء الكلام (PoS) يواجه في اللّغة العربيّة تحدياتٍ واضحة، ويعود ذلك أساسًا إلى غياب علامات التّشكيل في معظم النّصوص المعاصرة. يؤدي هذا إلى اختلاف تهجئة الكلمات المتطابقة ممّا يُعقّد عمليّة التّحديد الدقيق للمشتقات العربيّة بواسطة وسم أجزاء الكلام

الذي يعتمد على مجموعات وسوم إنگليزيّة أو سمات عربيّة تقليديّة. ولمعالجة هذه الصعوبات، اقتُرحت مجموعة وسوم عربيّة هرميّة شاملة، تتكون من 110 وسوم أساسيّة مُرتبة على أربعة مستويات، بهدف رصد الجوانب الشّكليّة والوظيفيّة لقواعد اللّغة العربيّة. (زروال وآخرون، 2017).

وقد بُذلت جهودٌ كثيرة لمعالجة المصطلحات اللّغويّة العربيّة من خلال تقنيات معالجة متطورة وموارد واسعة. مثل أدوات الذّكاء الاصطناعي التي تسهم بشكل كبير في تحديد المصطلحات العربيّة وترجمتها وتصنيفها، ممّا يؤدي إلى نتائج أكثر دقة في مبادرات التّوحيد المصطلحي، ومن بين تلك الأدوات نجد نموذج جيس (jais) وهو نموذج لغوي مفتوح تشتغل عليه بعض الجامعات كجامعة محمد بن زايد للذكاء الاصطناعي ومن بين المهام التي يقوم بها هذا النّموذج تصنيف مفردات اللّغة العربيّة وتحديدها وترجمتها ومهام أخرى.

فمن خلال أدوات الذّكاء الاصطناعي نستطيع توحيد المصطلحات اللّغويّة وتطويرها كما أنها تحسن التّواصل، وتعزز الاتساق في استخدام اللّغة، وتعالج التّحديات التي تُشكّلها الاختلافات الإملائيّة والمشتقات. ومن خلال استخدام أدوات الذّكاء الاصطناعي التي يمكننا تحليل النّصوص بفعاليّة لتحديد المصطلحات وترجمتها وتصنيفها بدقة، كما يُمكن تحقيق تقدم كبير نحو إنشاء لغة عربيّة ذات مصطلحات موحدة تُلبّي الاحتياجات المتنوعة للباحثين وطلاب العلم.

5-2-ترجمة وتصنيف المصطلحات العربيّة: في مجالات الذّكاء الاصطناعي، تُعدّ ترجمة المصطلحات العربيّة وتصنيفها أمرًا بالغ الأهميّة للتواصل الفعال. ويستكشف الباحثون تقنيات التّرجمة الآليّة العصبيّة لتحويل اللهجات إلى اللّغة العربيّة الفصحى كما تساعد في توحيد المصطلحات

الخاصّة بكل علم مثل علوم اللسان وغيرها، فمن خلال التّرجمة الآليّة نستطيع معالجة تحديات كبرى مثل تسلسل الكلمات، والاختلافات المعجميّة والاختلافات الإملائيّة بين اللهجات والأشكال الفصحى. وبالرغم أنّ التّرجمة البشريّة تحقق دقة أعلى، إلا أنّ هناك إمكانات كبيرة لتحسين أنظمة الذّكاء الاصطناعي، وخاصةً في مجال المصطلحات اللسانيّة. وهذا يؤكد ضرورة مواصلة التّطوير في دقة وجودة التّرجمة باستخدام الذّكاء الاصطناعي.

6-فوائد الذّكاء الاصطناعي في توحيد مصطلحات اللّغة العربيّة: يُسهم الذّكاء الاصطناعي إسهامًا كبيرًا في توحيد مصطلحات اللّغة العربيّة فهو يقدم عدة مزايا من أهمها قدرته على ترجمة كميات كبيرة من النّصوص بسرعة، وهو أمرٌ مُفيدٌ بشكلٍ خاص لترجمة محتوى الويب والأعمال الأدبيّة. كما تحافظ التّرجمات المُعتمدة على الذّكاء الاصطناعي على الاتساق من خلال خوارزميات وقواعد بيانات مُعتمدة، ممّا يضمن دقة معالجة اللّغة. ومن خلال تدريب الذّكاء الاصطناعي على التّعامل مع تعبيرات مُحددة، بما في ذلك المصطلحات اللسانيّة، بالإضافة إلى ذلك، يُحسّن الذّكاء الاصطناعي جودة التّرجمة من خلال إدارة المصطلحات بفعاليّة. فهو يُوفر للمترجمين مستودعًا مركزيًا للمصطلحات المُعتمدة، ممّا يُساعد في الحفاظ على المعنى والسّياق المُراد طوال عمليّة التّرجمة. كما يُسهّل هذا التّحكم المركزي الوصول إلى قواعد المصطلحات لجميع العاملين في إنشاء المحتوى والتّرجمة، ممّا يسمح بتحديثات وتعديلات فعّالة، مما يضمن التّوحيد عبر مختلف المنصات واللّغات. (مونيوس وسهاري، 2024؛ ترادوس، 2024).

ومن فوائد الذّكاء الاصطناعي في توحيد مصطلحات اللّغة العربيّة فهو يحسن الكفاءة بتوفير الوقت والجهد. فغالبا ما نجد اختلافات وتناقضات بين المترجمين والمشتغلين على وضع المصطلح اللساني، لكن من خلال التّرجمة

المدعومة بالذّكاء الاصطناعي، يمكن للمترجمين الاعتماد على مصطلحات معتمدة مسبقًا، مما يقلل الحاجة إلى المراجعة ويزيد الإنتاجيّة في نهايّة المطاف.

ومجمل القول إنّ استخدام الذّكاء الاصطناعي في توحيد المصطلحات اللّغويّة العربيّة يحسن جودة التّرجمة، ويضمن اتساق استخدامها، ويُوفّر الوقت والجهد. ولا يقتصر استخدام أدوات الذّكاء الاصطناعي لتوحيد المصطلحات اللسانيّة بل يضمن أيضًا فهمًا أعمق وتوحيدًا في استخدام اللّغة بشكل عام.

7-تطبيق أدوات الذّكاء الاصطناعي لتوحيد المصطلحات العربيّة:

7-1-نظرة عامّة على أدوات الذّكاء الاصطناعي المتاحة: تُؤثر أدوات الذّكاء الاصطناعي بشكل كبير على توحيد المصطلحات اللّغويّة بصفة عامة واللسانيّة بصفة خاصّة، وذلك من خلال توظيف تقنيات التّعلّم المتقدمة لتحديد المصطلحات العربيّة وترجمتها وتصنيفها بدقة. ومن التّطبيقات الرئيسيّة التي لها دور في خدمة اللّغة نجد تحليل النّصوص لتحديد المصطلحات، حيث تُحلل خوارزميات الذّكاء الاصطناعي النّصوص للكشف عن مصطلحات محددة. ومن خلال أساليب تعلم مُتنوعة – مُشرفة، وغير مُشرفة، وشبه مُشرفة – يُمكن للذكاء الاصطناعي معالجة كميات هائلة من النّصوص العربيّة، مما يُسهّل استخراج المصطلحات وتوحيدها.

بالإضافة إلى ذلك، يُحسّن الذّكاء الاصطناعي ترجمة المصطلحات العربيّة وتصنيفها من خلال تدريب النّماذج على مجموعات النّصوص المتوازيّة والأحاديّة اللّغة. يضمن هذا التّدريب دقة التّرجمات واتساقها مع الحفاظ على الفروق الدقيقة والعناصر الأسلوبيّة الخاصة بكل لغة من المحتوى الأصلي. ونتيجةً لذلك، تُعزز أدوات الذّكاء الاصطناعي التّواصل بين النّاطقين باللّغة العربيّة من خلال تقديم ترجمات موثوقة تنقل الرسائل المقصودة بدقة.

إنّ دمج الذّكاء الاصطناعي في عمليّة توحيد معايير اللّغة العربيّة له فوائد جمة. فالأدوات المدعومة بالذّكاء الاصطناعي توفر السّرعة وقابليّة التّوسع في معالجة البيانات النّصيّة، ممّا يجعلها مثاليّة لترجمة صفحات الويب أو الكتب بكفاءة. علاوة على ذلك، تتميز هذه التّرجمات بموثوقيتها الدائمة بفضل الخوارزميات وقواعد البيانات الراسخة، ممّا يضمن الدقة في جهود توحيد معايير اللّغة. (فهيم وآخرون، 2024؛ والشّ، 2019؛ مونيوس وسهاري 2024).

وممّا سبق يمكننا القول إنّ تطبيق أدوات الذّكاء الاصطناعي في توحيد المصطلحات اللسانيّة العربيّة مزايا عديدة. بدءًا من تحليل النّصوص المُفصّل وصولًا إلى ترجمة المصطلحات وتصنيفها بدقة، كما يُعدّ الذّكاء الاصطناعي بالغ الأهميّة في تعزيز الفهم والاتساق في استخدام اللّغة بين النّاطقين بها. ومع التّطورات التّكنولوجيّة المستمرة، قد تُقدّم التّطورات المستقبليّة حلولًا مبتكرة تُحسّن قدرة الذّكاء الاصطناعي على معالجة بيانات اللّغة العربيّة بفعاليّة.

8-أثر الذّكاء الاصطناعي على تطوير المصطلحات اللّغويّة العربيّة:

8-1-تحسين التّواصل بين المختصين وطلاب العلم في مجال اللسانيات:

يُشكّل ثراء اللّغة العربيّة بالمفردات تحدياتٍ كبيرةً في توحيد المصطلحات اللسانيّة العربيّة. فالاختلافات بين الباحثين في البلد الواحد في استعمال المصطلحات اللسانيّة وبينهم في باقي البلدان العربيّة، مثل مصطلحات لسانيات النّص عند الباحثين في مصر، يشكل التّباسًا بين القراء وطلبة العلم ومثلها في الوطن العربي وهذا يُبرز صعوبة وضع مصطلحات موحدة عالميًا في المناطق النّاطقة بالعربيّة.

يلعب الذّكاء الاصطناعي دورًا محوريًا في مواجهة هذه التّحديات. فأدواته أساسيّة لتحليل ومعالجة السّمات اللّغويّة الفريدة لمختلف اللهجات العربيّة. ومن

خلال تمييز الفروقات اللّغويّة الإقليميّة واختلافات النّطق، يستطيع الذّكاء الاصطناعي تحديد المصطلحات العربيّة وتصنيفها بدقة. كما تُمكّن نماذج تحويل النّص إلى كلام من التّفاعل بسلاسة بين المساعدين الرقميين والمستخدمين الذين يتحدثون لهجات مختلفة، مما يُحسّن إمكانيّة الوصول والتّواصل.

يتضمّن دمج الذّكاء الاصطناعي في توحيد المصطلحات العربيّة تقنيات تحليل نصوص متقدّمة لتحديد المصطلحات وترجمتها وتصنيفها بفعاليّة. ويمكن لخوارزميات الذّكاء الاصطناعي المُدرَّبة على مجموعات بيانات متنوعة تُمثل مجموعةً من الاختلافات اللّغويّة العربيّة أن تُحسِّن التّواصل بين المتحدثين من خلال تعزيز الاتساق في استخدام اللّغة. (ثل، 2024؛ حسن 2024؛ هارديستي، 2024؛ مهدي، 2022؛ عماد، 2022).

من خلال ما سبق يمكن دمج الذّكاء الاصطناعي في عمليّة التّقييس إمكاناتٍ كبيرة لإثراء التّواصل وتعزيز التّفاهم المتبادل بين الباحثين المختصّين في مجال اللسانيات، ومن خلال الاستفادة من تقنيات الذّكاء الاصطناعي لسد الفجوة بين الباحثين وطلبة العلم وتعزيز التّماسك اللّغويّ.

8-2-تعزيز الفهم والاتساق في استخدام اللّغة: يُشكّل تنوع استخدام مصطلحات اللسانيات وتعقيدها تحدياتٍ كبيرةً لتوحيد المصطلحات اللّغويّة. فكثيرًا ما يتنقل الباحثون وطلبة العلم بين المفردات المتعددة لمصطلح واحد ممّا قد يؤدي إلى غموضٍ في فهمها، وهي حالة تُعرف باسم "التّعدد المصطلحي". تُعقّد هذه الظاهرة جهود وضع مصطلحاتٍ موحدة.

تتألف اللّغة العربيّة من عدة لهجات، أبرزها العربيّة الفصحى والعربيّة الفصحى المعاصرة. في المقابل، تتكون العربيّة العاميّة من لهجات إقليميّة تشكلت بفعل لغات ما قبل الإسلام وتأثيرات أجنبيّة. ويؤدي تعقيد بنيّة اللّغة

وتنوع استخدامها إلى عرقلة اتساق المصطلحات بين مختلف المناطق النّاطقة بالعربيّة.

برز الذّكاء الاصطناعي كأداة أساسيّة في مواجهة هذه التّحديات وتعزيز الاتساق في استخدام اللّغة العربيّة. وتلعب تقنيات الذّكاء الاصطناعي، بما في ذلك تحليل النّصوص لتحديد المصطلحات وترجمتها، دورًا حيويًا في توحيد المصطلحات اللّغويّة. ومن خلال أتمتة تحديد المصطلحات وترجمتها، يمكن للذكاء الاصطناعي تعزيز التّواصل بين النّاطقين باللّغة العربيّة.

علاوة على ذلك، يُعدّ تطوير نماذج ذكاء اصطناعي تُميّز الخصائص اللّغويّة الفريدة لكل لهجة عربيّة أمرًا بالغ الأهميّة. فتدريب خوارزميات الذّكاء الاصطناعي على فهم الفروقات اللّغويّة الإقليميّة واختلافات النّطق يُمكّن من تفسير اللهجات المتنوعة والاستجابة لها بفعاليّة، مع الحفاظ على الاتساق اللّغويّ.

في الختام، يُعدّ دمج تقنيات الذّكاء الاصطناعي لتوحيد المصطلحات اللّغويّة العربيّة أمرًا بالغ الأهميّة لتحسين التّواصل بين النّاطقين بها وتعزيز التّوحيد اللّغويّ بشكل عام. ويمكن أن يؤدي استخدام أدوات الذّكاء الاصطناعي لمواجهة تحديات التّنوع اللّغويّ إلى نهج أكثر تماسكًا وتوحيدًا لمعالجة اللّغة العربيّة. (فهيم وآخرون، 2024؛ هارديستي، 2024؛ ويكيبيديا، 2024؛ حسن، 2024).

9-الآفاق والاتجاهات المستقبليّة في الذّكاء الاصطناعي لمعالجة اللّغة العربيّة:

9-1-التّقنيات والابتكارات النّاشئة: تشهد السّنوات الأخيرة تطورًا كبيرًا في مجال دمج اللّغويّات الحاسوبيّة ومعالجة اللّغات الطبيعيّة. وذلك من خلال الجمع بين علم اللّغة التّقليدي والذّكاء الاصطناعي، وهو أمر بالغ الأهميّة

لتحسين التّواصل وفهم مصطلحات اللّغة وتفسير الجمل التي تنتجها أنظمة الذّكاء الاصطناعي.

ومن أمثلة التّقنيات المتطورة في هذا المجال برنامج (OpenL)، وهو برنامج ترجمة يعتمد على الذّكاء الاصطناعي ويدعم أكثر من 100 لغة، بما فيها العربيّة. باستخدام الذّكاء الاصطناعي والتّعلم الآلي، يوفر (OpenL) ترجمات دقيقة، ويساعد في إنشاء المحتوى، ويوفر ميزات تصحيح القواعد النّحويّة. لا يقتصر هذا البرنامج على تسهيل التّرجمة الاحترافيّة فحسب، بل يُحسّن أيضًا تجربة تعلم اللّغة.

علاوة على ذلك، أحدثت تقنيات ثوريّة، مثل التّرجمة الآليّة العصبيّة غير المُشرفة، نقلة نوعيّة في مجال التّرجمة للغات ذات الموارد المحدودة، مثل اللهجات المصريّة. ومن خلال استخدام مجموعات النّصوص أحاديّة اللّغة وتقنيات توزيع الأوزان، أظهرت هذه الأساليب إمكانات واعدة في تحسين جودة التّرجمة دون الاعتماد بشكل كبير على مصادر البيانات المتوازيّة.

بشكل عام، تُسهم هذه الابتكارات التّكنولوجيّة في مجال الذّكاء الاصطناعي لمعالجة اللّغة العربيّة في تعزيز التّوحيد اللّغويّ. وباستخدام أدوات متقدمة مثل (OpenL) واعتماد مناهج جديدة، مثل أساليب التّوحيد التّلقائي، تُتيح فرصًا واعدة لتحسين التّواصل بين النّاطقين باللّغة العربيّة وضمان التّجانس بين مختلف اللّغات. (فهيم وآخرون، 2024؛ ثيل، 2024؛ مونيوس وسهاري 2024؛ أوبنل، 2024).

9-2-المصطلحات اللّغويّة لتحليل النّصوص ومعالجة اللّغة بفعاليّة: إنّ دمج ممارسات إدارة المصطلحات يُحسّن جودة التّرجمة بشكل أكبر من خلال تزويد المترجمين بمجموعة معتمدة من المصطلحات المعياريّة. يُبسّط هذا النّهج

المركزي العمليات، ويُقلّل من التّباينات، ويُوفّر الوقت من خلال تقليل الحاجة إلى مراجعات مُكثّفة.

الخاتمة: في الختام يُتيح دمج تقنيات الذّكاء الاصطناعي في جهود توحيد المصطلحات اللسانيّة –مثل أنظمة التّرجمة المختصة –إلى جانب استراتيجيات فعّالة لإدارة المصطلحات، إمكانيّة تحسين التّواصل بين الباحثين النّاطقين باللّغة العربيّة. وتبشر هذه التّطورات بتعزيز الفهم وسدّ الفجوات اللّغويّة داخل المجتمع النّاطق باللّغة العربيّة، ممّا يُمهد الطريق للتطورات المستقبليّة في معالجة اللّغة العربيّة باستخدام الذّكاء الاصطناعي. بالرغم من أنّ اعتماد الذّكاء الاصطناعي في توحيد المصطلحات اللسانيّة يواجه تحديات كبيرة ويرجع ذلك إلى عدة أسباب منها الثراء اللّغويّ في مفردات اللّغة العربيّة. وتعدد اللهجات في الوطن العربي، بالإضافة إلى نقص البيانات اللازمة لتدريب نماذج الذّكاء الاصطناعي بفعاليّة، مما ينتج عنه تعقيد عمليّة تطوير النّموذج الأولي وأساليب التّدريب اللاحقة التي تعتمد على مشاركة بشريّة، مثل الضبط الدقيق المُشرف عليه والتّعلم التّعزيزي من التّغذيّة الراجعة البشريّة. كما يُعقّد اختيار المُعلّقين المناسبين وتفاوت مستويات الكفاءة بين اللهجات المختلفة.

وهناك تحدٍّ آخر يتمثل في ترجمة النّصوص المتخصصة، حيث تُعدّ معلومات المصدر والسّياق أساسيّة للدقة. وقد يؤثر غياب هذه المعلومات سلبًا على جودة التّرجمة، ممّا يُبرز الحاجة إلى نماذج ذكاء اصطناعي مُراعيّة للسياق للحد من سوء الفهم وضمان الوضوح.

إضافةً إلى ذلك، يُشكّل إنشاء مخطّط موحد لقراءة النّصوص العربيّة المتخصّصة في مجال اللسانيات المتصلة صعوبةً، إذ غالبًا ما تكون التّرجمة المباشرة بين اللّغات غير عمليّة بسبب الاختلافات الإملائيّة. كما أنّ

الاختلافات في القواعد النّحويّة والإملائيّة وطول الكلمات وعلامات الوصل وأنماط الأبجديّة تُعيق تطوير جمل متسقة بين اللّغات.

ولمعالجة هذه المشكلات، لا بد من حلول مبتكرة. ومن الأساليب الواعدة استخدام تقنيات التّعلم غير المُشرف للترجمة الآليّة، ممّا يُقلل من متطلبات البيانات ويُعزز قابليّة التّوسع. ومن خلال استخدام مجموعات النّصوص أحاديّة اللّغة، يُمكن لنماذج الذّكاء الاصطناعي تحسين فهمها للترجمات بين اللّغات.

وفي الأخير، رغم أنّ مهمة توحيد المصطلحات اللسانيّة العربيّة باستخدام الذّكاء الاصطناعي تواجه العديد من المشكلات، إلا أنّ هناك حلولاً عمليّة في المستقبل، يمكن أن تسهم في استخدام تقنيات التّعلم غير المُشرف وتطويرها في التّغلب على هذه التّحديات. ومن خلال معالجة ندرة البيانات باستخدام أساليب التّعلم الآلي المتقدمة وضمان ترجمات واعيّة بالسّياق عبر أنظمة مُحسّنة لإثبات الحصة، يمتلك الذّكاء الاصطناعي القدرة على الإسهام بشكل كبير في توحيد استخدام اللّغة العربيّة.

قائمة المصادر والمراجع:

ابن منظور. (1999). لسان العرب. بيروت: دار صادر للطباعة والنّشر.

الجرجاني، علي بن محمد. (1984). التّعريفات (تحقيق: إبراهيم الأبياري). بيروت: دار الكتاب العربي.

الحسيني، الزبيدي، محمد بن محمد المرتضى. (1965–2001). تاج العروس من جواهر القاموس (تحقيق جماعي، 40 مجلداً). الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

الحسان، تمام. (1982). الأصول: دراسة أبستمولوجيا للفكر اللّغويّ عند العرب. القاهرة: الهيئة المصريّة العامة للكتاب.

استيتيه، سمير شريف. (2008). اللسانيات: المجال والوظيفة والمنهج (ط2). إربد الأردن: عالم الكتب الحديث.

القاسمي، علي. (2008). علم المصطلح: أسس النّظريّة وتطبيقاته العلميّة (ط2). المغرب: مكتبة لبنان ناشرون.

المسدّي، عبد السّلام. (1984). قاموس اللسانيات. تونس: الدار العربيّة للكتاب.

ثيل، س. (2024). "البيانات": المشكلة العربيّة في الذّكاء الاصطناعي – إنوداتا. مأخوذ من:

https://innodata.com/its-all-about-the-bayanat-ais-arabic-problem/

فهيم، م. أ.، وصيف، خ. ت.، بيومي، ح.، وعبدو، س. م. (2024). تحسين التّرجمة الآليّة العصبيّة للغات محدودة الموارد من خلال مجموعات نصوص غير متوازيّة: دراسة حالة من ترجمة اللهجة المصريّة إلى العربيّة الفصحى الحديثة. ساينتفيك ريبورتس. مأخوذ من:

https://www.nature.com/articles/s41598-023-51090-4

مونيوس، أ. م.، وسهاري، ي. (2024). الذّكاء الاصطناعي والتّرجمة البشريّة: دراسة مقارنة مبنيّة على النّصوص القانونيّة. المكتبة الوطنيّة للطب .(PMC) مأخوذ من:

https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10958410

ترادوس. (2024). ما هي إدارة المصطلحات؟ مأخوذ من:
https://www.trados.com/learning/topic/terminology-management/

والشّ، ر. (2019). معايير الذّكاء الاصطناعي *لينكد إن* .تم الاسترجاع من:
https://www.linkedin.com/pulse/artificial-intelligence-ai-standards-ray-walshe-

زروال، إ.، لخوجة، أ.، وبلحبيب، ر. (2017). علوم الحاسوب والمعلومات. مجلة جامعة الملك سعود. مأخوذ من:
https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1319157817300265

هارديستي، ل. (2024). كيف تعلمت "أليكسا" اللّغة العربيّة .أمازون ساينس .تم الاسترجاع من:
https://www.amazon.science/latest-news/how-alexa-learned-arabic

حسن، أ. (2024). منحنى التّعلّم، الجزء الثاني: كيف نبني ذكاءً اصطناعياً للهجات عربيّة متنوعة. غرفة أخبار سامسونغ. تم الاسترجاع من:
https://news.samsung.com/us/how-to-build-ai-for-diverse-arabic-dialects-samsung-learning-curve-part-2/

عماد، م. (2022). هل أتعلم العربيّة الفصحى الحديثة أم العربيّة المصريّة؟ مدونة غلوسيكا. تم الاسترجاع من:
https://ai.glossika.com/blog/learn-modern-standard-arabic-or-egyptian-arabic

مهدي، إ. (2022). لماذا تبدو العربيّة المغربيّة مختلفة جداً عن العربيّة الفصحى الحديثة. مدونة غلوسيكا. تم الاسترجاع من:
https://ai.glossika.com/blog/why-moroccan-arabic-sounds-so-different-from-modern-standard-arabic

ويكيبيديا. (2024). اللّغة العربيّة. ويكيبيديا. تم الاسترجاع من:
https://en.wikipedia.org/wiki/Arabic

الرّصيد اللّغويّ العربيّ وأهمّيته في تعليم اللّغة العربيّة.

The Arabic linguistic balance and its importance in teaching the Arabic language.

د. محمد ولددالي♥

المُعرّف الرّقميّ للمقال:DOI 2025 10.33705/0114-027-004-006

تاريخ الاستلام:22-09-2025-تاريخ القبـول:12-10-2025-تاريخ النّشر: 15-12-2025

ملخّص: يهدف هذا البحث إلى تحديد مفهوم الرصيد اللّغويّ، وتقصِّي عناصره المفهوميّة عند اللسانيين العرب القدماء، وعند اللسانيين الغربيين المحدثين، لمعرفة نظرة هؤلاء وأولئك إلى أهميته في تعليم اللّغة وتعلمها. ويبحث عطفا على ذلك في كيفيّة اعتماد هذا المفهوم العلمي في تعلُّم اللّغة العربيّة وتعليمها.

وقد توصل البحث إلى جملة من النتائج، أهمها أن مفهوم الرصيد اللّغويّ هو مفهوم أصيل في البحث اللساني العربي، عرفه اللسانيون العرب في القرن الرابع الهجري، واعتمدوه في مجال تعليم اللّغة وتعلمها، غير أنّ البحث اللساني الغربي الحديث أثرى هذا المفهوم بتطبيق مناهج حديثة، كالمنهجين الوصفي والإحصائي، وعليه فإنّ اعتماده في اختيار المحتوى الذي يُقدم للمتعلّم أمر ضروري، لكي تبتعد العمليّة التّعليميّة – التّعلُّميّة عن الارتجال والذاتيّة.

♥جامعة يحيى فارس بالمديّة، مخبر الدراسات المصطلحيّة والمعجميّة، الجزائر، البريد الإلكتروني: oulddali.mohamed@univ-medea.dz (المؤلّف المرسل).

كلمات مفتاحيّة: اللّغة؛ انتقاء الألفاظ؛ اللّغة الأساسيّة؛ التّعليم.

Abstract: This research aims to define the concept of linguistic stock and explore its conceptual elements among ancient Arab linguists and modern Western linguists, to understand their respective perspectives on its importance in language teaching and learning. Furthermore, it examines how this scientific concept is adopted in Arabic language learning and teaching. The research reaches a number of conclusions, the most important of which is that the concept of linguistic stock is an authentic concept in Arabic linguistic research. Arab linguists identified it in the fourth century AH and adopted it in the field of language teaching and learning. However, modern Western linguistic research has enriched this concept by applying modern approaches, such as descriptive and statistical approaches. Therefore, adopting it in selecting content presented to learners is essential, so that the teaching-learning process is free from improvisation and subjectivity.

Key words: the language; Selection of words; Basic language; the education.

1. مقدّمة: قديماً وصفَ العلماءُ اللّغة بأنّها واسعةٌ لايُحيطُ بها إلا نَبِيٌّ وهذا على مستوى الوضع، أي ما تواضع عليه أبناء اللّغة فيما بينهم، أما على مستوى الاستعمال، فاللّغة تَتَّسِعُ أكثر،لأنّ الألفاظ والعبارات تتنوع وتتعدد معانيها، لتعطيها ثراءً يُغطي ما يصبو إليه مستعملو اللّغة من مَعانٍ وأغراض.

ولئن كانت خاصيّة الثراء في اللّغة من هذه الزاويّة أمرا محمودا، فإنّها من زاويّة تعليم اللّغة للنشء قد تصبح عقبة أمام مُتعلِّم اللّغة ومُعلِّمها على حدٍ سواء، مما يجعل العمليّة التّعليميّة – التّعلُّميّة صعبة، بسبب صعوبة انتقاء عناصر المحتوى اللّغويّ عند المعلم، وصعوبة الاستيعاب عند المتعلم. ومن

هنا تباينت الرؤى أمام هذه العقبة، فاختارت التّربيّة التّقليديّة الجانب الكَمِّي وحَرِصَتْ على حَشْوِ ذهنِ المتعلمِ بأكبرِ قَدْرٍ مُمكِنٍ من ألفاظ اللّغة وصيغها في حين اختارت التّربيّة الحديثة، انتقاءَ عناصرِ المحتوى المُعَدِّ لتدريس اللّغة، مع التّدرُّج في إثراء تلك العناصر من مرحلة إلى أخرى، وهو ما عُرف **بالرصيد اللّغويّ**. فما هو الرصيد اللّغويّ؟ ولماذا تلجأ التّربيّة الحديثة إلى ضبطه والاعتماد عليه في العمليّة التّعليميّة–التّعلميّة؟ وما هي مصادر جَمْعِهِ؟ وما أهميتُه في تعليم اللّغة العربيّة لأبنائها أو لغير أبنائها؟

والفرضيّة التي يعتمدها هذا البحث هي أنّ الانتقاء الذاتي العشوائي للعناصر اللّغويّة التي تُقدَّم للمتعلّم، لا تَخْدُمُ تعليمَ اللّغة العربيّة، في حين أنّ الانتقاء العلمي الموضوعي يَخدُمُ تعليمها، ويجعلها أقربَ إلى الفعاليّة. ويطمح البحث إلى معرفة كُنْه هذا المفهوم وأهميته في خدمة اللّغة العربيّة. وتقوم منهجيته على تعريف الرصيد اللّغويّ لغة واصطلاحاً، وتتبع مفهومه عند اللسانيين القدماء والمحدثين، ثم تبيان حاجة اللّغة العربيّة إلى هذا المفهوم في العصر الحديث، وأخيراً نتناول أهميته في تعليمها لأبنائها ولغير أبنائها.

2. تعريف الرصيد اللّغويّ لغة واصطلاحا:

1.2 . **التّعريف اللّغويّ**: عبارةُ الرصيدِ اللّغويّ تركيبٌ وصفيٌ يتألف من صفة وموصوف،أما الصفة فهي صفة الانتساب إلى اللّغة، وأمّا الموصوف فهو الرصيد. جاء في معجم لسان العرب: "رَصَدَ: الرَّاصِدُ بالشَّيءِ: الرَّاقِبُ له. رَصَدَهُ بالخير وغيرِه، يرصُدُهُ رَصْداً ورَصَداً: يَرْقُبُهُ، ورَصَدَهُ بالمُكافأةِ كذلك. والتَّرَصُّدُ التَّرَقُّبُ... وروى أبو عُبيدة عن الأصمعي والكسائي: رَصَدْتُ فلاناً أَرْصُدهُ إذا تَرَقَّبْتُهُ. وأَرْصَدْتُ لَهُ شيئاً أُرْصِدُه: أعْدَدْتُ لهُ."(ابن منظور: دت.) وجاء في المعجم الوسيط:"رَصَدَهُ رصْداً، ورَصَداً: قَعَدَ لَهُ على الطَّريق يَرْقُبُهُ ويُقالُ رَصَدَ النَّجْمَ، وَرَصَدَهُ بالخيْرِوغيْرِهِ: رَقَبَهُ...الرَّصيدُ: مايبقى للْمُودِعِ في المَصْرَفِ من حِسابهِ الجاري." (مجمع اللّغة العربيّة:2004.).

ومن خلال ما ورد في المعجمين يتبين أن أشهر المعاني اللّغويّة للأصل اللّغويّ رَصَدَ معنيان: الأول: هو ترقُّب الشيء وانتظارُه لتحديد موقعه، كمُراقبة الهلال والنجم ليلا، وترقُّبِ الصائد لصيده. والثاني: هو إعدادُ شيء لشيء وتخصيصُه له، ومنه قولنا: رُصِدَتْ ميزانيّة خاصةٌ لإنجازِ المشروعِ، ومنه أيضاً الرصيد المالي. ثم نُقلت لفظة الرصيد نقلا مجازياً، من المجال المالي إلى المجال اللّغويّ، فقيل الرصيد اللّغويّ، لما بينهما من علاقة المشابهة، إذ إن الرصيد المالي مِلْكٌ لصاحبه، يعود إليه عند الحاجة، ويأخذ منه ما يشاء وكذلك الرصيد اللّغويّ هو ملك لجماعة المستعملين يختارون منه ما يشاؤون من الألفاظ والعبارات عند الاستعمال.

2.2.التّعريف الاصطلاحي: حَدَّدَ الباحثون الرصيد اللّغويّ بأنّه: "مجموعة من المفردات والعبارات العربيّة الفصيحة، أو ما كان على قياسِها، ممّا يحتاج إليه التّلميذ في سن معيَّنة من عمره، حتى يتسنى له التّعبير عن الأغراض والمعاني العاديّة التي تجري في التّخاطب اليومي من جهة، ومن ناحيّة أخرى للتعبير عن المفاهيم الحضاريّة والعلميّة الأساسيّة التي يجب أن يتعلمها في هذه المرحلة"(عبد الرحمان الحاج صالح:2005). فالرصيد اللّغويّ هو تلك الكميّة التي يختارها الباحثون من الألفاظ والعبارات الفصيحة، الجاري استعمالُها في التّخاطب اليومي للمتعلم، والتي يحتاج إليها في المرحلة الأولى من تعلمه للتعبير عن الأغراض والمفاهيم الأساسيّة الضروريّة في تلك المرحلة، ثم تتوسع كلما توسعت حاجته إلى مفاهيم جديدة.

ويطلق الباحثون على هذا المفهوم عدة مصطلحات، منها: الرصيد اللّغويّ[1] الحصيلة اللّغويّة[2]، اللّغة الأساسيّة[3]، والقائمة اللّغويّة[4]... وغيرها من التّسميات. وتجدر الإشارة إلى أن الرصيد اللّغويّ لا يختص بالألفاظ والعبارات فحسب، بل يشمل كذلك الأبنيّة الإفراديّة والتّركيبيّة، وهي الأنماط أو المُثُل الإفراديّة والتّركيبيّة التي تضبط تلك الألفاظ والعبارات.

3. الرصيد اللّغويّ بين اللسانيين القدماء والمحدثين:

1.3 . الرصيد اللّغويّ عند اللسانيين العرب القدماء: لم تَغِبْ فكرةُ التّأليفِ في مفهوم الرصيد اللّغويّ عن أذهان اللسانيين العرب القدماء، منذ القرن الرابع الهجري، وكانت لهم جهود انتقائيّة مُعْتَبَرَةٌ للمادة اللّغويّة، عند فئاتٍ مختلفةٍ منهم، مثل اللّغويّين، والنحاة، والبلاغيين، وكان الجانب التّعليمي في ذلك الانتقاء ماثلاً أمام أعينهم، مما أدى إلى ظهور الكثير من المؤلفات في هذا المجال، فهناك" مؤلفات في التّنميّة المعجميّة، منها كتاب الألفاظ الكتابيّة للهمذاني (المتوفَّى:320هـ)، وجواهر الألفاظ لقدامة بن جعفر(المتوفَّى:337 هـ)، وفي الكتابين جهدٌ انتقائيٌ واضحٌ لتقديم المفردات للدارسين. واستمر تأليف اللّغويّين والنحاة للكتب التّعليميّة على مدى عدة قرون في إطار تصورهم لعلوم اللّغة وتعليمها"(محمود فهمي حجازي:1993). ويمكن أن نضيف إلى الكتابين المذكورين كتابا آخر هو كتاب مُتَخَيَّرُ الألفاظ لأحمد بن فارس(ت:395هـ). والمُطَّلِع على هذه المصادر الانتقائيّة يمكن أن يلاحظ ما يلي:

أ=أن المادة اللّغويّة التي تحويها لا تقتصرُ على الألفاظ المتداولة وحدها بل تشمل أيضاً العبارات المشهورة السائرة في استعمال الناس. قال ابن فارس في كتابه: مُتَخَيَّر الألفاظ:"وجَعلتُ مفاتحَ أبوابِه الألفاظَ المفردةَ السهلةَ، وختمتُه بالألفاظ المركَّبة الجاريّة مجرى الأمثال، والتّشبيهات والاستعارات"(ابن فارس: 1970)، وذلك لأنّ المتعلّم يحتاج إليهما معاً.

ب= أنّها لم تستقِ مادتَها من المعاجم اللّغويّة، بل عادت إلى المادة اللّغويّة كما هي مستعملة في مَظانِّها، بعد أن قام مؤلفوها بمسح تلك المصادر واستخراج المحتوى المطلوب منها. قال ابن فارس:"وعوَّلتُ في أكثره على ألفاظ الشعراء بعد التّنقير عن أشعارهم، والتّأمل لدواوينهم"(ابن فارس:1970). لأنّ المعجم يحوي ألفاظ اللّغة غريبَها ومهجورَها ومستعملَها، بخلاف دواوين الشعراء

التي تمد الباحث بالألفاظ الحيّة المستعملة بالفعل، بغض النظر عن المستوى اللّغويّ الذي استعملت فيه تلك الألفاظ؛

ج= مراعاة معيار مستويات الاستعمال اللّغويّ في تصنيف هذه الألفاظ ومستوى المتعلم الذي تُوجَّه إليه تلك المادة اللّغويّة، قال ابن فارس:"إن الكلام ثلاثةُ أضربٍ: ضربٌ يشترك فيه العِلْيّة والدُّونُ، وذلك أدنى منازل القول وضربٌ هو الوحشي، كان طباعَ قومٍ فذهبَ بذهابِهم، وبيْن هذين ضربٌ لم ينزل نزولَ الأول، ولا ارتفع ارتفاعَ الثاني، وهو أحسنُ الثلاثةِ في السماع وألَذُّها على الأفواه، وأزْيَنُها في الخَطابةِ، وأعْذَبُها في القريض، وأدلُّها على معرفة مَن يختارها، وإنّما ألَّفتُ كتابي على الطريقة المُثلى والرتبة الوسطى" (ابن فارس: 1970).

فابن فارس كما يتضح من القول السابق يدرك أن الكلام ليس مستوى واحداً ففيه العامي، وفيه الغريب، وفيه ماهو بينهما، وهو المستوى الأدبي الرفيع الذي كان يستهدفُ تعليمَهُ للناس. فقد جمع في كتابه مادة هذا المستوى.وهذا ما استهدفه أيضا عبد الرحمان بن عيسى الهمذاني (ت:327هـ) في كتابه الألفاظ الكِتابيّة، الذي ضم مادةً لغويّة إفراديّة وتركيبيّة، يحتاجها كُتَّابُ الرسائل والدواوين، قال: "فجمعتُ في كتابي هذا لجميع الطبقات أجناساً من ألفاظ الرسائل والدواوين البعيدة من الاشتباه والالتّباس، والسليمة من التّقعير المحمولة على الاستعارة والتّلويح، على مذاهب الكُتَّاب وأهل الخطابة، دون مذاهب المُتَشَدِّقِين والمُتُفاصِحين"(الهمذاني:1991). وهي الغايّة ذاتُها التي كان يتغيَّاها أحمد بن فارس في كتابه: مُتَخيَّرُ الألفاظِ، أي اختيار المادة اللّغويّة، ذات المستوى الأدبي الرفيع، قال:"هذا كتابُ مُتَخَيَّر الألفاظِ، مُفرَدِها ومُركَّبِها، وإنّما نحلتُه هذا الاسم، لما أودعته من محاسن كلام العرب، ومُسْتَعْذَبِ ألفاظِها وكريمِ خِطابِها، منظومِ ذلك ومنثورِه، ولم آلُ جهداً في الانتقاء والانتخاب والتّخَيُّر" (ابن فارس:1970).

د= تفضيل المادة اللّغويّة الشائعة على ألسنة مستعملي اللّغة على المادة الغريبة القليلة الدوران على ألسنتهم، وهو ما لاحظه مُحقق كتاب الألفاظ الكتابيّة للهمذاني، وعَلَّلَ ذلك بالغايّة التّعليميّة، قال:" أمّا الهمذاني فيبدو مُهمِلا للغريب، شديدَ العنايّة بالمستعمَلِ الشائعِ من الألفاظ، لأنّه ألَّف كتابه لصبيان المكاتب". (ابن فارس:1970).

هـ= الميل إلى الإيجاز والاختصار، في جمع المادة اللّغويّة مراعاةً لمستوى المتعلِّم، وهذا ما أشار إليه أحمد بن فارس في مقدمة كتاب مُتَخَيَّر الألفاظ عندما أحال قارئ الكتاب الذي يرغب في الاستزادة إلى كتاب آخر ألفه بعنوان: الحَبير المُذَهَّب، فقال: "وآثرتُ فيه الاختصارَ، وتَنَكَّبْتُ الإطالةَ، فإن سَمَتْ به هِمَّتُه [أي المتعلم] إلى كتابٍ أَجْمَعَ منه، قَرَأَ كتابي الذي أسميتُه الحَبِيرَ المُذَهَّبَ، فإنّه يوفي على سائر ما تركتُ ذِكْرَهُ ههنا من محاسن كلام العرب إن شاء الله" (ابن فارس: 1970).

و= الاهتمامُ بتسييق الألفاظ غالباً، إذْ كثيرا ما يورد المؤلفُ اللفظةَ أو العبارةَ في قولٍ يُفسِّرها، وهذا ما نجده على سبيل المثال عند ابن فارس، حينما شرح لفظةَ الخاملِ، فقال: "والقَوْلُ الخاملُ الخفيضُ وفي الحديث: (اُذْكُروا اللهَ ذِكراً خاملاً) أي: خَفيضاً" (ابن فارس:1970).

ز= اعتماد العلاقات الذهنيّة في تصنيف عناصر المادة اللّغويّة، مثل علاقة التّرادف أو التّشابه في الجمع بين اللفظة أو العبارة مع مُقارِبَتِها تارة وعلاقة التّضاد في الجمع بين اللفظة وضدها تارة أخرى، فنجد أن "باب الشباب تبعه باب الشيب، وباب الشَّنَآن والبَغْضَة تبعه باب الكراهيّة، وباب الفرح تبعه باب الحُزن، وباب السخاء تبعه باب البخل..."(ابن فارس:1970). وبذلك تتعالق الألفاظ في مجموعات بعلاقة التّرادف، أو بعلاقة التّضاد، ممّا يسهل على المتعلم تذكُّرها، وتواردُها على الخاطر.

ومجمل القول فإنّ اللسانيين العرب القدماء كانوا على درايّة بموضوع سَعَةِ اللّغة، وعدم قدرة المتعلم على الإحاطة بها كُلِّها، فصنفوا مادتها الإفراديّة والتّركيبيّة تبعاً لمستويات الاستعمال التي يتطلب كُلٌّ منها صنفا من العناصر دون صنفٍ آخر، فهناك مستوى الألفاظ الجَزْلَة التي تُناسب المستوى الأدبي الرفيع، وهناك مستوى الألفاظ الغريبة... وهكذا، كما ربطوا ذلك بحاجة المتعلّم الذي تُوجَّهُ إليه مُصَنَّفاتُ الانتقاء اللّغويّ. واعتمدوا في ذلك أسساً منهجيّة لا تختلف كثيرا عما جاء به اللسانيون الغربيون في العصر الحديث.

3. 2 . الرصيد اللّغويّ عند اللسانيين المحدثين: يُمَيِّزُ الباحثون في مجال تعليم اللغات بين الطرائق التّقليديّة (Méthodes traditionnale) والطرائق الحديثة(Méthodes nouvelles) فالطرائق التّقليديّة هي"مجموعة من الطرائق القاسم المشترك بينها كونُها قديمةً أو مُتَمَحْوِرةً حول تبليغ المعارف وسُلْطة المدرِّس"(عبد الكريم غريب:2006)، ومن أهم خصائص هذه الطرائق، أنَّ تنظيم القسم يعتمد على هيمنة المدرِّس، وعقابِه، فضلا عن أنّ تقييم المتعلّم يعتمد بالدرجة الأولى على استرجاع المعلومات وتذكُّرِها (عبد الكريم غريب: 2006). في حين أنّ الطرائق الحديثة"هي مجموعة من الطرائق البيداغوجيّة تتمحور حول نشاط الطفل وتعلُّمه الذاتي"(عبد الكريم غريب:2006). ومن أهم خصائصها المُلاءمة بين المدرسة وحاجات الطفل، وأخْذِ حوافز المتعلّم واهتماماته بعين الاعتبار في العمليّة التّعليميّة – التّعلميّة. (عبد الكريم غريب:2006).

وإذا عدنا إلى الطرائق التّقليديّة في البلدان الغربيّة نجد أنّ تعليم اللّغة في مراحله الأولى لم يكن يعتمد عمليّة الانتقاء والإحصاء في إعداد المحتوى اللّغويّ، وتعليمه،"وكان طالبُ اللغاتِ يحشو ذاكرتَه بقوائمَ من المفردات والصيغ، لا يعرف درجةَ شيوعِها، وكانت ذاكرتُه تَتَمَثَّلُ ما تستطيعُه، مُهملةً

أحيانا الهامَّ لِحِفْظِ التّافِهِ، وعازفةً عن الجوهر للتعلُّقِ بالسَّطْحِي"(ريمون طحان:1984).

غير أنَّ تطور البحث اللساني والتّربوي والنفسي والاجتماعي في أوروبا وأمريكا، وخاصّة خلال النصف الثاني من القرن العشرين، جعل النظرة إلى تعليم اللّغة تختلفُ عما سبق، وتحولت الأنظارُ من الجانب الكمِّي إلى الجانب الكيْفي، وتبين أنّ اللّغة رصيدٌ كبيرٌ من الألفاظ والتّراكيب الموجودة بالقوة في أدمغة أبناء المجتمع الذين تواضعوا عليها، ولكن الكميّة التي يحتاج إليها مُستعمِلو اللّغة، والموجودة بالفعل في استعمالاتهم هي أقلُّ من ذلك بكثير، ومن هنا تم اعتماد مُدوَّنَةَ الوجه المنطوق، والوجه المكتوب من اللّغة في الوقت نفسِهِ، وإحصاء ما يُستعمل منها، وما هو شائع في الحياة اليوميّة، ممّا سُمِّي عند الباحثين باللّغة الأساسيّة، وهي أقل ممّا يوجد في بطون المعاجم والقواميس وبذلك"طبَّقت اللّغة الأساسيّة علم الإحصاء، ونشرتْ لغةً مُيَسَّرةً ومُبَسَّطَةً بانتقاء مفرداتٍ كثيرةِ الشيوعِ، وباصطفاء صيغٍ كثيرةِ الاستعمالِ، تخضع جميعاً للتَّكْميمِ، وتَحْسُبُ حسابَ التّواتر، ثم صَنَّفَتْ المفردات والصيغ وبرمجتْها وخصَّتْها بمستويات مُعيَّنة، وعالجت العمل اللّغويّ بمجموعة من النواميس العلميّة والروائز التّجريبيّة، ممّا كشف عملَ اللّغة، وفَضَحَ أمرَها، وأعطى صورةً صادقةً عن وَضْعِها الرَّاهِن، فَيَسَّرَ انتقالَها من المُعلم إلى المتعلم بأنجع الوسائل، وبأقرب الطرق، وما تواضع الباحثون على تسميته لغة أساسيّة لا يعدو كونه وسيلة موضوعيّة وعلميّة لوصف اللّغة، ولوضع خطط استراتيجيّة لتعليمها"(ريمون طحان:1984).

وأوّل من دعا إلى ضبط القدر المناسب من المادة اللّغويّة التي تُقدم إلى المتعلّم هو الباحث الإنكليزي هنري سويت(1845–1912م)[5]، ثم أدرك الباحثون الغربيون في حقل تعليم اللغات هذه الحقيقة، وأخذوا بها في أوّل الأمر مع اللّغة الإنكليزيّة، فيما عُرف بـ: (Basic English)، ثم تبعتها اللّغة

الفرنسيّة بعد ذلك فيما عُرف عندهم بـ: (le Francais Fondamental).
"فلقد حُدد الرصيد اللّغويّ الفرنسي مثلا بـ:1176مُفردة تُغطي أهم الحقول المفهوميّة التي يحتاج الإنسان العادي إلى التّعبير عنها في حياته اليوميّة، وهذه الألفاظ هي التي تُسْتَغَلُّ في صياغةِ دروس المستوى الأوّل، أي مستوى المبتدئين، وتُوزَّع على تلك الدروس على امتداد سنة كاملة" (محمد الصالح بن عمر:1998).

وتجدر الإشارة إلى أنّ الباحثين الغربيين كانوا يعملون على تطوير الرصيد اللّغويّ من مرحلة إلى أخرى، بحسب حاجة المتعلم إلى مفاهيم جديدة، "فإذا ارتقى المتعلّم إلى الدرجة الثانيّة تَعَيَّنَ التّوسيع في فضاءات الحقول المفهوميّة التي ينبغي أن يكتسب القدرة على التّعبير عنها، وهي قدرة تُخَوِّله هذه المرة الانتقالَ من مُجرَّدِ التّخاطب حول شؤون حياته اليوميّة إلى التّعبير عن القضايا الفكريّة والثقافيّة والحضاريّة والأدبيّة والفنيّة "(محمد الصالح بن عمر:1998).

ولئن تشابهت عمليّة انتقاء المادة اللّغويّة بين قدماء اللسانيين العرب واللسانيين الغربيين المحدثين في الكثير من الجوانب، إلا أنّ اللسانيين الغربيين طبَّقوا مناهج جديدة في اختيار المادة اللّغويّة للمتعلمين، وأهمها المنهجان الوصفي والإحصائي، فضلا عن بعض المقاييس العلميّة الدقيقة، مثل مقياس الشيوع، ومقياس التّردُّد، وغيرهما.

4. الرصيد اللّغويّ واللّغة العربيّة:

4. 1.اللّغة العربيّة والتّعليم في الوطن العربي: لاحظ معظم الباحثين العرب في الوطن العربي ضعفا لغويا عند الناشئة في مرحلة التّعليم ما قبل الجامعي، حتى قال أحدهم:"وَجَدْتُ أنَّ من أبرز مظاهر الضعف اللّغويّ لدى هؤلاء الناشئة افتقارُهم للطلاقة في التّعبير بِلُغتِهم الفصحى... كما وجدتُ أنّ من أهم أسباب هذه الظاهرة لديهم ضآلةُ محصولهم من ألفاظ الفصحى الملائِمة لاحتياجاتهم في التّعبير، وعدم توافر الحوافز والوسائل الكافيّة لديهم

لتنميّة هذا المحصول والارتقاء به"(أحمد محمد المعتوق:1996). وتفطن هؤلاء الباحثون إلى أنّ "الصعوبة في تحصيل الملكة اللّغويّة لا تتركز فقط في صعوبة تعلم القواعد النحويّة، بل أيضاً في عدم استجابة المادة اللّغويّة التي يجدها المتعلم في نصوص الدرس اللّغويّ، وغيره لما يتطلبه التّعليم الناجع المفيد"(عبد الرحمان الحاج صالح:2010).

هذا وقد اختلفت طريقة عمل اللسانيين المحدثين، عن طريقة عمل القدماء في طبيعة المصادر ونوعيتها، وفي طريقة المعالجة على حد سواء، فشملت الوجهين المنطوق والمكتوب، وما هو شائع في الاستعمال في الحديث اليومي فكان البحث عندهم "يعتمد جمع المادة المعجميّة لمشروع الرصيد اللّغويّ على الكتب المدرسيّة، وعلى كتابات التّلاميذ، وعلى أحاديث التّلاميذ في الصفوف المختلفة" (محمود فهمي حجازي:1993).

وبينت البحوث الميدانيّة التي قام بها بعض الباحثين في الوطن العربي، من خلال إحصاء المادة اللّغويّة الموجودة في الكتب المدرسيّة، وتلك التي تشتمل عليها أحاديث المتعلّم وكتاباته عددا من النقائص، أهمها ما يلي:

أ= "غَزارَةُ المادةِ اللّغويّة، وكثرةُ المترادفات التي لا يحتاج إليها الطفل ليواجه الحياة، ككثرة الألفاظ الدالة على نفس المُسمَّى في الكتاب الواحد، والغريب الذي لا يعرفه حتى المعلمُ نفسُهُ، وغير ذلك؛

ب= خَصاصَةٌ لغويّة فظيعةٌ فيما يخص الألفاظ التي تدل على المسميات المُحْدَثَةِ في عصرنا الحاضر، كالكثير من أسماء الملابس، والأدوات وأجزائها والمرافق وغيرها"(عبد الرحمان الحاج صالح.2007)؛

ج= تَفْضيلُ مُؤلِّفي الكُتُبِ المدرسيّة لمستوى اللّغة الأدبيّة على مستوى اللّغة العاديّة، ومستوى لغةِ الكتابةِ على مستوى لغةِ المشافهة، ممّا يؤدي إلى تراجع اللّغة العربيّة عن الاستعمال اليومي."فاللّغة وُضعت للتبليغ والاتصال قبل كل شيء، فإذا لم يفهم ذلك المعلم، وقصدَ تعليمَ الأساليب التي يجدُها في

النصوص في ذاتها ولنفسها،أي كنماذج للأساليب الجميلة، دون مراعاة الاحتياجات التّعبيريّة الحقيقيّة التي يشعر بها المتكلم عند استعماله الفعلي للغة في مختلف الأحوال الخطابيّة التي تثيرها الحياة اليوميّة، فإنه يكون بذلك أخطأ الغرضَ من الأساس، بل جَمَّدَ بذلك استعمالَ اللّغة العربيّة، وقَصَرَهُ على الجانب الأدبي الجمالي ليس غيرُ"(عبد الرحمان الحاج صالح:2007). ومن هنا ظهرت في المغرب العربي بعض الجهود في مجال تحديد الرصيد اللّغويّ للغة العربيّة، نوردها فيما يلي.

4. 2. جهود إنجاز الرصيد اللّغويّ العربي: أدرك الباحثون في حقل تعليميات اللّغة العربيّة في الوطن العربي أن انتقاء المادة اللّغويّة بصورة عشوائيّة، وإدراجَها في الكتب المدرسيّة لا يُجدي نفعا، لأنّ ذلك يؤدي إلى دخول عناصر لغويّة عقيمة لا يحتاج إليها المتعلم، وإهمال عناصر يكون المتعلم في أمس الحاجة إليها للتعبير عن أغراضه، كأسماء بعض المرتفقات اليوميّة، وبعض المصطلحات العلميّة الأساسيّة، كما يُؤَدِّي إلى الوقوع أحيانا في تكرار بعض العناصر التي لا يحتاج إليها المتعلّم، مثل كثرة المترادفات الدالة على مفهوم واحد.

ومن هنا اقتنع مُعظم الباحثين بضرورة اعتماد منهج علمي دقيق يعتمد على تشخيص واقع استعمال اللّغة العربيّة، عن طريق"إجراء التّحريات الواسعة في كل أنحاء البلاد، بل وفي كل البلدان العربيّة لحصر الرصيد اللّغويّ– إفراداً وتركيباً – حتى نتمكن من المقارنة المنتظمة بين ما يوجد في الاستعمال الحقيقي من الألفاظ والعبارات الفصيحة الحيّة، أو ما يمكن تفصيحُه بسهولة لأنّ أصلَهُ فصيح"(عبد الرحمان الحاج صالح:2007)، وبهذه الطريقة يتم رصد الواقع اللّغويّ كما هو، ونعرف درجة تواتر كل عنصر لغوي في ذلك الاستعمال، "لأنّنا في حاجة إلى معرفة درجة شيوع العبارات الفصيحة المستعملة بالفعل في التّخاطب اليومي، وكذلك المشترك منها، وهكذا نحصل

على كميّة من العناصر اللّغويّة المشتركة، ونوحِّد على أساسها لغةَ التّعليم في مراحله الأولى على الأقل"(عبد الرحمان الحاج صالح:2007).

بدأت أولى خطوات البحث في الرصيد اللّغويّ للغة العربيّة، في المغرب العربي، باتفاق بلدانه الثلاثة (الجزائر، وتونس، والمغرب) على إنجاز الرصيد اللّغويّ الوظيفي في الستينيات من القرن الماضي، حيث جاء في التّعريف بهذا العمل ما يلي: "هو مجموعة مفردات عربيّة تؤدي مفاهيم الطفل المغربي في سن مُعَيَّنَة، تلك المفاهيم التي وردت على لسانه، وتلك التي أُضيفت اعتبارا لحاجاته، وهذه المجموعة تمثل ما قد يحسنُ للتلميذ أن يُلِمَّ به أثناء السنوات الثلاث"(الرصيد اللّغويّ الوظيفي:1975). وتم بالفعل ضبط هذا الرصيد تحت عنوان الرصيد اللّغويّ الوظيفي، وطبعته وزارة التّربيّة بالجزائر، ثم أُدخِل محتوى هذا الرصيد في الكتب المدرسيّة للبلدان الثلاثة.

ثم رأت المنظمة العربيّة للتربيّة والثقافة والعلوم أن تتبنى مشروعا أعم من المشروع السابق، يضم كل الدول العربيّة، وحدد الباحثون أهدافه بقولهم:"يهدف هذا المشروع إلى ضبط مجموعةٍ من المفردات والتّراكيب العربيّة الفصيحة أو الجاريّة على قياس كلام العرب التي يحتاج إليها التّلميذ في مرحلة التّعليم الابتدائي والثانوي، حتى يتَسنَّى له التّعبير عن الأغراض والمعاني العاديّة التي تجري في التّخاطب اليومي من ناحيّة، ومن ناحيّة أخرى للتعبير عن المفاهيم الحضاريّة والعلميّة الأساسيّة التي يجب أن يتعلمها في هذه المرحلة من التّعليم"(عبد الرحمان الحاج صالح:2007)، وانطلق المشروع بالتّعاون بين وزارات التّربيّة في الدول العربيّة، والمنظمة العربيّة للتربيّة والثقافة والعلوم. غير أنّ هذا المشروع تأخرظهوره "وما نزالُ إلى اليوم ننتظرُ ظهور الرصيد اللّغويّ الأساسي للغة العربيّة، رغم مرور حوالي عقدين على إعلان الألكسو(المنظمة العربيّة للتربيّة والثقافة والعلوم) الشروعَ في إنجازه (جويليّة:1975)" (محمد الصالح بن عمر:1998).

4. 3.أهميّة الرصيد اللّغويّ في تعليم وتعلم اللّغة العربيّة: لا شك أنّ للرصيد اللّغويّ للغة العربيّة – إذا تم إنجازه بالكيفيّة العلميّة الدقيقة – أهميّة في تعليم اللّغة العربيّة، وتتجلى تلك الأهميّة في عدة جوانب يمكن أن نجملها فيما يلي:

أ: تحقيق التّنميّة اللّغويّة للمتعلمين: فعمليّة حصر اللّغة الأساسيّة، تسمح للمتعلم في مراحله الأولى، وخاصة في مرحلة التّعليم ما قبل الجامعي بالتّحكم في اللّغة العربيّة، ثم يعمل على إثراء لغته في باقي المراحل شيئا فشيئا أما قضيّة النمو المعجمي للتلاميذ في مرحلة التّعليم ما قبل الجامعي، فبدأت بعدة بحوث وصلت إلى قمتها في مشروع الرصيد اللّغويّ الأساسي، ويستهدف تحديد الكلمات الأساسيّة التي يمكن الإفادة منها في كتب التّعليم، الأمر الذي يحقق تنميّة معجميّة متوازنة ومُطَّرِدَة لأبناء العربيّة"(محمود فهمي حجازي:1993)؛

ب: إثراء المعجم المدرسي: ظهرت بعض المعاجم المدرسيّة الجيدة في الوطن العربي، غير أنّ "أكثر هذه المعاجم الخاصّة بالطفل أو الطلاب اعتمدت – كما قلنا– على المعاجم القديمة مع التّفات غير كافٍ إلى ما أُحْدِث في أيامنا من أسماء الآلات والمفاهيم العلميّة والتّقنيّة، وما أُبدع من ذلك، وغير ذلك.وكل ذلك تم على طريقة ذاتيّة في الغالب لا تعتمد على جَرْدِ النصوص المُحررة أو المنطوقة (الفصيحة)"(عبد الرحمان الحاج صالح:2005). فالرصيد اللّغويّ للغة العربيّة يسهم – بلا شك– في إثراء هذا النوع من المعاجم، لأنّه يحدد بكيفيّة علميّة وموضوعيّة الألفاظ التي يستعملها التّلميذ بالفعل، وهي التي تظهر بصورة فعليّة في كلامه؛

ج: دَعْمُ المُعلِّم بتصور علمي بنوي عن اللّغة العربيّة: إذْ"قام الإحصائيون لمعرفة الصيغ الصرفيّة والنحويّة الشائعة بعمليات مُعقَّدة، واستخدموا الجزازات وقرينة التّواتر، وقد استطاعوا معرفة خصائص اللّغة معرفةً علميّة وبنيانيّة قد

تُقدم للمعلم المبتدئ مجموعة من المعلومات تُساعده على القيام بمهمة التّدريس على أكمل وجه"(ريمون طحان:1984)؛

د: تقليص الفوارق بين المستوى الفصيح والمستوى العامي: عرفنا سابقا أن من المصادر التي يعتمد عليها الرصيد اللّغويّ مستوى اللّغة المنطوقة بالفعل بين التّلاميذ في الأحاديث اليوميّة، وعندما ننتقي من هذا المستوى الألفاظ العاميّة ذات الأصل الفصيح، وتلك الألفاظ القابلة لأن تدرج في المستوى الفصيح، فذلك يؤدي حتما إلى سد الفجوة بين هذين المستويين"إذ لا يقتصر تدريس اللغات في عصرنا الحاضر على قراءة النصوص المكتوبة، ومعالجة اللغات الحيّة كاللغات البائدة، بل يتعدى هذه المرحلة، ويتوخى جعل التّلاميذ يعبرون عما يُخالجهم بلغة الحياة والمحيط"(ريمون طحان:1984). وتكون نتيجة هذا العمل أنّنا "نحصل على كميّة من العناصر اللّغويّة المشتركة، ونوحِّد على أساسها لغة التّعليم في مراحله الأولى على الأقل"(عبد الرحمان الحاج صالح:2007)؛

هـ: تيسير تعليم اللّغة العربيّة لغير أبنائها: فهذه الفئة تسعى إلى تعلم لغة عربيّة ميسرة، وتريد من خلال ذلك"دراسة اللّغة العربيّة للتخصص والاطلاع على تراثنا، والتّبحر في علومنا وآدابنا، فيجب علينا أن نحقق رغبة من يسعى إلى التّفرغ لهذه المهمة الساميّة"(ريمون طحان:1984)؛

و: تيسير تعليم اللّغة العربيّة لفئة الأميين: ففي الوطن العربي عدد كبير"من البالغين الأميين المنتشرين في مشرق العرب ومغربه، وهم بحاجة إلى التّربيّة الأساسيّة، أي ذلك الحد الأدنى من الثقافة الذي يسعى إليه المواطن الأمي الذي حُرم من الدراسة الابتدائيّة، والذي يبذل قصارى جهده في تلافي مافاته"(ريمون طحان:1984). ومن هنا بدأت الكثير من المؤسّسات تبحث في مجال الرصيد اللّغويّ للغة العربيّة، وفق أساليب البحث الحديثة إلى تستند إلى علوم ومناهج شتى.

5. خاتمة: من خلال متابعتنا لمفهوم الرصيد اللّغويّ، نخلص إلى أنّ اللسانيين الغربيين والعرب مُجمعون على أن اللغات بمفرداتها وتراكيبها واسعة تستعصي على الحصر، وأن متعلمي اللغات بحاجة إلى ضبط كميّة محدودة من الألفاظ والعبارات لتسهيل تعلم تلك اللغات، تُختار بعنايّة فائقة، وتسمى الرصيد اللّغويّ، أو القائمة اللّغويّة، أو اللّغة الأساسيّة، أو الحصيلة اللّغويّة.

هذا المفهوم كان حاضرا في تراثنا اللساني العربي منذ القرن الرابع الهجري. غير أنّ تطور البحث اللساني في العصر الحديث أدى إلى ظهور مناهج علميّة دقيقة، وقواعد علميّة مضبوطة، فأصبح مفهوم الرصيد اللّغويّ أكثر ضبطا بفضل هذه المناهج، ولاسيما في تعلم اللغات الأجنبيّة في العالم الغربي وأصبح المتعلم عندهم يتلقى مادة لغويّة مُحدَّدة، تفي بالتّعبير عن حاجاته دونما زيادة ولا نقصان، وتستجيب للعديد من المواقف التي يحياها في حياته اليوميّة.

واللّغة العربيّة بحاجة ماسة إلى تطبيق هذا المفهوم، ليستطيع المتعلّم تحصيل رصيد لغوي يستجيب لحاجاته في التّعبير عن أغراضه في شتى المواقف، مع مراعاة المستويات المختلفة لذلك التّعبير، وبذلك يتم انتقاء المادة اللّغويّة بصورة علميّة مضبوطة، بدل الاعتماد على الاختيار العشوائي الذي يتم باعتماد مقاييس ذاتيّة في الغالب.

6. هوامش.

[1]= ينظر: عبد الرحمان الحاج صالح – الرصيد اللّغويّ للطفل العربي، مجلة المجمع الجزائري للغة العربيّة، العدد:11، ص:12. ومحمد الصالح بن عمر – كيف نُعلِّم العربيّة لغةً حيّة؟ بحث في إشكاليّة المنهج. ص:17 وما بعدها.

[2] = ينظر: أحمد محمد المعتوق– الحصيلة اللّغويّة : أهميتها، مصادرها، وسائل تنميتها ص:48.

[3]= ينظر: ريمون طحان، ودنيز بيطار طحان– اللّغة العربيّة وتحديات العصر، ص:69.

[4]= ينظر: محمود فهمي حجازي– البحث اللّغويّ، ص:69.

[5]= ينظر: محمود فهمي حجازي– البحث اللّغويّ، ص:132.

النّحو العربيّ بين البنية والمعنى: دراسة في الأصول السّياقيّة والبلاغيّة

Arabic Grammar between Structure and Meaning: A Study in Contextual and Rhetorical Origins

أ. سجية غربي♥

د. عبد المجيد سالمي♥

المُعرّف الرّقميّ للمقال:DOI 2025 10.33705/0114-027-004-007

تاريخ الاستلام:11-11-2025-تاريخ القبـول:13-11-2025-تاريخ النّشر: 15-12-2025

ملخّص: يبحث هذا المقال في الرّؤيّة التّكامليّة التي أقامها النّحاة العرب بين البنية والمعنى، من خلال تحليل العلاقة بين الإعراب والنّظم والوظيفة الدّلاليّة. وقد أبرز البحث الإعراب وسيلة لإبانة المعاني لا مجرد علامة صناعيّة وكيف تعاملوا مع ظواهر كالرّتبة والتّقديم والتّأخير باعتبارها أدوات بلاغيّة تعبّر عن الاهتمام والتّخصيص وتكشف عن المرونة الأسلوبيّة للّغة العربيّة. اعتمدت الدّراسة المنهج التّحليلي التّأويلي القائم على قراءة نصوص النّحاة واستنباط مبادئهم في ضوء المفاهيم اللسانيّة الحديثة. وخلصت إلى أنّ النّحو العربي القديم يحمل في جوهره وعياً تداولياً مبكّراً، إذ يربط بين القاعدة والدّلالة، وبين النّظام اللّغويّ والمقام الخطابي. ومن ثمّ، يمكن النّظر إلى النّحو العربي كعلم يقدّم نموذجاً فريداً لتحليل اللّغة في ضوء مقاصد المتكلّم وسياق الخطاب.

♥جامعة الجزائر2، الجزائر، البريد الإلكتروني:sadjiagherbi38@gmail.com(المؤلّف المرسل).

♥جامعة الجزائر2، الجزائر، البريد الإلكتروني: abdelmadjid.salmi@gmail.com

كلمات مفتاحيّة: النّحو العربي؛ المعنى؛ النّظم؛ الإعراب؛ التّقديم والتّأخير؛ الوظيفة الدّلاليّة؛ المقام؛ سيبويه؛ الجرجاني.

Abstract: This article examines the integrative vision established by classical Arabic grammarians between linguistic structure and meaning. It argues that Arabic grammar, as formulated by Sibawayh and al-Jurjānī, was not a merely formal system but an epistemological framework seeking to explain linguistic phenomena through speakers' intentions and contextual appropriateness. The study highlights how early grammarians viewed iʿrāb as a vehicle of meaning rather than a mechanical marker, and how they treated phenomena such as word order variation—particularly fronting and postponement—as rhetorical devices for emphasis and stylistic flexibility. Adopting an analytical and interpretive methodology, the research revisits key grammatical texts to extract underlying principles that resonate with modern linguistic and pragmatic theories. The findings suggest that classical Arabic grammar embodies an early pragmatic awareness, connecting syntactic order with communicative purpose and contextual relevance. Consequently, Arabic grammar emerges as a dynamic, meaning-oriented discipline that harmonizes structural stability with expressive adaptability, offering a sophisticated model for understanding the interplay between language, thought, and discourse context.

Keywords: Arabic grammar, meaning, naẓm, iʿrāb, word order, fronting and postponement, semantics, context, Sibawayh, al-Jurjānī.

1. مقدّمة: لقد سعت علوم العربيّة منذ نشأتها إلى هدف جليل هو صون لغة القرآن وتفسيرها، ثم تبيان إعجازها، وعندما تفشّى اللحن واضطربت الالسن بعد اتساع رقعة الدّولة الإسلاميّة، هبَّ العلماء يضعون القواعد التي تنحو منحى سنن العرب في كلامها، فكان ميلاد علم النّحو. ولم يكن غايّة رواد هذا العلم مجرد وضع أصول وقواعد لضمان السّلامة من الخطأ والخطل، بل كان هدفهم الأسمى هو الإبانة عن المعاني التي تتعلّق بالتّراكيب وسياقاتها ومقاماتها الوظيفيّة والدّلاليّة.

لقد أدرك النّحاة الأوائل، كسيبويه ومن تبعه، أنّ اللّغة ليست مجرد ألفاظ معزولة، بل هي أصوات يعبّر بها كل قوم عن أغراضهم، وأنها ضرب من النّشاط الإنساني المتفاعل مع محيطه[1]. وبناءً على ذلك، حاولوا تطبيق المبدأ القائل بأنّ جانب الإعراب فرعٌ عن المعنى، فهم يضعون المعنى نصب أعينهم وهم يعالجون المسائل النّحويّة، مدركين القيمة الدّلاليّة التي تحدثها حركات الإعراب في تمييز الوظائف، ممّا يجعل الألفاظ المغلقة على معانيها تجد في الإعراب مفتاحها.

وتؤكّد هذه الدّراسة أن النّحو العربي القديم، خاصة في الإطار السّيبويهي والجرجاني، لم يكن نظاماً تجريدياً، بل كان نظاماً متكاملاً

يربط بين علوم اللّغة (النّحو والصّرف والبلاغة)، ويقوم على مبدأ النّظم الذي يقتضي وضع الكلام وفق ما يوجبه علم النّحو ومعانيه. كما أنّ النّحاة فطنوا إلى العلل البلاغيّة والنّفسيّة، حيث جعلوا العدول عن الرّتبة المحفوظة كظاهرة التّقديم والتّأخير، دليلاً على العنايّة والاهتمام بأمر المتقدَّم، ممّا يراعي مقاصد المتكلمين وأغراضهم.

وحال المخاطب ومقتضى المقام.

وعليه؛ يسعى هذا المقال إلى تحليل الرّؤيّة التّكامليّة بين النّحو والمعنى في التّراث العربي، عبر بحث العلاقة بين النّظم والإعراب والوظيفة الدّلاليّة، ومن

ثم تفكيك مبحث الرّتبة والعدول البلاغي (التّقديم والتّأخير) باعتباره أداة للتعبير عن الأفكار وملاءمة السّياق في الفكر النّحوي القديم.

2. نشأة علوم العربيّة وأهدافها:

2. 1. الهدف الجليل لعلوم العربيّة: إنّ علوم العربيّة قد سعت إلى هدفٍ جليلٍ، هو صونُ لغةِ القرآن الكريم من اللحن، ومحاولةُ فهمها وتفسيرها، ثمّ تبيانُ إعجازها.

ذلك هدفٌ رامه العلماء في مرحلةٍ تاليّة لحياة السّلف، الذين أدركوا الوحيَ عن النّبيّ صلى الله عليه وسلم، فلم يكونوا في حاجةٍ إلى أن يسألوا عن معاني القرآن أو إعرابه، لأنهم عربُ الألسن، قد استغنوا بعلمهم به عن السّؤال عن معانيه، إذ وجدوا فيه ما وجدوه في كلام العرب من الوجوه والتّراكيب والتّلخيص.

وفي القرآن مثلُ ما في كلام العرب من وجوه الإعراب، ومن الغريب، ومن المعاني.

2. 1. دافع نشأة علم النّحو ومقاصد النّحاة: ولمّا تفشّى اللحنُ بعد أن اتّسعت رقعةُ الدّولة الإسلاميّة، هبَّ العلماء من العرب وغيرهم يضعون القواعد التي تنحو منحى سنن العرب في كلامها، فسمّوا ذلك "علمَ النّحو"، فشيّدوا به صرحًا عظيمًا لا يزال العرب والعجم ينهلون منه على السّواء.

فما الذي كان يقصده النّحاة من مساعيهم في هذا النّحو وتفريعاته؟

من يتأمّل هذا التّراثَ يميّز بين اتجاهين مختلفين:

اتجاهُ روّاد النّحو العربي كسيبويه وأقرانه، الذين أدركوا أنّ النّحو علمٌ يُراد به اكتشافُ السّبيل الذي سلكه العرب في التّعبير عن أغراضهم ومقاصدهم، وذلك من خلال تأليف الجمل، وتبيان ما يجب أن تكون عليه الجملةُ في ذاتها أو في علاقتها بالجمل التي تؤدّي المعاني المختلجة في صدور المتكلّمين.

وضبطُ أواخر الكلمات التي تتألّف منها تلك الجمل.

فكانت غايّة النّحويين وضعَ أصولٍ وقواعدَ لعلوم اللسان تجري على سنن العربيّة، وتضمن لتراكيبها السّلامةَ من الخطأ والخطل.

3. النّحو والمعنى: الرّؤيّة التّكامليّة:

3. 1. النّحو والإبانة عن المعاني: إنّ نحوهم لم يكن يهتمّ بالإعراب من حيث الشّكل والعِلَل بقدر ما كان يهدف إلى الإبانة عن المعاني الوظيفيّة والدّلاليّة التي تتعلّق بالتّراكيب وسياقاتها ومقاماتها.

وقد ألحَّ عبد القاهر الجرجاني (ت 471هـ)، وهو يُرسي دعائم نظريّة النّظم على ضرورة الرّبط بين النّحو ومعانيه، إذ يقول:

"إنّ النّظم ليس إلا أن تضع كلامك الوضع الذي يقتضيه علمُ النّحو، وتعمل على قوانينه وأصوله، وتعرف مناهجه التي نُهجت، فلا تزيغ عنها، وتحفظ الرّسوم التي رُسمت لك، فلا تخلّ بشيء منها[2]"...

والنّظامُ النّحويّ لا ينفصل عن النّظام الصّرفيّ الذي يبحث في البنية الدّاخليّة للمفردات، كما أنّ علم النّحو يبحث في علاقات المفردات بعضها ببعض في الجمل المختلفة، وعلوم البلاغة تبحث في خواصّ التّراكيب، أي في إفادة جمال المعنى.

وكلّ علمٍ من هذه العلوم يرفد الآخر ويتّصل به اتصالًا وثيقًا، لأنّ البنية الدّاخليّة للكلمة تؤثّر على علاقتها بسائر الكلمات في الجملة الواحدة، ثم في القطعة الكاملة[3].

3. 2. العلاقة بين النّظم والإعراب: وهذه النّظرةُ السّيبويهيّة هي التي بنى عليها الإمامُ عبد القاهر الجرجاني نظريّتَه في دلائل الإعجاز، إذ يقول في مقدمته:

"هذا كلامٌ وجيزٌ يطّلع به النّاظر على أصول النّحو جملةً، وعلى كلّ ما يكون به النّظم دفعةً واحدة".

ويؤكّد هذا المعنى في مواضع كثيرة بقوله:

"فلستَ بواجدٍ شيئًا يرجع صوابه إن كان صوابًا، أو خطؤه إن كان خطأً، إلى النّظم، إلا وهو معنى من معاني النّحو قد أُصيب به موضعُه[4]"...

3. 3. الإعراب والقيمة الدّلاليّة: لقد حاول النّحاةُ الأقدمون تطبيق المبدأ القائل بأنّ الإعراب فرعٌ عن المعنى، فكانوا يضعون جانب المعنى نصب أعينهم وهم يعالجون مسائلهم النّحويّة، مدركين الصّلة الوثيقة بين الإعراب وحركاته وبين الإبانة عن المعاني المختلفة — الوظيفيّة منها والدّلاليّة — التي تختلج في نفوسنا ونريد إيصالها إلى المخاطبين.

فالإعراب عند ابن جنّي (ت 392هـ) هو الإبانةُ عن المعاني بالألفاظ، إذ يقول:

"ألا ترى أنّك إذا سمعتَ: أكرمَ سعيدٌ أباه، وشكرَ سعيدًا أبوه، علمتَ برفع أحدهما ونصب الآخر الفاعلَ من المفعول، ولو كان الكلامُ سجعًا واحدًا لاستبهم أحدُهما من صاحبه؟"

فهمُ ابن جنّي للإعراب فهمٌ معنويّ، إذ يجعل عِلّة الإعراب متّصلةً بالكلمات التي تدخل في التّراكيب، ويرى أنّ علّته معنويّة تتعلّق بالمتكلّم الذي يملك ناصيّة القول.

3. 4.الإعراب والتّمييز الوظيفي: فألقابُ الإعراب وعلاماتُه لم يضعها الواضعون عبثًا، بل أرادوا بها الدّلالةَ على تلك المعاني الوظيفيّة التي تؤدّيها الكلمة داخل التّراكيب من فاعليّة ومفعوليّة وغيرها.

أمّا العامل النّحويّ، فهو متّصلٌ اتصالًا وثيقًا بالمتكلّم؛ وقد أكّد النّحاةُ واللّغويّون هذا الفهم، على الرّغم من ميل بعضهم إلى فلسفة هذه العوامل. يقول ابن جنّي:

"إنّ العملَ في الرّفع والنّصب والجرّ والجزم إنما هو للمتكلّم نفسه لا لشيءٍ غيره"...

فلم يكن اهتمامُ النّحاة بعلل الإعراب غايّة في ذاته، بل وسيلةً لفهم الأحكام وتثبيتها في الذهن ليستطيع المتعلّم بها الموازنةَ بين الأحكام والمقارنةَ بين المواضع المختلفة.

3. 5. الإعراب والتّأثير الأسلوبي: كما أدركوا القيمةَ الدّلاليّة التي يُحدثها الإعراب وحركاته في المعنى، فجاء ذلك في أبحاثهم تصريحًا أو تلويحًا.

فالإعراب عندهم يمنح الكلمة مرونةً في الحركة داخل التّراكيب، ويتيح للشاعر والمتكلّم حريّة التّقديم والتّأخير تبعًا لمقتضيات المقام.

ويُوضِّح الزَّجَّاجي (ت 337هـ) سرَّ لجوء نحاة العرب إلى الإعراب، وهو أنَّ الأسماء لما كانت تعتريها المعاني المختلفة من فاعليّة ومفعوليّة وإضافةٍ، ولم يكن في صيغها ما يدلّ على تلك المعاني، جُعلت حركاتُ الإعراب دالّةً عليها.

وفي قولهم: «ضربَ زيدٌ عمراً»، دلَّ رفعُ «زيد» على أنَّ الفعل له، ودلَّ نصبُ «عمرو» على أن الفعل وقع به.

4. الرّتبة والعدول البلاغي (التّقديم والتّأخير):

4. 1. مفهوم الرّتبة المحفوظة وغير المحفوظة: اهتمّ النّحاة بالجانب المثاليّ للّغة، فتوصّلوا إلى مفهوم الرّتبة: المحفوظة وغير المحفوظة.

وقد عالجوا ذلك في مبحث التّقديم والتّأخير، إذ إنّ التّرتيب في الجملة الفعليّة يقتضي أن يكون الفعل أوّلًا، يليه الفاعل، ثم المفعول إن وُجد، وكذلك في الجملة الاسميّة.

هذه هي الرّتبة المحفوظة، أمّا إذا تقدّم المفعول على الفاعل، أو الخبرُ على المبتدأ، فإنّ في ذلك عدولًا عن المثال المعتاد.

وهذا ما اهتمّ به البلاغيّون في علم المعاني.

لقد تجنّب البلاغيّون الكلام في الرّتبة المحفوظة لأنها لا تُظهر اختلاف الأساليب، وعمدوا إلى دراسة الرّتبة غير المحفوظة، فمنحوها عنايّة أسلوبيّة خاصّة تحت عنوان *التّقديم والتّأخير*.

ومعنى ذلك أنّ التّقديم والتّأخير البلاغي وثيقُ الصّلة بقرينة الرّتبة في النّحو، غير أنّه لا يمسّ الرّتبة المحفوظة، لأنها ثابتة لا تختلف فيها الأساليب[5].

4. 2. أصل الوضع والتّركيب الجملي: وأهمّ مبدأ من مبادئ النّحاة ما يُسمّى *أصل الوضع*، وهو عندهم مرتبط بالتّركيب الجملي، سواء أكان متعلّقًا ببنيّة التّراكيب وصورتها التّامّة التي تتضمّن الذكر والإظهار ونحو ذلك، أم بالعلاقات الدّاخليّة والخارجيّة الدّالّة على المعاني المفردة فيها.

وهذه النّظرةُ السّيبويهيّة هي التي بنى عليها الإمام عبد القاهر الجرجاني نظريّتَه في دلائل الإعجاز، إذ يقول في مقدمته:

«هذا كلامٌ وجيزٌ يطّلع به النّاظر على أصول النّحو جملةً، وعلى كلّ ما يكون به النّظم دفعةً واحدة».

ويؤكّد هذا المعنى في مواضع كثيرة بقوله:

«فلستَ بواجدٍ شيئًا يرجع صوابه إن كان صوابًا، أو خطؤه إن كان خطأً إلى النّظم، إلا وهو معنى من معاني النّحو قد أُصيب به موضعُه» ....

فكلّ ما يوصف بحسن النّظم أو فساده مرجعه إلى معاني النّحو وأحكامه.

4. 3. الإعراب والدّلالة البلاغيّة: فهل كان للإعراب وحركاته صلةٌ بالمعنى الدّلالي؟

لقد حاول النّحاةُ الأقدمون تطبيق المبدأ القائل بأنّ الإعراب فرعٌ عن المعنى فكانوا يضعون جانب المعنى نصب أعينهم وهم يعالجون مسائلهم النّحويّة مدركين الصّلة الوثيقة بين الإعراب وحركاته وبين الإبانة عن المعاني المختلفة –الوظيفيّة منها والدّلاليّة–التي تختلج في نفوس المتكلّمين.

فالإعراب عند ابن جنّي هو الإبانة عن المعاني بالألفاظ، إذ يقول:

«ألا ترى أنّك إذا سمعتَ: أكرمَ سعيدٌ أباه، وشكرَ سعيدًا أبوه، علمتَ برفع أحدهما ونصب الآخر الفاعلَ من المفعول، ولو كان الكلامُ سجعًا واحدًا لاستبهم أحدُهما من صاحبه؟».

وفهمُ ابن جنّي للإعراب فهمٌ معنويّ، إذ يجعل عِلّة الإعراب متّصلة بالكلمات التي تدخل في التّراكيب، ويرى أنّ علّته معنويّة تتعلّق بالمتكلّم الذي يملك ناصيّة القول.

أمّا الكلمات المفردة فلا إعراب فيها، لأنّ الإعراب إنما يكون للإبانة عن المعاني المتعاقبة كالفاعليّة والمفعوليّة والإضافة، وهذه لا تُتصوّر في المفردات.

فألقابُ الإعراب وعلاماتُه لم توضع عبثًا، بل للدلالة على المعاني الوظيفيّة التي تؤدّيها الكلمة داخل التّراكيب.

4. 4. العامل النّحوي ونفسيّة المتكلّم: أمّا العامل النّحويّ، فهو متّصل اتصالًا وثيقًا بالمتكلّم.

وقد أكّد النّحاةُ واللّغويّون هذا الفهم، على الرّغم من ميل بعضهم إلى فلسفة هذه العوامل.

يقول ابن جنّي:

«إنّ ما قاله النّحويّون في العامل المعنويّ إنما أرادوا به أن يُروك أنّ بعض العمل يأتي عاريًا من مصاحبة لفظٍ، كرفع المبتدأ بالابتداء، ورفع الفعل لوقوعه موقع الاسم... وأمّا في الحقيقة فإنّ العملَ في الرّفع والنّصب والجرّ والجزم إنّما هو للمتكلّم نفسه لا لشيءٍ غيره» [6].

فلم يكن اهتمامُ النّحاة بالعلل النّحويّة غايّة في ذاته، بل وسيلةً لفهم الأحكام ومقارنتها، دون تشتيتٍ لذهن المتعلّم.

إذ كان غرضُهم معرفة موقف العرب الفصحاء منها[7]، وإدراك القيمةَ الدّلاليّة التي تُحدثها الحركات الإعرابيّة في المعنى.

4. 5. دلالة الإعراب في الاستعمال: فالإعراب عند ابن جنّي يمنح الكلمة حريّة في الحركة داخل التّراكيب والصّياغات، متصلاً بنفسيّة المبدع ومقتضى الحال[8].

ويُوضِّح الزَّجَّاجي سببَ لجوء نحاة العرب إلى الإعراب، لأنّ الأسماء كانت تعتريها المعاني المختلفة من فاعليّة ومفعوليّة وإضافةٍ، ولم يكن في صيغها ما يدلّ على تلك المعاني، فجُعلت الحركات دالّةً عليها.

وفي قولهم: «ضربَ زيدٌ عمراً»، دلَّ رفعُ زيد على أنَّ الفعل له، ودلَّ نصبُ عمرو على أن الفعل وقع به.

وهكذا اتَّسع العرب في كلامهم، فكان لهم أن يُقدِّموا الفاعلَ متى شاءوا ويُقدِّموا المفعولَ عند الحاجة، فتكون الحركاتُ دالّةً على المعاني[9].

4. 6. الشّاهد التّاريخي في قصة الكسائي وأبي يوسف: وقد رُوي أن الكسائي وأبا يوسف القاضي اجتمعا عند الرّشيد، فجعل أبو يوسف يذمُّ النّحو ويسخر منه.

فقال له الكسائي، وقد أراد أن يُعلِّمه فضل النّحو:

ما تقول في رجلٍ قال لآخر: «أنا قاتِلُ غلامُك»، وآخر قال: «أنا قاتلٌ غلامَك»؟ أيُّهما تأخذ به؟

قال أبو يوسف: آخُذُهما جميعاً.

فقال الرّشيد: أخطأت. وكان ذا درايّة بالعربيّة فاستحيا أبو يوسف، وسأله: كيف ذلك؟

قال: الذي يُؤخذ بقتل الغلام هو القائل: «أنا قاتِلُ غلامِك» بالإضافة، لأنّه فعلٌ ماضٍ، وأمّا القائل: «أنا قاتلٌ غلامَك» بالتّنوين فلا يُؤخذ به، لأنّه مستقبل لم يقع بعدُ، كما قال الله تعالى: ﴿**وَلَا تَقُولَنَّ لِشَيْءٍ إِنِّي فَاعِلٌ ذَلِكَ غَدًا**﴾ [الكهف: 23]. فلولا أنّ التّنوين يدل على الاستقبال، ما جاز أن يُقرن بـ «غداً».

وهكذا كانت وظيفة الإعراب في كلام العرب نابعةً من قيمته الدّلاليّة، إذ تمنح الحركات مرونةً في التّقديم والتّأخير تبعًا لمقتضيات التّخاطب والمقام.

5. النّظم والبلاغة في الفكر الجرجاني والسّيبويهي:

5. 1. الإعراب مفتاح المعنى: لقد بنى عبد القاهر الجرجاني نظريته على أصول النّحو ومعانيه، وكان في كتابيه دلائل الإعجاز وأسرار البلاغة يُلحّ على قيمة الإعراب بالنّسبة إلى اللّغة وبلاغتها.

ونعى على أهل زمانه زهدهم في النّحو واحتقارهم له حتى صار ذلك حاجزًا دون فهم كتاب الله ومعرفة معانيه.

يقول الجرجاني:

«إذ قد عُلم أنّ الألفاظ مغلقةٌ على معانيها حتى يكون الإعرابُ مفتاحَها وأنّ الأغراضَ كامنةٌ فيها حتى يكون هو المستخرِج لها، وأنه المعيار الذي لا يُعرف به نقصانُ كلامٍ ولا رجحانه حتى يُعرض عليه[10]»...

وهكذا يظهر أنّ الإعراب عند الجرجاني ليس مجرد ضبط صوتي، بل هو أداة كشفٍ عن المعنى ومفتاح البلاغة.

5. 2. الحريّة الأسلوبيّة في العربيّة: وهذه النّظرة إلى النّظم تتطابق مع ما ذهب إليه اللّغويّون المحدثون.

فـ"فندريس" يرى أنّ طريقة ترتيب الكلمات تمس النّحو عن قرب، وتختلف باختلاف اللغات من حيث درجة الحريّة في ترتيبها.

فبعض اللغات يعتمد فيها النّحو اعتماداً كبيراً على ترتيب الكلمات، وبعضها الآخر . كالعربيّة . يُتيح حريّة نسبيّة بفضل نظامه الصّرفي والإعرابي.

فالقول: «يَضرِبُ زيدٌ عمراً»، و«يَضرِبُ عمراً زيدٌ»، و«عمراً يَضرِبُ زيدٌ» لا يُغيّر الفاعل ولا المفعول، لكن هذه التّراكيب ليست على درجة واحدة من الجودة الأسلوبيّة.

إذ تتنوّع الدّلالة الشّعوريّة والبلاغيّة بتنوّع التّرتيب.

فالمسألة. كما يقول فندريس . مسألةُ حسٍّ قبل أن تكون مسألةَ مذهبٍ نحوي لأنّ مخالفة النّمط المألوف تكشف عن غرضٍ خاص، هو إبراز كلمةٍ ما وجلب الانتباه إليها.

ومن هنا تتداخل دراسة النّظم مع دراسة الأسلوب[11].

5. 3. الموسيقى الدّاخليّة في علامات الإعراب: أمّا العقاد، فكان يرى أنّ في علامات الإعراب موسيقى داخليّة تُضفي على العربيّة سحرها الخاص، إذ تجري مجرى الأصوات الموسيقيّة، وتستقر في مواضعها على نحوٍ يوافق الإيقاع والنّغم.

ولهذا رأى أنّ تلك العلامات تُمكِّن الشّاعر من التّقديم والتّأخير في أوزان الشّعر دون أن يتغيّر المعنى، لأنّها تدل على معناها أينما وُضعت الكلمة في البيت.

وقال إن هذه الموسيقيّة تعلِّم النّحاة أحياناً كيف يفهمون الشّعر، لأنّ المزيّة الشّعريّة في قواعد الإعراب أسبق من المصطلحات النّحويّة والصّرفيّة اللاحقة[12].

6. النّحو والسّياق: مراعاة المقام ومقتضى الحال:

6. 1. اللّغة والسّياق الاجتماعي: لم تكن فكرة المقام والمقال غائبة عن وعي النّحاة الأوائل، إذ كانوا يضعون نصب أعينهم حالَ المخاطبة وهم يؤسسون القواعد على سنن العرب في كلامهم.

فلا حذف عندهم إلا بدليل تدل عليه القرائن الحاليّة أو المقاليّة، ولا تقديم ولا تأخير إلا لقرينةٍ معتبرة، ولا تعريف ولا تنكير إلا لمقامٍ خاص، حتى يكون المخاطب على وعيٍ تامٍّ بسياق الحال.

وقد حاول كثير من النّحاة تجاوز التّجريدات النّحويّة المثاليّة إلى استشراف آفاقٍ جماليّة وفنيّة، فجعلوا نحوهم نحوًا بلاغياً، أو قل بلاغةً نحويّة.

وبناءً على النّظرة الجرجانيّة والسّيبويهيّة، فإنّ الفصل بين علوم العربيّة . من نحوٍ وبلاغةٍ وصرفٍ ومعجمٍ . فصلٌ مُضرٌّ بالبحث، إذ تُشبه هذه العلوم جسد الإنسان: لا يجوز بتر أعضائه عند النّظر في وظيفته، لأن دم الحياة الذي يغذّيها واحدٌ، وهدفها واحدٌ متكامل.

وإن اقتضت الضّرورة العلميّة التّخصيص، وجب أن تُراعى الصّلة العضويّة بين الأجزاء وأن تبقى النّظرة الشّاملة إلى العلاقات قائمة[13].

فالعربيّة، في نظام أساليبها، نظامٌ متكامل، وللعرب في افتنانهم بالكلام سننٌ معروفة: يُقدِّمون ويؤخِّرون، يذكرون ويحذفون، يُعرِّفون ويُنكِّرون، يُصرِّحون ويُكنُّون، ويضعون اللفظة موضع غيرها تبعاً لمقتضيات الحال والمقام[14].

ولما كان النّحويون لاحقين بالعرب، على طريقتهم مقتدين، وبألفاظهم متحلّين، ولِمعانيهم قاصدين، جاز لمن جمع شتاتَ هذا العلم أن يرى فيه نحوًا كما رأوه، فيحذو حذوهم، ويجري على أمثلتهم، إذ ما نحن عليه للعرب مذهب ولسيبويه سبيلهم ومورِدهم[15].

6. 2. الإرادة المعنويّة والسّياق عند الخليل وسيبويه: كانت دراسة اللّغة عند سيبويه متصلةً بمحيط استعمالها؛ فوضع القواعد وفسّر الظواهر وعلّل المسائل من واقع اللّغة واستعمالها، بعيدًا عن الافتراض والمجرّدات اللفظيّة.

فقد راعى مقاصد المتكلّمين وأغراضهم وإفادة المخاطَبين وحاجاتهم، واعتمد على القرائن . أي الحال . في تفسير الظواهر وتوجيهها.

فكانت مجالاتٍ تطبيقيّة يرجع فيها إلى الملابسات التي تتبع منها، كما جاء في الكتاب في مسائل التّقديم والتّأخير، والذكر والحذف، والتّعريف والتّنكير ودلالة الأوجه الإعرابيّة.

لم يقتصر النّحاة العرب على النّظر في بنيّة النّص اللّغويّ كما لو كان شكلاً معزولًا عن العوامل الخارجيّة، بل نظروا إلى لغتهم بوصفها ضربًا من النّشاط الإنساني المتفاعل مع محيطه وظروفه.

وقد فطن هؤلاء العلماء إلى أنَّ للكلام وظيفةً ومعنًى في عمليّة التّواصل الاجتماعي، وأنّ هذه الوظيفة وذلك المعنى يرتبطان ارتباطًا وثيقًا بالحال والمقام.

إنَّ للمنهج السّياقي جذورًا في التّراث العربي للكشف عن المعاني النّحويّة.

ويتجلّى ذلك في نظرة الخليل بن أحمد الفراهيدي، كما نقلها عنه تلميذه سيبويه؛ إذ اعتمد على إرادة المتكلّم في توجيه معنى النّصب للتعظيم والمدح في قوله :الحمدَ للهِ أهلَ الحمدِ.

قال سيبويه:

«زعم الخليل أنَّ النّصب على هذا على أنك لم ترد أن تُحدِث النّاسَ بأمرٍ جهلوه، ولكنهم قد علموا من ذلك ما قد علمتَ، فجعلته ثناءً وتعظيمًا[16].»

كما راعى الخليل العلاقة بين المتكلّم والمخاطَب عند الحديث عن *قد* جوابًا لمن قال: لِمَ يفعل؟، فتقول في الجواب: قد فعل.

وزعم الخليل أنَّ هذا الكلام لقومٍ ينتظرون الخبر؛ [17]فالمخاطَب في حاجةٍ إلى تأكيد الجواب، وهنا لا بدّ أن يراعي المتكلّم حال المخاطَب، فيستعمل *قد* التي تفيد التّأكيد مع الماضي.

6. 3. السّياق القرآني والحذف الدّلالي: وسأل سيبويه الخليل عن قوله تعالى:﴿**حَتَّى إِذَا جَاؤُوهَا وَفُتِحَتْ أَبْوَابُهَا**﴾ [الزمر:73] وعن قوله تعالى: ﴿**وَلَوْ يَرَى الَّذِينَ ظَلَمُوا إِذْ يَرَوْنَ الْعَذَابَ**﴾ [البقرة: 165] وقوله تعالى: ﴿**وَلَوْ تَرَى إِذْ وُقِفُوا عَلَى النَّارِ**﴾ [الأنعام: 27].

فقال الخليل: إنّ العرب قد تترك في مثل هذا الخبر الجواب في كلامهم لعلم المخاطَب لأيّ شيءٍ وُضع هذا الكلام[18].

فالسّياق يقوم مقام المحذوف إذا دلّت عليه الحال أو القرينة، وهي نظرة تداوليّة مبكرة في الفكر العربي.

أمّا ابن جنّي، فقد جعل سياق الحال ضابطًا نحويًا يقوم مقام الأفعال المحذوفة إذا دلّت الدّلالة عليها.

ففي باب أنّ المحذوف إذا دلّت الدّلالة عليه كان في حكم الملفوظ به، قال:

«من ذلك أن ترى رجلًا قد مدّ سهمًا نحو الغرض ثم أرسله، فتسمع صوت القِرطاس، فتقول: واللهِ لقد أصاب!، فهذا في حكم الملفوظ به وإن لم يُنطق لأنّ دلالة الحال قامت مقام اللفظ. وكذلك قولهم لمن رأوه مهيئًا للسيف في يده: زيدًا! أي اضربْ زيدًا. فصارت شهادة الحال بالفعل بدلًا من اللفظ به» .

6. 4. البنية، الرّتبة، والتّعليق النّحوي: يقول الزجاجي في هذا السّياق:

«واعلم أنك إذا رجعتَ إلى نفسك علمتَ علمًا لا يعترضه شكّ، أن لا نظم في الكلم ولا ترتيب حتى يُعلّق بعضُها ببعض، ويُبنى بعضها على بعض ويُجعل لهذه بسببٍ من تلك. هذا ما لا يجهله عاقل» [19]....

فالكلام في أيّة لغة يتكوّن من مجموعات تعبّر عن فكرة ما وتُسمّى "جملةً" وتُبنى غالبًا على الإسناد بين المسند والمسند إليه.

وهذه المجموعات الكلاميّة تُعدّ الأجزاء الأساسيّة في الخطاب.

يقول فندريس:

«فبالجمل يتبادل المتكلّمان الحديث بينهما، وبالجمل نحصل لغتنا، وبالجمل نتكلّم، وبالجمل نفكّر أيضًا[20].»

ونلاحظ في الجمل الآتيّة كيف تتنوّع الأساليب، لكنها رغم هذا التّنوع تشترك في معاني النّحو التي تتألف منها:

- يقرأ زيدٌ كتابًا مفيدًا في المكتبة (إثبات)؛
- واللهِ ليقرأنَّ زيدٌ كتابًا مفيدًا في المكتبة (توكيد)؛
- لم يقرأ زيدٌ كتابًا مفيدًا في المكتبة (نفي)؛
- هل يقرأ زيدٌ كتابًا مفيدًا في المكتبة؟ (استفهام)؛
- ليقرأْ زيدٌ كتابًا مفيدًا في المكتبة (أمر)؛

- لو يقرأ زيدٌ كتابًا مفيدًا في المكتبة (عرض)؛
- هلا يقرأ زيدٌ كتابًا مفيدًا في المكتبة (تحضيض)؛
- وإن يقرأ زيدٌ كتابًا مفيدًا في المكتبة ينتفعْ به (شرط).

فالمعاني الذهنيّة المشتركة في هذه التّراكيب هي الإسناد، والتّخصيص والإضافة، والاتباع، وهي جوهر التّفكير النّحوي العربي.

7. خاتمة: يتّضح من مجمل ما تقدّم أن النّحو العربي القديم، كما تجلى في أعمال سيبويه والجرجاني، كان نظاماً لغوياً متكاملاً يتعدى حدود الشّكل إلى فضاء المعنى والسّياق.

لقد اتخذ سيبويه المعنى والملاءمة السّياقيّة مقياساً لقبول أو رفض التّراكيب حتى لو خالفت مذهب الصّناعة النّحويّة.

وهذا الوعي النّحوي العميق بأهميّة الوظيفة الدّلاليّة والإبانة عن أغراض المتكلم هو ما يمنح العربيّة مرونة أسلوبيّة هائلة في التّقديم والتّأخير وفي علامات الإعراب.

ويمكن النّظر إلى النّحو العربي القديم على أنّه خزانة أدوات المايسترو اللّغويّ؛ إذ يقدم القواعد الأساسيّة (الرّتبة المحفوظة)، ولكنه يمنح المتكلم حريّة الانحراف عن المألوف (التّقديم والتّأخير) لإحداث تأثير بلاغي أو دلالي مقصود يتناسب مع الجمهور والمقام، دون أن يختلّ المعنى أو يضيع النّظام.

وهكذا يظل النّحو العربي علمًا حيًا متجددًا، يربط البنية بالمعنى، ويجعل من اللّغة كائنًا متفاعلًا مع الفكر، والبيان، والمقام.

8. قائمة المراجع:

الجُرجاني، عبد القاهر بن عبد الرّحمن .(1995) .*دلائل الإعجاز* (د. محمد التّنجي تحقيق). بيروت: دار الكتاب العربي safinatulnajat.com+3Thahabi Maktabah . Al-Shamilah+3habous.gov.ma+3

- الجَوَاري، أحمد عبد السّتار .(2006) .*نحو المعاني* .بيروت: المؤسّسة العربيّة للدراسات والنّشر.
- الزُّجّاجي، أبو القاسم عبد الرّحمن بن إسحاق .(1986) .*الإيضاح في علل النّحو* (د. مازن المبارك، تحقيق). بيروت: دار النّفائس Thahabi Maktabah Al- . Shamilah+3koha.birzeit.edu+3Usul+3
- العقّاد، عباس محمود .(2018) .*اللّغة الشّاعرة* .وكالة الصّحافة العربيّة.
- الحريثي، خديجة. (د. ن.) .دراسات في كتاب سيبويه .الكويت: وكالة المطبوعات.
- حسان، تمّام .(2000) .الأصول: دراسة إبستيمولوجيّة للفكر اللّغويّ عند العرب: *النّحو – فقه اللّغة – البلاغة* .القاهرة: عالم الكتب للطباعة والنّشر والتّوزيع.
- فندريس، جوزِيف .(1950) .اللّغة (تعريب: عبد الحميد الدّواخلي، محمد القصّاص). مصر: مكتبة الأنجلو المصريّة.
- راضي، عبد الحكيم .(2003) .نظريّة اللّغة في النّقد العربي .مصر: المجلس الأعلى للثقافة.
- ابن جُني، عثمان .(2006) .*الخصائص* (م. محمد علي النّجار، تحقيق). القاهرة: الهيئة المصريّة العامة للكتاب alalbany.org .
- ابن قتيبة، أبو محمد عبد الله بن مسلم .(1973) .*تأويل مُشكِل القرآن* (تحقيق: السّيد أحمد صقر). بيروت: دار التّراث.

9. هوامش:

[1] ابن جني، عثمان، الخصائص، الهيئة المصريّة العامة للكتاب، تحقيق: محمد علي النّجار، (القاهرة، 2006): ص 133.

[2] الجُرجاني، عبد القاهر بن عبد الرّحمن، دلائل الإعجاز، دار الكتاب العربي، تحقيق: محمد التّنجي، (بيروت، 1995)، ص 83، 81.

[3] أبو العدوس، يوسف، البلاغة والاسلوبيّة: مقدمات عامة. الأهليّة للنشر والتّوزيع. (الأردن، 1999) ص 82.

[4] الجُرجاني، عبد القاهر بن عبد الرّحمن، دلائل الإعجاز، ص 81، 82.

[5] حسان، تمّام. (2000). الأصول: دراسة إبستيمولوجيّة للفكر اللّغويّ عند العرب: النّحو – فقه اللّغة – البلاغة. القاهرة: عالم الكتب للطباعة والنّشر والتّوزيع. ص 346.

[6] ابن جني، عثمان، الخصائص، 110/1، ص 109.

7 الحريثي، خديجة. *دراسات في كتاب سيبويه*(الكويت، د. ن.).: وكالة المطبوعات: ص 211، 212.

[8] راضي، عبد الحكيم، نظريّة اللّغة في النّقد العربي، المجلس الأعلى للثقافة (مصر 2003): ص 212.

[9] الزجاجي، أبو القاسم، الإيضاح في علل النّحو، دار النّفائس (بيروت، 1986): ص 69، 70.

[10] الجرجاني، دلائل الاعجاز ص: 28. وينظر: أسرار البلاغة: ص 66، 67.

[11] فندريس، جوزيف، اللّغة، تعريب: عبد الحميد الدّواخلى، محمد القصاص، مكتبة الأنگلو المصريّة (مصر، 1950): 187، 188.

[12] العقّاد، عباس محمود. اللّغة الشّاعرة. وكالة الصّحافة العربيّة، (2018)، ص 26.

[13] الجواري، أحمد عبد السّتار، نحو المعاني، المؤسّسة العربيّة للدراسات والنّشر، (بيروت 2006)، ص 07.

[14] ينظر: ابن قتيبة، أبو محمد عبد الله بن مسلم، تأويل مشكل القرآن، تحقيق: السّيد أحمد صقر، دار التّراث، (بيروت، 1973).

[15] ابن جني، عثمان، الخصائص، ص 307، 309.

[16] سيبويه، أبو بشر عمرو بن عثمان، كتاب، تحقيق: عبد السّلام هارون الخانجي (القاهرة، 2009): 65/2

[17] سيبويه، الكتاب: 223/4.

[18] سيبويه، الكتاب: 103/3.

[19] الجرجاني، دلائل الاعجاز: ص 45.

[20] فندريس، اللّغة: ص 101.

اللّغة العربيّة المجلّد: 27 العدد: 04 الثّلاثي الرّابع السّنة: 2025 ص: 145 - 166

الوضعيّة الإدماجيّة التّقويميّة-في صيغة مناظرة-: آلية بيداغوجيّة لتحقيق الكفاءة الحجاجيّة لدى متعلّميّ الطّور الثّانوي الجزائريّ

The Evaluative Integrative Task (Debate-Based): A Pedagogical Mechanism for Achieving Argumentative Competence in Algerian Secondary Education

أ. ابتسام ثابت♥

د. الطاهر لوصيف♥

المُعرّف الرّقميّ للمقال:DOI 2025 10.33705/0114-027-004-008

تاريخ الاستلام:11-11-2025-تاريخ القبـول:13-11-2025-تاريخ النّشر: 15-12-2025

الملخّص: يهدف هذا البحث إلى دراسة أثر الوضعيّة الإدماجيّة التّقويميّة في صيغة مناظرة شفويّة وكتابيّة على تنميّة الكفاءة الحجاجيّة لدى تلاميذ الطور الثانوي في الجزائر، انطلاقًا من المنظور اللساني التّداولي وبيداغوجيا الإدماج.

اعتمدت الدّراسة المنهج الوصفي التّحليلي شبه التّجريبي، بتقسيم العينة (46 تلميذًا من السّنة الثّانيّة ثانوي بثانويّة عبد المؤمن بالرويبة) إلى مجموعتين: تجريبيّة وضابطة.

♥جامعة الجزائر، 2 كليّة اللّغة العربيّة وآدابها واللّغات الشّرقيّة، قسم علوم اللّسان، مخبر الدراسات الصوتيّة والمعجميّة tabetibtissam3@gmail.com (المؤلّف المرسل).

♥المدرسة العليا للأساتذة، الأغواط، الجزائر، البريد الإلكتروني: Sg.loucif@gmail.com

تم بناء أربع وضعيات مناظراتيّة منسجمة مع محاور منهاج اللّغة العربيّة في السّنة الثانيّة، وجرى تحليل الأداءين الشّفوي والكتابي من خلال مؤشّرات حجاجيّة مستمدة من نموذج (Toulminو Ducrotو Perelman). أظهرت النّتائج وجود فروق دالة إحصائيًا ($p < 0.05$) لصالح المجموعة التّجريبيّة خصوصًا في مؤشر الدّحض(+38%) ، كما بلغ حجم الأثر = Cohen’s d) (1.15، ممّا يؤكّد فعاليّة المناظرة في تنميّة التّفكير النّقدي والوعي التّداولي. وتقترح الدراسة إدماج المناظرة ضمن الوضعيات الرسميّة لتقويم الكفاءة الختاميّة في مادة اللّغة العربيّة، لما توفره من تعلم بنائي، تفاعلي، ووظيفي.

الكلمات المفتاحيّة: الكفاءة الحجاجيّة؛ الوضعيّة الإدماجيّة؛ المناظرة؛ بيداغوجيا الإدماج؛ المقاربة بالكفاءات؛ تعليم اللّغة العربيّة.

Abstract: This study investigates the impact of **the integrative evaluative situation in the form of an oral and written debate** on developing **argumentative competence** among Algerian secondary school students. Using a **descriptive, analytical, and quasi-experimental approach**, the research involved 46 second-year students at *Abdelmoumen High School* (Rouiba), divided into an experimental and a control group. Four integrated debate situations were designed in alignment with the Arabic language curriculum, and students’ oral and written productions were analyzed using argumentative indicators inspired by **Toulmin**, **Ducrot**, and **Perelman** models.Findings showed **statistically significant differences ($p < 0.05$)** in favor of the experimental group, especially in the **refutation indicator (+38%)**, with a **large effect size (Cohen’s d = 1.15)**. The results confirm that the integrative debate approach effectively enhances **critical thinking, argumentative reasoning, and pragmatic awareness** in Arabic language learning.

Keywords: Argumentative competence; Integrative situation; Debate; Integration pedagogy; Competency; based approach; Arabic language education.

– **المقدّمة:** شهد النّظام التّربوي الجزائري تحولاً إبستيمولوجياً ومنهجياً جذرياً منذ مطلع الألفيّة الثالثة، تمثل في تبنّي المقاربة بالكفاءات كخيار استراتيجي. جاءت هذه التّوجهات في ضوء الإصلاحات الكبرى التي باشرتها وزارة التّربيّة الوطنيّة منذ سنة 2003، مؤكدة ضرورة الانتقال من منطق تراكم المحتوى إلى منطق توظيف الكفاءة[1]. وفي هذا الإطار، اكتسبت الوضعيّة الإدماجيّة التّقويميّة مكانة مركزيّة لتجسيد هذه الفلسفة، حيث تُعدّ الأداة البيداغوجيّة لقياس مدى قدرة المتعلّم على إدماج مكتسباته المعرفيّة والمنهجيّة في سياقات جديدة لحلّ مشكلات معقّدة ذات دلالة [2]، ممّا يرسخ التّحول من التّعليم القائم على المعارف إلى التّعليم القائم على الأداء الفعلي.

تُعدّ الكفاءة الحجاجيّة، لاسيما في الطور الثانوي، غايّة تربويّة عليا ومطلباً بيداغوجياً حاسماً. فهي تتجاوز مجرد المهارة اللّغويّة لتصبح قدرة فكريّة ولسانيّة على توليد الحجج وتنظيمها وإقناع المخاطب ضمن سياقات تداوليّة محددة[3]. وتُمثل هذه الكفاءة أداة التّفكير النّقدي المُنظَّم وحجر الزاويّة في بناء المتعلّم الواعي، ممّا يفرض على تعليميّة اللّغة العربيّة في الجزائر التّركيز على المكوّن الحجاجي.

غير أنّ التّطبيق الفعلي للوضعيّة الإدماجيّة يواجه تحديّاً منهجياً يتمثل في صعوبة قياس الجانب الإجرائي والأدائي للكفاءة؛ أي قدرة المتعلّم على توظيفها تلقائياً وفورياً تحت ضغط الموقف التّواصلي الحقيقي. إنّ هذا القصور في تفعيل الإجرائيّة يحدّ من الوظيفة المزدوجة للوضعيّة الإدماجيّة كأداة تقويميّة وتكوينيّة في آنٍ واحد.

من هذا المنطلق، تبحث هذه الدراسة في الكيفيّة التي يمكن بها تفعيل الوضعيّة الإدماجيّة لترقيّة الكفاءة الحجاجيّة الإجرائيّة، من خلال استثمارها في صيغة مناظرة صفيّة كـ "محاكاة" بيداغوجيّة لموقف تواصلي حيّ. وعليه؛ تنطلق الدّراسة من فرضيّة أساسيّة مؤدّاها أنّ بناء الكفاءة الحجاجيّة الإجرائيّة يتطلب تفعيل الوضعيّة الإدماجيّة في سياقات إنتاج نقدي شفوي أو كتابي تحفّز المتعلّم على استحضار وتوظيف أدوات الحجاج في مواقف جديدة.

وبناءً على ما تقدم، تُطرح الإشكاليّة العامة للدراسة في السّؤال الآتي: ما مدى فاعليّة توظيف الوضعيّة الإدماجيّة التّقويميّة المصمّمة في صيغة مناظرة في تحقيق الكفاءة الحجاجيّة الإجرائيّة لدى متعلّمي الطور الثانوي الجزائري؟

تُعدّ الوضعيّة الإدماجيّة مفهوماً مركزياً في بيداغوجيا الإدماج التي أسّس لها الخبير التّربوي كزافييه روجيرز (Xavier Roegiers) مطلع الألفيّة الثّالثة. وقد تبنّى النّظام التّربوي الجزائري هذا التّوجّه ضمن إصلاحاته الكبرى الهادفة إلى تجاوز القصور النّاجم عن التّعليم القائم على التّراكم المعرفي المجزّأ.

يقوم التّصوّر المعاصر للمقاربة بالكفاءات على اعتبار الكفاءة وظيفة تركيبيّة تتجسد في قدرة المتعلّم على تعبئة موارده (المعرفيّة والمنهجيّة والسّلوكيّة) في مواجهة مشكلات واقعيّة أو مهنيّة. وفي هذا السّياق، عرّف روجيرز الوضعيّة الإدماجيّة بأنّها "وضعيّة معقّدة تستدعي من المتعلّم تعبئة موارده المعرفيّة والمهاريّة والسّلوكيّة لحلّ مشكلة أو إنجاز مهمّة ذات دلالة تربويّة أو مهنيّة"[4].

ويُفهم من هذا التّعريف أنّ الإدماج ليس مجرد تجميع ميكانيكي للمعطيات بل هو عمليّة توظيف منهجي وهادف للمكتسبات في سياقات جديدة، حيث يطلب من المتعلّم حشد موارد داخليّة وخارجيّة (معارف، مهارات، مواقف) لمجابهة وحل الإشكاليّة المطروحة. وهي تختلف عن التّمرين البسيط بأنّها تستدعي التّفكير الاستراتيجي والرّبط المنطقي بين مختلف التّعلّمات. ومن هذا

المنظور، تشكّل الوضعيّة الإدماجيّة القلب النّابض للمقاربة بالكفاءات، وتقوم على ثلاثة مبادئ أساسيّة حدّدها روجيرز[5]:

. الربط المنهجي للموارد: ضرورة ربط الموارد (المعرفيّة، المهاريّة، السّلوكيّة) ضمن وضعيات مركّبة؛

. مركزيّة الوضعيّة المعقدة: جعل الوضعيّة المعقّدة هي الوحدة المركزيّة للتعلّم والتّقويم؛

. الكفاءة ناتج الإدماج: اعتبار الكفاءة ناتجًا عملياً عن إدماج الموارد في حلّ وضعيّة جديدة.

يؤكّد روجيرز أنّ الوضعيّة المعقّدة هي تلك التي "لا يمتلك فيها المتعلّم الجواب جاهزًا، بل يُطلب منه أن يعبّئ مكتسباته السّابقة لحلّ مشكلة ذات معنى"[6]. وهذا يضمن الانتقال من التّعلّم السّلبي بالمعلومة إلى التّعلّم الفعّال بالفعل، مما يحوّل دور الأستاذ إلى ميسّر ومرشد، ويجعل المعرفة وسيلة تُسخّر لاكتساب الكفاءات.

من النّاحيّة الإجرائيّة، تؤدّي الوضعيّة الإدماجيّة وظيفة مزدوجة: تكوينيّة (من خلال التّعلم بحل المشكلات) وتقويميّة (بقياس مدى تحقق الكفاءة). ويعدّ هذا النّوع من التّقويم ما يُعرف بـ"التّقويم الأصيل"، والذي يؤكّد عليه خبراء التّربيّة [7]، إذ يرى روجيرز أنّ التّقويم الحقيقي للكفاءة يجب أن يتم في سياقات واقعيّة تحاكي المواقف الحياتيّة الفعليّة[8]. هذا النّوع من التّقويم هو وحده القادر على تقدير قدرة المتعلّم على توظيف مكتسباته السّابقة في سياقات جديدة ذات معنى وحلّ مشكلات ذات طابع تواصلي أو مهني أو حياتي وإظهار الأداء الفعلي للكفاءة تحت ضغط الوقت الموقف.

وفي سياق تعليم اللّغة العربيّة، تتجسد الكفاءة الإدماجيّة في قدرة المتعلّم على تعبئة المكوّنات اللّغويّة والمعرفيّة والسّلوكيّة في موقف إنتاج حقيقي سواء كان كتابيا أو شفاهيا[9]. ويقتضي قياس الكفاءة الحجاجيّة، على سبيل المثال

أكثر من مجرد معرفة أدوات الحجاج؛ بل يتطلّب القدرة على توليد الحجج وتنظيمها وإقناع المتلقّي بها في سياق تداولي محدد[10].غير أنّ التّحدّي الأساس يكمن في مدى قدرة الوضعيّة الإدماجيّة على تفعيل الجانب الإجرائي والأدائي للكفاءة الحجاجيّة؛ أي جعل المتعلّم قادرا على استعمالها بصورة تلقائيّة وفوريّة في سياقات طبيعيّة.

إنّ دمج الوضعيّة الإدماجيّة ضمن صيغ تواصليّة حيّة مثل المناظرة الصفيّة يُعدّ محاكاة بيداغوجيّة لموقف تواصلي حقيقي، ويتيح فرصةً مثاليّة لرصد الكفاءة الإجرائيّة، ممّا يسهم في تحقيق الانتقال من المعرفة الأكاديميّة إلى الأداء اللساني الفعّال، ويجعل المتعلّم فاعلًا في بناء المعنى ومبدعًا في توظيف لغته لإقناع محاوره.

وفي امتداد هذا التّصور البنائي الذي يجعل من الوضعيّة الإدماجيّة مجالًا لتفعيل الكفاءات المركبة، تبرز الكفاءة الحجاجيّة بوصفها النّموذج الأوضح لتجلّي هذا الإدماج في سياق لغوي تواصلي واقعي. فقد شهد مفهوم **الحجاج** تطورًا نوعيًا ملحوظًا عبر التّاريخ؛ إذ انتقل من كونه فنًّا خطابيًا يركّز على الإقناع البلاغي في التّصور الأرسطي إلى كونه عمليّة تداوليّة اجتماعيّة تهدف إلى تحقيق التّفاهم والتّأثير عبر تقديم مبررات مقبولة لدى المخاطب. وقد أسهم هذا التّحول في جعل الحجاج مبحثًا لسانياً تداولياً يُعنى بتحليل الاستعمال الواقعي للغة أكثر من عنايته بالبناء المنطقي المجرد للحجة[11].

وفي ضوء هذا التّصوّر، يمكن تعريف الكفاءة الحجاجيّة الإجرائيّة بأنّها:

"القدرة على بناء خطاب متماسك يدعم أطروحة بحجج ملائمة ومنطقيّة ويتفاعل بشكل فعال مع حجج الطرف الآخر، مستخدمًا أدوات لغويّة وغير لغويّة بشكل تلقائي تحت ضغط النّقاش المباشر". وتتضمّن هذه الكفاءة ثلاثة أبعاد متكاملة:

. البعد المنطقي–الاستدلالي: المتعلّق ببناء الاستدلال السّليم واستخدام نماذج التّحليل المنطقي؛

. البعد اللّغويّ–التّداولي: ويشمل توظيف المؤشرات اللّغويّة الحجاجيّة والمؤثرات[12]؛

. البعد التّفاعلي–الاجتماعي : الذي يرتبط بإدارة الحوار وفنّ الاستماع، والردّ على الاعتراضات، واحترام آداب الحوار.

من النّاحيّة النّظريّة، يؤكّد أوزوالد دوكرو (Oswald Ducrot) وجان–كلود أنسكومبر (Jean–Claude Anscombre) أنّ اللّغة ذات طبيعة حجاجيّة متأصلة[13] , تتجلى عبر المؤثرات الحجاجيّة والطوباويات، وهي بنى ذهنيّة وثقافيّة تتيح للمتكلّم الاستدلال بطريقة ضمنيّة. كما يرى شاييم بيرلمان (Chaïm Perelman) ولوسي أولبريشتس–تيتيكا (Lucie Olbrechts–Tyteca) أنّ الإقناع يتحقق بتوجيه الخطاب نحو "المتلقي الكوني (l'Auditoire Universel)"[14] , الذي يمثل العقل الإنساني الجمعي بوصفه النّموذج المثالي لاستقبال الحجة[15] .هذا التّصوّر التّداولي يجعل الكفاءة الحجاجيّة من أهم مخرجات المقاربة بالكفاءات في تعليم اللّغة العربيّة. لأنّها تمكّن المتعلّم من الجمع بين البعد المنطقي والبعد التّداولي للخطاب.

أمّا نموذج ستيفن تولمين (Stephen Toulmin) لتحليل الحجة فيُعد من أبرز الأدوات التّحليليّة التي تسمح بدراسة الحجاج العملي؛ إذ يقسّم الحجة إلى ستة مكوّنات هي: الادعاء، البيانات، الضمان، الدعم، التّقييد، والردّ. ويتيح هذا النّموذج للمتعلّمين فهم البنيّة الداخليّة للحجة وتمييز عناصر قوتها وضعفها في سياقات الاستعمال الواقعي للغة. [16]

ومن المنظور السّيكولساني، تبرز أهميّة التّمييز **بين** الكفاءة **والأداء** كما صاغه نعوم تشومسكي(Noam Chomsky) ؛ إذ تُعرّف الكفاءة بأنّها المعرفة الضمنيّة والمثاليّة للنظام اللّغويّ، في حين يُعد الأداء الاستعمال الفعلي للغة

كما يتأثر بعوامل السّياق والضغوط النّفسيّة والتّواصليّة. وتستهدف المناظرة الصفيّة، في هذا السّياق، تقليص الهوة بين الكفاءة النّظريّة والأداء التّطبيقي من خلال تحفيز المتعلّم على استعمال معارفه اللّغويّة والمنطقيّة في موقف تواصلي حيّ.[17]ويُسهم جون أندرسون (J. R. Anderson) في تعميق هذا الفهم من خلال نظريته في الإجرائيّة المعرفيّة ضمن نموذج ACT–R، حيث يوضح أن الانتقال من المعرفة التّصريحيّة أي معرفة «ماذا» – إلى المعرفة الإجرائيّة أي معرفة «كيف» – يتم عبر التّدريب المتكرر الذي يحوّل القاعدة النّظريّة إلى أداء تلقائي.[18].

وتُعدّ المناظرة الصفيّة من أفضل الأطر البيداغوجيّة التي تُسرّع هذا الانتقال لأنها تضع المتعلّم في مواقف تفاعليّة تتطلب استحضار القواعد واستعمالها في الوقت نفسه[19].

ومن جهة أخرى، يؤكّد عبد الرحمن الحاج صالح أنّ البنيّة العميقة للّسان العربي تنطوي على آليات منطقيّة وحجاجيّة متأصلة، تجعل المتعلّم العربي يمتلك قاعدة ذهنيّة طبيعيّة للتفكير الاستدلالي، شريطة أن يتمّ توجيهها بيداغوجيًا عبر وضعيات تواصليّة فعّالة تُبرزالعلاقة العضويّة بين النّظام اللّغويّ العربي والمنطق الحجاجي الكامن فيه. [20]

ومن هنا تبرز المناظرة الصفّيّة بوصفها المجال البيداغوجي الأمثل لتجسيد هذا التّفاعل بين المعرفة النّظريّة والأداء الفعلي ، إذ تمثّل مختبرًا إدماجيا فعليًا لاختبار الكفاءة الحجاجيّة الإجرائيّة في بُعديها الشّفوي والكتابي معًا. فهي تتيح للمتعلّم توظيف مكتسباته النّظريّة في سياق تواصلي حيّ، ما يجعلها من أنجع الوسائل لتقويم القدرة على الإقناع وتوليد الحجج وتنظيم الخطاب.وتكتسب المناظرة هذا الدور الإجرائي لعدة أسباب، من أهمّها: الطابع الإلزامي للحجاج: إذ تفرض على المتعلّم تفعيل مكتسباته في لحظة التّلفظ شفهيا أو أثناء التّحرير كتابيا .[21] والدّمج بين الإعداد المسبق والأداء الفوري :حيث يُعِدّ المتعلّم حججه

كتابيًا، ثم يعرضها شفهيًا ويتفاعل مع حجج الطرف الآخر فينتقل بذلك من المعرفة التّصريحيّة إلى الأداء الإجرائي التّلقائي وتنميّة مهارات التّواصل: من خلال تعزيز الاستماع النّشط، والقدرة على التّفكير النّقدي السّريع، والصياغة اللّغويّة الفوريّة، والثقة في الأداء الخطابي أمام الجمهور.[22]

وبهذا المعنى، تتيح المناظرة الصفيّة وضعيّة إدماجيّة **ديناميكيّة** تُختبر فيها الكفاءة الحجاجيّة في وضعيات طبيعيّة، سواء عبر الحوار المباشر أم من خلال النّص الجدلي المكتوب الذي يضاهي الحوار الشّفهي في تنظيمه وتتابع حججه.

ولرصد هذا الأداء الواقعي للكفاءة الحجاجيّة، لا بدّ من اعتماد التّقويم الأصيل الذي يُقاس فيه مدى قدرة المتعلّم على تفعيل كفاءاته في سياقات حقيقيّة. فالتّقويم في المناظرة لا يقوم على معرفة نظريّة بالأدوات الحجاجيّة، بل على توظيفها الفعلي في نقاش حيّ يتطلّب سرعة في الاستجابة وحسن تدبير للموقف الخطابي.[23]

إنّ الرّبط بين بيداغوجيا روجيرز (Roegiers) التّصوريّة و**لسانيات** دوكرو (Ducrot)التّداوليّة يبرز بوضوح طبيعة التّكامل بين الإدماج والحجاج؛ فبينما يرى روجيرز أنّ الكفاءة هي القدرة على تعبئة الموارد ضمن وضعيات معقدة يؤكد دوكرو أنّ الفعل اللّغويّ الإقناعي لا يتحقق إلا من داخل اللّغة ذاتها، عبر ما تحمله من مؤشرات حجاجيّة تنظّم المسارات المنطقيّة للخطاب[24].

ومن هذا التّلاقي النّظري يتكوّن نموذج ديداكتيكي–لساني متكامل، يجعل من الوضعيّة الإدماجيّة التّقويميّة مجالًا حقيقيًا لتفعيل الكفاءة الحجاجيّة، لأنّها تجمع بين التّحدي المعرفي والبنيّة التّفاعليّة في آنٍ واحد [25]فعندما يُطلب من المتعلّم إنتاج نص حجاجي في وضعيّة إدماج، فهو مضطر لتعبئة مكتسباته في النّحو والبلاغة والمنطق، وتفعيلها في خطاب تواصلي متماسك، ممّا يحوّل المعرفة النّظريّة إلى مهارة إجرائيّة قابلة للملاحظة والتّقويم [26].

وعلى هذا الأساس، يغدو الإدماج شرطًا ضروريًا لبناء التّفكير النّقدي، إذ لا يمكن ترسيخ هذه الملكة دون تدريب المتعلّم على تحليل الحجج ومناقشتها واستشراف نقاط قوتها وضعفها. وتشكّل المناظرة الصفّيّة في هذا السّياق فضاءً تربويًا مثاليًا لتوليد المواقف المتعارضة وتدبير الحجاج المضاد بطريقة منهجيّة ومنظمة. فالمناظرة في شكل وضعيّة إدماج تقويميّة تتيح للتلميذ ممارسة التّفكير النّقدي بصورة طبيعيّة، ضمن بيئة تعلم تشجّع على الحوار واحترام الرأي الآخر، [27] ما يجعلها أداة حقيقيّة لتنميّة الكفاءة الحجاجيّة التّواصليّة في التّعليم الثانوي الجزائري.

وتتجلّى هذه الرّؤيّة التّفاعليّة للحجاج والإدماج في المنهاج الجزائري للّغة العربيّة في الطور الثانوي الذي يُعدُّ ثمرةَ للإصلاح التّربوي الذي انطلق رسميًّا سنة 2003، في إطار الانتقال من التّعليم بالمحتويات إلى التّعليم بالكفاءات. فقد مثّل هذا التّحول نقلة نوعيّة في الفلسفة التّعليميّة، إذ لم يقتصر على تحديث المضامين، بل استهدف"إعادة الاعتبار للفعل التّعلمي بوصفه نشاطًا تواصليًا وتفكيريًا، لا مجرد اكتساب معلومات لغويّة "[28] . وجاءت الوثائق الوزاريّة الأساسيّة، مثل «الوثيقة المرافقة للمنهاج» و«مخطط التّدرج في التّعلمات» و«دليل تقييم المكتسبات»، لتعكس هذا التّوجه الجديد الذي يجعل الكفاءة محور العمليّة التّعليميّة بدلًا من المحتوى.

اعتمدت وزارة التّربيّة الوطنيّة الجزائريّة مبدأ الكفاءة كمُنظِّمٍ مركزي للمنهاج معتبرةً المحتوى موردًا معرفيًا يخدم بناء الكفاءة النّهائيّة. ويؤكّد «مخطّط التّدرّج في التّعلّمات» (2017) أنّ الغايّة من التّعليم اللّغويّ ليست تراكم المعارف، بل تجنيدها في وضعيات إدماجيّة تُبرز قدرة المتعلّم على حلّ مشكلات لغويّة أو تواصليّة واقعيّة[29]. وفي هذا السّياق، تُدرج الوضعيّة الإدماجيّة كآليّة بيداغوجيّة للتقويم الختامي تهدف إلى قياس مدى تجنيد المتعلّم لموارده المعرفيّة والمنهجيّة في إنتاج شفاهي أو كتابي ذي معنى.[30] إنّ نجاح هذه المقاربة رهين بقدرة

الأستاذ على "بناء وضعيات مركّبة تستدعي التّفكير الاستراتيجي، لا الإجابة الميكانيكيّة" وهو ما يجعل من الإدماج "تمرينًا في حلّ المشكلات أكثر من كونه اختبارًا للمعارف[31]."ويتجلّى البعد الحجاجي في المنهاج من خلال تركيزه على الكفاءات الإنتاجيّة التي تشمل الكفاءة الحجاجيّة إلى جانب الكفاءات السّرديّة والوصفيّة والتّفسيريّة.[32] وتؤكد الوثائق الوزاريّة أنّ تطويرها يمثل بعدًا معرفيًا ومنهجيًا يسهم في تنميّة الحسّ النّقدي والمنطق الاستدلالي لدى المتعلّم.[33]

وقد نصّت وثيقة المنهاج على أنّ المتعلّم مدعوّ إلى «تعيين المقاطع التّفسيريّة في النّص الحجاجي»، وهو مايعكس وعيًا بترابط البنيّة التّفسيريّة مع البناء الحجاجي للنص.[34] فالكفاءة الحجاجيّة هي "قدرة المتعلّم على استعمال اللّغة استعمالًا نقديًا مؤسسًا على منطق استدلالي، بهدف إقناع المتلقي بالحجة لا بالسّلطة"، معتبرًا أنّ تحقيقها رهين بتعليم اللّغة ضمن سياقات تداوليّة تفاعليّة تحاكي الخطاب الواقعي[35].

ومن هذا المنظور تُمارَس الوضعيّة الإدماجيّة من خلال مراحل متتابعة مضمّنة في ما يُعرف بـ«بطاقة الاستثمار الديداكتيكيّة»، التي تُحدّد دور الأستاذ والمتعلّم في كل مرحلة[36] ، بدءًا من وضعيّة الانطلاق التي تثير الوضعيّة وتحدد المهام ومواصفات الإنتاج، مرورًا بوضعيّة الإنتاج التي تسمح بتجنيد المكتسبات في إنتاج جزئي متدرج نحو الإنجاز النّهائي، وصولًا إلى وضعيّة التّقويم التي تُفعّل شبكات التّثبت والتّقويم الذّاتي والتّبادلي.[37] وتمثل هذه البطاقة في جوهرها آليّة للتعلّم الذّاتي والتّقويم البنائي، إذ تتيح للمتعلّم ممارسة النّقد الذّاتي والمقارنة بين إنتاجه وإنتاج زملائه في ضوء معايير واضحة ومؤشّرات أداء دقيقة[38].

وفي هذا الإطار، تتجسد المناظرة الصفّيّة كآليّة حجاجيّة إدماجيّة تفعّل الكفاءة الحجاجيّة داخل الوضعيات التّعليميّة الواقعيّة، لما تجمعه من خصائص

لغويّة وتواصليّة تجعلها مناسبة لتقويم التّعلم في بعديه الشّفوي والكتابي. وقد نصّ دليل تقييم المكتسبات في المقاربة بالكفاءات على أنّ المتعلّم يُقيَّم من خلال «وضعيّة إدماج شفويّة أو مكتوبة» تمكّنه من تجنيد مكتسباته في موقف تواصلي واقعي، [39]وهو ما تنطبق عليه المناظرة التي تجمع بين التّواصل الشّفوي والإنتاج الكتابي وتُوظف في مرحلة التّقويم الختامي لتقدير مدى تمكن المتعلّم من الكفاءة الختاميّة الخاصة بـ«الإقناع بالحجة». فالمناظرة ليست اختبارًا جزئيًا، بل نشاط تركيبي يُبرز قدرة المتعلّم على توظيف مختلف الموارد المعرفيّة والمنهجيّة في إنتاج متكامل يخدم الكفاءة المستهدفة[40].

ويمكن أن تُنفّذ المناظرة في القسم شفاهيًا–لتقويم الكفاءة الحجاجيّة التّواصليّة الشّفويّة – أو كتابيًا –لتقويم الكفاءة النّقديّة والبرهانيّة– كما نصّ دليل مخطط التّدرج في التّعلمات على ضرورة التّنويع بين الوضعيات الكتابيّة والشّفويّة في التّقويم النّهائي[41].

وتُعدّ المناظرة الحجاجيّة نشاطًا جماعيًا يقوم على عرض أطروحات متقابلة وتدعيمها بحجج منطقيّة ولغويّة لإقناع الطرف المقابل، فالمناظرة تُعدّ «آليّة إدماجيّة حجاجيّة تُنسّق بين البعد اللّغويّ والمنطقي والتّفاعلي في أداء المتعلّم»[42]. إنّ مثل هذه الأنشطة التّداوليّة القائمة على النّقاش والجدل تشكّل مجالًا مثاليًا لتنميّة الكفاءة التّواصليّة عبر تدريب المتعلّمين على أفعال الكلام الإنجازيّة (كالإقرار، والنّفي، والدحض، والتّبرير)[43].

كما شدّد دليل تقييم المكتسبات على أنّ من أبرز مؤشرات التّحكم في الكفاءة التّواصليّة: «قدرة المتعلّم على الحوار والمناقشة وتبنّي الموقف الحجاجي المدعوم بالمنطق اللّغويّ». وهي مؤشّرات تعكس بوضوح انسجام المناظرة مع فلسفة المقاربة بالكفاءات القائمة على الأداء الفعلي، لا الاكتساب النّظري فحسب[44]

غير أنّ هذا التّوجّه، رغم وضوحه في الوثائق الرسميّة، يواجه جملة من التّحديات الميدانيّة التي تعيق تجسيده الكامل في الممارسات الصفّيّة اليوميّة من أبرزها ضعف التّجنيد الإجرائي للمكتسبات، وصعوبة التّمييز بين النّمطين الحجاجي والتّفسيري في الإنتاجات الكتابيّة والشّفويّة[45].

ولتجاوز هذه النّقائص يقترح الخبراء تصميم وضعيات إدماجيّة تداوليّة متدرجة الصعوبة تُدمج الممارسة الحجاجيّة في السّياق الثقافي للمتعلّم الجزائري، بحيث يتعلم المتعلّم كيف يحاجج انطلاقًا من بيئته اللّغويّة والفكريّة لا من نماذج جاهزة معزولة عن واقعه. فالتّحدي الحقيقي لا يكمن في نقل آليات الحجاج كما هي في التّراث أو في اللغات الأجنبيّة، بل في إعادة تفعيلها ضمن مقاربة إدماجيّة تجعل المتعلّم فاعلًا في بناء المعنى ومبدعًا في استعمال لغته للإقناع والتّبرير[46].

وهكذا يتضح أنّ المناظرة الصفيّة، رغم ما تحمله من إمكانات بيداغوجيّة واعدة لتفعيل الكفاءة الحجاجيّة، تظل بحاجة إلى تأصيل تجريبي يبرهن على نجاعتها في الواقع التّعليمي الجزائري، ويكشف مدى قدرتها الفعليّة على تحويل الكفاءة من مستوى المعرفة النّظريّة إلى مستوى الأداء الإجرائي داخل القسم. ومن هذا المنطلق، جاءت هذه الدراسة لتختبر ميدانيًا مدى تحقق الكفاءة الحجاجيّة من خلال تطبيق المناظرة كوضعيّة إدماجيّة تقويميّة في سياق فعلي.

تستند هذه الدراسة إلى فرضيّة مركزيّة مؤداها أنّ الكفاءة الحجاجيّة لا تُكتسب عبر تحليل النّصوص فحسب، بل من خلال ممارسة لغويّة تفاعليّة تحاكي الفعل الخطابي الواقعي في سياق تواصلي أصيل. فالمتعلّم لا يبرهن على كفاءته إلا إذا استطاع تجنيد معارفه ومهاراته ضمن وضعيّة إدماجيّة مركّبة، هي ما تُعرف بالتّقويم الأصيل كما أشار إلى ذلك روجيرز[47].

في ضوء هذا التّصور، جاءت المناظرة الصفيّة لتجسّد بيداغوجيا الإدماج في بعدها التّطبيقي، فهي تمثل النّموذج الأوضح للوضعيّة الإدماجيّة التي

تختبر قدرة المتعلّم على الإقناع والدحض، وهما أرقى تجليات الكفاءة الحجاجيّة في المقاربة بالكفاءات.

وقد اختير المنهج الوصفي التّحليلي ذا البعد شبه التّجريبي، اعتمادًا على تصميم القياس القبلي–البعدي بمجموعتين متكافئتين. تم اختيار العينة عشوائيًا من الأقسام التي أُسندت للباحثة بصفتها أستاذة لمادة اللّغة والأدب العربي بثانويّة عبد المؤمن بالرويبة خلال السّنة الدراسيّة 2023–2024، وقد بلغ عدد أفرادها 46 تلميذًا من السّنة الثانيّة ثانوي– شعبة العلوم التّجريبيّة. قُسّمت العينة إلى مجموعتين: تجريبيّة تابعت المنهاج من خلال المناظرة الإدماجيّة الشّفويّة والكتابيّة، وضابطة تابعت التّعليم التّحليلي التّقليدي. ورُوعيت شروط الصدق الداخلي عبر توحيد النّصوص، المدة الزمنيّة، والمعايير التّقويميّة، واستعمال أدوات قياس موحدة.

ولضمان المصداقيّة العلميّة، استُخدمت أدوات كميّة وكيفيّة متكاملة مستمدة من بيداغوجيا الإدماج واللسانيات التّداوليّة. فقد استُعملت شبكة ملاحظة صفّيّة لقياس الأداء الشّفوي وفق مؤشرات وضوح الأطروحة وجودة الدليل والتّرابط المنطقي والدحض، وبطاقة لتقويم الكتابة الحجاجيّة تضمنت مؤشرات الإشكاليّة وتنظيم الموقفين وتسلسل الأدلة والدحض والإبداع البلاغي وفق نموذج تولمين. أما الاختبار القبلي–البعدي فصُمّم لقياس نموّ الكفاءة الإدماجيّة الكليّة، إلى جانب التّحليل التّداولي اللساني الذي فحص الروابط الحجاجيّة وأفعال الكلام وتفاعل الأدوار الخطابيّة كما حدّدها أنسكومبر ودوكرو[48].

نُفذت التّجربة عبر أربع وضعيات إدماجيّة تمثل مراحل متدرجة في تفعيل الكفاءة الحجاجيّة، تنوعت بين الإبداعيّة والنّقديّة، وتوزعت على فصول السّنة الدراسيّة بما يتناسب مع وحدات برنامج السّنة الثانيّة ثانوي. تمثلت الأولى في مناظرة شفويّة نقديّة بعنوان «العقل أم العاطفة أساس الإبداع؟» لاختبار قدرة المتعلّم على توظيف البرهان العقلي والشّاهد الأدبي، والثانيّة في مناظرة كتابيّة

إبداعيّة بعنوان «هل تغني وسائل التّواصل الحديثة عن الحوار الوجاهي؟» قصد تنميّة مهارة الربط بين الخطاب المعاصر والموروث الحجاجي العربي أمّا الثالثة فكانت مناظرة شفويّة تمثيليّة في وحدة «الأنواع النّثريّة: المناظرة والمراسلة» بعنوان «المناظرة: ترف لغوي أم وسيلة للتفكير؟»، وأخيرًا مناظرة كتابيّة ختاميّة بعنوان «العلم طريق إلى الإبداع أم قيد عليه؟» لقياس الكفاءة الختاميّة.

تم تنفيذ الوضعيات وفق المراحل الثلاث لبيداغوجيا الإدماج: وضعيّة الانطلاق، ووضعيّة الإنتاج، ووضعيّة التّقويم، بما يضمن متابعة تطور الأداء اللّغويّ والفكري في سياق معقد ذي معنى.

وقد كشفت النّتائج الكميّة للقياس القبلي–البعدي عن تفوق واضح للمجموعة التّجريبيّة في جميع المؤشرات الحجاجيّة مقارنة بالضابطة. ارتفع المعدل العام من 53.4٪ إلى 82.8٪ بفارق 29.4٪، مقابل 11.2٪ فقط في المجموعة الضابطة، وبلغ الفارق في مؤشر الدحض 38٪، وهو ما يبرز فاعليّة المناظرة في تحفيز مهارات التّفكير النّقدي العليا. كما كانت الفروق الإحصائيّة دالة عند ($p < 0.05$) بحجم أثر كبير (Cohen's d = 1.15) مما يدل على أنّ التّحسن ناتج عن المعالجة البيداغوجيّة (Roegiers, 2010, p.25).

وعند تحليل مدونات العينة تجريبياً، تبين أنّ الخطاب لدى المجموعة التّجريبيّة انتقل من الطابع السّردي أو التّفسيري إلى البنيّة الحجاجيّة المنظّمة التي تجمع الأطروحة والدحض والضمان. كما ازداد استعمال الروابط الحجاجيّة بنسبة 35٪، وتنوّعت أفعال الكلام الإنجازيّة من نوع «أرى، أستدل، أبرهن أعارض». وظهرت لدى المتعلّمين مؤشّرات على الوعي التّداولي من خلال ضبط أدوار الحوار واحترام التّبادل الحجاجي.

أمّا في المجموعة الضابطة فقد ظل الخطاب تقريريًا وصفيًا، يغيب عنه

التّسلسل الاستدلالي والدحض المنهجي، ممّا يعكس بقاء الكفاءة في مستواها المعرفي النّظري دون انتقال إلى الإجرائيّة.

يمكن تفسير هذا التّطور النّوعي في أداء المجموعة التّجريبيّة من خلال تكامل الأبعاد التّداوليّة والبيداغوجيّة والإدراكيّة للوضعيّة الإدماجيّة. فمن النّاحيّة التّداوليّة، وفّرت المناظرة مواقف حقيقيّة تستدعي استعمال اللّغة في بعدها الإقناعي الجدلي ومن النّاحيّة البيداغوجيّة، مثّلت إطارًا لتعبئة الموارد اللّغويّة والمنطقيّة في وضع مشكلة ذات معنى. أمّا من النّاحيّة الإدراكيّة، فقد سمحت بتحويل المعرفة التّصريحيّة إلى أداء تلقائي.

يتضح من مجموع التّحليل أنّ المناظرة الإدماجيّة قد مكّنت المتعلّمين من تحقيق الكفاءة الحجاجيّة على مستويين متكاملين: الأوّل لغوي شكلي يتجلى في استعمال أدوات الربط الحجاجي والمصطلحات المنطقيّة، والثاني تداولي عملي يظهر في إدارة النّقاش وتبني الموقف والدفاع عنه بلغة مقنعة. وبهذا المعنى أصبحت المناظرة داخل الوضعيّة الإدماجيّة التّقويميّة فضاءً حقيقيًا لتفعيل الكفاءة الحجاجيّة بوصفها مهارة لغويّة–منطقيّة–اجتماعيّة.

إنّ هذه النّتائج تكشف أنّ المناظرة الإدماجيّة ليست مجرد تقنيّة تعليميّة، بل إطار ديداكتيكي شمولي لتحقيق الكفاءة الحجاجيّة، لأنّها تحوّل القسم إلى فضاء تواصلي نشط يكتشف فيه المتعلّم المعنى من خلال الفعل الحجاجي وتُفعّل مبدأ «التّعلّم بالممارسة» الذي هو جوهر بيداغوجيا الإدماج. كما تجعل التّقويم فعلًا مستمرًا داخل الممارسة نفسها، بحيث يصبح المتعلّم فاعلًا ناقدًا لا متلقيًا سلبيًا.

وفي ضوء ما سبق، يمكن القول إنّ الوضعيّة الإدماجيّة التّقويميّة في صيغة مناظرة شفويّة أو كتابيّة تمثل في السّياق الجزائري آليّة بيداغوجيّة فعّالة لترسيخ الكفاءة الحجاجيّة، لأنّها تجمع بين التّعلم البنائي والتّقويم الأصيل، وتمنح المتعلّم فرصة لتفعيل التّفكير النّقدي في مواقف تواصليّة حقيقيّة.

وتخلص الدراسة إلى توصيات عمليّة أبرزها: إدراج المناظرة كوضعيّة إدماج رسميّة في منهاج اللّغة العربيّة، وتكوين الأساتذة في تعليميّة الحجاج ومهارات الدحض، وتحديث الكتب المدرسيّة لتضم نصوصًا مناظراتيّة معاصرة، واعتماد شبكات تقويم تركز على جودة الحجة ومنطقها أكثر من الشّكل اللّغويّ السّطحي. وبهذا تصبح المناظرة الإدماجيّة، في ضوء المقاربة بالكفاءات المخبر الحقيقي لتفعيل الكفاءة الحجاجيّة وبناء المتعلّم المفكر النّاقد في المدرسة الجزائريّة الحديثة.

قائمة المصادر والمراجع:

. المراجع العربيّة:

1. بوقصة، عبد القادر، *اللسانيات التّداوليّة وتعليميّة اللّغة العربيّة: دراسة في المقاصد والأفعال الكلاميّة*، الجزائر، دار الخلدونيّة، 2014

2. بوراوي، مليكة، »الشّفوي والكتابي من التّعبير إلى التّواصل: قراءة في منهاج اللّغة العربيّة السّنة الرابعة متوسط«، *مجلة علوم اللسان*، جامعة الجزائر 2، مجلد 4، عدد 2 2018.

3. الحاج صالح، عبد الرحمن، *أعمال ومقالات في اللسانيات العربيّة والعامة*، المجلد الأول، الجزائر، دار هومة، 2007.

4. حلاس، نصيرة، *الإدماج وتقويم الكفاءات في تعليم اللّغة الفرنسيّة بالجزائر*، مداخلة علميّة، جامعة بجايّة، 2019.

5. صيشي، مبروك، *بناء الكفاءة الحجاجيّة لدى متعلّمي مرحلة التّعليم الثانوي من خلال كتب اللّغة العربيّة وآدابها*، رسالة دكتوراه، جامعة الجزائر 2، 2019.

6. محمد الطاهر وعلي، الوضعيّة الإدماجيّة (التّقويم في المقاربة بالكفاءات)، دار الورسم ن الجزائر، ط2، 2012

7. محمد الطاهر وعلي، بيداغوجيّة الكفاءات، دار الورسم، الجزائر ،2011

8. نصراوي، سعاد، «تحديات تطبيق الوضعيّة الإدماجيّة في تعليم اللّغة العربيّة» *المجلة الدوليّة للدراسات اللّغويّة*، مجلد 5، عدد 2، 2022.

9. وزارة التّربيّة الوطنيّة، *الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة للتعليم الثانوي*، الجزائر الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، 2007.

10. وزارة التّربيّة الوطنيّة، *دليل مخطط التّدرج في التّعلمات – التّعليم الثانوي*، الجزائر الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، 2017.

11. وزارة التّربيّة الوطنيّة، *دليل تقييم المكتسبات في المقاربة بالكفاءات*، الجزائر الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، 2017.

12. . المراجع الأجنبيّة:

1. **Anderson, John R.**, *The Architecture of Cognition*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 1983.

2. **Anderson, John R.**, *Rules of the Mind*, Hillsdale (New Jersey), Lawrence Erlbaum Associates (Psychology Press), 1993.

3. **Anscombre, Jean-Claude & Ducrot, Oswald**, *L'Argumentation dans la langue*, Bruxelles, Pierre Mardaga, 1983.

4. **Bouqessa, Abdelkader**, *La pragmatique linguistique et la didactique de la langue arabe : étude des actes de parole et des intentions communicationnelles*, Alger, Éditions El-Khaldounia, 2014.

5. **Chomsky, Noam**, *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge (Mass.), The MIT Press, 1965.

6. **HUMA-NUM, Auditoire**, *Publictionnaire – Dictionnaire encyclopédique et critique des publics*, 2024.

7. **Ministère de l'Éducation Nationale (Algérie)**, *Document d'accompagnement du programme de 1ère année secondaire*, Alger, MEN, 2005.

8. **Ministère de l'Éducation Nationale (Algérie)**, *Guide du plan de progression des apprentissages – Cycle secondaire*, Alger, Office national des publications scolaires (ONPS), 2017.

9. **Ministère de l'Éducation Nationale (Algérie)**, *Guide d'évaluation des acquis des élèves dans l'approche par compétences*, Alger, ONPS, 2017.

10. **Perelman, Chaïm & Olbrechts-Tyteca, Lucie**, *Traité de l'argumentation : La nouvelle rhétorique*, Bruxelles, Éditions de l'Université de Bruxelles, 1958.

11. **Roegiers, Xavier**, *Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck, 2010.

12. **Rogers, W. T.**, *Principles for Fair Student Assessment Practices for Education in Canada*, Edmonton, Canadian Society for the Study of Education, 1993.

13. **Toulmin, Stephen E.**, *The Uses of Argument*, Cambridge, Cambridge University Press, 1958.

14. **Van Eemeren, Frans H. & Grootendorst, Rob**, *A Systematic Theory of Argumentation: The Pragma-Dialectical Approach*, Cambridge, Cambridge University Press, 2004.

الهوامش:

[1] Ministère de l'Éducation Nationale (Algérie) ,*Document d'accompagnement du programme de 1ère année secondaire* ,Alger MEN, 2005, p. 12.

[2] Roegiers, Xavier. *Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck, 2010, p. 23.

[3] Anscombre, Jean-Claude & Ducrot, Oswald. *L'argumentation dans la langue*, Bruxelles, Pierre Mardaga, 1983, p. 45.

[4] Roegiers Xavier ،*Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement* ،Bruxelles ،De Boeck 2010p. 25.

[5]Roegiers Xavier, *Op. cit.*, p. 45.

[6] Ibid, p. 48.

[7] Rogers W. T. ،*Principles for fair student assessment practices for education in Canada* ،Canadian Society for the Study of Education 1993.

[8] Roegiers Xavier, *Op. cit.*, p. 48.

[9]بوراوي مليكة، الشّفوي والكتابي من التّعبير إلى التّواصل: قراءة في منهاج اللّغة العربيّة السّنة الرابعة متوسط، *مجلة علوم اللسان*، جامعة الجزائر 2، 2018، vol. 4, n° 2، ص 110.

[10] Anscombre Jean-Claude ، Ducrot Oswald ،*L'argumentation dans la langue* ،Bruxelles ،Pierre Mardaga ،1983 ،p. 45.

[11] VAN EEMEREN, F. H & .GROOTENDORST, R ،.*A systematic theory of argumentation: The pragma-dialectical approach* Cambridge ،Cambridge University Press 326 ،2004 ،p

[12] DUCROT, Oswald & ANSCOMBRE, Jean-Claude *L'Argumentation dans la langue* ،Bruxelles ،Mardaga ،1983 ،p. 20.

[13] DUCROT, Oswald & ANSCOMBRE, Jean-Claude ،*Ibid* ،.p. 12.

[14] PERELMAN, Chaïm & OLBRECHTS-TYTECA, Lucie ،*Traité de l'argumentation : La nouvelle rhétorique* ،Bruxelles ،Éditions de l'Université de Bruxelles ،1958 ،p. 56.

[15] HUMA-NUM ,*Auditoire* ,Publictionnaire – Dictionnaire encyclopédique et critique des publics, 2024 .

[16] TOULMIN, S. E ،.*The Uses of Argument* ،(Updated Edition) Cambridge ،Cambridge University Press ،2003 ،p248
[17].Chomsky, Noam, *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge (Mass.), The MIT Press, 1965, pp. 15–16.
[18] Anderson, John R., *The Architecture of Cognition*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 1983, pp. 50–72.
[19]Anderson, John R., *Rules of the Mind*, Hillsdale (New Jersey), Lawrence Erlbaum Associates (Psychology Press), 1993, pp. 9–36.

[20]الحاج صالح، عبد الرحمان، *أعمال ومقالات في اللسانيات العربيّة والعامة*، المجلد الأول، الجزائر، دار هومة، 2007، ص 300.

[21] Toulmin, Stephen E., *The Uses of Argument*, Cambridge: Cambridge University Press, 1958.
[22] Perelman, Chaïm et Olbrechts-Tyteca, Lucie, *Traité de l'argumentation : La nouvelle rhétorique*, Paris: Presses Universitaires de France, 1958.
[23] ROGERS, W. T ،.*Principles for fair student assessment practices for education in Canada* ،Edmonton ،Canadian Society for the Study of Education ،1993 ،p50
[24] DUCROT, Oswald ،*Op. cit*

[25]نصراوي، سعاد، "تحديات تطبيق الوضعيّة الإدماجيّة في تعليم اللّغة العربيّة"، *المجلة الدوليّة للدراسات اللّغويّة*، مج 5، ع 2، 2022، ص 220.

[26]*المرجع نفسه*

[27]صيشي، مبروك، *بناء الكفاءة الحجاجيّة لدى متعلّمي مرحلة التّعليم الثانوي من خلال كتب اللّغة العربيّة وآدابها*، رسالة دكتوراه، جامعة الجزائر 2، 2019، ص102 .

[28]محمد الطاهر وعلي، الوضعيّة الإدماجيّة (التّقويم في المقاربة بالكفاءات)، دار الورسم ن الجزائر، ط2 2012، ص 45.

[29] وزارة التّربيّة الوطنيّة، دليل مخطط التّدرج في التّعلمات – التّعليم الثانوي، الجزائر، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، 2017، ص42.

[30]الوضعيّة إدماجيّة: هي نشاط تعلّمي يُطلب فيه من المتعلّم أن يوظّف مكتسباته السّابقة لحلّ وضعيّة جديدة ذات دلالة وظيفيّة.

[31]محمد الطاهر وعلي، الوضعيّة الإدماجيّة، ص 61.

[32]وزارة التّربيّة الوطنيّة، دليل مخطط التّدرج في التّعلمات، ص44.

[33]صيشي، مبروك، بناء الكفاءة الحجاجيّة لدى متعلّمي مرحلة التّعليم الثانوي من خلال كتب اللّغة العربيّة وآدابها، رسالة دكتوراه، جامعة الجزائر 2، 2019، ص62، 118.

[34]وزارة التّربيّة الوطنيّة، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة للتعليم الثانوي، الجزائر، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، 2007، ص34 .

[35]محمد الطاهر وعلي ، بيداغوجيّة الكفاءات ، دار الورسم ، الجزائر ،2011 ، ص61.

[36]وزارة التّربيّة الوطنيّة، *دليل مخطط التّدرج في التّعلمات* ، مرجع سابق ،ص 45–47.

[37]وزارة التّربيّة الوطنيّة، *دليل تقييم المكتسبات في المقاربة بالكفاءات*، الجزائر، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، **2017، ص 36–**

[38]حلاس، نصيرة، *الإدماج وتقويم الكفاءات في تعليم اللّغة الفرنسيّة بالجزائر*، مداخلة علميّة، جامعة بجايّة 2019، ص 11.

[39]وزارة التّربيّة الوطنيّة ، دليل تقييم المكتسبات ، ص42 .

[40] Roegiers, 2010 p28 .

[41]وزارة التّربيّة الوطنيّة ، دليل مخطط التّدرج ، 46 .

[42]صيشي مبروك ، ص 123 .

[43]بوقصة، عبد القادر، *اللسانيات التّداوليّة وتعليميّة اللّغة العربيّة: دراسة في المقاصد والأفعال الكلاميّة* الجزائر، دار الخلدونيّة، **2014، ص 88–92.**

[44]وزارة التّربيّة الوطنيّة ، دليل تقييم المكتسبات ، 43 .

[45] نصراوي سعاد ، تحدّيات تطبيق الوضعيّة الإدماجيّة ، ص220 .

[46]محمد الطاهر وعلي ، الوضعيّة الإدماجيّة ، ص 101 .

[47] Roegiers, p.25

[48] Anscombre & Ducrot, p.46

دراسة بلاغيّة للألفاظ القرآنيّة في "تأويل مشكل القرآن" لابن قتيبة

A rhetorical study of Qur'anic words in "Interpretation of the Problem of the Qur'an" by Ibn Qutaybah

د. نوال زلالي♥

المُعرّف الرّقميّ للمقال:DOI 2025 10.33705/0114-027-004-009

تاريخ الاستلام:29-07-2024-تاريخ القبـول:21-07-2025-تاريخ النّشر: 15-12-2025

ملخّص: تهدف هذه الدّراسة إلى استكشاف وتحليل الوجهة البلاغيّة في استخدام الألفاظ والتّراكيب اللّغويّة في البيان القرآني بناءً على جوانبها الصّوتيّة والدّلاليّة والنّحويّة، بهدف فهم كيفيّة تحقيق البيان الفائق والتّأثير العميق للنص القرآني. فاللّغة في القرآن الكريم ليست مجرد وسيلة توصيل المعاني، بل هي أداة تعبيريّة فريدة تحمل في طياتها الجمال والقوة والرّقي.

ولهذا نتساءل: كيف يتم تحقيق البيان الفائق والتّأثير العميق من خلال استخدام الألفاظ والتّراكيب اللّغويّة في البيان القرآني؟ هذه الاشكاليّة تهدف إلى إبراز كيفيّة تحقيق القدرة البلاغيّة للألفاظ القرآنيّة عبر تفسيرات ابن قتيبة وكيفيّة استخدامها في خدمة تعميق الفهم اللّغويّ والبلاغي للقرآن الكريم.

♥جامعة أكلي محند أولحاج، البويرة، الجزائر، البريد الإلكتروني: n.zellali@univ-bouira.dz (المؤلّف المرسل).

كلمات مفتاحيّة: البلاغة؛ الألفاظ القرآنيّة؛ البيان القرآني؛ مشكل تأويل القرآن.

Abstract: This study aims to explore and analyze the rhetorical aspect in the use of words and linguistic structures in the Qur'anic statement based on their phonetic, semantic and grammatical aspects, with the aim of understanding how to achieve the superior statement and the profound impact of the Qur'anic text. Through this study, we seek to understand how the Holy Qur'an uses appropriate words and linguistic structures in various Qur'anic contexts and places, and to analyze the linguistic methods used, such as simile, metaphor, metaphor, emphasis, and others, and to study their impact in strengthening the Qur'anic statement and achieving its intended goal. Language in the Holy Qur'an is not just a means of conveying meanings, but rather a unique expressive tool that carries with it beauty, strength and sophistication.

That is why we wonder: How is the superior statement and profound impact achieved through the use of words and linguistic structures in the Qur'anic statement?

Keywords: Rhetoric; Quranic words; Quranic statement; the problem of interpreting the Qur'an.

1. **مقدّمة:** تُعدّ البلاغة القرآنيّة من أبرز جوانب الإعجاز في النّصوص الدّينيّة، حيث يتميّز القرآن الكريم بأسلوبه الفريد الذي يجمع بين جمال التّعبير وعمق المعاني. إنّ دراسة البلاغة في الألفاظ القرآنيّة تمثل نافذة مهمة لفهم الأبعاد اللّغويّة والرّوحيّة للنصوص القرآنيّة، حيث تُسهم في كشف أسرار البلاغة وتبيين كيفيّة تأثير الألفاظ على المتلقين.

تشكل البلاغة القرآنيّة جزءًا أساسيًا من علوم القرآن الكريم، إذ يتناول الباحثون فيها كيفيّة استخدام اللّغة لتوصيل الرّسائل الدّينيّة بطرق مؤثرة وفعالة.

تتضمن الدّراسة البلاغيّة تحليل أساليب البيان، والمجاز، والتّشبيه، والاستعارة وغيرها من فنون البلاغة التّي تُضفي على النّصوص القرآنيّة جمالًا وإقناعًا.

تسعى دراسة البلاغة في الألفاظ القرآنيّة إلى فهم كيفيّة تأثير الاختيارات اللّغويّة على المعاني والتّفسيرات، وكيفيّة تعبير النّصوص عن القيم والمفاهيم الدّينيّة بأساليب محكمة. كما تعزز هذه الدّراسة من تقدير القارئ لجمال النّصوص القرآنيّة وقدرتها على التّأثير في النّفوس والعقول.

من خلال دراسة البلاغة القرآنيّة، يُمكننا إدراك كيف أن القرآن الكريم لم يُقدَّم كنص ديني فحسب، بل كعمل أدبي يتسم بقدرة غير مسبوقة على جذب الانتباه وتوجيه الفكر. هذه الدّراسة تُعتبر خطوة أساسيّة في فهم عمق النّصوص القرآنيّة وثرائها من النّاحيّة اللّغويّة والفنيّة.

وتكشف هذه الدّراسة أنّ القرآن الكريم يستخدم الكلمات والتّراكيب بشكل متقن لتحقيق أهداف بلاغيّة متعددة، مثل الإيجاز والإطناب التّقديم والتّأخير، الحذف والإضمار، والتّشبيه والاستعارة. كل لفظ وكل تركيب في القرآن ليس مجرد اختيار لغوي عابر، بل هو جزء من منظومة متكاملة تهدف إلى تحقيق تأثير معين على القارئ أو المستمع. فالألفاظ القرآنيّة إحدى الجوانب المهمّة في تحليل بلاغة القرآن، حيث يمكن من خلالها فهم كيفيّة توظيف التّراكيب اللّغويّة لخلق تأثيرات بلاغيّة.

ولهذا نتساءل: كيف يتم تحقيق البيان الفائق والتّأثير العميق من خلال استخدام الألفاظ والتّراكيب اللّغويّة في البيان القرآني؟ هذه الاشكاليّة تهدف إلى إبراز كيفيّة تحقيق القدرة البلاغيّة للألفاظ القرآنيّة عبر تفسيرات ابن قتيبة وكيفيّة استخدامها في خدمة تعميق الفهم اللّغويّ والبلاغي للقرآن الكريم.

يُعد القرآن الكريم، النّص المقدس في الإسلام، قمة البلاغة والفصاحة في اللّغة العربيّة. تتجلى في آياته جماليات لغويّة وبيانيّة لا مثيل لها، ممّا يجعله مادة خصبة لدراسة وتحليل الأساليب البلاغيّة. وقد أولى العلماء والمفسرون

اهتمامًا بالغًا ببيان الإعجاز البلاغي للقرآن الكريم، ومن بين هؤلاء العلماء يأتي ابن قتيبة، الذي قدم في كتابه "تأويل مشكل القرآن" تحليلًا عميقًا للأساليب البلاغيّة المستخدمة في القرآن الكريم.

2. تعريف بالكتاب وأهميته: قبل أن نبدأ في تقديم تحليل لكتاب "تأويل مشكل القرآن" لابن قتيبة، من الضّروري تعريف بعض المصطلحات الرّئيسيّة الواردة في عنوان الكتاب، مثل "التّأويل" و"المشكل"، وذلك بما يتناسب مع المنهج الذي يتبعه المؤلف.

أ-التّأويل :هو مصدر على وزن "التّفعيل"، ويعود أصله اللّغويّ إلى "أوّل" الذي يعني الرّجوع إلى الأصل. ومن هنا جاءت كلمة "الموئل"، التّي تشير إلى المكان الذي يُرجع إليه. لذا، فإنّ "التّأويل" يعني توضيح الشّيء الذي يُرجع إليه المعنى، أي تفسير الاية وفهم مقصودها.[1] أمّا في السّياق الشّرعي، فإن التّأويل يعني تحويل اللفظ من معناه الظّاهر إلى معنى آخر يحتمله، بشرط أن يتوافق هذا المعنى مع ما جاء في الكتاب والسّنة[2].

ب-المشكل :كلمة "المشكل" تأتي على وزن "مُفْعِل"، وهي مأخوذة من الجذر اللّغويّ "ش، ك، ل"، الذي يعني في الأصل الشّبه والتّشابه بين شيئين[3] ممّا قد يؤدي إلى حدوث لبس أو التّباس أحياناً. في سياق القرآن الكريم، يشير "المشكل" إلى الآيات التّي قد تكون غامضة أو غير واضحة بسبب التّشابه بين معانيها أو الألفاظ المستخدمة، ممّا يتطلّب تفسيراً دقيقاً لفهم معناها الحقيقي

وبناءً على ذلك، فإنّ "تأويل مشكل القرآن" يتناول تفسير الآيات التّي قد تبدو صعبة أو غامضة، من خلال تقديم تفسير يساعد على فهم المعاني الحقيقيّة للنصوص القرآنيّة وإزالة أي لبس قد يكون موجوداً فيها.

تميز ابن قتيبة، العالم اللّغويّ والأديب، بفهم عميق ودقيق للغة العربيّة وصف الأستاذ أحمد أمين ابن قتيبة بامتلاك ثقافة واسعة النّطاق، مشيرًا إلى تنوّعها وشمولها لمجالات متعددة، سواء كانت علميّة أو شرعيّة دينيّة. وقد

أشار إلى أنّ هذا التّنوع الثّقافي يرجع إلى أصوله الفارسيّة، ممّا يبرز جليًّا في امتزاج وتداخل الثّقافات التّي يمثلها.[4]

جمع ابن قتيبة بين علمه الواسع وتجربته الشّخصيّة ليقدم إسهامًا كبيرًا في فهم وتفسير النّصوص القرآنيّة، ممّا جعله أحد أعمدة الدّراسات البلاغيّة في عصره. كتابه "تأويل مشكل القرآن" خلال القرن الثّالثّ الهجري، ليس فقط موسوعة علميّة بل أيضًا مثالًا على قدرته على تجاوز تحديات اللّغة والبلاغة بطرق مبتكرة. بفضل خلفيته العلميّة الرّائدة وأسلوبه الفريد، أظهر ابن قتيبة مهارة في تحليل النّصوص التّي مكنته من التّأثير بعمق في مجالات البلاغة والتّفسير.

قال عنه الجاحظ، وهو شيخه: إنّ له في ذلك شأنًا، مشيرًا إلى براعته وتميزه في مجال التّأليف. وقد كانت طريقة ابن قتيبة في التّأليف تعكس الأسس الرّاسخة لتكوينه العلمي. هو أبو محمد عبد الله بن مسلم الدّينوري، وُلد في الكوفة عام 213 هـ .[5]

كان أحد العلماء والأدباء البارزين، معروفاً بذكائه وذاكرته الفذة، وامتاز بالإلمام العميق باللّغة والأدب والأخبار وأيام النّاس. كان دقيقاً وصادقاً في روايته، عالماً بتفاصيل القرآن الكريم ومعانيه، وفهم غريب الحديث ومراميه بالإضافة إلى دقائقه ومغازيه. تميز باستقلال الفكر وجرأته في قول الحق وكان من أوائل من تجرأ على النّقد الأدبي بشجاعة.[6]

أشار الدّكتور أحمد محمد نايل أيضاً إلى أن كتاب 'تأويل مشكل القرآن لابن قتيبة يمثل مرجعًا قيمًا يسهم في توضيح الجوانب الدّقيقة والمتقدمة في النّصوص القرآنيّة. بفضل المنهجيّة التّي اتبعها ابن قتيبة في شرح الأبواب وتحليلها، يُظهر الكتاب كيف أنّ الفكر الإسلامي كان يواكب التّحديات الفكريّة والتّجديدات الأدبيّة في ذلك العصر. لذا، يُعتبر الكتاب شاهداً على التّقدم

العلمي والثّقافي الذي تحقق في تلك الفترة، ويعزز من فهمنا للإسهامات الكبيرة التّي قدّمها العلماء في تطوير الفكر الإسلامي.[7]

تناول ابن قتيبة في هذا الكتاب الظّواهر اللّغويّة التّي قد تبدو مشكِلة أو غير مألوفة، موضحًا أبعادها البلاغيّة والنّحويّة، ومستعرضًا كيفيّة استخدام القرآن لهذه الأساليب لتحقيق مقاصده ببلاغة فائقة.

يعد كتاب "تأويل مشكل القرآن" لابن قتيبة أحد الكتب المهمّة في التّراث الإسلامي، يتناول فيه ابن قتيبة تفسير المشكلات اللّغويّة والبيانيّة التّي قد تواجه القارئ عند تدبر القرآن الكريم. الغرض من تأليف هذا الكتاب يمكن تلخيصه في عدة نقاط رئيسيّة:

✓ يسعى ابن قتيبة إلى تفسير وتوضيح الآيات التّي قد تبدو غامضة أو معقدة من النّاحيّة اللّغويّة أو البلاغيّة. يقدم تفسيرات تزيل الإشكال وتوضح المعنى المقصود.

✓ يهدف إلى الرّد على الشّبهات والانتقادات التّي وجهت إلى القرآن من قبل بعض الفرق والاتجاهات الفكريّة في عصره. يعمل على إظهار بطلان هذه الشّبهات من خلال الشّرح اللّغويّ والبلاغي للآيات.

✓ يوضح ابن قتيبة كيف أن القرآن يستخدم أساليب لغويّة وبلاغيّة للتعبير عن معانٍ عميقة ودقيقة. يظهر الكتاب جوانب من الإعجاز البلاغي للقرآن التّي تثبت أنه نص إلهي متميز.

✓ يسعى ابن قتيبة إلى إبراز فصاحة اللّغة العربيّة وقدرتها على التّعبير عن أدق المعاني وأعمقها. يوضح كيف أن القرآن يستخدم اللّغة بطريقة متفردة.

✓ يقدم ابن قتيبة في كتابه منهجيّة في تفسير القرآن تعتمد على الفهم الدّقيق للغة والنّحو والبلاغة. يهدف إلى تعليم القارئ كيفيّة التّعامل مع النّص القرآني وتفسيره بشكل صحيح.

✓ يبرز ابن قتيبة كيف أنّ القرآن الكريم نص متكامل، تتوافق أجزاؤه مع بعضها البعض وتدعم بعضها البعض في تحقيق المعاني والمقاصد.

✓ يعكس الكتاب تفاعل ابن قتيبة مع التّراث اللّغويّ والبلاغي للعرب ويظهر مدى تأثره بالشّعر العربي والنّثر الجاهلي، وكيفيّة توظيف هذا التّراث في تفسير القرآن الكريم.

✓ يسعى الكتاب إلى تعزيز إيمان المسلمين بالقرآن وتقويّة عقيدتهم من خلال فهم أعمق وأوضح للنصوص القرآنيّة، الأمر الذي حمله على تأويل بعض آيات القرآن الكريم، وشرح في ضوئها ما ذهب إليه من غلب عندهم الحمل على الحقيقة دون المجاز، ليعود بشواهدهم إلى دائرة المجاز، فينفي ما قالوا جملة ويستشهد على صحة مذهبه باستعمال العرب لألفاظ متداولة وعبارات لا يمكن أخذها إلا على أنّها مجاز.

وتعني كلمة المجاز عند ابن قتيبة طرق القول والمذاهب التّي نزل القرآن بها وقد عرض لهذه المذاهب، فيشير بذلك إلى مباحث مصنفه يقول: "وللعرب المجازات في الكلام، ومعناها طرق القول ومأخذه ففيها: الاستعارة والتّمثيل والقلب، والتّقديم والتّأخير، والحذف والتّكرار، والإخفاء والإظهار، والتّعريض والإفصاح والكناية، والإيضاح، ومخاطبة الواحد خطاب الاثنين، والقصد بلفظ الخصوص لمعنى العموم، وبلفظ العموم لمعنى الخصوص"[8] من هنا نلمح أنّ المجاز يعني طرق وأساليب القرآن اللّغويّة في التّعبير، وهو ما يشاكل ما ذهب إليه ابن قتيبة بقوله وللعرب المجازات في الكلام، ومعناها طرق القول ومأخذه فيها، فالمجاز هو استعمال اللفظ في غير موضعه الحقيقي لغرض التّشبيه أو التّعبير عن معنى معين بشكل مجازي. يكون المجاز مبنيًا على تشابه المعنى بين اللفظ المجاز واللفظ المستعمل في موضعه الحقيقي.

3. تحليل الألفاظ القرآنيّة في ضوء "تأويل مشكل القرآن": يعتبر ابن قتيبة من أوائل العلماء الذين قاموا بدراسات شاملة وعميقة للأسلوب القرآني، حيث دمج بين الدّراسات اللّغويّة للأسلوب القرآني والدّراسات البيانيّة لتحليل وفهم القرآن الكريم. وقد برزت جهوده في هذا المجال من خلال كتابه "تأويل مشكل القرآن".

تمثلت الأولى في حديثه عن مباحث لغويّة مثال ذلك، الحذف والإضمار في القرآن الكريم، وهما من الأساليب البلاغيّة واللّغويّة التّي تميز النّص القرآني وتظهر جمالياته وعمقه اللّغويّ. الحذف والإضمار هما وسيلتان لغويتان تُستخدمان لتكثيف المعنى وتجنب التّكرار والإطالة، ممّا يضفي على النّص إيجازًا وبلاغة. فالحذف هو إسقاط جزء من الجملة يمكن استدراكه أو فهمه من السّياق. ابن قتيبة يعرض أمثلة على الحذف في القرآن، ويشرح كيفيّة فهم المعنى المقصود بالرّغم من غياب بعض الكلمات. يستخدم الحذف في القرآن بطرق مختلفة من ذلك:

أن تحذف المضاف وتقيم المضاف إليه مقامه وتجعل الفعل له:[9] كقوله تعالى:﴿ وَسْـَٔلِ ٱلْقَرْيَةَ ٱلَّتِي كُنَّا فِيهَا﴾ يوسف:82 أي: سل أهلها. وقوله تعالى: ﴿ ٱلْحَجُّ أَشْهُرٌ مَّعْلُومَٰتٌ ﴾ البقرة:197 أي وقت الحجّ، فالملاحظ في الآيتين أنّ المحذوف يكون من حيث الموقع الإعرابي مضافا أهل القريّة وقت الحج والنّائب عنه مضافا إليه، ويعمل الفعل فيهن فنقول: واسأل القريّة بدل واسأل أهل القريّة.

- تُوقع الفعل على شيئين وهو لأحدهما وتضمر للآخر فعله:[10] هذا يعني أنه يستخدم الألفاظ بطريقة تدل على شيء وتلمح إلى آخر بدون ذكره بشكل صريح، استنادًا إلى فهمه للسياق والمفردات القرآنيّة.

ومنه قوله تعالى: ﴿ يَطُوفُ عَلَيْهِمْ وِلْدَانٌ مُّخَلَّدُونَ ﴿١٧﴾ بِأَكْوَابٍ وَأَبَارِيقَ وَكَأْسٍ مِّن مَّعِينٍ ﴿١٨﴾﴾ الواقعة:17، و18 ثم قال:﴿وَفَاكِهَةٍ مِّمَّا يَتَخَيَّرُونَ ﴿٢٠﴾ وَلَحْمِ طَيْرٍ مِّمَّا يَشْتَهُونَ ﴿٢١﴾﴾ الواقعة:20-21، يرى ابن قتيبة هنا أنّ المراد بـ "فاكهة ممّا يتخيرون" و"لحم طير ممّا يشتهون" هو توضيح لما سبق، وليس فعلاً يطاف بهم، بينما الحور العين لا يطاف بهم أيضًا، وهذا يعكس استخدامًا مبدعًا للبلاغة لتحقيق التّأثير البلاغي والتّفاعل الفكري مع النّص القرآني.

أن يأتي الكلام مبنيا على أنّ له جوابا، فيحذف الجواب اختصارًا لعلم المخاطب به.[11] ومنه قوله تعالى: ﴿أَمَّنْ هُوَ قَانِتٌ ءَانَآءَ ٱلَّيْلِ سَاجِدًا وَقَآئِمًا ﴿٩﴾﴾ (الزّمر:9) فيرى ابن قتيبة أنّه لم يذكر الذي هو ضدّه؛ لأنّه قال:﴿ قُل هَلْ يَسْتَوِي الذين يَعْلَمُون والذينَ لاَ يَعْلَمُون﴾ دليلا على ما أراد.

يركز ابن قتيبة على كيفيّة اختصار النّص بالإشارة إلى القانتين آناء الليل والنّهار دون ذكر النّقيض مباشرة، ممّا يوحي بالمقارنة المعنويّة بين العارفين والجاهلين، وهذا يعكس استخدامه للبلاغة في التّعبير عن الأفكار والمعاني بطريقة مشوقة ومعبرة. استخدامه لهذا النّوع من الاختصار لتبسيط فهم النّص وتسهيل استيعاب القارئ للمعاني العميقة التّي يريد توصيلها من خلال تفسيراته البلاغيّة واللّغويّة.

وعالج ابن قتيبة في كتابه "تأويل مشكل القرآن" بعض الظّواهر اللّغويّة التّي قد تبدو غير مألوفة أو مشكِلة، ومن بين هذه الظّواهر دخول بعض حروف الصّفات مكان بعض.[12] هذا الأسلوب له جذور في اللّغة العربيّة ويستخدم لأغراض بلاغيّة أو نحويّة، وهو ما يعكس ثراء اللّغة ومرونتها.

أمثلة على دخول بعض الحروف مكان بعض:

1-"في" مكان "على"، وهو استخدام يظهر في بعض السّياقات اللّغويّة، في قوله تعالى:﴿ وَلَأُصَلِّبَنَّكُمْ فِي جُذُوعِ ٱلنَّخْلِ ﴿٧١﴾﴾ طه:71، يمكن تفسير "فِي"

بمعنى "عَلَى". أي: ولأصلبنكم على جذوع النّخل.[13]يظهر ابن قتيبة كيف يمكن أن تتبادل الحروف في اللّغة لتحقيق نفس المعنى ممّا يعكس مرونة وتنوع اللّغة العربيّة. هذه الظّاهرة تبرز في النّصوص القرآنيّة والشّعريّة، وتعزز فهمنا للأدب العربي الكلاسيكي والنّصوص الدّينيّة.

2-"الباء" مكان "عن". هذا التّبادل يظهر في بعض السّياقات اللّغويّة، نحو قوله تعالى:﴿ فَسْـَٔلْ بِهِۦ خَبِيرًا ۝٥٩ ﴾ الفرقان:59، يمكن تفسير "بِهِ" بمعنى "عَنْهُ"؛ أي: فاسأل عنه خبيرًا.[14]يظهر ابن قتيبة كيفيّة استخدام حرف "الباء" بدلاً من "عن" لتحقيق نفس المعنى، مما يعكس مرونة وتنوّع اللّغة العربيّة. فهم هذه الظّواهر يساعد في تفسير النّصوص بشكل أدق وأكثر دقة، ويعزز فهمنا للنصوص القرآنيّة وحتى الشّعريّة.

3-"الباء" مكان "من". في هذه الحالة، تُستخدم "الباء" لتشير إلى المعنى الذي يُفهم عادةً من استخدام "من". ومنه قوله تعالى: ﴿ عَيْنًا يَشْرَبُ بِهَا ٱلْمُقَرَّبُونَ ۝٢٨ ﴾ (المطففين:28) يمكن تفسير "بِهَا" بمعنى "مِنْهَا". أي أنّ المعنى المقصود هو أنّ المقرّبين يشربون من هذه العين.[15]

تظهر هذه الظّاهرة في عدة مواضع في القرآن وتبرز كيفيّة تبادل الحروف والمعاني في اللّغة العربيّة، مما يعكس التّنوع الغني لهذه اللّغة ويساعد في فهم أعمق للنصوص القرآنيّة.

تبادل الحروف بهذا الشّكل يظهر بوضوح في اللّغة القرآنيّة، وهذا يؤكد على أهميّة دراسة هذه الظّواهر اللّغويّة لفهم النّصوص بشكل أكثر دقة ولتجنب سوء الفهم أو التّفسير الخاطئ.

4-"عن" مكان "من". هذا الاستخدام يظهر في القرآن الكريم وفي اللّغة العربيّة بصفة عامة، حيث تُستخدم "عن" لتعني "من" في بعض السّياقات. ومنه قوله تعالى:﴿ وَهُوَ ٱلَّذِى يَقْبَلُ ٱلتَّوْبَةَ عَنْ عِبَادِهِۦ ۝٢٥ ﴾ الشّورى: 25، يمكن فهم "عَنْ"

بمعنى "مِنْ"، أي أنّ الله يقبل التّوبة من عباده. هذا الاستخدام يُظهر كيف يمكن أن تتبادل الحروف في اللّغة لتوصيل نفس المعنى بطرق مختلفة.[16]

ونحو قولك: أخذت هذا عنك. يمكن أن تعني أخذت هذا منك؛ حيث تُستخدم "عن" بمعنى "من". هذه الأمثلة توضح كيفيّة استخدام الحروف بطرق مختلفة لتحقيق نفس المعنى، ممّا يعكس تنوع ومرونة اللّغة العربيّة. فهم هذه الظّواهر يساعد في تفسير النّصوص بشكل أكثر دقة وعمق ويساعد على تجنب سوء الفهم أو التّفسير الخاطئ.

"الباء" مكان "اللام".[17] والعكس. هذه الظّاهرة تبرز مرونة اللّغة العربيّة وقدرتها على التّعبير عن المعاني بطرق مختلفة. ومنه قوله عزّ وجل: ﴿ مَا خَلَقْنَٰهُمَآ إِلَّا بِٱلْحَقِّ ﴿٣٩﴾ ﴾ الدّخان:39، يمكن تفسير "بِالْحَقِّ" بمعنى "لِلْحَقِّ". أي أنّ الله خلق السّماوات والأرض للحق وبه. تُظهر هذه الظّاهرة كيف يمكن للحروف أن تتبادل الأماكن بطرق تبرز مرونة وغنى اللّغة العربيّة، ممّا يعزز فهم النّصوص القرآنيّة، دون تغيير المعنى الأساسي للنص. فهم هذه الاستخدامات المختلفة يساعد في التّفسير الصّحيح للنصوص القرآنيّة وتجنب سوء الفهم.

"اللام" مكان "إلى".[18]هذا التّبادل يظهر في بعض السّياقات اللّغويّة بطرق تبرز مرونة وغنى اللّغة العربيّة، مما يعزز فهم النّصوص القرآنيّة ويعمق إدراكنا للغة العربيّة، نحو قوله تعالى: ﴿ بِأَنَّ رَبَّكَ أَوْحَىٰ لَهَا ﴿٥﴾﴾ (الزّلزلة 5) يمكن تفسير "لَهَا" بمعنى "إِلَيْهَا". أي: أوحى إليها.

هذه الظّاهرة تسلط الضّوء على بلاغة القرآن وإعجازه اللّغويّ، حيث يستخدم أساليب لغويّة معقدة لتحقيق معاني دقيقة بأسلوب بليغ. إنّ تحليل ابن قتيبة لدخول بعض الحروف مكان بعض في "تأويل مشكل القرآن" يعكس عمق فهمه للغة العربيّة وبلاغتها. من خلال هذه الظّاهرة، يظهر كيف أن القرآن يستخدم

أساليب لغويّة متنوعة لتحقيق الدّقة البلاغيّة والجماليّة. هذه الدّراسة تساعد في تقدير الثّروة اللّغويّة للقرآن وتعزز فهم النّصوص القرآنيّة بشكل أعمق.

أمّا الدّراسات البيانيّة للأسلوب القرآني، فنجد ابن قتيبة من بين العلماء الذين برزوا في تحليل الصّور البيانيّة في القرآن الكريم. من خلال كتابه "تأويل مشكل القرآن"، بل وعقد لكل منها بابا، قدّم تحليلات دقيقة وشاملة لمختلف الأساليب البلاغيّة المستخدمة في القرآن، ممّا أسهم في فهم أعمق وأدق للمعاني والأغراض البلاغيّة للنص القرآني.

وفي سياق الاستعارة في اللّغة العربيّة، يقول ابن قتيبة إنّ العرب تستعير الكلمات وتستخدمها بشكل مجازي بناءً على علاقة أو تشابه بين المسمى واللفظ المستخدم. فالأمر يتعلق باستخدام كلمة ما لتدل على شيء آخر بسبب علاقة بينهما، سواء كانت علاقة بسبب، أم مجاورة، أم مشابه، فيقول للنبات نوء لأنّه يكون من النّوء عندهم.[19] والمقصود من ذلك أنّ العربي يستخدم كلمة "نوء" للإشارة إلى النّبات لأنّ هناك علاقة تشابه أو مجاورة بين النّبتة وفترة النّوء. النّوء في اللّغة العربيّة هو المطر الذي يأتي بعد فترة معينة، والنّبات يتأثر بفصول السّنة والمطر، لذا تأتي استعارة كلمة "نوء" لتشير إلى النّبات.

تعكس هذه الظّاهرة كيفيّة استفادة اللّغة العربيّة من الاستعارات لتوسيع معاني الكلمات وإضفاء أبعاد جديدة على النّصوص، مما يضيف ثراءً وتنوعاً في التّعبير. الاستعارة تسمح بتوصيل الأفكار والمفاهيم بطرق أكثر إبداعاً وتأثيراً، وتكشف عن عمق التّفكير الإبداعي في اللّغة العربيّة. فإذا برر ابن قتيبة سبب النّقل الدّلالي للكلمة، الذي يقوم على سبب التّجاور، التّشاكل فما أمثلة ذلك في كتاب الله؟

أوضح ابن قتيبة في كتابه كيفيّة توظيف الاستعارة لإضفاء طابع جمالي على النّص القرآني، مما يساعد على جذب انتباه القارئ وإثراء تجربته القرائيّة. كما بيّن أن الاستعارة ليست مجرد أداة بلاغيّة، بل هي وسيلة لتجسيد المفاهيم

المجردة وتقديمها بصورة حسيّة، ممّا يسهل فهم المعاني العميقة التّي يحملها القرآن الكريم. من خلال تحليلاته، أظهر ابن قتيبة براعته في تفسير الاستعارة وفهمه العميق للأدوات البلاغيّة التّي تسهم في تجسيد الرّسالة الإلهيّة بطريقة بليغة ومؤثرة. ومنه قوله تعالى: ﴿ وَأَفْـِٔدَتُهُمْ هَوَآءٌ ﴿٤٣﴾ ﴾ (إبراهيم43) "يريد أنّها لا تعي خيرا، لأنّ المكان إذا كان خاليا فهو هواء حتى يشغله الشّيء".[20]

يوضّح ابن قتيبة، في تفسيره، أنّ هذا التّعبير يعكس أنّ المكان عندما يكون خالياً، يُطلق عليه وصف "هواء" لأنّه ليس به شيء يملأه. وبالمثل، فإنّ قلوب هؤلاء الأشخاص خاليّة من الإيمان والوعي، ممّا يجعلها غير قادرة على استيعاب الحقائق والرّسائل الإلهيّة. هذا الاستخدام المجازي يعزز فهمنا لكيفيّة وصف حالة القلوب الفارغة والغير مستعدة لاستقبال الخير أو الهداية.

ومنه قوله عزّ وجل: ﴿ أَوَمَن كَانَ مَيْتًا فَأَحْيَيْنَٰهُ وَجَعَلْنَا لَهُۥ نُورًا يَمْشِى بِهِۦ فِى ٱلنَّاسِ ﴿١٢٢﴾ ﴾ الأنعام:122 أي كان كافرا فهديناه وجعلنا له إيمانا يهتدي به سبل الخير والنّجاة، ﴿ كَمَن مَّثَلُهُ فِي الظُّلُمَاتِ لَيْسَ بِخَارِجٍ مِّنْهَا﴾ (الأنعام 122) أي في الكفر.[21] حيث يوضح التّشاكل والتّناسب بين المستعار "له" والمستعار "منه" بشكل جميل في السّياق الدّيني. إذ تعبر الاية عن فكرة الهداية والضّلال، حيث يتم استعارة الموت كمفهوم للكفر والحياة كمفهوم للهداية والإيمان، والنّور كمفهوم للإيمان والتّوجيه الإلهي.

- المستعار "له": الموت والظّلمات هنا يمثلان الكفر والضّلال، حيث يكون الإنسان في حالة عدم الإيمان والضّلال قبل الهداية.
- المستعار "منه": الحياة والنّور تشيران إلى الهداية والإيمان، حيث يجسدان الطّريق إلى النّجاة والتّوجيه الإلهي.

عندما تحدث التّوبة والهداية، فإنّ المستعار "له" يتحوّل إلى المستعار "منه". يتمثل هذا في التّغيير من الكفر إلى الإيمان، ومن الظّلمات إلى النّور، ومن

حالة الضّلال إلى حالة الهداية والتّوجيه؛ هذا التّفسير يظهر التّشاكل والتّناسب بين المستعار "له" والمستعار "منه" بشكل مثالي، حيث تتناغم الاستعارة مع المفهوم الرّوحاني للهداية والضّلال في الإسلام.

وضح ابن قتيبة، في تفسيره، كيف أنّ هذه الصّورة المجازيّة تُعَبِّر عن الفرق الكبير بين حالة الإنسان قبل الإيمان وبعده، حيث أنّ التّغيير من "الميت" إلى "الحي" و"الظّلام" إلى "النّور" يعكس التّحول الجوهري الذي يحدث بفضل الهداية الإلهيّة. ومنه قوله عزّ وجل: ﴿ وَثِيَابَكَ فَطَهِّرْ ۝٤﴾المدثر:4، أي طهر نفسك من الذّنوب، فكنى عن الجسم بالثّياب، لأنّها تشتمل عليه.[22]

يكون التّجاور بين الثّياب والبدن سببا في استعارة الثّياب وذكرها بدل البدن.

- المستعار "له": الثّياب تمثل هنا الطّهارة الرّوحيّة والنّقاء، والتّي يمكن أن تُستعار لها الطّهارة الجسديّة.
- المستعار "منه": البدن الذي يغطيه الثّوب، يمثل الجانب الظّاهري والمادي لكن المغزى هو الطّهارة الرّوحيّة التّي تحملها النّفس.التّجاور بين الثّياب والبدن هو تمثيل للطهارة الرّوحيّة التّي يجب أن يسعى الإنسان لتحقيقها فعندما يكون الشّخص يرتدي ثيابا نظيفة، يُشجع على تطهير النّفس من الذّنوب والشّوائب.

يظهر التّشاكل والتّناسب بين المستعار "له" والمستعار "منه" بوضوح، حيث تستخدم الثّياب كرمز للطهارة الرّوحيّة، ويتم استعارة هذا الرّمز لتحقيق النّقاء الرّوحي وتطهير الذّنوب والشّوائب من النّفس.

وضح ابن قتيبة أن "فطهّر" تشير إلى ضرورة تطهير النّفس والرّوح من المعاصي والنّجاسات المعنويّة. كما يعبر هذا الأمر عن أهميّة أن يكون الشّخص الذي يحمل رسالة عظيمة مثل رسالة النّبوة طاهرًا من الدّاخل والخارج ليكون قدوة صالحة للآخرين. إذًا، الاية تستخدم مفهوم الطّهارة كرمز للنقاء

الأخلاقي والرّوحي، ممّا يعزز فهمنا لضرورة أن يكون المؤمنون، وخصوصًا من يتولون مسؤوليات دينيّة أو قياديّة، في حالة من الطّهارة والنّقاء الكامل.

ومنه قوله عزّ وجل: ﴿ وَٱجۡعَل لِّي لِسَانَ صِدۡقٖ فِي ٱلۡأٓخِرِينَ ٨٤﴾(الشّعراء،84) أي ذكرا حسنا فاللسان يوضع موضع القول، لأنّ القول يكون بها.[23]

- المستعار "له": اللسان هنا يمثّل الكلام والتّعبير، ويوضع في موضع الصّدق والذّكر الحسن.
- المستعار "منه": الآخرين الذين يستمعون ويتأثرون بالكلام والتّعبير الذي يأتي من اللسان.

فعندما يُستعار اللسان للصدق والذّكر الحسن، ينعكس هذا في التّأثير الإيجابي على الآخرين، حيث يصبح اللسان وسيلة لنقل الخير والإيجابيّة والتّوجيه الحكيم. وضع اللسان موضع القول يعكس أهميّة الكلمة والتّعبير في الإسهام في تشكيل الثّقافة والتّأثير على الآخرين بالطّريقة الإيجابيّة.

بيّن ابن قتيبة أنّ "اللسان" هنا يُستعمل مجازًا لوصف تأثير القول؛ حيث يُعتبر أنّ القول والسّمعة الحسنين يتحققان من خلال الأعمال الطّيبة والشّخصيّة النّقيّة، وهذا ما طلبه إبراهيم عليه السّلام من الله تعالى. فالآية تعكس أهميّة أن يُخلَّف الإنسان ذكرًا طيبًا يتذكره النّاس بالخير، وهذا يتحقق من خلال الطّاعة والعمل الصّالح، وهو ما يعبر عنه "اللسان" كمجموعة من الأقوال والأفعال التّي تصب في بناء سمعة طيبة.

وعقد ابن قتيبة في كتابه "تأويل مشكل القرآن بابا للكناية والتّعريض[24] دون أن يبين العلاقة بينهما، كجزء من الأدوات البلاغيّة التّي تجعل النّص القرآني غنيًا ومعبرًا. الكناية تسهم في تعميق المعنى وتجعل النّص مفتوحًا للتأويل بينما التّعريض يزيد من جاذبيّة النّص وقوته التّأثيريّة. كلا الأسلوبين يستخدمان بشكل متقن في القرآن الكريم لتحقيق أغراض بلاغيّة متعددة ولإيصال المعاني بأكثر الطّرق تأثيرًا وإيجازًا.

إذ لم يعتبرها آليّة من خلالها يتم تجنب الألفاظ والتّعابير النّابيّة التّي لا تتوافق والمواضعات الاجتماعيّة المتفق عليها، لتعبر عنده عن أسماء الأشخاص فيكنى عليهم وذلك للتعظيم؛ لأنها تدل على الحنكة أو الاكتمال. ومن الكناية قوله عزّ وجل: ﴿يَٰوَيۡلَتَىٰ لَيۡتَنِي لَمۡ أَتَّخِذۡ فُلَانًا خَلِيلٗا ٢٨﴾ (الفرقان،28)، فقد كنى بـ (فلان) يعنى (عمر) رضي الله عنه.[25]

أمّا التّعريض الذي هو: "لفظ دال على الشّيء من طريق المفهوم لا من طريق الوضع اللّغويّ ولا المجازي، وذلك كتعريضك بالطّلب لمن تتوقع عطاءه بدون الطّلب المباشر الصّريح في قولك له: أنا مريض ولست أملك ثمن الدّواء".[26] فقد أشار ابن قتيبة "أنّ العرب تستعمله في كلامها كثيرا، فتبلغ إرادتها بوجه هو الطّف وأحسن من الكشف والتّصريح".[27] وقد جاء في القرآن التّعريض، فمن ذلك قوله تعالى: ﴿ فَقَالَ إِنِّي سَقِيمٞ ٨٩ ﴾ (الصّافات:89)، أي سأسقم لأنّ من كتب عليه الموت فلا بد من أن يسقم، فأوهم إبراهيم بمعارض الكلام أنّه سقيم عليل، ولم يكن سقيما ولا كاذبا[28]، في هذا السّياق، يوضح ابن قتيبة كيفيّة استخدام الأساليب البلاغيّة، مثل التّعريض، في القرآن الكريم لتوجيه الرّسائل بشكل غير مباشر ولكن بطريقة مؤثرة وأحيانًا أكثر فعاليّة من التّصريح المباشر. في تفسير قوله تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّبِيُّ ٱتَّقِ ٱللَّهَ وَلَا تُطِعِ ٱلۡكَٰفِرِينَ وَٱلۡمُنَٰفِقِينَۚ إِنَّ ٱللَّهَ كَانَ عَلِيمًا حَكِيمٗا ١﴾ (الأحزاب:1)، يوضّح أنّ الخطاب، وإن كان موجهًا إلى النّبي محمد صلّى الله عليه وسلّم، فإنّ له أهدافًا وأغراضًا أعمق تتجاوز الشّخص المستهدف بالخطاب الظّاهري. الله سبحانه وتعالى يعلم أن رسوله مهتدي وأن المخالفين ضالون. ولكن استخدام التّعريض هنا يكون لتبيين الموقف بوضوح. والمقصود هو توجيه تحذير للمؤمنين من خطر اتباع هؤلاء الفئات، يشير ابن قتيبة إلى أنّ هذا الأسلوب أكثر لياقة وأدبًا من التّصريح المباشر، ويمكن أن يكون له تأثير أعمق في توصيل الرّسالة.

ومنه قوله عزّ وجل: ﴿وَإِنَّآ أَوۡ إِيَّاكُمۡ لَعَلَىٰ هُدًى أَوۡ فِي ضَلَٰلٖ مُّبِينٖ ٢٤﴾ (سبأ:24)، هنا يتم استخدام التّعريض للقول إنّ أحد الطّرفين إمّا على هدى أو في ضلال، الله يعلم أنّ رسوله على هدى ومخالفيه في ضلال وهذا كما تقول للرجل يُكذبك ويخالفك: إنّ أحدنا لكاذب. وأنت تَعنيه، فكذبته من وجه أحسن من التّصريح،[29] والتّعبير بهذه الأسلوب يكون أكثر بلاغة وأدبًا.

نلاحظ من خلال الأمثلة أنّ المعنى المقصود لا يوجد في التّركيب اللّغويّ إنّما يفهم من جانبه، وهذا لا يتأتى إلاّ إذا كان المتلقي فطنا، ويبرز ابن قتيبة أنّ القرآن الكريم يستخدم أسلوب التّعريض كوسيلة بلاغيّة فعالة لتوجيه الرّسائل بطريقة لطيفة ولكن مؤثرة. هذا الأسلوب يعكس حكمة الله في تعليم وتوجيه النّاس بطرق تحفظ لهم كرامتهم وتدفعهم للتفكر والتّأمل في الحقائق المقدّمة لهم.

وقد أشار ابن قتيبة بالإضافة إلى ذلك إلى قضيّة المجاز في القرآن الكريم يوضّح أنّ بعض تعابير القرآن ليست على ظاهرها الحرفي، وإنّما تُستخدم على وجه المجاز بطرق متنوعة لتحقيق أغراض بلاغيّة. ويبين أنّ المجاز ليس قولًا ولا كلامًا على الحقيقة، وإنّما هو وسيلة بلاغيّة تُستخدم لإيصال المعاني بطرق غير مباشرة[30]، لكنّه يظل متجذرًا في سياق اللّغة وفهمها. كقوله سبحانه وتعالى: ﴿ يَوۡمَ نَقُولُ لِجَهَنَّمَ هَلِ ٱمۡتَلَأۡتِ وَتَقُولُ هَلۡ مِن مَّزِيدٖ ٣٠﴾ (ق: 30) والملاحظ أنّه ليس هناك قول حقيقي من الله إلى جهنم أو من جهنم. وهنا العبارة مجازيّة وتعبير عن سعة جهنم واستيعابها للمزيد من الكافرين والعصاة.

ومنه قوله تعالى: ﴿ تَدۡعُواْ مَنۡ أَدۡبَرَ وَتَوَلَّىٰ ١٧﴾ (المعارج:17) والملاحظ أنّه ليس هناك دعاء حقيقي من جهنم لمن أدبر وتولى. فالمراد أنّ مصير من أدبر وتولى هو إلى جهنم، وكأنّها تدعوهم إليها بسبب أفعالهم. فالمجاز في القرآن

الكريم عند ابن قتيبة هو أداة بلاغيّة تهدف إلى تقديم المعاني بطريقة مؤثرة وعميقة، ممّا يجعل النّصوص القرآنيّة غنيّة ودقيقة في تعبيرها ومعانيها.

كما تناول ابن قتيبة في كتابه "تأويل مشكل القرآن" موضوع التّقديم والتّأخير في الأسلوب القرآني كجزء من باب المقلوب[31]، موضّحًا كيف أنّ هذا الأسلوب البلاغي يُستخدم لأغراض معينة، منها التّركيز على معانٍ محددة أو تحقيق بلاغة وجماليّة في التّعبير بطرق غير اعتياديّة لإبراز معاني معينة أو لتجنب اللبس. كقوله سبحانه وتعالى:﴿ فَلَا تَحْسَبَنَّ ٱللَّهَ مُخْلِفَ وَعْدِهِۦ رُسُلَهُۥٓ﴾ (إبراهيم:47) أي مخلف رسله وَعْدَه. فالتّقديم والتّأخير هنا يركز على مفهوم أنّ الله لا يخلف وعده للرسل، سواء أكان الوعد هو الموعود به أم الرّسل هم المخلفين. وقد يكون هناك لبس إذا قيل "مخلف رسله وعده" بأنّ الله قد يخلف وعده فقط للرسل وليس بصفة عامة؛ أي ترتيب الكلمات بطرق تزيل أي لبس قد ينشأ من التّرتيب المعتاد[32]. فالتّقديم والتّأخير يُضفي رونقًا وجمالًا على الجملة، ممّا يجعلها أكثر تأثيرًا في النّفس.

ويضرب ابن قتيبة مثالًا بالخوف، حيث يقول "إذ الوعل أخوف من الإنسان وليس العكس." فالعبارة التّقليديّة تكون بأنّ الإنسان يخاف من الوعل، ولكن التّقديم والتّأخير يُستخدم هنا لإظهار أنّ الوعل في حقيقته أكثر خوفًا من الإنسان، مما يعكس عمق الحالة النّفسيّة للطرفين.

ابن قتيبة من خلال تناوله للتقديم والتّأخير يبرز كيف أنّ القرآن الكريم يستخدم هذه الأداة البلاغيّة لتحقيق أغراض متعددة، منها التّركيز على معانٍ معينة وتأكيدها، وتحقيق الجماليّة البلاغيّة يجعلها أكثر تأثيرًا، في تحقيق تناسق وإيقاع بلاغي في النّصوص، ممّا يسهّل حفظها وفهمها.وتجنب اللبس، ممّا يجعل النّص القرآني ثريًا ودقيقًا في معانيه وتعابيره.

وهذا كله تستعمله العرب، لأغراض معينة يريد السّامع أن يبلغها من وراء التّقديم والتّأخير، وهو ما سعت إليه الدّراسات البلاغيّة المتقدمة، بحيث حاولت الوقوف على هذا النّوع من الأسلوب.

وقد تعرض ابن قتيبة– كسابقيه– إلى الأغراض البلاغيّة التّي تخرج إليها بعض الأساليب الإنشائيّة، مثل الأمر، والاستفهام، لقد بين كيف أنّ هذه الأساليب تحمل في طياتها أغراضًا بلاغيّة تتجاوز المعنى الظّاهري، لتؤدي أدوارًا معينة في توصيل الرّسالة الإلهيّة بفعاليّة. من الأمثلة التّي تناولها ابن قتيبة، أن يأتي الكلام على مذهب الاستفهام وهو تقرير، قوله تعالى: ﴿مَاذَآ أَجَبۡتُمُ ٱلۡمُرۡسَلِينَ ٦٥﴾ (القصص:65)، فظاهر القول إنّه استفهام إلاّ أنّه خرج إلى غرض تقرير الحقائق وتثبيتها في أذهان المخاطبين[33]. وهو الغرض نفسه من قوله تعالى: ﴿قُلۡ مَن يَكۡلَؤُكُم بِٱلَّيۡلِ وَٱلنَّهَارِ مِنَ ٱلرَّحۡمَٰنِۗ ٤٢﴾ (الأنبياء:42) إذ أريد تقرير نعم الله على العباد وتذكيرهم بها، ممّا يساعد في تعزيز الشّعور بالشّكر والتّقدير لله، وليس مجرد سؤال.

ومنه قوله عزّ وجل:﴿ عَمَّ يَتَسَآءَلُونَ ١ عَنِ ٱلنَّبَإِ ٱلۡعَظِيمِ ٢﴾ (النّبأ:1–2) فظاهر القول أنّه استفهام إلاّ أنّه خرج إلى غرض تقرير أمر البعث وإظهار أهميّة البعث والقيامة، ممّا يعزز الوعي الدّيني. وقوله تعالى: ﴿لِأَيِّ يَوۡمٍ أُجِّلَتۡ ١٢﴾ المرسلات:12) على التّعجب، ثم قال: ﴿لِيَوۡمِ ٱلۡفَصۡلِ ١٣﴾(المرسلات:13) فظاهر القول أنّه استفهام إلاّ أنّه خرج إلى غرض التّعجب من هول يوم القيامة والتّأكيد على أهميّة يوم الفصل يعكس مدى رهبة هذا اليوم وعظمته، ممّا يجعل القارئ يتوقف ويتأمل في معاني الآيات

ومنه أن يأتي الكلام على لفظ الأمر وهو تهديد، مثال ذلك قوله تعالى: ﴿ٱعۡمَلُواْ مَا شِئۡتُمۡ ٤٠﴾ (فصلت:40)، وهو تهديد للكافرين، لا أمرهم وتخييرهم. وأن يأتي

على لفظ الأمر والغرض التّأديب، نحو قوله تعالى: ﴿وَٱهۡجُرُوهُنَّ فِي ٱلۡمَضَاجِعِ وَٱضۡرِبُوهُنَّۖ ٣٤﴾(النّساء:34) فالغرض من وراء أمر الله تأديب نساء المؤمنين. وأن يأتي لفظ الأمر وهو إباحة في قوله تعالى:﴿فَكَاتِبُوهُمۡ إِنۡ عَلِمۡتُمۡ فِيهِمۡ خَيۡرٗاۖ ٣٣﴾ (النّور:33). هذه بعض الأغراض التّي تخرج إليها الأساليب الإنشائيّة، والتّي يكون للسياق والظّروف المحيطة بالخطاب دورا في التّوصل إليه. لتوجيه الرّسائل الإلهيّة بطرق مؤثرة وفعالة. وبالإضافة إلى التّقديم والتّأخير وأغراض الإنشاء البلاغيّة.

كما عقد ابن قتيبة في كتابه "تأويل مشكل القرآن" بابًا لظاهرة تكرار الكلام والزّيادة فيه، موضحًا الأغراض البلاغيّة التّي يؤديها هذا التّكرار والزّيادة. من بين هذه الأغراض، تكرار المعنى بلفظين مختلفين بغرض إشباع المعنى والاتساع في الألفاظ، مما يعزز الفهم ويضيف جماليّة إلى النّص. على سبيل المثال، عندما يقول القائل "أمرك بالوفاء وأنهاك عن الغدر"، يكون في الحقيقة يأمر بالشّيء نفسه ولكن بطرق مختلفة للتأكيد والتّوضيح. ومثال ذلك في القرآن الكريم قوله تعالى: ﴿فِيهَا فَاكِهَةٌ وَنَخْلٌ وَرُمَّانٌ﴾ [الرّحمن: 67]. في هذه الاية النّخل والرّمان من أنواع الفاكهة، ومع ذلك، تم ذكرهما بشكل منفصل عن الفاكهة بشكل عام لتمييزهما بسبب فضلهما وحسن موقعهما. هذا التّكرار والتّفصيل يهدف إلى إظهار أهميّة النّخل والرّمان، ويعطي القارئ شعورًا بجماليّة وتنوع نعم الله في الجنة. يوضح ابن قتيبة أنّ هذه الأساليب البلاغيّة ليست مجرد تكرار بلا فائدة، بل هي أدوات لتأكيد المعاني وتعزيزها في ذهن القارئ، وتقديم النّص القرآني بصورة بليغة وغنيّة.

4. خاتمة: تعتبر دراسة الألفاظ القرآنيّة من خلال كتاب "تأويل مشكل القرآن" لابن قتيبة من الدّراسات المهمّة التّي تسهم في تعميق فهمنا للنصوص القرآنيّة من منظور بلاغي. يقدم ابن قتيبة في هذا الكتاب تفسيراً دقيقاً للآيات

التّي تحتوي على معاني غير واضحة أو مشكلات لغويّة، ممّا يساعد على إزالة الغموض وتوضيح الأبعاد البلاغيّة والنّحويّة للنصوص.

من خلال هذا العمل، نرى كيف أنّ التّأويل البلاغي يعزز فهمنا للمعاني القرآنيّة ويسهم في تقديم تفسير يتفق مع السّياق الدّيني واللّغويّ. يُظهر الكتاب أيضاً كيفيّة التّعامل مع النّصوص القرآنيّة التّي تحتوي على معاني غامضة أو صعبة الفهم بسبب استخدامها لألفاظ أو تراكيب قد تؤدي إلى لبس أو تعارض ظاهري. التّي تبدو غير واضحة أو تتطلب تأويلاً دقيقاً لتوضيح معانيها الحقيقيّة، والرّجوع إلى التّفاسير والكتب ذات الصّلة لإزالة أي لبس وتوضيح المعاني. قد يكون السّبب في ذلك: التّشابه اللفظي، التّراكيب المعقدة...إلخ

في الختام، يُعَدّ كتاب "تأويل مشكل القرآن" لابن قتيبة مرجعاً مهمًّا في مجال البلاغة القرآنيّة، ويعكس الجهود الكبيرة التّي بذلها المؤلف في معالجة قضايا التّفسير والتّأويل. إنّ دراسة الألفاظ القرآنيّة من خلال هذا الكتاب تتيح لنا تقدير دقة البلاغة القرآنيّة وفهم كيفيّة تكوين النّصوص والتّعبير عن المعاني بطرق تُبرز جمال القرآن وعمق معانيه.

قائمة المراجع:

1. أبو القاسم محمود بن عمر الزّمخشري، أساس البلاغة، ط2، دار الكتب، مصر 1973.
2. أبو محمد عبد الله بن مسلم بن قتيبة، تأويل مشكل القرآن، تح: أحمد صقر، ط2 دار التّراث، القاهرة، 1973
3. أبو محمد عبد الله بن مسلم بن قتيبة، عيون الأخبار، دار الكتب المصريّة، مج1.
4. أحمد أمين، ضحى الإسلام، ط10، دار الكتاب العربي، بيروت.
5. أحمد محمد نايل، البلاغة بين العهدين في ظل الذّوق الأزلي.
6. الرّاغب الأصفهاني، معجم مفردات ألفاظ القرآن، تح: نديم مرعشلي، دار الكتاب العربي، 1982.
7. الشّريف علي بن محمد الجرجاني، التّعريفات، دار الكتب العلميّة، طهران 1306هـ.
8. مجدي وهبه كامل المهندس، معجم المصطلحات العربيّة في اللّغة والأدب، ط2 مكتبة لبنان، بيروت، 1984.
9. محمد مندور، النّقد المنهجي عند العرب، دار نهضة، مصر.

5. الإحالات:

[1]- الرّاغب الأصفهاني، معجم مفردات ألفاظ القرآن، تح: نديم مرعشلي، دار الكتاب العربي 1982، ص 40.

[2]- الشّريف علي بن محمد الجرجاني، التّعريفات، دار الكتب العلميّة، طهران، 1306هـ ص 34.

[3]- أبو القاسم محمود بن عمر الزّمخشري، أساس البلاغة، ط2، دار الكتب، مصر 1973، ص 335.

[4]- أحمد أمين، ضحى الإسلام، دار الكتاب العربي، بيروت، ص 406.

[5]- ابن قتيبة، عيون الأخبار، دار الكتب المصريّة، مج1، ص 16.

[6]- ينظر: محمد مندور، النّقد المنهجي عند العرب، دار نهضة، مصر، ص 21-25.

[7]– أحمد محمد نايل، البلاغة بين العهدين في ظل الذّوق الأزلي، ص 65.

[8]– ينظر: أبو محمد عبد الله بن مسلم بن قتيبة، تأويل مشكل القرآن، تح: أحمد صقر ط2، دار التّراث، القاهرة، 1973، ص21.

[9]– المصدر نفسه، ص 210.

[10]– المصدر نفسه، ص 212.

[11]– المصدر نفسه، ص 214.

[12]– المصدر نفسه، ص 565.

[13]– المصدر نفسه، ص 567

[14]– المصدر نفسه، ص 568

[15]– المصدر نفسه، ص 575.

[16]– المصدر نفسه، ص 577

[17]– المصدر نفسه، ص 578.

[18]– المصدر نفسه، ص، 572.

[19]– المصدر نفسه، ص 135.

[20]– المصدر نفسه، ص 139.

[21]– المصدر نفسه، ص 140.

[22]– المصدر نفسه، ص 142.

[23]– المصدر نفسه، ص 146.

[24]– المصدر نفسه، ص 256.

[25]– المصدر نفسه، ص، 260.

[26]– مجدي وهبه كامل المهندس، معجم المصطلحات العربيّة في اللّغة والأدب، ط2 مكتبة لبنان، بيروت، 1984، ص 111.

[27]– المصدر نفسه، ص 263.

[28]– المصدر نفسه، ص267.

[29]– المصدر نفسه، ص 269.

[30]– المصدر نفسه، ص 106.

[31]– المصدر نفسه، ص 193.

[32]- المصدر نفسه، ص 193.

[33]- المصدر نفسه، ص279.

فاعليّة الأنشطة اللّغويّة في كتاب اللّغة العربيّة للسنتين الرّابعة والخامسة ابتدائيّ في تنميّة الرّصيد اللّغويّ

-نشاط المحفوظات أنموذجاً-

The Effectiveness of Linguistic Activities in the Arabic Language Textbook for Fourth and Fifth Grades of Primary School in Developing the Linguistic Repertoire – The Memorization Activity as a Model

أ. هدى حواش♥

أ. د شاغة عيسى♥

المُعرّف الرّقميّ للمقال:DOI 2025 10.33705/0114-027-004-010

تاريخ الاستلام:02-06-2025-تاريخ القبـول:09-08-2025-تاريخ النّشر: 15-12-2025

الملخّص: يشكل تعلّيم اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة حجر الأساس في بناء الكفاية اللّغويّة لدى التّلاميذ، حيث يُعدّ الرّصيد اللّغويّ اللبنة الأولى التي تكوّن مختلف المهارات اللّغويّة، لذا سعت المناهج التّعليميّة إلى بناء أنشطة لغويّة وفق معايير محددة من أجل تحقيق الثروة اللّغويّة اللازمة، حتى يتمكنوا من الفهم والتّعبير بطلاقة.

♥كليّة الآداب واللّغات. جامعة البويرة، 10000، مخبر اللّغة العربيّة العلميّة والتّعليميّة الجزائر، البريد الإلكتروني: a.chagha@univ-bouira.dz h.houache@univ-bouira.dz (المؤلّف المرسل).

♥كليّة الآداب واللّغات. جامعة البويرة، 10000، مخبر اللّغة العربيّة العلميّة والتّعليميّة.. الجزائر.

استندت هذه الدّراسة على كتاب اللّغة العربيّة باعتباره الاطار الرّسميّ الذي يترجم فحوى المنهاج التّعليميّ، والذي يحتوى على أنشطة لغويّة متنوّعة ومن بينها نشاط المحفوظات خاصّة وأنّه نشاط يجمع بين البعد الجماليّ والتّذوق الأدبيّ والبعد اللّغويّ التّعليميّ، إذ يعدّ أداة فعّالة في اكساب المتعلّم الزاد الكافي من الرّصيد اللّغويّ، غير أن الواقع التّعليميّ لا يعطيه حقه، حيث يُحصر نص المحفوظة في نشاط المحفوظات ولا يلقى اهتماما أثناء تدريس أيّ من الأنشطة الأخرى، الأمر الذي يثير التّساؤل حول مدى إسهام نشاط المحفوظات في إثراء الرّصيد اللّغويّ.

الكلمات المفتاحيّة: الأنشطة اللّغويّة؛ الرّصيد اللّغويّ؛ كتاب اللّغة العربيّة؛ المحفوظات

Abstract: This study examines the role of linguistic activities in Arabic language textbooks for the fourth and fifth grades in developing pupils' linguistic repertoire, with a particular focus on memorization. It investigates how these activities—especially memorization—support vocabulary enrichment among fifth-grade students.

A dual approach was adopted, combining descriptive analysis of memorization texts with statistical vocabulary analysis, alongside a field study to evaluate the effectiveness of this practice.

Keywords: linguistic activities; linguistic repertoire; Arabic language Textbook; memorization.

1. **مقدّمة:** يشكل تعلّيم اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة حجر الأساس في بناء الكفاية اللّغويّة لدى التّلاميذ، حيث يُعدّ الرّصيد اللّغويّ اللبنة الأولى التي تكوّن مختلف المهارات اللّغويّة، لذا سعت المناهج التّعليميّة إلى بناء

أنشطة لغويّة وفق معايير محدّدة من أجل تحقيق الثروة اللّغويّة اللازمة حتى يتمكنوا من الفهم والتّعبير بطلاقة.

استندت هذه الدّراسة على كتاب اللّغة العربيّة باعتباره الاطار الرّسميّ الذي يترجم فحوى المنهاج التّعليميّ، والذي يحتوى على أنشطة لغويّة متنوّعة ومن بينها نشاط المحفوظات؛ خاصّة وأنّه نشاط يجمع بين البعد الجماليّ والتّذوق الأدبيّ والبعد اللّغويّ التّعليميّ، إذ يعدّ أداة فعّالة في اكساب المتعلّم الزاد الكافي من الرّصيد اللّغويّ، غير أنّ الواقع التّعليميّ لا يعطيه حقه، حيث يُحصر نص المحفوظة في نشاط المحفوظات ولا يلقى اهتماما أثناء تدريس أيّ من الأنشطة الأخرى، الأمر الذي يثير التّساؤل حول مدى إسهام نشاط المحفوظات في إثراء الرّصيد اللّغويّ.

الإطار المنهجيّ للدراسة:

الإشكاليّة: تبلورت إشكاليّة البحث في ظل أهميّة الأنشطة اللّغويّة بصفة عامّة ونشاط المحفُوظات على وجه الخصوص، المُقدّمة للمتعلّم في سياق تطوير رصيده اللّغويّ لتحقيق الكفاية اللّغويّة اللازمة، ومنه نطرح التّساؤل التّالي:

إلى أي مدى تُسهم الأنشطة اللّغويّة وخصوصا نشاط المحفوظات في تنميّة الرّصيد اللّغويّ لدى تلاميذ السنتين الرّابعة والخامسة ابتدائيّ؟

وتتفرع عن هذه الإشكاليّة جملة من التّساؤلات الفرعيّة منها:

- ✓ ما المقصود بالرّصيد اللّغويّ، والأنشطة اللّغويّة؟
- ✓ ما أنواع الأنشطة اللّغويّة في كتاب اللّغة العربيّة للسنتين الرّابعة والخامسة ابتدائيّ؟
- ✓ ما دور نشاط المحفوظات في تحسين الكفاءة اللّغويّة للتلميذ في الواقع؟

فرضيات البحث: تنطلق الدّراسة من الفرضيات الآتيّة:

- ✓ تحتوي كتب اللّغة العربيّة على أنشطة لغويّة تسعى إلى تطوير الرّصيد اللّغويّ، ولكن بدرجات متفاوتة؛
- ✓ هناك فجوات في تصميم الأنشطة قد تؤثر على تحقيق الأهداف اللّغويّة المنشُودة؛
- ✓ يحتاجُ تحسين الرّصيد اللّغويّ إلى تكامل بين الأنشطة المدرسيّة والممارسات اللّغويّة الخارجيّة.

أهداف البحث:

- ✓ تحديد أنماط الأنشطة اللّغويّة في كتب اللّغة العربيّة للسنتين الرّابعة والخامسة ابتدائيّ؛
- ✓ تقييم مدى فاعليّة نشاط المحفوظات في تعزيز الرّصيد اللّغويّ؛
- ✓ تقديم مقترحات لتطويره ليتناسب واحتياجات المتعلّم.

منهج البحث وأدواته: المنهج الوصفيّ التّحليّليّ وآليّة الاحصاء لدراسة محتوى الكتب المدرسيّة.

محاور الدّراسة: للإجابة على الإشكاليّة السابقة اتبعنا الخطة التّاليّة:

- **المفاهيم الأساسيّة في البحث: تعريف مصطلحات البحث:**
  - الرّصيد اللّغويّ؛
  - الأنشطة اللّغويّة؛
  - نشاط المحفوظات؛
  - أنماط الأنشطة اللّغويّة.
- **أهميّة الأنشطة اللّغويّة في العمليّة التّعليميّة والتّعلميّة؛**
- **تَحليلُ مُحتوى نُصوص المَحْفُوظات في كِتاب اللّغة العربيّة للسّنتين الرّابعة والخامسة ابتدائيّ؛**
- **الجانب الميداني للدراسة.**

2. مفاهيم البحث ومصطلحاته:

1.2. الرّصيد اللّغويّ: توجد عدة محاولات لتعريف الرّصيد اللّغويّ لعلّه من أهمها تعريف عبد العلي الودغيري؛ الذي يرى أنّه جملة من الألفاظ والتّعابير الأساسيّة، تؤدي وظيفة ضروريّة في مرحلة معينة أو في حقل معين، وقد يتسع حتى يصبح مرادفا للذخيرة اللّغويّة الشاملة والمستقصيّة (الودغيري،2001).

وفي سياق تتبع ورصد مرادفات الرّصيد اللّغويّة يمكن أن نلاحظ جملة من المصطلحات المتداولة على ألسنة الباحثين والمدونة في أبحاثهم ومنها:

جدول (1): يرصد مرادفات مصطلح الرّصيد اللّغويّ ومفاهيمها.

مرادفات مصطلح الرّصيد اللّغويّ	تعريفها
الكفاية اللّغويّة	قدرة المتعلم على انتاج تراكيب لغويّة مختلفة الأساليب (الرّيماوي،2003)
الذخيرة اللّغويّة	هي عدد الكلمات التي يعرفها الطفل (النّاشف، 2007) كانت مشروعا لعبد الرّحمن الحاج صالح.
الحصيلة اللّغويّة	المفردات المتفق عليها اجتماعياً ويعبر عنها بالوحدات الأساسيّة للغة الطفل، وتشمل كل ما هو المسموع والمقروء (الفريحات وفضيلي، 2016)
الثروة اللّغويّة	تعنى عدد الكلمات التي يكتسبها الطفل وتصبح جزءًا من مدخّراته المعرفيّة يوظّفها أثناء تواصله مع الآخرين (الرّيماوي،2003)
المدونة اللّغويّة	رصيد ضخم من النّصوص اللّغويّة (الكروري، 2018)

ترد هذه المصطلحات في السياق ذاته مع الرّصيد اللّغويّ، وما نلاحظه من خلال تعريفاتها المقتضبة أنَّها مجموعة من مفردات وتراكيب لغويّة يَعرفها الفرد أو المتعلّم ويجيد توظيفها في محادثاته اليوميّة، اكتسب بعضها نتيجة احتكاكه بأفراد أسرته وأقرانه، ومشاهدته عناصر بيئته، وبعضها الأخر يتعلّمها بعد التّحاقه بالمدرسة، والرّصيد اللّغويّ في تزايد مستمر (إسماعيل،1991).

إذاً يتضح من خلال التّعريفات السابقة أنّ الرّصيد اللّغويّ لا يخرُج عن كونه مجمُوعة ألفاظ وتراكيب لغويّة متنوعة يكتسبها الفرد من بيئته أو يتعلّمها في المدرسة؛ فبعد أن يدرك معناها يستطيع استثمارها للتّعبير عن ذاته وفهم الآخرين، ويجعله بعضهم معيارا تحدد به الكفاءة اللّغويّة.

2.2. الأنشطة اللّغويّة: تعد الأنشطة اللّغويّة فرعا عن الأنشطة التّعليميّة باعتبارها كل فعل أو إجراء يقوم به المُعلّم أو المُتعلّم أو هما معاً، أو من له علاقة بالتّعليم من أجل تحقيق الأهداف التّربويّة والتّعليميّة، وتكون داخل القسم أو خارجه أو حتى خارج المدرسة بشرط أن تتم في ظلّ إشرافها (التّميمي 2018)، أو هي مجموعة ممارسات تطبيقيّة علميّة تشمل كل المهارات اللّغويّة (الاستماع، التّحدث، القراءة، الكتابة) تطبق خلال الحصص التّعليميّة ووفق مقتضيات الدّرس، كما تستغل خارجه (متولي، 2012)، إذ تعد أداة فعّالة في تجسيد المنهاج وتحسين الممارسات التّعليميّة حسب رأي المختصّين في المجال التّعليميّ، كما أنّها مرتكز بيداغوجي يُيَسرُ السبيل لامتلاك النّماذج الأساسيّة التي تُكون الآليّة التّركيبيّة للنّظام اللّسانيّ المُراد تعليمه، فتتطوّر المهارات اللّغويّة لدَى المُتعلّم (حساني، 2009)، خاصّة إذا كانت ملائمة لطبيعة المُحتوى وتسهم في إثرائه بما يناسب خصائص المُتعلمين والوقت المخصص لها (الهاشمي وعطيّة، 2014).

وتسمى كذلك، التّدريبات اللّغويّة، أو التّمارين اللّغويّة، أو التّطبيقات اللّغويّة وتشترك كلها في كونِها عمليّات لغويّة، ترميّ إلى تنميّة المهارات اللّغويّة

(الاستماع، القراءة، التّحدث، الكتابة) التي تُطبق داخل أو خَارج القسم من أجل اكتساب كفاية لغويّة أو ترسيخها، تُستثمر فيما بعد لإنتاج وفهم الخِطابات التّواصليّة.

تعددت أنواع الأنشطة اللّغويّة الموجهة للسّنتين الرّابعة والخامسة ابتدائيّ لكن من الضّروري قبل الحديث عن أنواع الأنشطة اللّغويّة ذكر ميادين اللّغة العربيّة التي تعتمد في منهاج الجيل الثّاني وهي أربعة ميادين: ميدان فهم المَكتوب، وميدان فهم المَنطوق، وميدان التّعبير الشّفويّ، وميدان التّعبير الكتابيّ، التي تتوزع بينها الأنشطة اللّغويّة نحو: نشاط القراءة، نشاط الإنتاج الشّفويّ، نشاط فهم المَنطوق، نشاط التّعبير الكتابيّ، نشاط المطالعة، نشاط المحفوظات، نشاط الإدماج، لتيسر اِكتساب هذه المَهارات وتَرسيخها في ذهن المُتعلّم.

3.2. نَشاط المَحفُوظات: المحفوظات من الأنشطة اللّغويّة التي يتضمنها المُحتوى التّعليميّ لمادة اللّغة العربيّة في الطور الابتدائيّ، ويقصد بها في سّياق بحثنا تلك النّصوص الأدبيّة المختارة وفق معايير معيّنة، وغالبا ما تكون شعريّة لتسهيل حفظها بعد أنّ يفهم معناها ويتم تذوقها كما يراعى فيها قوة السّبك وحلاوة الأفكار، ومن الأهداف الأساسيّة لتدريسها تدريب المتعلّم على الإلقاء وتمرينه على الحفظ والتّذكر (عطيّة، 2005).

يعدّ نشاط المَحفوظات في المَرحلة الابتِدائيّة مُمارسة تّعليميّة مَادتها الأوليّة المَقطوعات الشِعريّة تَتسم بِتنوع مَواضيعها وبِصياغَتها المَسبُوكة وألفاظها الجَزلة التي تُوافق مُستوى المُتعلّم الفِكريّ واللّغويّ في كل المَراحل، يُدَرسُ نَشاطُ المحفوظات ضِمن ميْدان فهْم المكْتُوب، وظيفته الأسَاسيّة تَنميّة قُدرة الحِفظ والاستِظهار لدى المُتعلّم لتَقويّة ذَاكِرته اللّغويّة وإثراء رَصيده منْ خِلال ما يُقدم له من مُفردات وتَراكيب وأسَاليب مُختلفة، أضف إلى ذلك دوره في تَهذيب

الذَوق الأدبيّ وترسيخ انتمائه الحَضاريّ وتنميّة وعيه الثقافيّ، فضلا عن دوره الفعّال في صقل مَهارة الإلقاء وفنّ الخِطابة لدَى المُتعلّم.

3. أنماط الأنشطة اللّغويّة وأهمّيتها في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة.

3.1. أنماط وخصائص الأنشطة اللّغويّة: بما أنّ الأنشطة اللّغويّة تؤدّي دوراً رئيسيًّا في تنميّة الرّصيد اللّغويّ بالدّرجة الأوّلى وتحقق الكفاءة المستهدفة قسمت إلى نمطين حسب ما جاء في الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة هما: الأنشطة العلاجيّة والتي تتميز بكونها نشاطًا يركز فيه على المعرفة المقصودة والتّوظيف المباشر لما يكتسب منها بمرافقة المُعلّم بعد توضيح الخطوات المتّبعة، باستعمال أدوات مُساعِدة مع العَمل في مَجموعات صغيرة وفي الأخير تثمن النّتائج المُتحصّل عليها مهما كانت، أمّا النّمط الثّاني فهو الأنشطة الإثرائيّة وتكون أنشطة ذات نوعيّة تتطلّب الإنتاج والعمل الفرديّ المُستقل يركّز فيها على المَهارات العقليّة العُليا؛ بحيث يثمن العَمل عالي الجَودة (اللجنة الوطنيّة، 2016)، كما تعرف بأنّها إجراءات ممنهجة صممت لزيادة عُمق واتساع مَهارات التّلاميذ (شحاتة وآخرون 2003).

الشكل (1): مخطط يوضّح خصائص الأنشطة اللّغويّة الإثرائيّة والعلاجيّة.

الأنشطة اللّغويّة

الأنشطة الإثرائيّة

- ✓ إثراء وتوسيع الرّصيد اللّغويّ؛
- ✓ توظيف تراكيب وأساليب لغويّة متنوعة؛
- ✓ الاستعانة بنصوص مختلفة الأنماط والمصادر؛
- ✓ تحفيز المُتعلّم على التّفاعل والتّواصل اللّغويّ بأشكاله المختلفة؛
- ✓ التّدرّج في تقديم المحتوى اللّغويّ وفق منهجيّة مضبوطة؛
- ✓ مراعاة مستوى المتعلّم وقدراته؛
- ✓ تعزيز الاكتساب والإنتاج اللّغويّ؛

الأنشطة العلاجيّة

- ✓ تشخيص مكامن الضّعف اللّغويّ من خلال الأخطاء اللّغويّة لدى المُتعلّم؛
- ✓ تسعى إلى مُعالجة كل مستويات اللّغة (المستوى الصّوتيّ، المستوى النّحويّ، المستوى الصّرفيّ المستوى المعجميّ والدّلاليّ)؛
- ✓ تدريب وتمرين المتعلّم باستمرار من أجل تثبيت معرفة ما؛
- ✓ تقويم وتقييم الأداء اللّغويّ من فترة إلى أخرى وحسب مُتطلّبات النّشاط والميدان.

هذه خصائص كل نمط من أنماط الأنْشطة اللّغويّة حسب ما جاء في الوثيقة المرفقة لمنهاج اللّغة العربيّة، ونظراً لطبيعة نشاط المحفوظات التي تسعى إثراء رصيد المتعلّم، يصنّف ضمن الأنشطة الإثرائيّة، إذ يشمل هذا النّشاط حفظ نصوص مختارة تسهم في ترسيخ التّراكيب اللّغويّة السّليمة وتعزز

قدرته على استظهارها، فضلاً عن تنميّة الذّاكرة السمعيّة والبصريّة لدى المُتعلّمين، ويبقى هدف نشاط المحفوظات الأساسيّ تَوسيع مَعارف المُتعلّم اللّغويّة والارتقاء بِذائقتهم الأدبيّة.

ومن بين المَعايير التي تُمكن الأنشطة اللّغويّة من تحقيق أهدافها البِيداغوجيّة، نجد ضرورة احتوائها على قَدر من التّحدي المَعرفي المَدروس؛ حيث تعدُّ سمة التّحدّي من الخصائص التّعليميّة الأساسيّة التي لابد أن تَتوسمها الأنشطة التّعليميّة بأنواعها، لما لها من أثر في تعزيز دافعيّة المُتعلم وإقباله عليها، إذ تُشير الدّراسات التّربويّة إلى أن غِياب عنصر التّحدّي يجعل النّشاط المَدرسي يَبدو باهتاً وأقل قيمة في نَظر المُتعلّمين، الأمر الذي يُفضي إلى ضُعف الإقبال على المُشاركة والمُثابرة فيه (لورسي،2016)، وعليه؛ لابد أن يُنظر بإحكام إلى قضيّة تَصميم النّشاطات اللّغويّة وتُحدد معايير ذلك وفق أسس علميّة ونفسيّة وبيداغوجيّة، نحو الالتّزام بِمبدأ التّدرج عند عَرضها ومُراعاة الفُروق الفَرديّة بين المُتعلّمين مع الحِفاظ على مُستوى الإثارة المَعرفيّة، ولتبليغ المُتعلّم بجدوى الجهد المَبذول والغاية من النّشاط المَعروض.

4. أهميّة الأنشطة اللّغويّة في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة: اهتمّ المُختصّون بالمجال التّربويّ والتّعليميّ بإعداد وضبط الأنشطة التّعليميّة بما فيها اللّغويّة؛ فهي بمثابة جسر يربط بين المادة التّعليميّة وعقل المتعلّم؛ حيث تُساعده في الولوج إلى دهاليز المَعارف المُستهدفة بعدما أضيفت عليها لمسة جديدة جعلتها مُمارسة مُشوقة ومُمتعة سِمتُها الفعّاليّة والنّشاط، وتترجم المَعرفة النّظريّة إلى مُمارسات تطبيقيّة نشطة، خاصّة بعد تبني منهج المقاربة بالكفاءات، فلكي تزداد المَعلومات رسوخاً تعمل الأنشطة على تحقيق أهداف المنهاج من خلال إقحام المُتعلّم في مُمارسة الخِبرة المباشرة (الساعدي والمياحي،2021).

وبهذا أصبحت الأنشطة أداة ناجعة في ترسيخ المكتسبات اللّغويّة وتعزيزها وفق أسس منهجيّة سليمة وثابتة في ذهن المتلقيّ، وممّا ينبغي الإشارة إليها في

هذا السياق، أهميتها ودورها في تبسيط المَفاهيم وتَجسيد المَعارف بأسلوب وصِياغات تَتناغم مع مَدارك المُتعلّم ومُستواه العلميّ والفكريّ، وبه تَكون عَمليّة التّعلّم والتّعلّيم أكثر سلاسة ووضوحا.

يضاف إلى ما سبق أنّها تَضطلع بِوظيفة أساسيّة، مُتمثلة في تَهيئة بِيئة فعّالة لمُمارسة التّغذيّة الرّاجعة، فتُتيح لكل منْ المُعلّم والمُتعلّم على حد السواء فُرصة قيّمة لمُراجعة الفَهم وتَصويب الهَفوات في ظلّ التّفاعل البَناء، وعليه تُسهم في تَشخيص مُستوى المُتعلّم لتحدِيد جَوانب القُوة ومَكامن الضّعف عنده ليَستدرِك ذلك ويُحسن أدَاءه مع المُمارسة والتّمرن، وما نَستشفه هنا أنّ الأنشطة اللّغويّة تَنقل العمليّة التّعليميّة من النّمَط التّقليديّ الجَامد إلى نَمط أكثر حيويّة وتَفاعلا يُعطي للمُتعلّم فُرصة بِناء مَعارفه العلميّة واللّغويّة؛ إذْ تُحفزهُ على التّحاور والمُناقشة والمُشاركة الفعّالة، كما أنّها تُعزز مَهارة التّحليل والإِستنباط والتّفكير الإبداعيّ.

5. الرّصيد اللّغويّ في نصوص المَحْفُوظات:

1.5. وصف مُحتوى نُصوص المَحفُوظات: تُعد نُصوص المَحفوظات ركناً أساسياً في مُحتوى كُتب اللّغة العربيّة في المَرحلة الابتدائيّة تَتوزع بين المَقاطع بمواضيع وأسَاليب مُتنوّعة تجعلها ذات قيمة وأهميّة خاصّة في بناء الرّصيد اللّغويّ وتنميّته، ومن المُتفق عليه أنّ نُصوص المَحفوظات مُوجهة للحِفظ بالدّرجة الأولى لذا الاستفادة ستكون أكبر، رَغم أنّ البَعض يَصف هذه الطَريقة بالتّقليديّة كونها تَدفع المُتعلّم إلى حفظ المُحتوى التّعليميّ؛ لكن رغم ذلك لا يَختلف اثنان في أنّ نَتيجتها إيجابيّة وهذا ما يُلاحظ في الإنتاج اللّغويّ لدى المُتعلّم سواء الكِتابيّ أم الشّفويّ.

يُخَصص لنَشاط المحفوظات خمس وأربعون دقيقة من حيث الحيز الزمنيّ لتجسيد أهداف أهمها حفظ وأداء المحفوظة أداء جَيدًا، والتّحكم في إلقاء المَعاني الواردة في النّصّ ثم تَمثيل معناها (وزارة التّربيّة،2017–2018)

وتوظيفها في مواقف مُشابهة، وفي هذا الجزء سنقوم بوصف نصوص المَحفوظات من حيث عددها وتوزعها بين المحاور ومواضيعها:

جدول (2): يوضّح عناوين وموضوعات نصوص المحفوظات في كتاب اللّغة العربيّة للسنة الرّابعة ابتدائيّ.

المحاور	عناوين المحفوظات	المؤلّف	الصّفحة	موضوعها
القيم الإنسانيّة	يا حسن الأخلاق	عبد الكريم بن مسعود جيدور	21	صفات الشخص الخلوق ومزياه.
الحياة الاجتماعيّة	أمّي	علي الجمبلاطي	38	الأم منبع العطاء والحب.
الهويّة الوطنيّة	أجمل الأوطان	مسعد زياد	55	حبُ الوطن ومكانته.
	يا شهيد	محمد الأخضر السائحي	55	التّغني والاعتزاز بما قدمه شهداء الوطن لرفع رايته.
الطبيعة والبيئة	الضّياء	أمين نخلة	72	أهميّة نور الشمس.
	تغريدة العندليب	معروف الرّصافي	72	التّغنيّ بجمال وحب الطبيعة على لسان العندليب.
الصّحة والرّياضة	التّوازن الغذائيّ	محمد رائد الحمدو	89	الأطعمة الصّحيّة.
	رياضة الأبدان	الشريف لؤي	89	دور الرّياضة في الحفاظ على صحة الإنسان.
الحياة الثقافيّة	الكتاب	لقمان الشنطاوي	106	قيمة قراءة الكتب.
	علبة الألوان	أبو علوش	106	جمال الألوان.

الإبداع والابتكار	تلفازٌ وحاسوبٌ	عبد الوهاب بو يحيى	123	أعجوبة التّكنولوجيا، الحاسوب والتّلفاز.
	علماءُ المستقبلِ	محمد جمال عمرو	123	التّرغيب في طلب العلم.
الرّحلات والأسفار	الحمامة المهاجرة	عبد الوهاب أبو يحيى	136	حب الوطن وأهميّة الحريّة.
	الواحة	محمد الأخضر السائحي	136	الواحات لحن الطبيعة وسحر الصّحراء.

جدول (1): يوضح عناوين وموضوعات نصوص المحفوظات في كتاب اللّغة العربيّة للسنة الرّابعة ابتدائيّ.

يؤكد مُحتوى الجدول أنّ نصوص المَحفوظات في كتاب اللّغة العربيّة للسنة الرّابعة تتوزع وفق منهجيّة مدروسة؛ حيث يرتبط كل نص بموضوع المحور الذي تندرج فيه، ما يعني أنّ مواضيع المَحفوظات تتصاقب مع موضوع المحور ممّا يعزز التّكامل بين المُحتوى التّعليميّ وأهداف المِنهاج، وقد تضمن الكتاب أربع عشرة (14) محفوظة، في كل محور نصّان ما عدا محور (القيم الإنسانيّة/ والحياة الاجتماعيّة) تضمنا نصّا واحداً.

نشاط المحفوظات يندرج في ميدان فهم المكتوب الذي يحتوي على 37 نصا، وقد مثلت نسبة نصوص المحفوظات فيه 38%.

5 نصوص المحفوظات المبرمجة للسنة الخامسة ابتدائيّ:

جدول (3): يوضح عناوين وموضوعات نُصوص المحفوظات في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة ابتدائيّ

المحاور	عناوين المحفوظات	المؤلّف	الصّفحة	الموضوعات

القيم الإنسانيّة	طريق العلم	نور الدّين درويش	21	الدّعوة إلى الاجتهاد والسّعي نحو المعرفة.
الحياة الاجتماعيّة والخدمات	عيد العمّال	محمد الأخضر السائحي	38	تهنئة العمّال بعيدهم.
الهويّة الوطنيّة	فداك العمر يا وطنيّ	محمد شايطة	55	الفداء والتّضحيّة عنوان الوفاء للوطن.
التّنميّة المستدامة	الأمطار	غالب مهني	72	أهميّة الأمطار.
الصّحة والتّغذيّة	على الخوان	معروف الرّصافي	89	آداب لأكل وسلوكياته الصّحيحة.
عالم العلوم والاكتشافات	مناهل المعرفة	لقمان الشنطاوي	106	ابراز أهميّة طلب العلم وقيمته.
قصص وحكايات من التّراث	اليمامة والصّياد	أحمد شوقي	123	توجيه رسالة مضمونها التّروي وحفظ اللسان لحفظ النّفس من الأذى.
الأسفار والرّحلات	السفينة	أسعد الدّيري	136	وصف لوظائف ومميزات السفينة.

يستعرض الجدول رقم (3) عناوين وموضوعات نُصوص المحفوظات المُقررة لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائيّ، حيث ترتبط هذه النّصوص ارتباطاً وثيقاً بمواضيع المحاور المقررة في المنهاج، كما تبين عدد نصوص المحفوظات لهذه المرحلة والمتمثلة في ثمانيّة (08) نصوص وزعت بواقع نص واحد في كل محور، وقد شكلت نصوص المحفوظات نسبة قدرت بـ 25% من مجموع نصوص الفهم المكتوب في كتاب اللّغة العربيّة.

. **تحليل الرّصيد اللّغويّ لنصوص المحفوظات في الكتابين:** سنعرض في هذا الجزء دراسة تحليليّة إحصائيّة لتوزع مفردات نصوص المحفوظات للسنتين الرّابع والخامسة ابتدائيّ، بناء على تصنيف هذه المفردات إلى أسماء وصفات أفعال، حروف وروابط، وذلك لمعرفة نسبة توظيف كل صنف ونسبة تواترها.

الجدول رقم (4): يوضح تواتر الرّصيد اللّغويّ في نصوص المحفوظات للسنتين الرّابعة والخامسة.

المستوى	عنوان المحفوظة	عدد الأبيات	عدد الكلمات	عدد الأسماء والصّفات	عدد الأفعال	عدد الحروف	عدد الرّصيد المكرر
السنة الرّابعة	يا حسن الأخلاق	8	71	28	16	10	17
	أمّي	8	70	23	17	17	13
	أجمل الأوطان	6	47	25	5	9	8
	يا شهيد	10	62	26	13	11	12
	الضّياء	5	55	29	4	9	13
	تغريدة العندليب	7	59	21	11	10	17
	التّوازن الغذائي	5	61	31	3	7	20
	رياضة الأبدان	7	36	16	12	2	6
	الكتاب	7	66	31	7	10	18
	علبة الألوان	5	40	22	6	6	6
	تلفازٌ وحاسوبٌ	7	54	23	16	9	6
	علماءُ المستقبلِ	8	68	34	10	7	24
	الحمامة المهاجرة	15	87	49	10	9	19
	الواحة	7	45	26	4	9	6

السنة الخامسة	طريق العلم	10	76	35	14	15	12
	عيد العمال	8	79	30	7	11	31
	فداك العمر يا وطني	8	64	28	11	12	13
	الأمطار	8	66	36	6	15	41
	على الخوان	7	78	26	13	15	24
	مناهل المعرفة	7	97	35	10	16	36
	اليمامة والصّياد	8	87	34	16	14	23
	السفينة	6	71	35	13	9	14

يوضّح الجدول رقم 3: عدد الأبيات والكَلمات في نصوص المَحفوظات للسّنتين الرّابعة والخامسة ابتدائيّ؛ والتي قُسمت إلى ثلَاثة أنواع أسمَاء وصِفات، أفعال، حُروف مع أدوات الرّبط، وممّا لاحظناه أنّ نصوص المَحفوظات لكلتا السنتين كانتا نصوصا مُتوسّطة وقصيرة الحجم؛ حيث لم تتجاوز عشرة أبيات إلا في نص الحمامة المُطوقة التي كان عددها خمسة عشر بيتا، لكنّها لم تقل عن خمسة أبيات في باقي النّصوص.

يتّضح جلياً أنّ عدد الأسماء والصّفات أكثر من عدد الأفعال والرّوابط فقد وجدنا نسبة الأسماء 46% أمّا الأفعال فقدرت بـ16% و15% نسبة الحُروف والرّوابط دون اِحتساب التّكرار في كل نصّ، ففي نصّ (يا حسن الأخلاق) على سبيل المثال كان عدد الأسماء والصّفات 28مفردة في مقابل 16 فعل فقط ويَرجع سبب ذلك إلى ثَلاثة عَوامل أوّلها كون اللّغة العربيّة لغة اسميّة؛ أي أنّها تعتمد في تركيب الجمل على الأسماء أكثر من الأفعال، ثانيا لأنّ الأسماء أكثر ثباتاً مقارنة بالأفعال التي يتغير بناؤها وشكلها فهي تتأثّر بعدّة عوامل منها: تغير الزمن، الصّيغة والوزن الصّرفيّ وغيرها من العوامل، ما يسهل تعليم

وتثبيت الأسماء والصّفات في ذهن المتعلّم أكثر، أمّا العَامل الثالث فيتمثل في طبيعة نصوص المَحفوظات التي غالباً ما تكون وصفيّة أو في طابع قصصي؛ حيث تستخدم الأسماء والصّفات لنقل المعلومات والأفكار كما لا يمكن بناء أي معرفة بمعزل عنها، لكن هذا لا يقلل من أهميّة الأفعال فمن المستحيل أن يستقيم الكلام أو اللّغة بصفة عامة دون توظيف الأفعال، لذا من الأفضل أن تتوازن نسبة توظيفهما خاصّة في هذه المرحلة باعتبارها مرحلة البناء والتّكوين للطفل.

وإذا تمعنا في دلالة ومعاني هذه المفردات لوجدانها تدور حول موضوع المحور، وفي كل مرة تدرج ألفاظ جديدة لإثراء رصيد المتعلّم نحو أَوَيْت أَرْسَيْت، الإعْمَار، رُوض العَفو، هشَّا، أرخيت، الجُود، كلها وردت في نص واحد (سراب وآخرون، 2021–2022)، وتزدرد، خفاً، الخوان، اللُّقمة، تهمي برؤ، تخرُّ، أبت، جَذابٌ (سراب وآخرون، 2021–2022)، والتي وظفت في تراكيب وسِياقات مُتباينة، وهذا عامل مهم وفعّال في اكساب المتعلّم الكفاية اللّغويّة، تربط بين هذه التّراكيب أدوات وروابط قدرت نسبتها ب15% لكن ما لاحظناه في طبيعة وأنواع هذه الحُروف والرّوابط أنّه قد اعتمد على الأشهر منها وأكثرها استعمالا نحو: أدوات الرّبط (و، ثم، أو) وحروف الجر (في، إلى على) وفي المُقابل افتقرت النّصوص إلى نماذج أخرى نحو: أدوات الرّبط الحجاجيّة والاستدراك وأدوات الرّبط المنطقيّة (لا سيما، لما، على الرّغم، رغم ذلك، بالتّالي، وفقا لكذا، بفضل...) والأمثلة كثيرة فلا يخفى على أحد دور هذه الأدوات في إثراء رصيد المتعلّم وبناء الخطاب، معنى ذلك أنّ توظيفها لم يكن متنوعا ومتوازنا، ممّا قد يجعل لغة الطّفل فقيرة وغير وظيفيّة خاصّة في حالة التّفكير النّقديّ والإنتاج الإبداعيّ أو حتى تحليل الخطاب، لكن لا ننسى أنّ نصوص المَحفوظات جزء من كُل؛ فقد يُستدرك ذلك في النّصوص النّثريّة لكونها أكثر انسيابيّة وقابليّة لتوظيفها.

تكرار المُفردات والتّراكيب اللّغويّة من الآليّات التّربويّة والبيداغوجيّة، التي يسهم في ترسيخ الرّصيد اللّغويّ عن طريق التّكرار، حيث أسفرت الدّراسة الإحصائيّة لمحتوى الكتابين عن أنّ 23% من الرّصيد اللّغويّ في النّصوص كان رصيداً مكررًا، حيث تعكس هذه النّسبة عدد المفردات المكررة في نصوص المحفوظات، وفي مقابل ذلك قد تعكس نسبة التّكرار الكبيرة محدوديّة في تنويع المدخلات اللّغويّة، ممّا قد يؤثر على ثراء الرّصيد الوظيفيّ أو اللازم لتحقيق التّنميّة والكفاية اللّغويّة لدى المتعلم، من خلال تعرضه للمحتوى اللّغويّ ذاته فتتقلص فرصة تعلّمه لكلمات جديدة تُكَوّن مُعجمه الإفراديّ سواء من حيْث الكم أم الغنى الدّلاليّ، الذي يتضح في إنتاجه اللّغويّ وأثناء خطابه التّواصليّ أو من حيْث فهمه للتّعابير والأساليب اللّغويّة في مختلف السّياقات، كن في هذه الحالة قد يكون ذا فائدة، لأنّ تكرار المدخلات التي سبق أن تعرض لها التّلميذ يثبتها في ذهنه ويجعله يعيرها اهتماماً أكبر.

6. المحفوظات كنشاط بيداغوجيّ لتنميّة الرّصيد اللّغويّ: تجربة ميدانيّة لعينة الدّراسة.

1.6. منهج الدّراسة: على ضوء موضوعنا والمتمثل في معرفة دور نشاط المحفوظات في إثراء الرّصيد اللّغويّ لدى تلاميذ السنتين الرّابعة والخامسة ابتدائيّ، تم استخدام المنهج الوصفيّ مستنداً على آليّة التّحليل لمعرفة أثر النّشاط على مستوى المتعلّمين.

2.6. مجتمع البحث: يشمل مجتمع البحث تلاميذ قسم السنة الخامسة ابتدائيّ في مدرسة العربي التّبسي بمدينة البويرة للسنة الدّراسيّة 2025/2024م.

3.6. حدود الدّراسة:

- **الحدود المكانيّة:** أجريت الدّراسة في مدرسة العربي التّبسي بمدينة البويرة على قسم السنة الخامسة ابتدائيّ؛

- **الحدود الزمانيّة:** السنة الدّراسيّة 2025/2024م؛
- **عينة الدّراسة:** تكونت عينة الدّراسة من 36 تلميذًا.

4.6. مراحل تقديم حصّة نشاط المحفوظات:

أ- استهلت المعلّمة الحصّة بمراجعة سريعة للمحفوظة السّابقة، حيث شارك العديد من التّلاميذ بحيويّة وحماس في إلقائها وفي مقابل ذلك حرصت المعلمة على مكافأة الأداء الجيد بكلمات تحفيزيّة ممّا بثّ في القسم طاقة إيجابيّة، وهيّأ الجو لتلقي الدّرس الجديد.

ب- طلبت المعلّمة من التّلاميذ فتح كتبهم على الصّفحة 106 التي تضمنت نص المحفوظة بعد أن أشارت إلى عنوانها **(مناهل المعرفة)** وشرعت في قراءتها بصوت جهوري مع مراعات الوقفات والتّنغيم، حيث كان أداؤها نموذجياً ساعد التّلاميذ على التّركيز، ولفت انتباههم.

ت- راحت توزع الفرص بالتّساوي على التّلاميذ لقراءتها فردياً، فتارة تُوجِه وتارة تُصوب الأخطاء بأسلوب مباشر ولطيف ممّا شجعهم على المحاولة دون الخوف من الخطأ.

ث- عززت الحصّة بطرحها لأسئلة تثير مكتسبات التّلاميذ وتستشف من خلالها مدى فهمهم المبدئي للمحفوظة في الوقت ذاته، ومن بين ما طرحته من أسئلة نذكر:

- بم بدأت المحفوظة؟
- اشرح العنوان وأعربه؟
- ما موضوع النّص؟
- من صاحب النّص؟
- مع من يتحدث الشاعر أو إلى من يوجه الخطاب؟
- على ما يحث الشاعر في النّصّ؟

ج- طلبت المعلّمة من التّلاميذ قراءة البيت الأوّل لتشرحه وتبين دلالتّه واستمر ذلك مع كافة الأبيات، مستخدمة أسلوبا بسيطا مباشرا ولغة واضحة معتمدة على أمثلة من الواقع أحياناً لتقرب المعنى بما يناسب مستوى المتعلّم وتصوره للمفاهيم، وفي الوقت نفسه تطرح أسئلة تحفيزيّة حتى يشارك التّلاميذ في بناء المعرفة، إلى أن طلبت منهم استخراج الكلمات الصّعبة والغامضة في النّص، ومن بين ما ذكروه: (ننهل، صاغها، ركابها، نتوق، العبير، كنوز أزكى). هذه كانت الكلمات التي استصعبها التّلاميذ، ولترسخ معانيها في أذهانهم جعلتهم يشاركون في ضبط معنى الكلمات وبناء المعرفة -وهذا ما يتوافق مع استراتيجيّات التّدريس الحديثة-من خلال بعض الخطوات نحو: تحديد نوع الكلمة (اسم، فعل..) وصيغتها (مذكر، مؤنث، جمع، مفرد..). وقد لوحظ هنا تفاوت في الجرأة والتّمكن اللّغويّ بين التّلاميذ، لكن أغلبهم انخرطوا في النّشاط بحماس وبمشاركات فعّالة وفي الجدول التّالي نبين مقترحاتهم لشرح الكلمات الصّعبة:

جدول (5) يوضح مقترحات التّلاميذ لشرح الكلمات الصّعبة.

الكلمات الصّعبة	الشرح/ المرادفات
ركابها	دروبها، سُبلها، طريقها، مسارها.
ينهل	يأخذ، يتعلم، يفهم، يكسب.
صاغها	كتبها، أبدعها، ترجمها، صنعها، ألفها، روها
أزكى	أحلى، أطيب، ألذ.
نتوق	نشتاق، نريد، نود، نتمنى، نتحمس، نرغب.

ح- بعد قراءة وفهم موضوع النّص وشرح مفرداته ناقشت المعلّمة مع تلاميذها الأسئلة المرفقة مع المحفوظة في الكتاب، وما لاحظناه في هذه المرحلة أنّ أغلب الإجابات كانت صحيحة، فنظراً لأهميّة المناقشة داخل القسم في تسهيل أخذ المعلومة وإعطائها للأخرين وفي الوقت ذاته إتاحة الفرصة للتلاميذ لتقويم ما اكتسب وتحديد ما يجب إعادة ضبطه، كما أنّها تعمل على توفير الوقت المناسب للمعلّم لتقويم عمل كل التّلاميذ (منسي، 1996-1997)، وفي الأخير اختتمت المعلمة الحصّة بتكليف التّلاميذ بإعادة صياغة البيت الأوّل والثّاني والسادس مع الحرص على تغيير أكبر عدد ممكن من الكلمات، والمتمثلة في:

1-هيا بنا نَسْعى معاً لِلْعِلْمِ والفَلاح ... فِي كُلِّ يَوْمٍ تَلْتَقِي شِعارُنَا النجاح.

2-هيا بنا أَحِبَّتِي لِصُحْبَةِ الْعُلوم ... فيها يطيبُ دَرْسُنا ونَبْلُغُ النُّجُوم.

6-فيها تُراثُ أُمَّتِي الْمَليءُ بِالْأَمجاد ... كُنُوزُ عِلْمٍ نافع قد صَاغَها الأجداد.

بعد اطلاعنا على إجابات التّلاميذ وتصحيحها تم تصنيفها وفق معيارين أساسيين:

الشكل(2): يوضح نسبة إجابات التلاميذ.

سلامة المعنى من خلال الحفاظ على معنى البيت الأصلي؛

✓ السلامة اللّغويّة، مراعات الضّوابط اللّغويّة بكل مستوياتها.

أسفرت الإجابات عن تفاوت واضح في الرّصيد اللّغويّ لدى التّلاميذ، حيث وظف 53% مرادفات مناسبة أدت المعنى الأصلي للأبيات بدقة، في حين لجأ 28% إلى استعمال مفردات

أقل دلالة ودقة، أمّا 19% المتبقيّة فكانت أجوبتهم ضعيفة جدا انحرفت عن المعنى كلياً.

نستنتج من النّتائج المتحصل عليها أنّ أكثر من نصف عينة الدّراسة كانت نتائجها جيدة، ويعود ذلك لسببين أوّلهما أنّهم فهموا المعنى، وثانياً لأنّهم يملكون رصيدا لغويّا معتبرًا، لذا استطاعوا إعادة صياغة الأبيات باستعمال مخزونهم اللّغويّ في حين أنّ التّلاميذ الذين لم تتوفر فيهم هذه الخصائص كانت صياغاتهم ضعيفة.

5.6. ملاحظات نقديّة تبلورت في ظل الدّراسة الميدانيّة: كشفت المعطيات الميدانيّة، من خلال الملاحظات المسجلة أو تحليل إجابات التّلاميذ التي تعيق تحقيق الأهداف التّعليميّة المرجوة من نشاط المحفوظات وهي كالتّالي:

- أظهر التّلاميذ تفاعل جيداً مع النّشاط من خلال قراءتهم لنص المحفوظة وترديدها؛
- أسهم نشاط المحفوظات في إثراء رصيدهم اللّغويّ؛ حيث تمكن بعضهم من توظيف المفردات الجديدة في جمل مفيدة؛
- كان للمعلّمة دوراً واضحاً في تقريب المفاهيم وترسيخها؛
- لاحظنا أنّ بعض الصّيغ والتّراكيب اللّغويّة تحتاج دعماً وشرحاً أكثر لتحقيق الكفاءة المستهدفة؛
- أنّ بعض المحفوظات غير وظيفيّة بالنّسبة للمتعلّم فلا تعكس واقعه ولا تلبي حاجاته النّفسيّة ممّا يحدُ من دافعيته في التّفاعل معها، وتوظيف مفرداتها في إنتاجه اللّغويّ؛
- يدرس نصّ المحفوظة أثناء نشاط المحفوظات ولا يفعل في أي سياق تعليميّ آخر، حيث يصبح غاية مستقلة لا وسيلة تمتد إلى باقي الأنشطة اللّغويّة؛

- نمطيّة ومحدوديّة الأسئلة والتّمارين التّعليميّة المُرفقة بالنّصّ في الكُتب وعدم تنويعها يثبّط دافعيّة المتعلم ويشعره بالملل.

خاتمة: بناءً على ما عرض في هذا البحث الذي تناول فاعليّة الأنشطة اللّغويّة في كتاب اللّغة العربيّة للسنتين الرّابعة والخامسة ابتدائيّ واختيار نشاط المحفوظات أنموذجاً، يمكننا القول بأنّ الأنشطة اللّغويّة أداة تعليميّة مهمّة وفعّالة في إثراء الرّصيد اللّغويّ لدى التّلاميذ وتطوير مهاراتهم اللّغويّة، إضافة إلى نتائج أخرى متعلّقة بمحاور الدّراسة ومن ضمنها الجانب التّطبيقي، أهمّها:

✓ ذُكر في الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة نمطان من الأنشطة اللّغويّة هما: الأنشطة الإثرائيّة، والأنشطة العلاجيّة؛

✓ يعزز تكامل وترابط الأنشطة اللّغويّة الموجودة في كتاب اللّغة العربيّة والتي تضمنها المنهاج القدرات اللّغويّة لدى التّلاميذ؛

✓ يُعد نشاط المحفوظات أحد الأبعاد الهامة في تنميّة الرّصيد اللّغويّ خاصّة إذا طبقت الاستراتيجيّات التّعليميّة المناسبة لاستغلاله؛

✓ تضمنت نصوص المحفوظات عدد معتبراً من المفردات الوظيفيّة التي يحتاجها التّلميذ، إضافة إلى أنّه في كل مرة تدرج ألفاظ جديدة تزيد من تنوع معجمه؛

✓ وضحت الدّراسة الإحصائيّة لمفردات المحفوظات في الكتابين، أنّ نسّبة الأسماء والصّفات قدرت بـ: 46% والأفعال 16% أمّا الرّوابط فكانت نسبتها 15% وممّا لاحظناه في هذا الجزء أنّ توظيف الرّوابط لم يكن متوازناً؛ إذ اقتصر على فئة معينة وأهمل باقي الفئات، ممّا يستدعي إعادة النّظر في ذلك خاصّة وأن المتعلّم في هذه المرحلة يكون أكثر نضجا ويحتاج رّصيدا متنوّعا؛

- ✓ تمكن التّلاميذ أثناء الحصّة من شرح المفردات الجديدة وفق سياق ورودها بدقة؛
- ✓ أجاد 53% من التّلاميذ صياغة الأبيات الثلاثة بدقة، مع الحفاظ على المعنى الأصلي.

قائمة المراجع:

6. عبد العلي الودغيري، دراسات معجميّة نحو قاموس عربيّ تاريخيّ، وقضايا أخرى مطبعة النّجاح الجديدة، د. ط، (المغرب: الدّار البيضاء، 2001).

7. محمد عودة الرّيماوي، في علم نفس الطفل، دار الشروق للنشر والتّوزيع، ط1 (الأردن: عمان، 2003).

8. هدى محمود النّاشف، تنميّة المهارة اللّغويّة لأطفال ما قبل المدّرسة، دار الفكر ناشرون وموزعون، ط1، الأردن: عمان، 2007).

9. عمار عبد الله الفريحات ووعد ثابت حسن فضيلي، مستوى الحصيلة اللّغويّة لدى أطفال الرّوضة وعلاقته بالتّرتيب الولادي في منطقة الطيرة، مجلة كليّة التّربيّة، جامعة الأزهر ج1، د. م، د.ع، 2016.

10. أيمن الكروري، المدونات اللّغويّة ودورها في معالجة النّصوص العربيّة، دار وجوه للنشر والتّوزيع، ط1، (المملكة العربيّة السعوديّة: الرّياض، 2018).

11. زكريا إسماعيل، تّدريس اللّغة العربيّة، دار المعرفة الجامعيّة، د. ط، مصر: الإسكندريّة 1991).

12. رائد رمثان حسين التّميمي، المناهج والكتب المدرسيّة، دار الصّادق الثقافيّة، ط1 (العراق، 2018).

13. نعمان عبد السميع متولي، المرشد المعاصر إلى أحدث طرائق التّدريس وفق معايير المناهج الدّوليّة، دار العلم والأيمان للنشر والتّوزيع، ط1، (مصر، 2012).

14. أحمد حساني، دّراسات في حقل التّعليميّة، ديوان المطبوعات الجامعيّة، ط1 (الجزائر 2009).

15. عبد الرّحمان الهاشمي ومحسن علي عطيّة، تحليل مضمون المناهج المدرسيّة دار صفاء للنشر والتّوزيع، ط2، (الأردن: عمان، 2014).

16. محسن على عطيّة، الكافي في تدريس اللّغة العربيّة، دار الشروق للنشر والتّوزيع ط1، (الأردن: عمان، 2006)، وعبد الرّحمن كامل عبد الرّحمن محمود، طرق تدريس اللّغة العربيّة، د. دار نشر، (مصر: القاهرة، 2005).

17. اللّجنة الوطنيّة للمناهج، الوثيّقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة –مرحلة التّعليم الابتدائيّ–(الجزائر،2016).

18. حسن شحاته وآخرون، معجم المصطلحات التّربويّة والنّفسيّة، الدّار المصريّة اللبنانيّة، ط1، مصر: القاهرة، 2003).

19. عبد القادر لورسي: المرجع في التّعليميّة–الزاد النّفيس والسند الأنيس في علم التّدريس–جسور للنشر والتّوزيع، د.ط، (الجزائر،2016).

20. حسن حيال محيسن الساعدي ومقداد ستار جراد المياحي، المنهج التّكامليّ – مفهومه – نظريته – طرائق تدريسه – تحليله – دليل بنائه، مكتبة اليمامة للطباعة والنّشر ط1، (العراق: بغداد، 2021).

21. وزارة التّربيّة الوطنيّة، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة– لسّنة الرّابعة ابتدائيّ– الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، (الجزائر، 2018/2017).

22. بن الصّيد بورني سراب، كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة ابتدائيّ، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، (الجزائر، 2022/2021).

23. بن الصّيد بورني سراب، كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة ابتدائيّ، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، (الجزائر،2023/2024م).

24. حسن منسي، تصميم التّدريس، دار الكندي للنشر والتّوزيع، د.ط (الأردن،1997/1996).

ملاحق:

الشكل (3): يتضمن صورا لنماذج من اجابات التّلاميذ.

هوامش:

1. عبد العلي الودغيري، دراسات معجميّة نحو قاموس عربيّ تاريخيّ، وقضايا أخرى مطبعة النّجاح الجديدة، د.ط، (المغرب: الدّار البيضاء، 2001) ص231.

2. محمد عودة الرّيماوي، في علم نفس الطفل، دار الشروق للنشر والتّوزيع، ط1 (الأردن: عمان، 2003) ص209.

3. هدى محمود النّاشف، تنميّة المهارة اللّغويّة لأطفال ما قبل المدّرسة، دار الفكر ناشرون وموزعون، ط1، الأردن: عمان، 2007) ص36و38.

4. عمار عبد الله الفريحات ووعد ثابت حسن فضيلي، مستوى الحصيلة اللّغويّة لدى أطفال الرّوضة وعلاقته بالتّرتيب الولادي في منطقة الطيرة، مجلة كليّة التّربيّة، جامعة الأزهر، ج1، د.م، د.ع، 2016، ص289.

5. أيمن الكروري، المدونات اللّغويّة ودورها في معالجة النّصوص العربيّة، دار وجوه للنشر والتّوزيع، ط1، (المملكة العربيّة السعوديّة: الرّياض، 2018) ص 25.

6. زكريا إسماعيل، تّدريس اللّغة العربيّة، دار المعرفة الجامعيّة، د.ط، مصر: الإسكندريّة، 1991) ص77.

7. رائد رمثان حسين التّميمي، المناهج والكتب المدرسيّة، دار الصّادق الثقافيّة، ط1 (العراق، 2018) ص96.

8. نعمان عبد السميع متولي، المرشد المعاصر إلى أحدث طرائق التّدريس وفق معايير المناهج الدّوليّة، دار العلم والأيمان للنشر والتّوزيع، ط1، (مصر، 2012) ص187.

9. أحمد حساني، دّراسات في حقل التّعليميّة، ديوان المطبوعات الجامعيّة، ط1 (الجزائر، 2009) ص147 و148.

10. عبد الرّحمان الهاشمي ومحسن علي عطيّة، تحليل مضمون المناهج المدرسيّة دار صفاء للنشر والتّوزيع، ط2، (الأردن: عمان، 2014) ص 99.

11. محسن على عطيّة، الكافي في تدريس اللّغة العربيّة، دار الشروق للنشر والتّوزيع ط1، (الأردن: عمان، 2006) ص303، وعبد الرّحمن كامل عبد الرّحمن محمود، طرق تدريس اللّغة العربيّة، د. دار نشر، (مصر: القاهرة، 2005) ص339.

12. اللّجنة الوطنيّة للمناهج، الوثيّقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة – مرحلة التّعليم الابتدائيّ– (الجزائر،2016) ص48 و49.

13. حسن شحاته وآخرون، معجم المصطلحات التّربويّة والنّفسيّة، الدّار المصريّة اللبنانيّة، ط1، مصر: القاهرة، 2003) ص63.

14. عبد القادر لورسي: المرجع في التّعليميّة–الزاد النّفيس والسند الأنيس في علم التّدريس– جسور للنشر والتّوزيع، د.ط، (الجزائر،2016) ص 274.

15. حسن حيال محيسن الساعدي ومقداد ستار جراد المياحي، المنهج التّكامليّ – مفهومه – نظريته – طرائق تدريسه – تحليله – دليل بنائه، مكتبة اليمامة للطباعة والنّشر ط1، (العراق: بغداد، 2021) ص42.

16. وزارة التّربيّة الوطنيّة، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة–لسّنة الرّابعة ابتدائيّ– الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، (الجزائر، 2018/2017) ص36.

17. بن الصّيد بورني سراب، كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة ابتدائيّ، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، (الجزائر، 2022/2021) ص 21.

18. بن الصّيد بورني سراب، كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة ابتدائيّ، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، (الجزائر،2023/2024م) ص89، 72.

19. حسن منسي، تصميم التّدريس، دار الكندي للنشر والتّوزيع، د. ط (الأردن،1996 /1997) ص57.

الاستعارة التّصوريّة في الأحاديث النّبويّة

Conceptual Metaphor in the Prophetic Hadiths

د. فضيلة زرازحي ♥

أ. د. عمر لحسن♥

المُعرّف الرّقميّ للمقال:DOI 2025 10.33705/0114-027-004-011

تاريخ الاستلام:30-10-2025-تاريخ القبـول:19-11-2025-تاريخ النّشر: 15-12-2025

ملخّص: إنّ مقاربة الدّلالة المعرفيّة من منظورها التّجريبي في فهم المعنى عند الإنسان – كما يرى كارل بروكلمان – بالغة الأهميّة، إذ يعد اللسان صورة من صور اللّغة الإنسانيّة، التي تمنح كل مجتمع استقلاليته التّواصليّة. فاختلاف التّصورات الذّهنيّة للموجودات الواقعيّة أو المجردة، رغم التّوافق في أنماط البناء التّصوري الاستعاري، ينتج تباينا في التّراكيب الاستعاريّة بين الثقافات، بل أحيانا داخل الثقافة الواحدة، ويعكس ذلك سعي الإنسان الدّائم إلى إيجاد طرائق أوجز وأرقى لتلبيّة حاجاته التّواصليّة، في ضوء التّطور الزماني والمكاني. ومن هنا يطرح السّؤال: هل العامل الحاسم في تشكل اللّغة هو العقل البشري بما يحمله من تصورات ثقافيّة ونفسيّة واجتماعيّة؟ وانطلاقا من هذا المنظور، يأتي التّطبيق الإجرائي المحدود لتوضيح معالم نظريّة الاستعارة التّصوريّة بتحليل مجموعة من الأحاديث النّبويّة الشّريفة.

♥جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة، الجزائر، البريد الإلكتروني: zerazehifadila@gmail.com (المؤلّف المرسل).

♥جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر، البريد الإلكتروني:amor.lahcene@univ-annaba.dz

الكلمات المفتاحيّة: العرفانيّة؛ الاستعارة التّصوريّة؛ الأحاديث النّبويّة؛ الاستعارة البنويّة؛ الاستعارة الاتجاهيّة؛ الاستعارة الأنطولوجيّة.

Abstract: The cognitive-semantic approach from its experiential perspective in understanding meaning in human cognition- as viewed by Karl Brockelmann- is of great significance. Language, in this sense, represents one form of human expression that grants each community its communicative autonomy. The diversity of mental representations of both concrete and abstract entities, despite a general convergence in conceptual metaphorical structures, results in variations in metaphorical constructions across cultures and sometimes even within the same culture. This reflects the human pursuit of ever more efficient and refined ways to fulfill communicative needs, in light of temporal and spatial evolution. From this standpoint arises the question : Is the decisive factor in the formation of language the human mind itself, embodying cultural, psychological, and social conceptualizations? On this basis, a limited procedural application is proposed to elucidate the features of Conceptual Metaphor Theory through the analysis of verbal Prophetic Hadiths.

Keywords: Cognitive Linguistics; Conceptual Metaphor; Prophetic Hadiths; Structural Metaphors; Ontological Metaphors; Orientational Metaphors.

مقدّمة: لأنّ المدخل الوحيد لمعرفة كيفيّة اشتغال العقل البشري هو اللّغة والعلم المكلَّف بدراسة هذه الظَّاهرة هو اللّسانيات بصفة عامة؛ وكلُّ العلوم هي معينة للّسانيَّات التي تعتبر البؤرة تتفرَّع بتظافر هذه العلوم. وهو ما يصبُّ في قضيّة أصل وماهيّة الاستعارة المتَبديّة في اللّغة؛ أهي شكل؟ (زخرف جمالي ينتمي إلى المجاز غير المباشر)؛ وهو رأي القدامى غربا وعربا وما يزال حاضرا لحد السّاعة . تنتج عن عمليتي (نقل/ استبدال)، أم أنَّها عمليّة عقليّة

تتأتَّى من تصوُّرات تنشط استعاريًّا؟ (تصوُّرات استعاريّة يعيش بها كل البشر) وهو رأي الغرب المحدثين منذ القرن العشرين ونخص بالذّكر ما نَظَّرَ له العالمان لايكوف وجونسون في كتابهما المشترك "الاستعارات التي نحيا بها" (1980)، والنّظريّة المعاصرة للاستعارة التي نشرت عن كتاب لايكوف "الاستعارة والفكر". وهو حقل اشتغالنّا هنا.

وبما أنَّ الأفكار متَّصلة رأسا بطبيعة نَسقنا التّصوري؛ وهيمنة الاستعارة على جانب كبير منه متكشّفة أمامنا. وعلى هذا الأساس تعدُّ الاستعارة التّصوريّة، أو التّرسيم الاستعاري بناء فكريًّا قابعا في الذّهن، يقوم من خلال تناظرات بين (مجالات مصدر)، و(مجالات هدف)؛ فهي عبارة عن تعالق لمدارك عقليّة ناتجة عن معارف سابقة كامنة في الذّهن جاءت نتيجة تقلُّبات نفسيّة غير أنَّها تنتمي إلى المجال التّجريبي الواقعي للموجودات الحسيّة المتجسّدة التي تعرفها الإنسانيّة جمعاء. وهو ما يسمح لنا بتبين وروده في الأحاديث النّبويّة الشّريفة.

نظريّة الاستعارة عند العرب القدامى: عكف العلماء العرب القدامى الذين اهتمُّوا للُّغة، منذ القرون الأولى للهجرة على دراستهم للنص القرآني وما يتضمنَّه من إعجاز لغوي، فكان للدَّرس البلاغي حظُّه الوفير من ذلك، في تقصّي أنواع الأساليب القرآنيّة، وخاصَّة البيان منها؛ أي تراكيب القرآن الكريم المجازيّة باعتبار المجاز فيها خلقا إلهيًّا، ينأى عن إبداع المخلوق. فانصبَّ اهتمامهم على البيان، والبديع، والخبر والانشاء. غير أنّ الاستعارة كانت قد ملكت عقولهم. وسلبت تفكيرهم. فخصّوها بالتّعمق والنّظر. وقاربوا "بين الأسلوب والعيَّاريّة. والعيَّاريّة ضرب من المعاملة، (وهي أن يستعير بعض النّاس من بعض شيئا من الأشياء، ولا يقع ذلك إلاّ من شخصين بينهما سبب معرفة ما يقتضي استعارة أحدهما من الآخر شيئا)" (عبد الإله سليم، 2001)، وحاولوا التّبَّصر في العلاقة القائمة بين اللَّفظ والمعنى، ومن تلك النّقطة انطلقوا في تفسيراتهم للأوجه المجازيّة المختلفة وعلى رأسها الاستعارة.

بحيث عمد الجاحظ (ت 255هـ) إلى نقد المنتجات الأدبيّة من شعر ونثر وقد ركَّز على فن الشّعر خاصّة؛ لتميُّزه عند العرب منذ الجاهليّة. وأكبَّ عليه يتفحَّصه ويحلّله، فذكر أنَّ" البلاغة إظهار ما غمض من الحقّ، وتصوير الباطل في صورة الحق"(الجاحظ، 1971)، وخاصَّة الاستعارة منها، وكان قد بدأ الطريق بقوله إنّها "تسميّة الشّيء باسم غيره إذا قام مقامه"(الجاحظ 1971)، حتى وصل حسب رأيه إلى تفسير يوضح كيفيّة وسبب بنائه (المجاز الاستعاري). فأدرج كلاًّ من المخاطب (الباث) والمخاطَب(المتلقّي) كونهما قطبا رحى العمليّة التّواصليّة البلاغيّة؛ لضرورة وجود توافق تواصلي مرده إلى الذّهنيّة المشتركة بينهما، وهو ما يسهل إحداث تكامل تصوُّري، بحيث ينتجه الأول ليعيه وينتبه إليه الثَّاني، ويؤثّر فيه. ففي كتابه: *البيان والتّبيين* إشارة جليّة للمتمعّن في القضيّة. فقوله: "إفهاما يغنيه عن الإشارة" (الجاحظ 1971) للشيء الحسّي أو الأمر المعنوي، كونه منغرسا في الذّهنيّة المشتركة، يبقى إحداث التّوليف يبن هذه العناصر وتعليقها ببعضها. أمّا عن قوله:" حسن الإفهام مع قلَّة عدد الحروف" (الجاحظ، 1971) (إيجاز العبارة)، فهي حسن التّدبر في توليد المعني انطلاقا ممّا اكتسبه من إحالات اسميّة للَّفظة، و"الألفاظ المستحسنة في الآذان، المقبولة، عند الأذهان، رغبة في سرعة استجابتهم ونفي الشّواغل عن قلوبهم."(الجاحظ، 1971). ذلك فصل الخطاب عنده، ومنتهى الابلاغ المجازي. وقد كان تعريف الاستعارة عنده لا يخرج عن إطاره اللّغويّ. وعلى هديه سار من جاء بعده من اللّغويّين والبلاغيين والنّقاد، أمثال الآمدي وعبد القاهر الجرجاني، وحازم القرطاجني، الذي أسهم بدوره بعد سابقيه، من البلاغيين والنّقاد ومفسري القرآن الكريم، ودارسي علومه، بقدر يُشهد له به. في كتابه "منهاج البلغاء وسراج الأدباء"، حيث أخذ الصّورة الشّعريّة باعتبار المحاكاة والتّخييل على حد قول محمد الولي إذ عُدَّ كتابه" مرحلة جديدة من تاريخ نظريّة الشّعر عند العرب. إنّه بقدر ما يستلهم مجهودات المتقدمين من

النّقاد واللّغويّين والبلاغيين وعلماء العروض والقافيّة والفلاسفة، بقدر ما يحاول تقديم صيغة جديدة لنظريته(هـ)"(محمد الولي 1990) الخاصّة بوجهة نظره اتجاه اللّغة حيث" يميز بين معان فطر النّاس على معرفتها والتّأثر لها إمّا سلبًا أو إيجابًا، وهذه من الشّيوع بحيث تشكل الرّصيد المشترك عند كل النّاس، وبين المعاني أو المتصورات التي يكسبها الإنسان بالتّعلم، ولا تشكل رصيدا مشتركا عند كل النّاس. إذ إنّها تمثل معرفة علميّة أو ما شابه ذلك"(محمد الولي 1990). حيث يقول في المعاني: "هي الصّور الحاصلة في الأذهان عن الأشياء الموجودة في الأعيان، فكل شيء له وجود خارج الذّهن، فإنّه إذا أدرك حصلت له صورة في الذّهن تطابق لما أدرك منه فإذا عبر عن تلك الصّورة الذّهنيّة في أفهام السّامعين وأذهانهم، فصار للمعنى وجود آخر من جهة دلالة الألفاظ. فإذا احتيج إلى وضع رسوم من الخط تدل على الألفاظ من لم يتهيأ له سمعها من التّلفظ بها، صارت رسوم الخط تقيم في الأفهام هيآت الألفاظ، فتقوم بها في الأذهان صور المعاني فيكون لها وجود من جهة دلالة الخط على الألفاظ الدّالة عليها"(حازم القرطاجني، 1981). ويرمي بذلك إلى أنّ الخط يدل على وجود تصورات مخزنة في العقل البشري يحيل عليها هذا الخط، كما تحيل الأسماء على المسميات ادعاء من أصحابها. وأثبت القرطاجني أنَّ تشغيل الاستعارة بناء للغة، فببحثه عن "مواقع البلاغة من طبيعة الإنسان، وعن الفرق بين الخطابة والشّعر، وما يرجع إلى ذلك من ملاءمة النّفوس ومنافرتها، ويرجع المعاني إلى متصورات أصليّة، ومتصورات دخيلة"(حازم القرطاجني، 1981) بحيث "تكون هذه المعاني منتميّة إلى الرّصيد المعروف عند كل النّاس.

فـ (أفضل المواد المعنويّة في الشّعر ما صدق وكان مشهورا)"(محمد الولي 1990). وقد جلب الانتباه إلى قضيّة التّخييل واعتبرها ركيزة أساسيّة أو عمدة في حصول المعاني، فيقول: "والتّخييل في الشّعر يقع من أربعة أنحاء: من جهة المعنى، ومن جهة الأسلوب، ومن جهة اللفظ، ومن جهة النّظم والوزن."

(عبد الرّحمان طعمة، 2019). ويتناول المعنى، ويجعله يقوم على معان أوّل ومعان ثوان" يكون عليها مقصد الكلام وأسلوب الشّعر؛ فالعلاقة لديه بين صياغة المعاني القائمة في حدث التّفكير(الأذهان) لفظيا في حدث البيان والتّعبير(الأعيان) هي علاقة مباشرة تتأتى من خلال وسيط التّخييل"(عبد الرّحمان طعمة، 2019). وقد أشاد اللساني عبد الرّحمن طعمة بطرح القرطاجني، وأثنى عليه، بعده اتجاه عرفاني عربي من زاويّة الاستعارة.

ثالثا –نظريّة الاستعارة عند العرب المحدثين: استقبل العرب المحدثين نظريّة الاستعارة التّصوريّة برؤيتها العرفانيّة، كما هو معروف بالاطلاع والتّرجمة، ومن ثمّ إعادة الصّياغة العربيّة لها، أو البحث عما يتوافق معها في كتب التّراث اللّغويّ العربي، أو تطبيقها على اللّغة العربيّة؛ حيث كان دور اللسانيين العرب هو دور المتلقي المستهلك. مع بعض الاجتهادات الفرديّة القيمة، والمسهلة لاستقبال هذا الطرح الجديد. والذي يحتاج إلى تنسيق وتأطير؛ ليتم استيعابه وبذلك تمثله عربيا... أمثال؛ الأزهر الزناد، عبد الله الحراصي عبد المجيد جحفة (مترجم كتاب جورج لايكوف ومارك جونسون "الاستعارات التي نحيا بها")، عبد الإله سليم، محمد الصّالح البوعمراني، جليلة حمدة توفيق قريرة، محي الدّين محسب، عبد العزيز لحويدق، سيمة نجاح مصمودي، عمر بن دحمان، عبد العالي العامري، عبد الرّحمن طعمة، عبد الجبار بن غريبة عتيق...

3–مبادئ نظريّة الاستعارة التّصوريّة: تنتصب أعمدتها بالارتكاز على عدة مبادئ تحكم حدودها؛ وهي كما طرحها جورج لايكوف في الكتاب المشترك "الاستعارات التي نحيا بها" (1980)، ومقاله "النّظريّة المعاصرة للاستعارة" (1993)، إذ جعل الاستعارة مردها العقل وتصوره للعلاقات بين مجالين لمعنيين متباينين ينتم إدراكهما، وتخزين صورة مجردة لهما في الذّهن، ليتم بعدها إسقاط المجال المصدر (المعروف مسبقا) على المجال الهدف(الذي يريد

التّعبير عنه)، بالتّماس رابط بينهم الإنتاج تراكيب نحويّة تسمى تعبيرات استعاريّة؛ على اعتبار أنّ الاستعارة تمت بين المجالات قبل أن تتحقق لسانيا. و"يرتبط ذلك بإقامة علاقة انسجام من نوع محدد بين العلاقات التي تقوم عليها الأنساق الدّلاليّة في اللغات الطبيعيّة، والعلاقات التي تتبني عليها أنساق معرفيّة وإدراكيّة أخرى، أي أنّ هناك مستوى ينسجم فيه هذان النّوعان من العلاقات هو مستوى البنيّة التّصوريّة" (محمد غاليم، 1987).

يقر لايكوف وزلتان كوفيتش وغيرهما من المشتغلين في هذا الحقل بتساوي اللّغة اليوميّة واللّغة الإبداعيّة في منطق الاشتغال (المنطق الاستعاري)، لكن هذا لا يجعلهما في نفس المرتبة، فللإبداع خصوصيته؛ لذلك فقد أقرا أنّ عمليّة الابتكار والجدة التي "تنشأ من خلال إدماج مجموعة من الاستعارات التّصوريّة البسيطة من أجل تشكيل الاستعارات المعقدة"(عمر بن دحمان، 2010)، هي إبداع يرقى عن التّصورات العرفيّة ويتميز عنها، ولكن "ليس الابتكار والجدة (في الأدب) أمورا خارقة، فهما لا يأتيان من العدم"(عمر بن دحمان، 2010)؛ أي أنّ المبدع والمتلقي يشتركان في أرضيّة فكريّة واحدة تخضع لمنطق استعاري، وإلاّ فلن يتمكن المتلقي من فهم التّراكيب الاستعاريّة التي ينتجها المبدع، ولن يتمكنا من التّواصل اللّغويّ. و"وفقا لكوفتش (فيما ينقله عن لايكوف وتورنر) يمكن تمييز أساليب عديدة ومتنوعة يوظفها الأدباء(...) على نحو منتظم لإبداع "صورة" ولغة جديدة غير وضعيّة، انطلاقا من الموارد الوضعيّة للغة والفكر اليوميين. هذه الأساليب أو الآليات هي: التّوسيع (Extending)، التّدقيق (Elaboration)، الارتياب (Questioning) التّوليف (Combining) (Zoltan Kovecses, 2010)، وما يفعله المبدع هو إدخال تعديلات تجعل الكلام غير مألوف، فينجذب إليها المتلقي، وتنشأ عنده ما يسمى بالدّهشة، وهذا ما يجعله يستنفر في فهمها باستغلال معطيات الآليّة التّصوريّة الاستعاريّة بدوره.

أهم مفاهيم الاستعارة التّصوريّة:

أ . النّسق التّصوري (Conceptual layout):يمكن القول إنّ مفهوم النّسق جاء أولا فلسفيا، إذ أورد (لالاند) في موسوعته الفلسفيّة أنّ مصطلح النّسق "يقال بمعنيين: عام وخاص؛ والنّسق بالمعنى العام هو جملة عناصر ماديّة أو غير ماديّة تتعلق بالتّبادل بعضها ببعض بحيث تشكل كلا عضويا والنّسق بمعناه الخاص هو مجموعة من أفكار علميّة أو فلسفيّة مترابطة منطقيا من حيث تماسكها لا من حيث حقيقتها" (فاطمة محمد السّويدي، 2019) وكل ذلك من أجل "الإحاطة بالموجودات وإدراك طرائق ارتباطها، فالتّجربة الحسيّة وما تحمله من معايشة ومعاناة فكريّة ووجدانيّة تتطور وتنمو؛ ليتم التّحول من الواقع المحسوس إلى المدرك المعقول ومن المستوى الضّمني إلى المستوى الصّريح" (فاطمة محمد السّويدي 2019). لصياغة احتياجاتنا اليوميّة من بناء للمعاني والأفكار التي يقوم عليها وجودنا. أو هو "تفعيل عدة عمليات لها جوانب تجريديّة تدور عادة في مستويات ذهنيّة عدة... مع عمليات الإدراك والاستيعاب، والمعايشة، وصولا إلى الجانب التّأويلي، ومرورا بضوابط ذهنيّة إبداعيّة تتحكم في تصوير هذه الأنساق وتجسيدها، التي تمثل مرتكزا من مرتكزات التّشييد التّصوري" (فاطمة محمد السّويدي، 2019). وقد أعطى محمد غاليم مفهوما للبنيّة التّصوريّة بعدها "مظهر من مظاهر التّمثيلات المعرفيّة يقوم عليه الفكر لدى الإنسان. وبخلاف مظاهر الفكر التي تعتبر هندسيّة (geometiric) أو شبه موضوعيّة (quasitopoloical) كما هو الحال في تنظيم الفضاء المرئي، فإنّ البنيّة التّصوريّة بنيّة جبريّة (algebraic) مكونة من عناصر منفصلة وهي ترمز تمييز الأنماط (types) من الورودات (tokens)، والمقولات التي تفهم منها العالم، والعلاقات بين مختلف الأفراد والمقولات (محمد غاليم، 1987). أي "افتراض ترابطات تصوريّة بين مجال تصوري وآخر. وبمقتضى هذا الافتراض يمكن أن نقول إنّ معاني جزء كبير

من لغتنا اليوميّة تحتاج إلى هذا النّوع من التّرابطات" (جورج لايكوف ومارك جونسن، 1996)، تعزى إلى "عمليّة عقليّة تتم بواسطة الذّهن تقوم بتنظيم التّجارب والمعارف والإدراكات المختلفة داخلة فيما يعرف بالبنيّة التّصوريّة، لأنّ تخصيص العلاقات الدّلاليّة يضطرنا إلى استعمال معرفة (تصوريّة) غير لغويّة، فكوننا نربط بين اللفظ وما يشير إليه يجعلنا ندخل (بدون أن نشعر) عناصر غير لغويّة لإنشاء هذا التّصور حول اللفظ في أذهاننا"(جورج لايكوف ومارك جونسن، 1996)، و"الرّبط بين كل المعارف والتّجارب الفكريّة والجماليّة والحسيّة مع اللون والحجم والهيئة والصّوت...إلخ، والألفاظ التي تدل عليها من خلال بناء تصور ذهني عنها يدخل ضمن بناء كبير في ذهن المتكلّم يجمع كل هذه التّرابطات والعلاقات" (جورج لايكوف ومارك جونسن، 1996). فيتعين علينا التّصرف عند تقديم المعرفة أو التّواصل؛ أي أنّ النّسق التّصوري ما هو إلا تشكيل ذهني للمدركات بأنواعها، أو معرفة مفعلة فكريا عند أصحاب نظريّة الاستعارة التّصوريّة.

ب . الإسقاط الاستعاري (Projection metaphor): من أهم عوامل إحاطة الإنسان بمكونات العالم الخارجي(الفيزيائي)، والعالم الدّاخلي (البيولوجي النّفسي)، وكذا التّجريدات الذّهنيّة للمفاهيم العقليّة. وقد تكون المقارنة أو الموازنة، والتّمييز، والشّعور بوجود ثغرات في فهمه للحياة بأكملها فيحاول تفسيرها. وبذلك يعمل على إقامة موازنات يقابل فيها ما كان معروفا مدركا قبلا مع ما يريد تكوين فكرة أو معرفة عنه، فيحدد الأجزاء أو العناصر التي يتوافق فيها الموضوعان المنتميان إلى مجالين متباينين (المصدر والهدف)، ليشكل تصورا جديدا يتماهى فيه الطرفان مع سيطرة المجال الهدف على التّصور الجديد باعتباره المقصود بالتّكوين الاستعاري التّصوري. ولأن المعنى المعجمي "تصوَّر أي سقط. وفي الحديث يتصور المَلَكُ على الرّحم: أي يسقط" (ابن منظور، 1994). فإنّ المعنى الاصطلاحي يتوافق تمام التّوافق مع ذلك، مع

الطبيعة الاستعاريّة لهذا الاسقاط، إذ يقدم الأزهر الزناد مفهوما له فيقول بأنّه "قوالب من التّناسبات الأنطولوجيّة، وهو كائن ما بين المستويات العليا في المقولات، يحكمه مبدأ الثبات الذي ينص على أنّ الإسقاط ما بين المجالات يحافظ على الأبعاد الأنطولوجيّة على أنّ الغلبة للمجال الهدف" (الأزهر الزناد 2010). الذي يستوجب معرفة أثرى بالمجال المصدر الذي يشتغل وفق مدخلين هامين يعدان ضابطين للعمليّة هما الثبات الاستعاري والاقتضاءات الاستعاريّة؛ أي إحداث علاقات ذهنيّة بين المعارف المدركة والتي تبدأ من المراحل الأولى للحياة البشريّة.

ج . المجالات التّصوريّة (Conceptual areas): يعبر عن هذا المفهوم بمصطلح مركب من مصطلحين إذ "يعتبر مفهوما الصّورة (figure) والمجال (Ground)، وهما مفهومان يعودان إلى علم النّفس الجشطلتي، من أهم المفاهيم التي وظفها العرفانيون لتبيان الطابع الطبولوجي للغة، فتنظيم الفضاء ومعرفة خصائص شيء ما داخل الفضاء هو أكبر من الاقتصار على معرفة الخصائص الذّاتيّة لذلك الشّيء، إذ يحتاج لتحديد موقعه ومساره واتجاهه إلى شيء آخر، انطلاقا منه يحدد الشّيء الأول" (محمد الصّالح البوعمراني 2018)؛ أي إيجاد علاقات ترابطيّة بين معنيين اثنين: مصدر يبنى عليه هدف، غير أنّ الإطار الهدف هو بؤرة الاهتمام وموطن التّركيز. إذن تنشط الاستعارة التّصوريّة بوجود مجالين اثنين: المجال المصدر (Source domain) وهو نسق تصوري يعيننا على فهم نسق تصوري آخر وبنينته، قد يكون جديدا لم يطرق قبلا يسمى المجال المستهدف (Target domain) بحيث يكون الأوّل أقل تجريدا من الثاني، لأنه الأكثر ارتباطا بالواقع الفيزيائي من حولنا. ولأنّ التّفكير "كعمليّة عقليّة معرفيّة هو انعكاس للمعلومات والأفكار والعلاقات والرّوابط بين الظواهر أو الأحداث في وعي الإنسان، وتتضمّن عمليّة التّفكير في أي موضوع جانبين متكاملين، الأوّل: انعكاس للظاهرة أو

الشّيء أو الحدث أو المعلومة أو الفكرة من حيث الجوهر، أي في علاقاتها المتبادلة مع غيرها من الظواهر أو الأشياء أو الأحداث أو المعلومات أو الأفكار وتلازمها معها. والثاني: التّبصر بالظاهرة (...) من حيث العموميّة أي في شكلها العام التّجريدي وليس في شكلها الحسي المحدود" (يوسف الأقصري 2002) وجب المزاوجة بين فضاءات المعاني المتباينة. فكلما زادت مجالاتنا المعرفيّة، أو حقولنا الاستدلاليّة في إدراك نتائج النّشاطات والتّفاعلات المختلفة في حياتنا صاحبتها تصورات استعاريّة تناظرها في أذهاننا؛ لأنّ المعرفة الذّهنيّة تراكميّة ترابطيّة. كما يوضح ذلك المخطط:

مخطط (1): التّناسب الطردي بين المجالات المعرفيّة المدركة والتّصورات الاستعاريّة.

د . الامتداد الاستعاري (المسار الاستعاري): استغلال ترسيم "راسخ من نسقنا التّصوري يفسر السّبب الذي لأجله يمكن للاستخدامات الجديدة والخياليّة للترسيم أن تكون مفهومة على الفور إذا ما أخذت في الحسبان التّناظرات" (جورج لايكوف، 2012) الاستعاريّة المناسبة في كل تجربة توسيعيّة على مستوى التّصور الاستعاري المبنين ذهنيا، والمستعد أو القابل لأي تجديد أو تحفيز باستمرار. أي وجود استعارات عرفيّة ربما كانت عامة ومشتركة للجنس البشري ككل، نجعلها متكئا في تجديد هذه الاستعارات بتصورات أخرى ترتكز على العناصر الهامشيّة لهذه الأنساق التّصوريّة، وإذا كان ذلك ضمنا لبناء

منظومة تصوريّة استعاريّة تكون إبداعيّة تنم عن تمرس صاحبها في إطلاق العنان لخياله، وبذلك يحفز خيال المتلقي المهتم، في محاولة لفهم وإدراك مقصديّة المبدع، بمقاربات تأويليّة متباينة، ولكنها تتفق في نقاط معترف بها عرفيا بالتّواضع والاصطلاح.

هـ . الخطاطة الاستعاريّة (Allegorical calligraphy): وجود "بنيات معرفيّة تضم توجيهات تهيئ المجرب لتأويل تجربة ما بطريقة ثابتة" (بهجة أومادن، 2010) و"يقترح يول وبراون النّظر إلى الخطاطات كمعرفة خلفيّة تقودنا إلى توقع (أو التّنبؤ بـ) مظاهر في تأويلنا للخطاب"(بهجة أومادن 2010). وينعتها الدّكتور الأزهر الزناد بأنّها: "أبنيّة معرفيّة على غاية من العموم والتّجريد، تساعد الفرد على الاستدلال المناسب"(الأزهر الزناد، 2010) وأنها: هندسة ذهنيّة "تنظم وفقها المعلومات في أذهاننا بطريقة توجه استدلالنّا. (وهي) تمثيل عرفاني يتضمن تعميما لمظاهر التّماثل المشتركة ما بين المدركات من النّماذج الجاريّة في الاستعمال" (يوسف الأقصري، 2002) فهي على الأرجح أسلوب معرفي.

وبما أنّ الإنسان لا يقدر على الاحتفاظ التّام بكل مجريات الحياة الدّاخليّة منها والخارجيّة بشكل مفصل، وبذلك فهو يلتمس خطة تقنيّة محاولا تخزين أكبر قدر ممكن من المعلومات والمعارف وحتى المجردات من الأفكار المبتكرة، يسعى بوساطتها إلى اختزال ما يمكن الاحتفاظ به من كل تلك التّفاصيل، وتخزين هذه الأيقونة التي تحيل على الموضوع الأصل، أو الواقعي. مثل خطاطة استعارة الوعاء التي تحصر في: داخل/ خارج /سطح فاصل ... كما يقال إنه "بمقدورنا أن نرى الصّور بعين العقل وأن نسمع الأصوات بأذن العقل وأن نستحضر صورا تتصل بسائر الحواس الأخرى غير أنّه يختلف تصورنا بسبب الفروق الفرديّة في التّصور كما تختلف ضروب التّصور شأنها شأن حقائق الاستبطان الأخرى كونها لا تخضع للقياس الدّقيق، وكلما كان

تخيلك دقيقا كان تذكرك للأشياء أفضل" (يوسف الأقصري، 2002)، حيث يتطلب ذلك ما يسمى تفكيرا؛ والذي يتكئ على عمليات عقليّة أوّلها التّصنيف وثانيها التّنظيم وثالثها التّجريد، وهي العمليّة التي يتم فيها تجريد الأشياء عن ذاتها بترسيم تصوري. كما يقال إنّه توجد "فترة التّنشيط الحسي للجهاز العصبي التي تساعد على نضجه"(حسان شمسي باشا، 1991)، وتكون خلال النّوم "وظيفته(ا) مركزة في بنيان وتصليح القدرة العقليّة والذّهنيّة في المخ" (حسان شمسي باشا، 1991)، ذلك أنّ الإنسان لا طاقة له على تحمل كل المعلومات والمعارف والأفكار.. مع تزايدها وتجددها وتعقدها في بعض الأحيان، وبذلك يقوم (العقل) "بعمليات التّصنيف وإعادة الحساب، ومراجعة كل ما دخل الدّماغ في ذلك اليوم. ويقوم المخ بعمليّة تخلص من كل المعلومات القديمة غير الملائمة...!!" (حسان شمسي باشا، 1991). والمعقدة المفصلة، فيجردها من كل ذلك، ثم يحتفظ بها لطلبها وقت الحاجة، "ولذلك كان النّسيان نعمة من نعم الله...فلو تذكر الإنسان كل ما مر به من أحداث ومشاعر، لما استطاع العيش في خضم هذه الحياة!" (حسان شمسي باشا، 1991). لذا لزم عليه التّجريد الذّهني قدر المستطاع، والتّخلص من الفائض والرّوتيني المحفور في الدّماغ والذي يتحكم فيه الانتباه الدّائم، وهو مناط الحكم على الفرد، كونه سويا طبيعيًا أم أنّه توجد مشكلة ما في تصوره لنفسه ولما حوله. إذن فالخطاطة الاستعاريّة هي التّمثل الذّهني لصورة العالم من حواس، وعواطف، ونشاطات حياتيّة وأفكار مجردة في أصلها. أو استيعاب وفهم العقل الإنساني للحياة كلها، فهي أساس تكوين المناويل العرفانيّة حسب الزناد.

و. التّرسيم الاستعاري: هو على الأغلب بنيّة للاستعارة العرفيّة عبر مجالات تصوريّة كما يصفه لايكوف؛ أي أن "كل ترسيمة mapping هي نموذج راسخ لتناظر تصوري عبر مجالات تصوريّة" (جورج لايكوف، 2012). فهو "يحدد فئة مفتوحة النّهاية an open ended class لتناظرات ممكنة عبر نماذج

الاستدلال" (جورج لايكوف، 2012). غير أنّ "الفهم الاستعاري مترسخ في الفهم غير الاستعاري" (جورج لايكوف، 2012). وتتراكب النّماذج المخزنة في الذّاكرة مع ما استحدث من المواضيع والمواقف، والعواطف...، وكلما استجد جديد على مستوى المنظومة النّموذجيّة الرّاسخة حصلنا على استعارات تصوريّة جديدة. إذ إنّ التّطور العلمي التّكنولوجي المعاصر مثلا قد لون تصوراتنا للسلوك والأفعال، فاصطبغت الأقوال بدورها. فهو إذن "مجموعة ثابتة من التّناظرات الأنطولوجيّة بين الكيانات في مجال الانطلاق والكيانات في مجال الوصول" (جورج لايكوف، 2012)، أي وجود منظومة تصوريّة استعاريّة راسخة نحتكم إليها في تنظيم تفكيرنا اليومي وكذلك الابداعي الأدبي.

– **أنواع الاستعارات التّصوريّة:** لإعطاء فكرة عما يجعلنا نتصور الأمور بكيفيّة استعاريّة، وتبنيها والتّحكم في معظم أنشطتنا الحياتيّة اليوميّة، والمدركة معرفيا في أدمغتنا، كما يرى لايكوف وجونسون، وخاصّة منها ما هي مشتركة بين الثقافات والبيئات والمعتقدات، والأيديولوجيات...لترسيخ نظرة شموليّة عن الاشتغال الاستعاري التّصوري في إعادة تدوير المعارف المدركة، واستغلالها في أنساق تصوريّة تغطي معان غير معروفة لحاجة ما. وقد أقدم لايكوف وجونسون على تحديد استعارات تبنين نسقنا التّصوري، وهي قارة في معظمها فوضحا بأنه قد تقدم الباحثون قبلا بتطبيقات "مثيرة للنظريّة في حقول متنوعة مثل النّظريّة الأدبيّة والدّراسات القانونيّة واللسانيات وفلسفة العلوم. كما حددوا الاستعارات التّصوريّة في جوهر الشّعر والقانون والسّياسة وعلم النّفس والفيزياء وعلوم الحاسوب والرّياضيات والفلسفة" (عمر بن دحمان، 2010) ... وقد قسم لايكوف وجونسون هذه الاستعارات التّصوريّة إلى: استعارات بنيويّة، واستعارات أنطولوجيّة، واستعارات اتجاهيّة، لضرورة منهجيّة، وحاجة تصنيفيّة، ومعايير نظريّة.

نقدم من العناصر البحثيّة المواليّة عينة من الثنائيات التّناظريّة أو التّرسيمات الاستعاريّة الشّائعة في أوساط المجتمعات الإنسانيّة، أو التّصورات الاستعاريّة الإبداعيّة، والتي ربما ابتذلت لتصبح راسخة ضمن المنظومة التّصوريّة المعرفيّة لتكون نمطيّة مشتركة.

1. الاستعارات البنيويّة: يعدّ لايكوف وجونسون هذه الاستعارات طبيعيّة وقارة في فكرنا؛ لدرجة أنّنا نتخذها عادة بديهيات ومسلّمات، ولا يخطر على بالنّا في بعض الأوقات أنّ الأمر متعلق بتصورات استعاريّة مصدرها العقل (عمر بن دحمان، 2010)؛ بالإسقاط الانتقائي الجزئي. وبذلك يتسنى لنا بالإجماع التّركيب النّسقي تصوريا بين ما هو مادي ملموس (لنا فيه تجربة) وما لا نستطيع القبض عليه فيزيائيا. وانطلاقا من النّسق التّصوري المرسم لاستعارة (الجدال حرب) تتشكل تصورات جزئيّة تبنين هذه الاستعارة في أذهاننا والمستمدة من مقتضيات أنشطة الحرب المختلفة مثل: الأسلحة والجيش والدّفاع والهجوم والتّرصد والخداع والحصار والأسر والحيلة والاستسلام، مناورة ... وعلى أساسها نتخاطب، ومن أمثلة ذلك:

. هذه آخر فرصة لعقد هدنة بيننا (التّهديد)؛

. هو ند لك (المساومة أو التّحذير)؛

. هناك العديد من المنافذ لحل المشكلة (الصّلح)؛

. أنا له بالمرصاد (هجوم مضاد)؛

. لا تستعجل نهايتك (النّصح)؛

. ليس كفـءا لهذه المهمة(تحقير)؛

. عليك بالرّضوخ (الاستسلام)؛

. أريد التّفاهم البناء(مناورة)

وكذلك الأمر نفسه بالنّسبة إلى استعارة الحياة سفر، والتي يتفرع عنها عدة تشعبات استعاريّة مبيّنة للتصورات بنفس النّسق (الحب سفر. الوظيفة سفر. العلم

أو الدّراسة سفر. الصّداقة أو العلاقات سفر...)، ومن أمثلة ذلك، والتي لا تنتهي نذكر:

. العقبات الثّقيلة تسد عليَّ طريق المضي قدما نحو الأمام (الحياة سفر)؛

. أظن أنّ الوقت قد حان للاستقرار العاطفي (الحب سفر)؛

. هذه هي المحطة التي أريد أن أنطلق منها (العمل سفر)؛

. لقد قطعت شوطا طويلا في طلب العلم (العلم سفر)؛

. شراكتنا التّجاريّة تسهل مع الوقت (العلاقات سفر).

2 . الاستعارات الأنطولوجيّة (الوجوديّة): علينا الإقرار بأنّ التّصورات الاستعاريّة التي تتمظهر بلغتنا تعد ذات طابع وجودي في عمومها، وترتكز على تحديد الصّفات واستنتاج العلاقات. ولكن العالمان اللّغويّان لايكوف وجونسون ميزا بين عدة أطر استعاريّة تبني أنساقنا التّصوريّة؛ فاعتبرا وجود استعارات أنطولوجيّة لأهداف تنظيريّة (منهجيّة تنظيميّة) تقترب من الموضوعيّة، وبشيء من التّفصيل الممكن.

إذ نقوم ببنينة العديد من الأنساق التّصوريّة التي تقوم على استعارة (الكيان والمادة)، واستعارة (الوعاء وما يتفرع عنها)، فبوجود "استعارة الذّهن آلة واستعارات التّشخيص المختلفة" (جورج لايكوف ومارك جونسن، 1996) نغطي مساحة كبيرة من المعاني التي يجب علينا الإحاطة بها بمعرفتها وإدراكها فهما ومحاولة إفهامها للآخر؛ لأنّ "فهم تجاربنا عن طريق الأشياء، والمواد يسمح لنا باختيار عناصر تجربتنا ومعالجتها باعتبارها كيانات معزولة أو باعتبارها مواد من نوع واحد. وحين نتمكن من تعيين (identify) تجاربنا...يصبح بوسعنا الإحالة عليها ومقولتها (categorize) وتجميعها وتكميمها" (جورج لايكوف ومارك جونسن، 1996)، بجعلها كما محدودا يشغل حيزا؛ لذلك وجب أن تكون "حاجات الإنسان النّموذجيّة تقتضي منا فرض حدود اصطناعيّة تجعل من الظواهر الفيزيائيّة {أشياء} منعزلة" (جورج لايكوف ومارك جونسن، 1996)

انطلاقا من معرفة الحيز الإنساني وإدراكه. إذ تعدّ هذه التّجارب الأوليّة "مصدرا لأسس استعارات أنطولوجيّة متنوعة جدا، أي {أنّها تعطينا} طرقا للنظر إلى الأحداث والأنشطة والإحساسات والأفكار... إلخ باعتبارها كيانات ومواد"(جورج لايكوف ومارك جونسن، 1996) حسب الحاجة. وهي تنشط الإسقاط الاستعاري الكلي أو الجزئي.

أ . استعارات الكيان والمادة: ومن أمثلتها نذكر استعمال استعارة تنشط في مجال الاقتصاديات (التّضخم كيان): له قوة وإرادة، وهو عدو للاقتصاد يجب الحيطة والحذر منه، لأنه ذكي ويمكنه إحداث الأضرار الوخيمة من ثغرات اقتصاديّة مختلفة قد تكون متعاكسة المصدر(السّبب)، كما أنّه جوهر التّحكم في الاقتصاد بالنّسبة لكل بلدان العالم، لذلك تعمل على ترقب حالاته، وتخافه وترهبه... وهذه بعض الأمثلة المستقاة من التّصور الاستعاري الأنطولوجي (التّضخم كيان):

. ... سيطرة التّضخم على مستوى معيشتنا؛

. ... تفادي التّضخم ليزدهر اقتصادنا؛

. يجب مراقبة التّضخم الاقتصادي المهلك؛

. العقلنة الانتاجيّة للسلع والخدمات خوفا من التّضخم؛

. التّضخم مزعج لكل السّياسات الاقتصاديّة.

ويمكن تنشيط استعارة الزمن مال؛ لأنّ الزمن له معظم صفات المال، من: (الضّياع أو الخسارة والادخار والصّرف واستثمار واستغلال واحتكار والمحدوديّة...)، والتي يمكن أن نسوق بواسطتها تصورات استعاريّة يتناظر فيها ما نعرفه عن المال مع الزمن. ويمكن إدراج الأمثلة الموالية:

. صرفت وقتي في إنجاز هذا العمل (الوقت يُصرف)؛

. ضاع الكثير من وقتي الثمين (الوقت يضيع)؛

. لن يكون استثمار وقتنا مجديا إلا في طاعة الله عز وجل (الوقت يُستثمر)؛

. أثْمن وقت في الحياة هو دقائق الصّلاة (الوقت يثمّن).

كذلك الأمر بالنّسبة إلى استعارة (الذّهن آلة . الذّهن شيء هش...).

ب . استعارات الوعاء: باستغلال المعادلة التّصوريّة داخل وخارج وسطح فاصل ينشط مجال تصوري استعاري لا باس به، إذ يمكن اعتبار أجسادنا أوعيّة وأحيازًا محدودة وما سواها خارج عنها، أو أنّنا ندخل أو نقع في أحياز افتراضيّة ضمنيّة في أذهاننا؛ نجعلها أوعيّة تحتوينا كلنا أو جزءا منا. وكل ذلك بأنساق تصوريّة استعاريّة موجودة في الأعيان مرسمة في الأذهان. ففي وجود فضاءات واقعيّة لنا فيها تجربة وخبرة، وهي ثابتة وجوديا، مثل (فوق وتحت– داخل وخارج–...). وهنا نسوق بعض الأمثلة الخاصة بهذا النّوع من الاستعارات، فنقول مثلا:

. دخل الرّعب في نفوس الأمم (نفوس الأمم أوعيّة)؛

. خرجنا من الحروب المسلحة السّياسيّة الاقتصاديّة، ووقعنا في الحروب الإعلاميّة، والحروب البيولوجيّة (الحروب المسلحة والحروب الإعلانيّة والحروب البيولوجيّة أوعيّة)؛

. أتمنى أن أخرج من الدّنيا صافيّة الوفاض والله راض عني (الدّنيا وعاء).

جـ . الاستعارات الاتجاهيّة (الفضائيّة) oriontationel metaphors: تأخذ أبسط تشكل للاستعارة؛ كونها تتعلق بالموضع الفيزيائي لكل اعتباراتنا انطلاقا من تمثلنا لأجسادنا، بإعطائها أنساقا تصوريّة استعاريّة ذات قيمة إيجابيّة أو سلبيّة، وذلك حسب اعتقاداتنا، أو ميولاتنا، أو أعرافنا، وأخلاقياتنا الدّينيّة التي تتحكم حتى في مبدأ تفكيرنا أو تصوراتنا للأمور كلها. فنجعل المقبول أو المستحسن فوق والمرفوض المستقبح تحت، وقد نرفض ما زاد عن الحدود المقبولة. وربّما صارت خير الأمور أوسطها. كون" أغلبها يرتبط بالاتجاه الفضائي: عال/مستفل، داخل/خارج، أمام/وراء، فوق/تحت عميق/سطحي، مركزي/هامشي" (جورج لايكوف ومارك جونسن، 1996).

واستنادا إلى هذه الاستعارة الفضائيّة المعتبرة للمواقع المختلفة للأشياء، والأمور نستوعب أو نفهم كما هائلا من المعاني المتحكمة في سيرورة مواقفنا من بعض مفاهيم حياتنا، بالحكم السّلبي أو الإيجابي عليها. إذ تتميز بثنائيّة ضديّة أحدها يحيل على ما هو إيجابي، والآخر على ما هو سلبي حسب كل ثقافة، أو دين أو بيئة، أو عصر. لأنّ تقديم الضّد يصور لنا الفرق بين المعنى وضده باستحضار ضد المعنى المقدم، فكما يقال: بضدها تتضح المعاني. وهذا ما نجد في الأمثلة:

. هو قمة في أخلاقه (الأخلاق فوق)؛

. الحياة أمامي (الحياة فوق)؛

. علمه راق (العلم فوق)؛

. أريد الخير للأنام (الخير فوق)؛

. غارت آمالي (الآمال تحت)؛

. دحضت نياتي في مهدها (النّيات تحت)؛

. خير الأمور أوسطها (أوسط الأمور فوق)؛

. لا تكن لينا فتعصر، ولا تكن قاسيا فتكسر(اللين والقسوة تحت).

والاستعارات الممتدة (extended metaphor) الصّغرى، والكبرى (العامة) هي استعارات تصوريّة تتحمَّل عددا من الاستعارات السّابقة على أنها استعارات موضعيّة صغرى تؤطر فضاءها الدّلالي.

-**مفهوم الحديث النّبوي الشّريف:** يدل الحديث في اللّغة عن "الجديد من الأشياء. والحديث الخبر يأتي على القليل والكثير، والجمع أحاديث كقطع وأقاطيع، وهو شاذ من غير قياس." (محمد عجاج الخطيب، 1989).

أمّا الاصطلاح في الحديث فهو مرادفته للسنة عند المحدثين، "ويراد بهما كل ما أثر عن الرّسول صلّى الله عليه وسلّم قبل البعثة، وبعدها، ولكنّه إذا أطلق لفظ الحديث انصرف في الغالب إلى ما يروى عن الرّسول صلّى الله

عليه وسلّم بعد النّبوة: من قول أو فعل أو تقرير"(محمد عجاج الخطيب 1989). ولأنّ الضّلال عن الاتجاه الصّحيح هو "إيثار الدّنيا على الآخرة"(ابن قيم الجوزيّة، 2002)، ويكون ذلك "إمّا فساد في الإيمان، وإمّا فساد في العقل" (ابن قيم الجوزيّة، 2002)؛ وما الدّنيا إلاّ "معبر وممر لا دار مقام ومستقر وأنها دار عبور لا دار سرور" (ابن قيم الجوزيّة، 2002). علينا نشدان الحقيقة والعض عليها بالنّواجد. وما الحقيقة إلاّ الإيمان بالحق عزّ وجل والأخذ بكل ما هدانا إليه، وبالمقابل الإعراض والنّأي عن كل ما نهانا عنه سبحانه؛ والحديث النّبوي الشّريف حقيقة سرمديّة تابعة للرسالة الإلهيّة، جاءت في صيغتها اللّغويّة على هيئة خطابات مرويّة ومدونة، لتكون حجّة لنا أو علينا يوم الدّين. إذن فالحديث النّبوي الشّريف أمانة بلغت إلى أصحابها.

-**الأحاديث القوليّة:** لا شك يعترينا بأنّ "علم النّحو منطقة يمكن أن نلاحظ فيها هذه العلاقة الفضفاضة بين الاستعارة اللّغويّة والمفهوميّة (التّصوريّة) وتزودنا المقاربة المعرفيّة للاستعارة بشرح واف لحقيقة أنّ الاستعارة المفهوميّة يمكن أن تتجلى في تنويعات نحويّة كثيرة من التّنظيم اللّغويّ (ديرفين 1985)" (جيرارد ستين، 2005). لذا سنقوم بإذن الله باستنباط ما تراه النّظريّة الاستعاريّة التّصوريّة استعارات مصدرها الذّهنيّة البشريّة من هذه الأحاديث النّبويّة الشّريفة. فنحاول التّقرب من معرفة الحكمة من تكليف رسولنا الكريم صلّى الله عليه وسلّم برسالة الإسلام. وكذا مدى عبقريَّته في تمثُّل المعاني ذهنيا والتي هو بحاجة إلى تقديمها في قالبها اللّغويّ (الرّمزي) للناس قصد إشاعتها وترسيخها ضمن حضارة إسلاميّة. وسنقف في مقاربتنا لعينة اصطفيناها من أحاديثه الشّريفة؛ بوصفها تحليلا في هذا البحث، وتبيان مدى مشاركة الاستعارة التّصوريّة في البناء اللّغويّ للحديث النّبوي الشّريف وخصوصيتها فيه.

الحديث الأوّل: نبدأ بأوّل حديث نبوي شريف وهو ما يقول نصّه: «**المُسلّم مَنْ سلّم المُسلّمونَ مِنْ لِسَانِهِ وَيَدِهِ وَالمُهَاجِرُ مَنْ هَجَرَ مَا نَهَى اللَّهُ عَنْهُ**» (البخاري، 2002). تصدر استعارات الحديث الأوّل من المنابع التّصوريّة التّاليّة:

. **المُسلّم مَنْ سلّم المُسلّمونَ مِنْ لِسَانِهِ**= اللسان شخص يؤذي (استعارة التّشخيص). مع اللسان وعاء يحوي أشياء مؤذيّة (استعارة الوعاء).

. **المُهَاجِرُ مَنْ هَجَرَ مَا نَهَى اللَّهُ عَنْهُ** = صورة الهجر العرفيّة (استعارة الصّورة).

بتصورات لها أنساق مبنينة استعاريا، عبّر الرّسول صلّى الله عليه وسلّم عن صورة إيذاء المسلّم لأخيه، بإسقاط التّجارب والخبرات المدركة من الواقع المادي والفيزيائي على المجردات التي يُستعصى تقديم معنى موافق لها دون ربطها بالأولى، إذ صور صلّى الله عليه وسلّم اللسان على أنّه شخص يضر المسلّمين ويؤذيهم. وهي من الاستعارات الأنطولوجيّة، كما استدعى رسولنا الكريم خطاطة الوعاء، التي تحدد فضاء داخل الجسد ومنفصلا عنه (عبد العالي العامري 2018)، إذ بصفتنا "كائنات فيزيائيّة، محدودة ومعزولة عن باقي العالم عن طريق مساحة جلدنا، ونعيش تجربة باقي العالم باعتبارها خارجة عنا" (جورج لايكوف ومارك جونسن، 1996). نستعير ذلك تصوريا، كون هذه التّجارب والخبرات دارجة في ثقافتنا، ليصبح اللسان وعاء لأشياء تؤذي المسلّمين، وكذا صورة الهجرة المعروفة والمدركة عرفا التي ناظرها مع ترك كل ما نهى الله عنه، لأن" الجماعة الإنسانيّة بتنظيمها وعقائدها ومصالحها وقيمها ممكن أن تعالج كوحدة والبيئة الخارجيّة كوحدة أخرى والتّفاعل بين الاثنين كنسق (أيكولوجي)" (جورج لايكوف ومارك جونسن، 1996)، يسهم في تيسير الحياة كلها، ومنها التّواصل الاجتماعي. الذي يستند إلى الخبرة المشتركة، فتكون

التّرسيمات الاستعاريّة ثابتة في معظمها ضمن المجموعة اللسانيّة النّظاميّة الواحدة.

الحديث الثاني: قال صلّى اللهُ عَلَيْهِ وَسلّم: «**يَا أَبَا ذَرٍّ أَعَيَّرْتَهُ بِأُمِّهِ إِنَّكَ امْرُؤٌ فِيكَ جَاهِلِيّة إِخْوَانُكُمْ خَوَلُكُمْ جَعَلَهُمُ اللَّهُ تَحْتَ أَيْدِيكُمْ فَمَنْ كَانَ أَخُوهُ تَحْتَ يَدِهِ فَلْيُطْعِمْهُ مِمَّا يَأْكُلُ وَلْيُلْبِسْهُ مِمَّا يَلْبَسُ وَلاَ تُكَلِّفُوهُمْ مَا يَغْلِبُهُمْ فَإِنْ كَلَّفْتُمُوهُمْ فَأَعِينُوهُمْ**» (البخاري، 2002).

تُبنين الحديث الشّريف استعارات تصوريّة متنوعة هي كالآتي:

. **أَعَيَّرْتَهُ بِأُمِّهِ؟** = التّعيير حرب كلاميّة (استعارة الحرب). مع ذكر الأم سوءً سلاح يؤلم (استعارة المادة).

. **امْرُؤٌ فِيكَ جَاهِلِيّة** = المرء وعاء (استعارة الوعاء)، مع الجاهليّة مادة (استعارة المادة).

. **جَعَلَهُمُ اللَّهُ تَحْتَ أَيْدِيكُمْ** = العبوديّة تحت (استعارة اتجاهيّة).

. **لاَ تُكَلِّفُوهُمْ مَا يَغْلِبُهُمْ** = الأنشطة والأعمال كيان يغلب (استعارة الكيان).

. **فَإِنْ كَلَّفْتُمُوهُمْ فَأَعِينُوهُمْ** = الإعانة سبب في التّكليف (استعارة المادة).

لمسنا من نص هذا الحديث النّبوي الشّريف بنينة ثلاث استعارات موضعيّة (local metaphors) مختلفة عبارة عن توليفة فيها ابتكار وجدة؛ إذ الأولى منها بنيويّة تخضع لحكم البنيّة الفيزيائيّة الواقعيّة والعناصر المكونة لها، والتي تُعار منها بعض العناصر خدمة لتنشيط معان ذات أصول مجردة (المجال الهدف)، وهي استعارة "**الجدال حرب**" كون "المعارك الماديّة تتقابل بشكل دال مع الاختلافات في التّعبير عن الآراء" (إلينا سيمينو، 2013)، ومنها التّعبير عن الاحتقار والتّقزيم؛ حيث إنّ "المعنى الأساسي والمعنى السّياقي يتناظران مع عناصر في المجالات المفهوميّة المختلفة" (إلينا سيمينو، 2013)، إذ قوبل فيه بين أذى التّعيير كمنتج كلامي والهجوم المادي بالأسلحة المختلفة خلال الحرب (المجال المصدر). بجعل عمليّة التّعيير بالأم سلاحا. وهذا ما ينم عن وجود

توتر تفاعلي بين الطرفين مرده إلى الذّهنيّة العرفيّة في احتقار الأفراد السّود (موضوع الحديث الشّريف). فيما قام التّصور الثاني على تنشيط تصور الوعاء باعتبار المرء فينا وعاء يمكنه احتواء أنشطة أو صفات أو عواطف أو أفكار مجردة بمحاولة تقديم معان لا يمكن الإحاطة بها إلا بربطها بالواقع الفيزيائي للوعاء بوساطة خطاطة بسيطة: (داخل/ خارج/ سطح فاصل) (إلينا سيمينو 2013) بمقولتها وإشاعة هذه المقولات لجعلها عامة، وكل ذلك حسب المنظومة البيئيّة والثقافيّة والإيديولوجيّة، وتندرج هذه الاستعارة ضمن الاستعارات الأنطولوجيّة.

كما ربط رسولنا الكريم في عقله استعارة ثالثة تم فيها اتخاذ الفضاء الفيزيائي مستَندا لتصوره باتخاذ السّيادة فوق والخدمة أو الموالاة تحت، وهو المنطق المحتذى قبل بدء الخليقة. لينهي عليه الصّلاة والسّلام تركيبه التّصوري باعتبار خدمة الموالي (الأنشطة والأعمال) كيان يغلب إذ عين مظهرا من المظاهر، أي الأعمال الشّاقة، والتي تكون فوق طاقة الموالي، تعتبر وكأنّها كيان له طاقة وقوة بحيث يغلبهم، وهذا أحد حالات استعارة الكيان والمادة، وعند عمله على تعيين الأسباب ربط التّكليف بالخدمة، بالإعانة أو المساعدة عليها، والتي تنتمي إلى الاستعارات التّصوريّة الأنطولوجيّة بدورها. إذن، وقفنا في نص الحديث النّبوي الشّريف على جملة من الاستعارات التّصوريّة الموضعيّة الصّغرى المتنوعة (أنطولوجيّة، بنيويّة، اتجاهيّة) المبنينة له.

الحديث الثالث: قَالَ صلّى اللهُ عَلَيْهِ وَسلّم: «**اية المُنَافِقِ ثَلاَثٌ: إِذَا حَدَّثَ كَذَبَ، وَإِذَا وَعَدَ أَخْلَفَ، وَإِذَا اؤْتُمِنَ خَانَ**» (البخاري، 2002).

بنين الحديث الشّريف أربع استعارات موضعيّة صغرى هي:

. **آية المُنَافِقِ ثَلاَثٌ**= الآية أمارة وعلامة لشيء نتبينه (استعارة المادة)، مع: النّفاق تحت (استعارة اتجاهيّة).

. **إِذَا حَدَّثَ كَذَبَ** = الكذب تحت (استعارة اتجاهيّة).

. **وَعَدَ أَخْلَفَ** = الإخلاف تحت (استعارة اتجاهيّة).

وَإِذَا اؤْتُمِنَ خَانَ = الخيانة تحت (استعارة اتجاهيّة).

إذن فالتّرسيم التّصوري الذي وظفه خير البريّة عليه الصّلاة والسّلام يقوم على الخبرة التي تزود بها من الفضاء الذي نعيش فيه منذ خروجنا للحياة والتي "بموجبها يتحول الكائن البشري من مجرد كائن بيولوجي حيوي صغير إلى كائن اجتماعي يعيش متكيفا ومتفاعلا مع مجتمعه، ويصبح عضوا نافعا فيه حيث يمتص الفرد من خلال هذه العمليّة، قيم المجتمع ومثله ومعاييره وقواعده ومبادئه ولغته ومعارفه وثقافته" (عبد الرّحمن العيسوي، 2005). ويعاير احتياجاته التّواصليّة بالنّظر إلى بيئة نشأته أو محيطه؛ فالمعرفة الموضوعيّة مثلا تكون للمادة المدركة بالحواس أوّلا، وكل من الكذب والإخلاف والخيانة من النّشاطات المحسوسة نسبيا، والتي يمكن رصدها، وبذلك جُعلت اية النّفاق (الأكثر تجريدا)، أو علامة عليه. مثلما يتعين عند الطفل تمثُّل كل ما يعتبره مجتمعه شيئا أو أمرا مستقلا كان قد درج على عده ضمن السّلبيات والعكس. وهذا بعد "امتصاصها أو اكتسابها وهضمها واستدخالها أو استدماجها فتصبح جزءا من كيانه الشّخصي" (عبد الرّحمن العيسوي، 2005). فكان أن حط نبينا الكريم من شأن صفة النّفاق التي يندرج تحتها كل من: الكذب والإخلاف والخيانة، وجعلهم تحت، كونهم صفات سلبيّة عند المولى عز وجل وبذلك عند عباده. إذن جاءت تصوراته صلّى الله عليه وسلّم عبارة عن توليف لاستعارات متباينة. والمخطط التّالي يوضح الصّورة أكثر:

مخطط (2): مخطط يبين تعاكس التّصورات الاستعاريّة الكبرى

يبين الجزء الأيمن من المخطط السّابق الوجهة التّصاعديّة لدرجات الإيمان الممثلة في الاستعارة الكبرى "الإيمان درجات"، أمّا الجزء الأيسر فيمثل الوجهة السّفليّة للنفاق الذي تبنينه استعارة "النّفاق تحت"، على اعتبار أن الصّفات السّلبيّة في ثقافتنا العربيّة الإسلاميّة صفات مذمومة، يدفعنا هذا لطرح السّؤال: هل النّفاق ينتمي إلى السلّم الذي يشتمل على درجات الإيمان الصّاعدة فوق؟ منطقيا يكون النّفاق دون الدّرجات الصّاعدة التي يتكون منها الإيمان فهي خارج سلّم الارتقاء فيه؛ غير أنّ النّهي عن صفات المنافق أو دلالات النّفاق كونها عائق في طريق الإيمان يمنعه من الصّعود في درجاته، هو الذي يجعله ينتمي إلى سلّم الإيمان وليس صفات النّفاق. ولهذا فورود الحديث في هذا القسم هو تدعيم لتصور الارتقاء، بعرض تصور النّزول تحت حتى تتضح الأمور أكثر، إذ بضدها تعرف وتفهم الأشياء؛ حيث أحالتّنا آيات النّفاق على النّأي عنها وهو ما يساعدنا على الصّعود إلى أعلى درجات الإيمان؛ أي إلى فوق.

الحديث الرّابع: قال صلّى اللهُ عَلَيْهِ وَسلّم: «**رَبَعٌ مَنْ كُنَّ فِيهِ كَانَ مُنَافِقًا خَالصًا وَمَنْ كَانَتْ فِيهِ خَصْلَةٌ مِنْهُنَّ كَانَتْ فِيهِ خَصْلَةٌ مِنَ النّفَاقِ حَتَّى يَدَعَهَا إِذَا اؤْتُمِنَ خَانَ وَإِذَا حَدَّثَ كَذَبَ وَإِذَا عَاهَدَ غَدَرَ وَإِذَا خَاصَمَ فَجَرَ**» (البخاري

2002). هناك عدة استعارات تصوريّة صغرى بنينت نص الحديث الشّريف تمثلت في:

. **أَرْبَعٌ مَنْ كُنَّ فِيهِ** = الذّات البشريّة وعاء (استعارة الوعاء)؛

. **كَانَ مُنَافِقًا** = النّفاق تحت أمر سلبي (استعارة اتجاهيّة)؛

. **مُنَافِقًا خَالصًا** = النّفاق مادة (استعارة المادة).

. **مَنْ كَانَتْ فِيهِ خَصْلَةٌ مِنْهُنَّ** = الذّات البشريّة وعاء (استعارة الوعاء) + الخصال أو الأعمال (النّفاق) مادة (استعارة المادة). مع الأعمال المشينة أو المنبوذة عبارة عن خصل من الشّعر (استعارة الصّورة)؛

. **فِيهِ خَصْلَةٌ مِنَ النّفَاقِ حَتَّى يَدَعَهَا** = النّفاق وعاء يحوي خصالا (استعارة الوعاء)؛

. **إِذَا اؤْتُمِنَ خَانَ** = أداء الأمانة فوق؛ أمر إيجابي، والخيانة تحت؛ أمر سلبي (استعارة اتجاهيّة)؛

. **وَإِذَا حَدَّثَ كَذَبَ** = الحديث فوق، أمر إيجابي، والكذب تحت؛ أمر سلبي (استعارة اتجاهيّة)؛

. **إِذَا عَاهَدَ غَدَرَ** = الوفاء بالعهد فوق؛ أمر إيجابي، الغدر تحت؛ أمر سلبي (استعارة اتجاهيّة)؛

. **إِذَا خَاصَمَ فَجَرَ** = الفجور تحت؛ أمر سلبي (استعارة اتجاهيّة).

حضرت جملة من التّصورات الاستعاريّة في النّسق التّصوري لنبينا الكريم عليه أفضل الصّلاة وأزكى السّلام، تراوحت كما صنفها لايكوف وجونسون بين الاستعارات الاتجاهيّة: النّفاق، الخيانة، الكذب، الغدر، الفجور وجعلها تحت (دون الاتجاه الصّاعد فوق)، والأمانة، الحديث، الوفاء بجعلها فوق (تنتمي إلى درجات الإيمان). واستعارة الوعاء أي الحيز المحدد فيزيائيا (الذّات البشريّة والنّفاق) ضمن الاستعارات الأنطولوجيّة. واستعارة الصّورة إذ تم إقامة تناظر بين ما هو معروف (خصلات الشّعر) مع الصّفات اللصيقة بالمنافق. إذ تعد"

المعرفة التي لا تدرك مباشرة بالحواس ولكنّها نتيجة لأعمال الفكر مع الانطباعات أو التّأثيرات الحسيّة.

ولتكوين المفهوم العام لا بد من عمليّة تجريد (Abstractig) عمليّة تعميم (Generatization)(عبد الرّحمن العيسوي، 2005). نقوم بهما لهيكلة المعنى المقصود، ذلك كون" المدرك الكلي (Concept) عبارة عن معنى عام تنطوي تحته طائفة من الصّفات أو السّمات الجزئيّة المتشابهة... فالمدرك العقلي والكلي هو المعنى الذي نعرفه عن الشّيء وعن شكله وتركيبه وحجمه ومظهره وخواصه وفوائده واستعمالاته وعلاقاته بغيره من الأشياء. فالفرد نتيجة لاحتكاكه بالموضوعات المختلفة وتفاعله معها يكتسب معاني عامة عنها" (عبد الرّحمن العيسوي، 2005). وتلك قدرات عند جميع البشر الطبيعيين. غير أنّ عبقريّة الرّسول صلّى الله عليه وسلّم، جعلته يبتكر التّصورات التي تقدم المعاني للناس بسلاسة وعمق وبأوجز ما يمكن؛ وهو ما نلمسه على مستوى التّحققات اللسانيّة للحديث السّابق.

الحديث الخامس: قال صلّى الله عليه وسلّم: «**يَخْرُجُ مِنَ النّارِ مَنْ قَالَ لاَ إِلَهَ إِلَّا اللَّهُ وَفِي قَلْبِهِ وَزْنُ شَعِيرَةٍ مِنْ خَيْرٍ وَيَخْرُجُ مِنَ النّارِ مَنْ قَالَ لاَ إِلَهَ إِلَّا اللَّهُ وَفِي قَلْبِهِ وَزْنُ بُرَّةٍ مِنْ خَيْرٍ وَيَخْرُجُ مِنَ النّارِ مَنْ قَالَ لاَ إِلَهَ إِلَّا اللَّهُ وَفِي قَلْبِهِ وَزْنُ ذَرَّةٍ مِنْ خَيْرٍ**» (البخاري، 2002).

تمثلت الاستعارات التّصوريّة الصّغرى التي بيّنت هذا الحديث الشّريف فيما يلي:

. **يَخْرُجُ مِنَ النّارِ مَنْ قَالَ لاَ إِلَهَ إِلَّا اللَّهُ** = النّار وعاء (استعارة الوعاء).

. **وَفِي قَلْبِهِ** = القلب البشري وعاء (استعارة الوعاء).

. **وَزْنُ شَعِيرَةٍ مِنْ خَيْرٍ** = الخير مادة لها وزن (استعارة المادة).

. **يَخْرُجُ مِنَ النّارِ مَنْ قَالَ لاَ إِلَهَ إِلَّا اللَّهُ**= النّار وعاء (استعارة الوعاء).

. **فِي قَلْبِهِ**= القلب البشري وعاء (استعارة الوعاء).

. **وَزْنُ بُرَّةٍ مِنْ خَيْرٍ** = الخير مادة لها وزن (استعارة المادة).

. **يَخْرُجُ مِنَ النّارِ مَنْ قَالَ لاَ إِلَهَ إِلَّا اللَّهُ** = النّار وعاء (استعارة الوعاء).

. **فِي قَلْبِهِ** = القلب البشري وعاء (استعارة الوعاء).

. **وَزْنُ ذَرَّةٍ مِنْ خَيْرٍ** = الخير مادة لها وزن (استعارة المادة).

هيمنت على هذا الحديث استعارتا المادة والوعاء؛ حيث نظر إلى النّار (العقاب) بتصور الوعاء الذي يخرج منه كل من فعل خيرا بدءا بقول كلمة التّوحيد، والقلب البشري وعاء يمكن ملؤه أيضا. كما استعان في تمثُّله لتصور الإيمان الحق والمفضي إلى الجنة انطلاقا من البيئة والثقافة السّائدة آنذاك ولأنها "تتصل بحاجات الرّوح، والعواطف والانفعالات والميول، ومنها العاطفة الدّينيّة" (عبد الرّحمن العيسوي، 2005)؛ إذ إن كلا من الشّعير والبر هما أهم المواد التي يمكن أن يمتلكها الواحد منهم، وزاد عن ذلك الذّرة والتي لا تُرى بالعين المجردة، و"الواقع أنّ المعاني تضل حائرة ومتناثرة في الذّهن حتى تستقر في لفظ مناسب فتتحدد وتتركز وتتبلور، ويصبح من الممكن التّعامل بها مع الغير ويصبح اختزانها وتذكرها أكثر سهولة"(عبد الرّحمن العيسوي، 2005).

لقد أسقط النّبي الكريم صلّى الله عليه وسلّم هذه المواد المتباينة على أمر شديد التّجرد والأهميّة لعباد الله عز وجل؛ فقابل بين الشّعير والبر والذّرة بكل ما هو خير فقد أحال على الأعمال المطلوبة والمتسمة بالتّجريد.

تنشأ الجدة والابتكار في الحديث السّابق من بساطة وقلة التّصورات المستدعاة من المجالات التّصوريّة الخاصّة بها؛ فلم يكن اقتصاره صلّى الله عليه وسلّم على استعمال استعارتي المادة والوعاء إلا لأنّ الموضوع المعالج والموقف الاتصالي يقتضيان استدعاء استعارتين تصوريتين فقط، ممّا يستلزم اسقاطات استعاريّة بسيطة، تعلي من بلاغة الحديثة إلى أقصى حد، وهذا ما يؤكد إبداعيّة الحديث، الذي لم يترك به النّبي للمتلقي المجال ليجول بذهنه، بل حصره في استعارتين كي ينتبه ويتأثر ويتَّعض. والمخطط الموالي يجمع

الأنساق التّصوريّة المبنينة استعاريا في ذهن رسولنا الكريم عليه أفضل الصّلاة وأزكى التّسليم:

مخطط (3): اتحاد الاستعارات الموضعيّة الصّغرى ضمن الاستعارة الكبرى.

الحديث السّادس: قال صلّى الله عليه وسلّم: «**سِبَابُ المُسلّم فُسُوقٌ وَقِتَالُهُ كُفْرٌ**» (البخاري، 2002). فنقول:

. **سِبَابُ المُسلّم فُسُوقٌ**= السّب عمل/ نشاط (الأعمال والأنشطة أشياء).

. **قِتَالُهُ كُفْر**= القتال عمل (الأعمال والأنشطة أشياء).

تم هنا تقدير ظواهر مجردة فكريا لتقريبها من الأشياء الفيزيائيّة الحسيّة بعادات ذهنيّة "يكتسب المرء بها القدرة على تطبيق القواعد، أو إهمالها" (صلاح الدّين شروخ، 2004)، بالخروج عن المألوف المبتذل، ومن ذلك ما سماه صاحبَيْ نظريّة الاستعارة التّصوريّة حالات يمكننا تنشيط استعارات

أنطولوجيّة بها، ومن ذلك تعيين الرّسول صلّى الله عليه وسلّم فيها سببا من أسباب الفسوق؛ وهو السّباب. وسببا من أسباب الكفر بالله عز وجل؛ وهو قتال المسلّم. فجاء كل من الفسوق والكفر خارجين عن إطار الاستعارة الكبرى الإيمان درجات (سلّم له درجات). ولكنّها تعدّ عوائق في سلّم الإيمان، حيث السّب عمل سلبي والكفر أيضا، وبالتّالي فالتّصور الذي يناسب هذا العمل السّلبي هو تصور الاتجاه السّفلي، ومن ثم فالاستعارة الممتدة (extended metaphor)" (إلينا سيمينو، 2013)، التي يمكن أن تبيّن الحديث هي "**السّب والقتال تحت**"، وهي استعارة اتجاهيّة.

. **الحديث السّابع:** قال صلّى الله عليه وسلّم: «**إِنِّي خَرَجْتُ لِأُخْبِرَكُمْ بِلَيْلَةِ القَدْرِ وَإِنَّهُ تَلاَحَى فُلاَنٌ وَفُلاَنٌ فَرُفِعَتْ وَعَسَى أَنْ يَكُونَ خَيْرًا لَكُمْ التَمِسُوهَا فِي السّبْعِ وَالتّسْعِ وَالخَمْسِ**» (البخاري، 2005). هذا الحديث الشّريف بيّن استعاريا كما يلي:

. **إِنِّي خَرَجْتُ لِأُخْبِرَكُمْ بِلَيْلَةِ القَدْرِ، وَإِنَّهُ تَلاَحَى فُلاَنٌ وَفُلاَنٌ، فَرُفِعَتْ** = ليلة القدر مادة ترفع (استعارة المادة).

. **تَلاَحَى فُلاَنٌ وَفُلاَنٌ** = الخصام عمامة وضعت تحت اللحيّة (استعارة التّشخيص).

. **عَسَى أَنْ يَكُونَ خَيْرًا لَكُمْ** = الخير مادة تعطى (استعارة المادة).

. **التَمِسُوهَا فِي السّبْعِ وَالتّسْعِ وَالخَمْسِ**= ليلة القدر مادة تلمس وتطلب ويبحث عنها (استعارة المادة). مع اعتبار الأيام أوعيّة تحوي ليلة القدر (استعارة الوعاء).

حضرت استعارتا المادة (حيز فيزيائي محدد) واستعارة التّشخيص (إسقاط المجال المصدر. الإنسان . على المجال الهدف . الخصام)، في هذا الحديث حيث إنّ إسقاط العمامة والتي هي رمز الهيبة والوقار في ذلك الزمان تحت اللحيّة دليل قاطع على خصام شديد بين طرفين. فالوجود الإنساني يشير إلى

أنّ "المشاركة في الحياة الاجتماعيّة تدفع الأفراد لصياغة أفكار أساسيّة عن هذه الحقيقة، وبطبيعة الحال يمكن أن تجد نفس الشّيء في مشاركة الأفراد للعالم الطبيعي لضبط وتدبير الوقائع" (بيرسى كوهن، 1985). وعلى هذا المنوال الذي جبل عليه بنوا آدم تم تأطير المعنى المراد أو المطلوب بإقامة إسقاطات اشتغلت في تناظرات أسهمت في فهم العلاقات غير المباشرة بين الوقائع والمجرد ات في الوجود من طرف رسولنا الكريم عليه أفضل الصّلاة وأزكى التّسليم. لذلك فقد بنيت ليلة القدر بوصفها مادة ترفع، وكذا الخير (الخير مادة)، لخصومة طرفين التي يمكن أن تؤطر باستعارة المادة أيضا باعتبار الخصومة نشاطا أو عملا يقوم به شخصان، وهذا الذي دفع النّبي ليخرج من بيته/ الوعاء ليلقي الخبر/ المادة على مسامع النّاس/ الوعاء.

الحديث الثامن: قال صلّى الله عليه وسلّم: «**تُطْعِمُ الطَّعَامَ وَتَقْرَأُ السّلاَمَ عَلَى مَنْ عَرَفْتَ وَمَنْ لَمْ تَعْرِفْ**» (البخاري، 2005). الاستعارات الموضعيّة التي بنينت الحديث الشّريف تمثلت في:

. **تُطْعِمُ الطَّعَامَ** = الصّدقة مادة تطعم (استعارة الكيان).

. **تَقْرَأُ السّلاَمَ عَلَى مَنْ عَرَفْتَ وَمَنْ لَمْ تَعْرِفْ** = السّلام مادة تُقرأ وتوزع . . (استعارة المادة).

ثقف رسول الله صلّى الله عليه وسلّم، لب الدّين الإسلامي، فكانت العقيدة الإسلاميّة منبع إلهامه، والإيمان ما ناظر صورة الأقوال والقلب والأفعال معا. فأراد عليه الصّلاة والسّلام ترسيخ تصوره عن مشارب الإيمان المختلفة والتي كان من ضمنها الصّدقة، وفي مقدمتها إطعام الطعام. ولكنه ركز على إفشاء السّلام بين النّاس، لأنّه يؤلف القلوب ويهدئ النّفوس وينشر الطمأنينة، وأهم من ذلك كله يحيل على دين بعينه ألا وهو الدّين الإسلامي الحنيف. فهو إذن بصدد تعليم المؤمنين أساسيات التّصرف الصّحيح وهو ما يثبت "المكانة الهامة التي يحتلها التّفاعل الاجتماعي والثقافي في آليات التّعلم"(إ. برتران، 2001).

وأهمهما التّفاعل الدّيني المتحكم في ثوابت كل عقيدة من العقائد المتباينة والتي تتصدرها الأخلاقيات المتبعة، وذلك بزيادة المعارف، وترسيخ الإدراكات، كما أكد ذلك (Bruner)، وهو ما يجرنا إلى "استنتاج يبين لماذا تتأثر النّظريات الاجتماعيّة المعرفيّة كثيرا بعلم النّفس الاجتماعي"(إ. برتران، 2001)، ذلك أنّ ثقافة المجتمع لها الدّور الرّيادي بتحكمها في أنماط التّفكير نتيجة تخزين الخطاطات النّموذجيّة في الدّماغ توافق معطيات البيئة الاجتماعيّة الثقافيّة والتي تشتمل على المعطى الدّيني بالدّرجة الأولى. وبمناظرة الصّدقة بالمادة التي تطعم للفقراء والمحتاجين، وكذا التّناظر الذي وقع بين قول لفظ السّلام والمادة التي تُقرأ وتوزع كالصّحيفة... ليعطي صلّى الله عليه وسلّم نموذجا لتلك التّحقّقات اللسانيّة التي جاءت على ذلك الوجه الدّقيق.

تعددت الاستعارات الموضعيّة الصّغرى في هذا القسم (الأحاديث القوليّة) من: (الأنطولوجيّة: الكيان، المادة، التّشخيص، الوعاء، الصّورة . البنيويّة . الاتجاهيّة) وتظافرت لتخدم استعارة اتجاهيّة ممتدة كبرى تمثلت في: "**الإيمان أقوال إيجابيّة**" (الاتجاه الفوقي) وهي الدّرجة الأولى في عمليّة الصّعود للوصول إلى أعلى درجة في الإيمان.

خاتمة: أسفرت هذه الدّراسة عن جملة من النّتائج التي تتعلق بتطبيق طروحات اللسانيات العرفانيّة التي تنحو نحوا استعاريا على الأحاديث النّبويّة القوليّة هي:

1. إنَّ تبليغ الرّسالة المحمَّديّة هي بمثابة السّراج الذي ينير الصّراط. من أجل ذلك عمد رسولنا الكريم . صلّى الله عليه وسلّم . إلى توضيح أمور، وتعليم أخرى، وتفسير ثالثة، أو إفحام الخصوم (جدالا)، أو شرح وتوضيح، أو تعليم أمر من أمور الدّين الإسلامي؛ فحَاجج، وأخبر، وعلَّم، وفسَّر... حتَّى استطاع أن يوصل رسالتّه الإلهيّة إلى النّاس كافَّة. حيث كان لتأثير البيئة والتّجربة (الخبرات) والعصر(الثَّقافة) في نشوء تصوُّراته دورا محوريا؛ بإعادة صوغها

ذهنيًّا، وبنينتها في شكل منظومة تصوُّريّة؛ اتضَّح أنَّها تنشط استعاريًّا في معظمها. ولأنَّ التّعبيرات الاستعاريّة ماهي إلاَّ تحصيل حاصل، ناتج عن تصوُّرات عقليّة يملكها كل البشر. فقد تجلَّت لنا، واستطعنا استقراءها واستنباطها، وبذلك البحث عن تفسير لأصل نشوئها.

2. يدخل التّشكيل الاستعاري التّصوُّري في كلّ مجالات حياتنا، ويسهّل فهمنا وتحُّكمنا في تقديم المعنى المراد خاصَّة بواسطة اللّغة، التي تتَّضح الاستعارة فيها جليًّا، بما في ذلك المنحى الدّيني الذي يسقل سلوكاتنا كلَّها القوليّة (اللّغويّة)، والتّصديقيّة (التّسليميّة أو الاقراريّة) والفعليّة (الخاصَّة بكلّ النّشاطات الأدائيّة)؛ التي تُثبت سابقتيها وتعزّزهما.

3. الاستعارات التّصوُّريّة لها كلُّ العلاقة بالمجتمع الثَّقافي، والبيئي، من الزَّمان (العصر)، والمكان (البيئة)، التّجمع الإنساني، وكذا التّنظيمات الفكريّة الذّاتيّة عند كلّ فرد منَّا.

4. يتميَّز أو يتفرَّد التّصور الاستعاري لدى رسولنا الكريم عليه أفضل الصّلاة وأزكى التّسليم ببساطته وشموله وتَكيُّفه مع الأوضاع والمناسبات والمواقف وكذا البيئات الاجتماعيّة والثَّقافيّة واللّغويّة على حدّ سواء لاصطفائه بمنهج أخلاق القرآن العظيم.

5. رأينا من الدّراسات في هذا المجال المعرفي أنَّ نظريّة الاستعارة التّصوريّة ليست وحدها المتحكّمة في اشتغال الدّماغ البشري؛ بل هناك نظريات أخرى ربَّما مكمّلة، مُكتشفة إلى جانب النّظر التّصوري الاستعاري للُّغة. ولكن تبقى هناك ثغرات تخص ظواهر لغويّة لم يصل العلم لاكتشاف خباياها؛ وبذلك وضع تفسيرات لحدوثها. إذ لا يزال البحث جاريا سعيا لاكتشاف صور اشتغال العقل البشري.

6. تسهم مقولات الاستعارة التّصوريّة بحصة لا بأس بها في تقارب الآليات اللّغويّة في كل الالسّن البشريّة.

قائمة المراجع:

*–عبد الإله سليم، بنيات المشابهة في اللّغة العربيّة مقاربة معرفيّة، دار توبقال للنشر الدّار البيضاء، ط1، 2001، ص59.

2–الجاحظ، البيان والتّبيين، تحقيق موفق شهاب الدّين، دار الكتب العلميّة، بيروت 1971، ج1، ص152.

3–المصدر نفسه، ص110.

4–المصدر السّابق ص79.

5–المصدر نفسه، ص83.

6–المصدر نفسه، ص84.

7–محمد الولي، الصّورة الشّعريّة في الخطاب البلاغي والنّقدي، المركز الثقافي النّقدي بيروت، ط1 1990، ص133.

8–المرجع نفسه، ص134.

9–حازم القرطاجني، منهاج البلغاء وسراج الأدباء، تحقيق: محمد الحبيب بن خوجة دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط2، 1981، ص18.

10–المصدر نفسه، ص11.

12–محمد الولي، الصّورة الشّعريّة في الخطاب البلاغي والنّقدي، ص135.

13–ينظر: عبد الرّحمان طعمة، البناء الذّهني للمفاهيم بحث في تكامل علوم اللسان وآليات العرفان، دار كنوز العرفة للنشر والتّوزيع، عمان، ط1، 2019، ص13.

14–المرجع نفسه، ص15.

15–المرجع نفسه، ص15.

16–محمد غاليم، التّوليد الدّلالي في البلاغة والمعجم: المعرفة اللسانيّة أبحاث ونماذج دار توبقال للنشر، الدّار البيضاء، ط1، 1987، ص92.

17–عمر بن دحمان، قراءة في كتاب "الاستعارات التي نحيا بها"، الخطاب، دوريّة أكاديميّة محكمة منشورات مخبر تحليل الخطاب، جامعة مولود معمري . تيزي وزو، عدد6 جانفي 2010، ص203.

18–المرجع نفسه، ص203.

19- Zoltán Kövecses: Metaphor; a Practical Introduction, Oxford University Press, Second Edition, 2010, p.53, 54, 55. Kovecses

20-فاطمة محمد السّويدي، النّسق التّصوري والإدراك المتمثل للرحلة في شعر كعب بن زهير، مجلة الخطاب، المجلد 14، العدد1، جامعة قطر، تاريخ النّشر:2019/02/01 ص123.

21-المرجع نفسه، ص123.

22-المرجع نفسه، ص124.

23-محمد غاليم، التّوليد الدّلالي في البلاغة والمعجم: المعرفة اللسانيّة أبحاث ونماذج ص33.

24-جورج لايكوف ومارك جونسن، الاستعارات التي نحيا بها. ترجمة: عبد المجيد جحفة، ط 1، دار توبقال للنشر- الدّار البيضاء، 1996، ص12 .13.

25-المرجع السّابق، ص36.

26-المرجع نفسه، ص36.

27-ابن منظور، لسان العرب، باب الصّاد، دار صادر، بيروت 1994، مادة (ص ور).

28-الأزهر الزناد، نظريات لسانيّة عرفنيّة معاصرة، الدّار العربيّة للعلوم ناشرون بيروت منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2010، ص145.

29-محمد الصّالح البوعمراني، الفضاء وتمثيل بين اللّغة والخطاب، مجلة سياقات المجلد3، العدد1، أفريل 2018/04/30، جامعة قفصة، ص66.

30-يوسف الأقصري، كيف تتخلص من النّسيان وضعف الذّكرة؟، دار الطائف للنشر والتّوزيع، القاهرة، ط1، 2002، ص19.

31-جورج لايكوف، النّظريّة المعاصرة للاستعارة، ترجمة طارق النّعمان، مكتبة الإسكندريّة، مصر، 2012، ص.18

32-بهجة أومادن، النّسق التّصوري للاستعارة في الخطاب السّياسي، مذكرة ماجستير (مخطوط)، جامعة مولود معمري - تيزي وزو، 2010، ص94.

33-المرجع نفسه، ص.94

34-الأزهر الزناد، نظريات لسانيّة عرفنيّة معاصرة، ص164.

35-المرجع السّابق، ص.164

36-يوسف الأقصري، كيف تتخلص من النّسيان وضعف الذّاكرة؟، ص46.

37-حسان شمسي باشا، النّوم والأرق والأحلام بين الطب والقرآن، دار المنارة للنشر والتّوزيع، جدة، ط1، 1991، ص30.

38-المرجع نفسه، ص21.

39-المرجع نفسه، ص19.

40-المرجع نفسه، ص18.

41-جورج لايكوف، النّظريّة المعاصرة للاستعارة، ترجمة طارق النّعمان، ص.19

42- المرجع نفسه، ص.19

43-المرجع نفسه، ص79.

44-المرجع نفسه، ص79.

45-عمر بن دحمان، قراءة في كتاب " الاستعارات التي نحيا بها"، الخطاب ص.209

46-المرجع نفسه، ص82، بتصرف.

47-جورج لايكوف ومارك جونسن، الاستعارات التي نحيا بها. ترجمة: عبد المجيد جحفة، ط 1 دار توبقال للنشر- الدّار البيضاء، 1996، ص.81

48-المرجع نفسه، ص45.

49-المرجع نفسه، ص45.

50-المرجع نفسه، ص45.

51-جورج لايكوف ومارك جون، الاستعارات التي نحيا بها، ص34.

52-محمد عجاج الخطيب، الوجيز في علوم الحديث ونصوصه، المؤسسة الوطنيّة للفنون المطبعيّة، الرّغاية، الجزائر، 1989، ص.25

53-المرجع السّابق، ص25 . .26

54-ابن قيم الجوزيّة، كتاب الفوائد، تحقيق أبو عبد الرّحمن فواز أحمد زمرلي، دار ابن حزم، بيروت، ط1، 2002، ص142.

55-المرجع نفسه، ص142.

56-المرجع نفسه، ص142.

57-جيرارد ستين، فهم الاستعارة في الأدب مقاربة تجريبيّة تطبيقيّة، ترجمة محمد أحمد حمد، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، 2005، ص27.

58-البخاري، الجامع المسند الصّحيح المختصر من أمور رسول الله صلّى الله عليه وسلّم وسننه وأيامه (صحيح البخاري)، تحقيق محمد زهير بن ناصر النّاصر، دار طوق النّجاة، ج1، ط1، دمشق، 2002، ص11.

59-عبد العالي العامري، اللّغة وهندسة الذّهن آفاق جديدة لدراسة المعنى، فضاءات للنشر والتّوزيع، عمان، 2018، ص.33

60-جورج لايكوف ومارك جونسون، الاستعارات التي نحيا بها، ص.49

61-بيرسى كوهن، النّظريّة الاجتماعيّة الحديثة، ترجمة عادل مختار الهواري، دار المعرفة الجامعيّة، الإسكندريّة، 1985، ص.272

62-البخاري، الجامع المسند الصّحيح، ص.15

63-إلينا سيمينو، الاستعارة في الخطاب، ترجمة عماد عبد اللطيف وخالدّ توفيق المركز القومي للترجمة، القاهرة، ط1، 2013، ص.44

64-المرجع نفسه، ص.44

65-المرجع السّابق، ص.215

66-البخاري، الجامع المسند الصّحيح، ص.16

67-عبد الرّحمن العيسوي، علم نفس، سيكولوجيّة التّنشئة الاجتماعيّة، دار الفكر العربي، بيروت، ط1، 2005، ص25.

68-المرجع نفسه، ص25.

69-البخاري، الجامع المسند الصّحيح.

70-عبد الرّحمن العيسوي، علم نفس، سيكولوجيّة التّنشئة الاجتماعيّة، ص230.

71-المرجع نفسه، ص231.

72-البخاري، الجامع المسند الصّحيح، ص17. 18.

73-صلاح الدّين شروخ، علم الاجتماع التّربوي، دار العلوم للنشر والتّوزيع، عنابة (الجزائر)، 2004، ص31.

74-البخاري، الجامع المسند الصّحيح، ص18.

75-صلاح الدّين شروخ، علم الاجتماع التّربوي، ص33.

76-جورج لايكوف، ومارك جونسون، الاستعارات التي نحيا بها، ص 50.

77-الاستعارة الممتدة: هي «ظاهرة نصيّة تستعمل بمقتضاها تعبيرات متعددة من المجال أو النّطاق الأصلي [المصدر] source domain وتمتد طيلة النّص». ينظر إلينا سيمينو، الاستعارة والخطاب، ص 108.

78-البخاري، الجامع المسند الصّحيح المختصر، ص19.

79-بيرسى كوهن، النّظريّة الاجتماعيّة الحديثة، ترجمة عادل مختار الهواري، دار المعرفة الجامعيّة، الإسكندريّة، 1985، ص33.

80-البخاري، الجامع المسند الصّحيح المختصر ص12.

81-إ. برتران، النّظريات التّربويّة المعاصرة، ترجمة محمد بوعلاق، قصر الكتاب البليدة، 2001، ص126.

82-المرجع نفسه، ص126.

قراءةٌ تداوليّة لصيغة الأمر عند الأُصوليّين: تطبيقٌ على نصوص حديثيّة

A pragmatic examination of the imperative form according to the fundamentalists: application to hadith texts

د. جيلالي فاسي♥

المُعرّف الرّقميّ للمقال:DOI 2025 10.33705/0114-027-004-012

تاريخ الاستلام:02-01-2024-تاريخ القبـول:21-01-2025-تاريخ النّشر: 15-12-2025

ملخّص: تهدف هذه الدّراسة إلى تحليل الخطاب التّكليفي من خلال قراءة صيغة الأمر عند علماء أصول الفقه وفق مقاربة تداوليّة، مع تطبيقات على نصوص حديثيّة أهمها التّطبيق على النّصوص المتعلّقة بإعفاء اللحيّة، لا من باب استخراج الحكم الشّرعي والكشف عنه –فذلك مجاله الدّراسات الفقهيّة– ولكن من أجل التّماس المساحات البَينيّة التي تربط الصّناعة الأصوليّة بالدّرس اللساني وما يتعلق به من بُحوث دلاليّة وتداوليّة وحجاجيّة.

وفي سبيل البحث في هذا الموضوع وتحليل جزئياته تؤكّد الدّراسة على ضرورة التّركيز على جانب الاستعمال في مقابل الوضع، والالتفات إلى السّياق والتّماس البُعد المقاصدي ومنع الجنوح إلى المنهج الظّاهري الذي لا يرقى إلى

♥جامعة علي لونيسي، البليدة 2، الجزائر، البريد الإلكتروني: d.faci@univ-blida2.dz (المؤلّف المرسل).

بلوغ الدّلالة المتكاملة، ولا يتم ذلك من دون اعتماد المسلك التّعليلي للأحكام وهذا من شأنه ضمانُ التّعامل الصّحيح مع الخطاب التّكليفي من أجل إنتاج الفهم السّليم للنصوص.

كلمات مفتاحيّة: الخطاب؛ التّداول؛ التّعليل؛ الأمر؛ الدّلالة.

Abstract: This study aims to analyze directive discourse through an examination of the imperative form used by scholars of Islamic jurisprudence using a pragmatic approach. It includes applications on various examples, notably the application to a matter related to shaving the beard, not for the purpose of extracting or revealing the injunction of the law (as this falls within the scope of jurisprudential studies), but rather to explore the intersections between jurisprudential study and linguistic analysis, specifically semantic, pragmatic, and argumentative research.

The study emphasizes the importance of focusing on language usage in relation to context, pursuing the intended goals, avoiding a superficial approach, and achieving this through the adoption of a reasoned approach to the injunctions. This ensures proper understanding and handling of directive discourse to generate accurate comprehension.

Keywords: discourse; pragmatics; reasoning; imperative; semantic.

1. مقدّمة: يتطلّب تحليلُ الخطاب التّكليفي ضرورة التّعامل معه من جهة الاستعمال وعدم الاكتفاء بالبحث من جهة الوضع، لأنّه خطابٌ لغويٌّ ذو بُعد تداولي يراعي عناصر سياقيّة متعددة، فالبحث عن الحكم الشّرعي في الصّناعة الأصوليّة له تعلُّق بالحاكم وهو الشّارع (المشرِّع)، وبالمحكوم عليه وهو المكلَّف، وبالمحكوم فيه وهو فعل المكلَّف، وبالمُظهِر له وهو السّبب والعلة

ومتى ما وقع التّغافل عن هذه العلاقات أدّى ذلك إلى نتائج سلبيّة لم تُحِط بالتّصور العام للخطاب.

من أجل ذلك، تسعى هذه الدّراسة إلى قراءة صيغة الأمر عند الأصوليين وتطبيق الدّراسة في الإجابة عن الإشكاليّة التّاليّة: ما مدى أهميّة البعد التّداولي في فهم الخطاب التّكليفي لاستخراج الحكم من دلالاته؟ وتضمنت الإجابةُ الاستعانةَ بتطبيقٍ على منهج الاستدلال على وجوب إعفاء اللحيّة الذي ينتشر في حصص الإفتاء وفي الكتب والرّسائل، واختبار صحّة هذا المنهج بناء على نصوص الأمر بإعفائها، فتفرعت عن الإشكاليّة التّساؤلاتُ التّاليّة: هل الاستدلال على تحريم حلق اللحيّة استدلالٌ صحيح؟ وهل الأحكام معلَّلة؟ وما دلالة الأمر بالإعفاء؟ ولئن بدت الأسئلة راجعةً إلى مجال الفقه والإفتاء، فإنّها في الأصل تنتمي إلى دائرة بينيّة تلتقي فيها الرّوافد الفقهيّة والحديثيّة والأصوليّة، وتجمع بينها اللّغة في قراءة تداوليّة تحقق التّكامل المعرفي الذي نبه إليه القدامى كثيرا حين كانوا يُصرُّون على أن المشتغل بعلوم الفقه والحديث وغيرهما من العلوم الشّرعيّة لا بد له من تحصيل علوم العربيّة قبل ذلك.

2. تحديد المنهج المتبع في التّحليل: إذا كان المنهجُ المتَّبَعُ في النّظر إلى النّصوص المستنبَطِ منها الدّليلُ منهجا ظاهريا بتعبير القدامى، أو شكليًّا بتعبير المحدَثين، فإنّ النّظر في حكم إعفاء اللحيّة مختلِفٌ عن النّظر في حكم حلقها. بيانُ ذلك أنّ الذي يستدل على تحريم الحلق بحديث: "أعفوا اللِّحى" ونحوه إنّما يستدل بنصٍّ فيه دليلٌ على حكم الإعفاء لا حكم الحلق، فيُعامَلُ وفق منهجه المختار بأنّ هذا الدّليل غاية ما في بنيّة نصّه (المنطوق) الأمرُ بالإعفاء، ولا سبيل إلى استنباط حكم الحلق (المفهوم) ما دُمنا نتبع الظّاهر.

والحقُّ أنّ مثل هذا النّظر لا يستند على المنهج الظّاهري استنادا كُلِّيًّا، ولكن له جانبٌ من النّظر الأصولي يأتي بيانُه لاحقا.

ومع ذلك، يمكنُ البحث في هذه المسألة بعيدا عن المنهج الظّاهري، ويكون النّظر في مستوى الدّلالة أوفى للبحث وأولى، لأنّ الاقتصار على مستوى البنيّة السّطحيّة للنصوص دون الالتّفات إلى بُعدها الخطابي التّداولي من شأنه أن يُحيلَ على نتائج تفتقر إلى كثيرٍ من الوجاهة، وأحسنُ ما يُبتعَدُ به عن اتباع الظّاهر هو القول بتعليل الأحكام وفق مقاربة تداوليّة مع انتحاء المنحى الحجاجي، فهذا منهجٌ قائم على ترجيح الجانب الأوّل على الجانب الثاني من الثنائيات التّاليّة:

- الاتجاه التّداولي في مقابل الاتجاه البنوي؛
- مراعاةُ السّياق في مقابل تجرُّد المُحايثة؛
- البُعد المقاصدي في مقابل البعد الظّاهري؛
- المسلك التّعليلي في مقابل المسلك الشّكلي (الصّوري).

3. تعليل الأحكام: القولُ بأنّ الأحكام التي تضمَّنها خطابُ الله التّكليفي معلَّلةٌ هو مذهب أكثر أهل الحديث، وهو قول الماتُريديّة والمعتزلة، وكثير من فقهاء الحنفيّة والمالكيّة والشّافعيّة والحنابلة، وخالفهم في ذلك الأشاعرة والظّاهريّة وعلى رأسهم ابن حزم (456هـ)[1]. وبناء على ذلك، تقرَّر لدى جمهور الأصوليين أنّ الأصل في الأحكام المعقُوليّة لا التّعبُّديّة[2]، لأنّ معقوليّة الخطاب هي التي تحقق عمليّة التّواصل، فلا معنى لخطابٍ يراد به التّكليف ولا يعي متلقيه فحواه.

ومن أمثلة تعليل الأحكام التّكليفيّة ما ورد في صحيح مسلّم عن أبي الطّفيل قال: قلت لابن عباس: أرأيت هذا الرّمَل بالبيت ثلاثة أطواف ومشيُ أربعة أطواف، أسُنَّةٌ هو؟ فإنّ قومك يزعمون أنّه سُنَّة. قال: فقال: صدقوا وكذبوا، قال قلت: ما قولك صدقوا وكذبوا؟ قال: إنّ رسول الله صلّى الله عليه وسلّم قدم مكّة، فقال المشركون: إنّ محمدًا وأصحابه لا يستطيعون أن يطوفوا بالبيت من الهزال، وكانوا يحسدونه. قال: فأمرهم رسول الله صلّى الله عليه وسلّم أن يرملوا

ثلاثاً ويمشوا أربعاً. قال: قلت له: أخبرني عن الطّواف بين الصّفا والمروة راكبًا أسُنَّةٌ هو؟ فإنّ قومك يزعمون أنّه سنة. قال: صدقوا وكذبوا. قال قلت: وما قولك صدقوا وكذبوا؟ قال: إنّ رسول الله صلّى الله عليه وسلّم كثر عليه النّاس يقولون: هذا محمد هذا محمد، حتى خرج العواتق من البيوت. قال: وكان رسول الله صلّى الله عليه وسلّم لا يُضرَب النّاس بين يديه، فلما كثر عليه ركبَ والمشي والسّعي أفضل"[3].

ففي هذا النّص يبين ابن عباس –وهو الموصوف بأنّه ترجمانُ القرآن وحَبرُ الأُمَّة– أنّ القوم صدقوا في وصفهم لهيئة المناسك وكذبوا في تبيان الحكم ويرى أنّ علة الرّمَل –وهو المشي بهرولة– في الأشواط الثلاثة الأولى من الطّواف هي تفنيدُ ما زعمه المشركون من ضُعف المسلّمين في أبدانهم، وإظهار قوتهم وقدرتهم على ممارسة نشاطٍ يتطلب منهم حيويّة في الأعضاء وصحّة في الجسم. وأنّ علّة السّعي بين الصّفا والمروة راكبا هو تشوُّف المسلّمين لرؤيّة نبيِّهم. ولأنّه لم يكن يرضى أن يُمنع النّاس من الاقتراب منه –كما هي عادة الملوك والحكام– كان الرّكوب وسيلة لتفادي الحوادث. فهذان تعليلان معقولان من ابن عباس يرفضان الاقتصار على القول بأنّ الرّمل والرّكوب حكمان تعبُّديَّان لا سبيل إلى بلوغ القصد من ورائهما. ومع ذلك، نقرأ في كتب الشّروح كلاما يخالف هذا النّظر التّداولي وينغلق على بنيّة النّص، فيتجه بعضهم إلى القول بأنّ الرّمل واجب[4]، ويتوسّط آخرون فيرون استحبابه من جهة التّأسي والاقتداء بالهدي النّبوي مع إقرارهم لزوال العلّة فيه[5].

إنّ هذا الفهم من ابن عباس قائمٌ على إدراك العلة من وراء الحكم، فالأحكام كلُّها معلَّلة كما قال ابن القيم (751هـ): "ليس في الشّريعة حكمٌ واحدٌ إلا وله معنى وحكمة، يعقله من عَقَلَه ويخفى على من خفي عليه[6]"، فالحثُّ على الهرولة في الطّواف، والرّكوبُ في السّعي، فِعلان لهما مقصد ظرفيٌّ وعلَّةٌ عابرة، وبزوال تلك العلة يزول الحكم أ وينزل عن درجة قُوَّته، لأنّ الحكم –كما

يقول الأصوليون– يدور مع العلة وجودا وعدما[7]، وقد ذكر أبو بكر ابن العربي (553هـ) أنّ العلة إذا عُلمت بالنّظر اطَّردت حيثما وُجدت، وتعلق الحكم بها أينما كانت[8]، وتلك طريقة علميّة لتفعيل النّص وتأكيد وظيفيَّته، لأنّ التّعليل يؤدي إلى توسيع دائرة الحكم، فيشمل ما ليس داخلا في منطوق النّص ومقتضاه اللفظي، ولكنّه يدخل فيه بمقتضى التّعليل.

وتكون العلة أحيانا خفيّة، ولا بد حينئذ من البحث عنها واستنباطها ببذل الوسع في ذلك، فقد اعتبر ابن رشد الحفيد (595هـ) لجوءَ الفقيه إلى القول في حكمٍ من الأحكام إنّه تعبُّدي عجزًا منه إذا ضاق عليه المسلك مع الخصم[9]. وتكون العلة في بعض الأحيان مستفادة من نص آخر، وتكون أيضًا مصرَّحًا بها في نفس النّص. وبالنّظر في المسألة محل البحث حسب هذا المنهج، يتبين أنّ الأمر بإعفاء اللحيّة معلَّل بعلة مصرح بها كما سيأتي بيانه.

4. التّوزيع الدّلالي على مساحة الخطاب: يؤدي تركيز الحمولة الدّلاليّة في حيّز واحد من مساحة الخطاب العامة إلى إهمال نسبة كبيرة من الدّلالة والطّريقةُ المثلى تكمن في التّوزيع الصّحيح للنسبة الدّلاليّة على المساحة الكليّة لأنّ في انتفاء ذلك إهمالا للكلام، وإعمالُ الكلام خير من إهماله[10].

وفي الحديث الذي رواه أحمد ومسلّم وغيرهما عن أبي هريرة عن النّبي صلّى الله عليه وسلّم قال: "جُزُّوا (وفي لفظ: أَحْفُوا) الشّوَارِبَ، وَأَعْفُوا (وفي لفظ: وَأَرْخُوا) اللِّحَى، وَخَالِفُوا الْمَجُوسَ"[11]، ومثله في رواية البخاري ومسلّم عن ابن عمر عن النّبي صلّى الله عليه وسلّم قال: "خَالِفُوا الْمُشْرِكِينَ، وَفِّرُوا اللِّحَى وَأَحْفُوا الشّوَارِبَ"[12]، في هذا الحديث يتجه القائل بوجوب الإعفاء وتحريم الحلق إلى التّركيز على جزء واحد من الخطاب هو جملة: أعفوا اللحى، دون أدنى نظر للبقيّة الأخرى مثلما يوضحه المخطط التّالي:

الشّكل 01: التّوزيع الدّلالي الصّحيح على مساحة الخطاب

فدلالة هذا الخطاب واضحةٌ في أنّ الأمر بإحفاء الشّوارب وإعفاء اللحى متعلِّقٌ بمخالفة الأمم الأخرى كما قال ابن حجر (852هـ): "وهو المراد في حديث ابن عمر فإنّهم كانوا يقصُّون لحاهم ومنهم من كان يحلقها"[13]، فالأمر الوارد ليس مطلوبا في ذاته ولكن لما يمكن أن يحقق التّميُّز والمخالفة. ويمكن أن تكون العلّة مركَّبة من جزء آخر هو ما بينه ابن العربي في أحكامه من مراعاة الجمال والنّظافة[14].

وباستصحاب القاعدة السّابقة في أنّ الحكم يدور مع علته، جاز القول بانتفاء دلالة الأمر عند انتفاء مشابهة القوم. وإذا جاز تركيزُ الدّلالة في جزء من أجزاء الخطاب وتكثيفُها، فإنّ النّظر يُوصِل إلى الدّلالة العكسيّة، وهي النّهي عن الإعفاء، لأنّه صار اليوم شأنَ الرّهبان في سائر الأمم التي تخالف الإسلام كالهندوس والسّيخ وغُلاة اليهود والنّصارى[15]، فالفئات التي ورد الخطاب بالأمر بمخالفتها تغيرت هيئاتها بتغير الأزمان، ولا سبيل إلى إنكار ذلك إذ هو واقعٌ معلوم. وعليه، تصير الدّلالة العكسيّة بهذا الافتراض دلالاتٍ متعددةً تقتضيها القسمة العقليّة، لأنّ الدّلالة المركزيّة هي مخالفة الأقوام الأخرى، والدّلالة التّابعة لها والمترتبة عنها تتغير بتغير المقام، فتكون مرة أمرا بالإعفاء، وتكون مرة أخرى أمرًا بعدمه، وفي كل ذلك ضمانٌ للتوزيع الصّحيح للنسبة الدّلاليّة على مساحة الخطاب. هذا من حيث النّظر اللّغويّ، ولكن بالنّظر في جزء العلة القاضي بالنّظافة والجمال يَبطُل إقرارُ هذه الدّلالة العكسيّة لأنّ مقصود الشّارع لا يتغير، فلا يُعقل أن يدعو الشّارع إلى إعفاء الشّارب مثلا

لأنّ في ذلك قذارة ونجاسة على خلاف ما تدعو إليه الشّريعة من المحاسن والمخطّط التّالي يوضح هذه القسمة:

الشّكل 02: القسمة العقليّة للدلالات التّابعة والدّلالة المركزيّة

✓	أحفوا الشّوارب، وأعفوا اللحى	خالفوا المجوس
✓	أحفوا الشّوارب، ولا تعفوا اللحى	
X	لا تحفوا الشّوارب، وأعفوا اللحى	
X	لا تحفوا الشّوارب، ولا تعفوا اللحى	
دلالات متعددة تابعة		**دلالة مركزيّة**

على أنّ تلك الدّلالة المركزيّة نفسها قابلةٌ للتغيير فتكون موافقةُ الأمم الأخرى مشروعةً كما يدل عليه خطابٌ آخر ورد عن ابن عباس، قال: "كان النّبي صلّى الله عليه وسلّم يحب موافقة أهل الكتاب فيما لم يؤمر فيه، وكان أهل الكتاب يسدلون أشعارهم، وكان المشركون يفرقون رؤوسهم، فسدل النّبي صلّى الله عليه وسلّم ناصيته، ثم فرق بعدُ."[16]، ومع كون البنيّة السّطحيّة للنص واضحةً في عدم تحديد الزّمان، فإنّ كثيرًا من شُرَّاح الحديث فسَّره بأنّ ذلك كان في أوّل الهجرة ثم نُسخ، وعبارة "ثم فرق بعدُ" مُجمَلة لا تدلُّ على أواخر الهجرة. ولأن دعوى النّسخ مفتقرةٌ إلى الدّليل، يُستحسن الاعتماد على تفسير آخر كالقول بأنّه كان يوافقهم لتأليف قلوبهم[17]، فتكون المسألة من باب السّياسة الشّرعيّة كما قال ابن حجر: "يحتمل أن لا يكون الموافقة والمخالفة حكمًا شرعيًا إلاّ من جهة المصلحة"[18]. فإذا كان الأمر كذلك، فإنّ الظّرفيّة الزّمانيّة بُعدٌ من أبعاد فهم الدّلالة إذ الأحكام تتغير بتغير الزّمان والمكان والحال.

5. مقتضى الأمر: من تمام البحث في الدّلالة النّظرُ في مسألة مقتضى الأمر، فإذا كان جون أوستين (John Austin)(1960م) قد تنبه إلى أنّ من أرجح معاني صيغة الأمر الوجوب أو الإباحة أو التّهديد أو الحض أو

التّعارض على وجه الإضراب[19]، فإنّ ابن حبان (354هـ) –من قبله بقرون– تتبع مدونة معتبرة من الأحاديث النّبويّة وأحصى ما فيها من أوامر فأوصل أنواعها إلى مائة وعشرة على سبيل التّمثيل منه لا الحصر[20].

هذا فيما يتعلّق بدلالات الأمر، ولكن ما الأصلُ في دلالتّه؟ لقد عالج الأصوليون هذه المسألة وأفضوا إلى ذكر اتجاهات كثيرة منها[21]:

- **الاتجاه الأوّل:** الأصل في الأمر الوجوب (مذهب الجمهور ومنهم مالك والشّافعي، ورواية عن أحمد، ونص عليه الأشعري)؛
- **الاتجاه الثاني:** الأصل فيه النّدب (أكثر المتكلّمين من المعتزلة وغيرهم ورواية عن الشّافعي وأحمد، ونقله الباجي عن ابن المنتاب وأبي الفرج)؛
- **الاتجاه الثالث:** الأصل فيه الإباحة؛
- **الاتجاه الرّابع:** هو مشترك بين الوجوب والنّدب والإباحة؛
- **الاتجاه الخامس:** القول بالتّوقف، وهو عدم الجزم برأي من الآراء السّابقة، اختاره الغزالي (505هـ) في المستصفى وسلك في الاستدلال عليه مسلكًا تفصيليا قائما على الاستقراء، فاعتبر الدّليل القاطع في كون الأمر موضوعا للوجوب أو النّدب أو الإباحة لا يخلو من أن يعرف من إحدى طريقين: طريق العقل، وطريق النّقل (السّماع)، ثم إن نظر العقل قسمان: ضروري، ونظري، ولا مجال للعقل في اللغات، فلم يبق إلا النّقل، وهو إمّا متواتر أو آحاد، والآحاد ليست حجّة، فلم يبق إلا التّواتر، والتّواتر أربعة أقسام:

- إمّا أن يُنقل عن أهل اللّغة عند الوضع أنهم صرحوا بأنّهم وضعوا صيغة الأمر للوجوب أو النّدب أو الإباحة، أو أقروا به بعد الوضع؛
- وإمّا أن ينقل الشّارع الإخبار عن أهل اللّغة؛
- وإمّا أن يُنقل ذلك بالإجماع؛
- وإمّا أن يُذكر ذلك بين يدي جماعة يمتنع عليهم السّكوت على الباطل.

فهذه الأقسام الأربعة هي وجوه تصحيح السّماع، وشيءٌ من ذلك لم يحصل ليقال إنّ صيغة الأمر للوجوب أو النّدب أو الإباحة، فوجب إذًا التّوقف فيه[22].

أمّا المازري (536هـ) فذكر أنّ هناك من زعم أنّ مقتضى الأمر إرادة الامتثال وأنّ استشعار الوجوب يفتقر إلى قرينة. وهناك اتجاه آخر تبناه أبو بكر الأبهري (375هـ) إذ رأى ضرورة التّفريق بين أوامر الله فتُحمل على الوجوب وأوامر رسوله فتحمل على النّدب إلاّ أن يكون بيانا لمجملٍ أو ما في معناه[23] ويُحيلُ هذا التّفريق من الأبهري إلى مسألة أصوليّة تدور حول اعتبار العلو والاستعلاء في الأمر، أمّا العُلُوُّ فمن صفات الآمر (المرسل)، فيدل على علو مرتبته كالأب مع ابنه والحاكم مع رعيته، وأمّا الاستعلاء فمن صفات الكلام (الرّسالة)، وذلك بأن يكون الطّلب بعظمة وتعالٍ كرفع الصّوت، وقد تعددت آراء الأصوليين في ذلك كما يلي[24]:

- **الرّأي الأوّل:** اشتراط الاستعلاء فقط (الرّازي، والآمدي، وبعض المعتزلة وصححه ابن الحاجب)؛

- **الرّأي الثاني:** اشتراط العُلُوِّ فقط (أبو الطّيب الطّبري، والشّيرازي، وابن الصّباغ، والسّمعاني، ومذهب المعتزلة)؛

- **الرّأي الثّالث:** لا يشترط علوٌّ ولا استعلاء (ابن السّبكي، والبيضاوي والعضد)؛

- **الرّأي الرّابع:** اشتراط العلوِّ والاستعلاء معا (ابن القشيري، والقاضي عبد الوهاب المالكي).

إنّ صيغة الأمر لا تكفي وحدها لتحقيق دلالة الوجوب، إذ لا بد من أن تتواكب الصّيغة مع السّلطة التي يملكها المرسل، فليست المسألة لغويّة محضة ولكنّها لغويّة تداوليّة كما يقول عبد الهادي بن ظافر الشّهري، لأنّ المواضعة اللّغويّة ليست المعيار الوحيد في هذا الموضوع، وإنّما لا بد من اعتبار مرتبة المرسل[25].

والحاصلُ أنّ قول الشّارع: أوجبت عليكم كذا، أو فرضت عليكم، أو قولَه: أمرتكم بكذا وأنتم معاقبون على تركه، دلَّ كل ذلك على الوجوب باتفاق، وإذا قال: أمرتكم بكذا، فهذه الصّيغة دالَّةٌ على الأمر باتفاق، وإنّما وقع الخلاف في دلالة صيغة "افعل" على الوجوب. فتبيَّن بعد هذا العرض أنّ الوجوب لا يمكن أن يُستفاد من جهة اللّغة، ولكن يُعلم بالقرائن كأن تكون للآمر عادةٌ مع المأمور وعهدٌ، وتقترن به أحوالٌ وأسبابٌ بها يفهم الشّاهد الوجوب[26]، وهذا ما يستدعي أهميّة النّظر في السّياق.

6. هل الأمر بالشّيء نهيٌ عن ضده؟

سبق تبيانُ أنّ الاستدلال على تحريم حلق اللحيّة بحديث الأمر بإعفائها استدلالٌ لا يستقيم مع المنهج الشّكلي الظّاهري، ولكن ورد التّعقيب حينها بأنّ هذا الموقف له جانبٌ من النّظر الأصولي يتجلى في سؤال الأصوليين: هل الأمر بالشّيء نهيٌ عن ضده؟ وفي الإجابة عنه ثلاثة آراء هي[27]:

- **الرّأي الأوّل:** الأمر بالشّيء نهي عن ضده (الأشعري، وابن حزم والباقلاني في رواية عنه)؛

- **الرّأي الثّاني:** الأمر بالشّيء ليس عينَ النّهي عن ضده ولكنّه يتضمنه (جمهور الأصوليين، والقاضي عبد الجبار وأبو الحسين البصري من المعتزلة والباقلاني في رواية أخرى عنه)؛

- **الرّأي الثّالث:** الأمر بالشّيء ليس عين النّهي عن ضده ولا يتضمنه (المعتزلة، والجويني في البرهان، والغزالي، وابن الحاجب).

وهذه القضيّة من صميم الأفعال الكلاميّة، ومثَّلوا لها بأنّ الرّجل لو قال لزوجته: "إن خالفت أمري فأنت طالق"، ثم قال لها: "قومي" فقعدت، فإنّهم اختلفوا في الحكم لاختلافهم في دلالة الأمر بالشّيء على النّهي عن ضده: فمن رأى أنّه نهيٌ عن ضده أوقع عليها الطّلاق، لأنّها خالفت نهيه الذي هو ضد ما أمرها به، ومن رأى أنّه ليس نهيا عن ضده لم يوقع الطّلاق لأنّ متعلَّقَه

–وهو مخالفة قوله– لم يحصل منها إذ غاية أمره هو طلب القيام، ولا دلالة فيه على النّهي عن القعود[28]. وفي مباحث الأصوليين اعتراضاتٌ ذات طابع حجاجي تسمح للقائلين بدلالة الأمر بالشّيء على النّهي عن ضده أن يردُّوا هذا الرّأي بأنّ الأمر لا يمكن أن يتحقّق إلا بانتفاء ضده، ويرد المخالفون على هذا بأنّ الأمر اللفظي ليس عين النّهي اللفظي، فواضعُ اللّغة جعل للأمر لفظا مخصوصًا مخالفا للنهي، ولا نزاع في ذلك ولا في مفهوم كلٍّ منهما، ثم إنّ المأمور بالقيام يمكنه أن يقعد أو يضطجع أو يكون على هيئة أخرى غير القيام، وقد يكون الآمر ذاهلا عن إحداها حين الأمر، فكيف يعاقب المأمور على فعل شيء كان الآمر ذاهلا عنه؟ ويستمسك خصومهم بأنّ تعلق الأمر بالشّيء هو عين تعلقه بالكف عن ضده، سواء أكان الأمر متعلّقا بالنّقيضين أم كان متعلّقا بالضّدين، أمّا النّقيضان فلا يجتمعان معا ولا يتخلفان معًا كالحركة والسّكون، وأمّا الضّدان فلا يجتمعان معا وقد يتخلفان معا ويحلُّ محلَّهما ثالثٌ كالسّواد والبياض، والقعود والقيام، يحلُّ في الأولى الاخضرار مثلا وفي الثانيّة الاستلقاء.

وفي تفصيل القول في هذا المثال غُنيّة عن تفصيله في مسألة إعفاء اللحيّة فالأمر بيّن. ومن شأن هذا النّظر أن يفسّر تصرف السّلف في أخذهم منها مع وضوح الأمر بإعفائها وتوفيرها:

– فقد كان أبو هريرة يقبض على لحيته ثم يأخذ ما فضل عن القبضة[29] وهو راوي الحديث.

– وفسر ابن عباس التّفث بقوله: "حلق الرّأس، وأخذٌ من الشّاربين... والأخذ من العارضين"[30] والعارضان هما الجانبان من اللحيّة.

– وكان ابن عمر إذا حج أو اعتمر قبض على لحيته فما فضل أخذه[31] وهو راوي الحديث أيضًا، قال ابن عبد البر (463هـ): "قد صحَّ عن ابن عمر ما ذكرناه عنه في الأخذ من اللحيّة، وهو الذي روى عن النّبي صلّى الله عليه

وسلّم أنّه أمر بإحفاء الشّوارب وإعفاء اللحى، وهو أعلم بما روى"[32]، ويعترض المخالف على هذا الاستدلال بأنّ الرّاوي إذا روى حديثا ثم عمل بخلافه فإنّ الحجّة في ما رواه لا ما رآه، والمسألة مُختلَفٌ فيها بين أهل الأصول، ولكن الإنصاف يستدعي القول إن الصّحابي لا يتصرف بخلاف ما رواه إلا لحكمة فكيف يُنقَل عن عبد الله بن عمر شدة حرصه على اتباع الهدي النّبوي في كل صغيرة وكبيرة، بل فيما لا يتطلب الاتباع أحيانا، ثم يخالف أمرًا تشريعيا يستلزم الوجوب في نظر المخالف ويتوعد تاركه بالإثم؟ هذا عند التّسليم بأنّ هذا التّصرف مُخالِفٌ للخطاب النّبوي، وإلا فإنّ في ذلك فهما حصيفا لمقتضى الأمر الوارد فيه فلا يكون هناك تناقض بين ما رواه وما رآه.

– وعن الحسن البصري أنّه يؤخذ من طولها وعرضها، بل إنّهم رأوا أنّ الرّجل لو ترك لحيته لا يتعرض لها –حتى أفحش طولها وعرضها–لعرَّض نفسه لمن يسخر به، ولذلك رأى عياض كراهة حلق اللحيّة وقصها وتحذيفها (قطع أطرافها)، وأمّا الأخذ من طولها وعرضها إذا عظمت فحسن، بل تكره الشّهرة في تعظيمها كما يكره في تقصيرها[33].

فتصرُّف هؤلاء دالٌّ على أنّهم لم يكونوا شكلانيين في تعاملهم مع نصوص الأمر بالإعفاء، ولو كانوا يسلكون مسلكا ظاهريا يلتزم حرفيّة الأوامر التّكليفيّة لما تجرأ أحدٌ منهم على أخذ شعرة واحدة. وإذا قيل ليس في فعل هؤلاء حُجَّةٌ فإنّه يُحمَل تصرفهم على إدراكهم لحقيقة الخطاب التّكليفي ووعيهم بدلالاته فيحسن الاستئناس به دون الاستدلال، ولو كان التّخيير بين فهم هؤلاء وفهم غيرهم من المعاصرين الذين انتشرت أقوالهم بتحريم حلق اللحيّة والتّشنيع على من أخذ منها ولو شيئا يسيرا، لكان الجنوح إلى فهم الأوّلين أقومَ إذ كلُّ خير في اتباع من سلف.

وفي منهجيّة البخاري في ترتيب أبواب صحيحه غرضٌ منه مقصود، فكما أنّ فقه البخاري في تراجمه فإنّ ترتيب الأبواب والكُتب من تمام فقهه، ولقد

جعل باب "إعفاء اللحى" ضمن كتاب اللباس إلى جانب أبواب قص الشّارب والخضاب واتخاذ الخاتم. فمراتبُ الهيئات الشّكليّة أدنى في التّصنيف من أحكام الشّريعة التي وردت في كتاب الإيمان والصّلاة وسائر العبادات التي جعلها في البداية، كما أنّ في ذكره لفعل ابن عمر –من أخذه من لحيته –عقب حديث الأمر بالإعفاء مباشرة دلالةً منه على إقراره أنّ هذا التّصرف من الصّحابي هو بمنزلة التّفسير لفحوى الأمر.

7. مقارنة بين النّصوص: يشبه الخطاب القاضي بإعفاء اللحيّة أنواعا أخرى من الخطابات وردت على نظام واحد في الدّلالة والتّركيب، ولكن نسبة الاهتمام بالموضوعات المذكورة في تلك الخطابات التّكليفيّة لا تكاد تذكر لضالتّها مقارنة مع اهتمام النّاس بمسألة حلق اللحيّة وإعفائها، وفي هذا خللٌ معرفي لا يُسهم في البناء الثقافي الصّحيح للمجتمع. ومن هذه الخطابات ما يلي:

1.7. صبغ الشّيب: عن أبي هريرة قال: قال النّبي صلّى الله عليه وسلّم: "إنّ اليهود والنّصارى لا يصبغون، فخالفوهم"[34]، ومع ذلك ترك الخضاب عليٌّ وأبيٌّ بن كعب وسلّمة بن الأكوع وأنس وجماعة من الصّحابة، فلو كان الأمر بالمخالفة للوجوب لالتّزم الجميع بذلك، بل إنّ ابن حجر أشار إلى أنّه مستحب لأنّ فيه امتثال الأمر في مخالفة أهل الكتاب، وفيه صيانة للشعر عن تعلق الغبار وغيره به، إلاّ إن كان من عادة أهل البلد ترك الصّبغ، فيصير الذي يخضب في مقام الشّهرة فالتّرك في حقه أولى حتى لا يخالف النّاس[35].

2.7. الصّلاة في النّعال: عن شداد بن أوس قال: قال النّبي صلّى الله عليه وسلّم: "صلوا في نعالكم، ولا تشبهوا باليهود"[36]، ولم يُعلم عن أحد منهم أنّه قال بوجوب الصّلاة بالنّعال، بل رأى ابن حجر أنّ ذلك مستحب من جهة قصد مخالفة اليهود، وليس بسنة لأنّ الصّلاة في النّعال ليست مقصودة بالذّات[37].

3.7. الوصال في الصّوم: عن ليلى امرأة بشير بن الخصاصيّة قالت: "أردت أن أصوم يومين مواصلة فمنعني بشير وقال: إنّ النّبي صلّى الله عليه وسلّم نهى عن هذا وقال: يفعل ذلك النّصارى، ولكن صوموا كما أمركم الله تعالى، أتموا الصّيام إلى الليل، فإذا كان الليل فأفطروا"[38]. ومع ذلك فإنّهم اختلفوا في حكم الوصال على أقوال[39]:

- **القول الأوّل:** مباح، (نقل ذلك عن عبد الله بن الزّبير وأنّه واصل خمسة عشر يوما)؛
- **القول الثّاني:** يجوز إلى السّحر (ابن وهب، وأحمد، وإسحق، وابن المنذر، وابن خزيمة، وجماعة من المالكيّة)؛
- **القول الثّالث:** حرام (الجمهور، وصرح بتحريمه ابن حزم)؛
- **القول الرّابع:** مكروه كراهة تحريم (أكثر الشّافعيّة)؛
- **القول الخامس:** مكروه كراهة تنزيه.

وواضحٌ أنّ من أسباب اختلافهم النّظر في علة النّهي عن الوصال، وتقدير درجة هذا النّهي.

4.7. القيلولة: عن أنس عن النّبي صلّى الله عليه وسلّم قال: "قيلوا فإنّ الشّياطين لا تقيل"[40]، ومع ورود الأمر بالقيلولة ومقابلتها بالشّياطين لم يقل أحد منهم بالوجوب، بل عدَّ ابن حجر ذلك من العادات[41].

8. المنحى الحجاجي: يلاحظ المهتم بمسألة إعفاء اللحيّة مناقشاتٍ تجنح في كثير من الأحيان إلى الحِدَّة، ويرجع سبب ذلك إلى افتقار النّقاش إلى الآليات الحجاجيّة السّليمة التي تثمر حين تتحقّق توافُقًا في الرّؤيّة ومراعاةً للخلاف وبُعدًا عن التّجريح والاتهام، وفيما يلي مناقشةٌ لبعض الاستدلالات الشّائعة:

1.8. لحيّة هارون: فمن أمثلة الاستدلال الشّائعة قولهم بوجوب إعفاء اللحيّة لأنّ الله ذكر عن هارون أنّه قال لأخيه موسى عليهما السّلام:﴿لَا تَأْخُذْ بِلِحْيَتِي وَلَا بِرَأْسِيَ﴾ [طه، 94] فذكروا أنّ الآية تدل على وجوب إعفاء اللحيّة فهي دليل قرآني على إعفائها وعدم حلقها، وهذا الاستدلال لا يدل على ثبوت الوجوب ولا على عدمه فيطلب الدّليل من غيره، فغاية ما تدل عليه الآية أنّ لهارون عليه السّلام لحيّة يُجهل سبب إعفائها: أهو الوجوب أم النّدب أم العادة؟

2.8. من سنن الفطرة: يستدلُّ بعض المعاصرين ممن يرى عدم وجوب إعفاء اللحيّة بحديث سنن الفطرة، فعن عائشة قالتّ: قال رسول الله صلّى الله عليه وسلّم: "عَشْرٌ من الفِطْرة: قَصُّ الشّارب، وإعْفَاءُ اللِّحْيّة، والسّواك وَاسْتِنْشَاقُ الماء، وقصُّ الأظْفَار، وغَسْل البَرَاجِم، ونَتْف الإبْط، وحلق العَانة، وانْتِقَاصُ الماء، قال الرّاوي: ونَسِيتُ العاشرة إلاّ أن تكون المَضْمَضَة. قال وكِيع –وهو أحد رواته –انْتِقَاص الماء: يعني الاسْتِنْجَاء"[42]. فإعفاء اللحيّة واردٌ ضمن جملة من المذكورات هي من السّنن المستحبة كالسّواك واستنشاق الماء وغيرهما واشتركت جميعها في لفظ "الفطرة" التي تدلُّ على السّنة فاستحقت حكما مشتركا بدلالة الاقتران، لأنّ لفظ "الفطرة" واحدٌ استعمل في تلك المذكورات، فلو افترقت في الحكم للزم استعمال اللفظ الواحد في معنيين مختلفين، وهذا مُحال.

ونُوقش هذا الاستدلال بأنّ دلالة الاقتران ضعيفة وليست حُجَّةً عند أكثر الأصوليين، لأنّ الاقتران في النّظم لا يستلزم الاقتران في الحكم.

ورُدَّ هذا النّقاش بأنّ العطف يقتضي المشاركة، فقص الشّارب، وإعفاء اللحيّة، والسّواك، وغيرها معطوفاتٌ بالواو، فهي مشتَرِكةٌ في الحكم، ثم إنّ الأصوليين اختلفوا في دلالة الاقتران على ثلاثة أقوال:

– **القول الأوّل:** القِران في النّظم يوجب القِران في الحكم مطلقاً، (أبو يوسف، ونقله ابن الموَّاز عن مالك، والمزني، وأبو يعلى والحلواني من الحنابلة، وابن أبي هريرة، والصّيرفي)[43]؛

– **القول الثّاني:** القران في اللفظ لا يوجب القران في الحكم (الجمهور)[44]؛

– **القول الثّالث:** التّفريق بين الجمل التّامة والجمل النّاقصة، فلا قران في الجمل التّامة بخلاف النّاقصة (عامة الحنفيّة، وابن الحاجب، وحُكي عن ابن عصفور من النّحويين)[45].

فإذا كانت الجمل تامة فإنّ الاقتران في النّظم لا يوجب الاقتران في الحكم كما في قوله تعالى: ﴿ مُّحَمَّدٌ رَّسُولُ ٱللَّهِۚ وَٱلَّذِينَ مَعَهُۥٓ أَشِدَّآءُ عَلَى ٱلۡكُفَّارِ ٢٩﴾[الفتح 29] فإنّ الجملة الثانيّة معطوفة على الأولى، ولا تشاركها في الرّسالة (خبر الجملة الأولى)، لأنّ الأصل في الكلام التّام أن ينفرد بحكمه ولا يشاركه فيه غيره. وأمّا إذا كانت الجملة الأولى تامة والثانيّة ناقصة فإنّهما يشتركان في الحكم[46]. وبناء على ذلك، يتلخصُّ تصوُّر مسألة الاقتران في حالتين[47]:

- **الحالة الأولى:** الاقتران في البنيّة الإفراديّة، مثاله: دخل زيدٌ وعمرو فيتحقق هنا الاقتران في الحكم.

– **الحالة الثانيّة:** الاقتران في البنيّة التّركيبيّة، وله أمثلة:

– **المثال الأوّل:** (دخل زيدٌ وخرج عمرو)، فيه اقتران جملتين تامتين في النّظم، فلا اقتران بينهما في الحكم، لأنّ الثّانيّة مكتفيّة بذاتها ولا تحتاج إلى الأولى.

– **المثال الثاني:** (إن دخلت الدّار فامرأتي طالق وعبدي حر)، فيه اقتران جملتين تامتين في النّظم، وجملة "عبدي حر" تامّة في التّركيب لكنّها متعلّقة في المعنى بالدّخول، فهي مشتركة في الحكم مع الأولى.

– **المثال الثّالث:** (إن دخلت الدّار فزينب طالق وهند طالق)، فزينب لا تطلق إلاّ بحصول شرط دخول الدّار، بخلاف هند فإنّها تطلق حالا، لأنّ

غرض القائل هو التّنجيزُ لا التّعليق، ولو كان غرضه التّعليق لاكتفى بقوله: "وهند".

– **المثال الرّابع:** قوله تعالى﴿ فَإِن يَشَإِ ٱللَّهُ يَخۡتِمۡ عَلَىٰ قَلۡبِكَۗ وَيَمۡحُ ٱللَّهُ ٱلۡبَٰطِلَ وَيُحِقُّ ٱلۡحَقَّ بِكَلِمَٰتِهِۦٓۚ ﴿٢٤﴾﴾ [الشّورى 24]، فيه اقتران جملتين تامتين بواو الاستئناف فإنّ قوله: ﴿**وَيَمْحُ اللَّهُ الْبَاطِلَ**﴾ جملة مُستأنَفَة لا تَعَلُّقَ لها بما قبلها، ولا هي داخلة في جواب الشّرط.[48]

– **المثال الخامس:** (زيدٌ ناجحٌ وعمرو)، فيه اقتران جملة ناقصة بجملة تامّة، فعمرو يشارك زيدا في النّجاح لكونه ناقصًا لا تحصل الإفادة به إلاّ بالاقتران في الحكم.

وفي حديث سنن الفطرة عطفٌ لألفاظٍ مفردة على لفظِ "قصُّ" وهو بدل بعضٍ من كل، وكلّها مشتركةٌ في الحكم مع المبدل منه، فدلالة الاقتران هنا قويّة والاشتراك في الحكم ثابت. غير أنّ ما يُعكِّر هذا الاستدلال على عدم وجوب إعفاء اللحيّة هو مفهوم سنن الفطرة، فالسّنة في مقابلة الواجب وضعٌ اصطلاحي لأهل الفقه، والوضع اللّغويّ لها هو الطّريقة، وهو المعنى المراد في كلام الرّسول صلّى الله عليه وسلّم كقوله: "فمن رغب عن سنتي فليس مني"[49].

3.8. التّشبه بالنّساء: يستدل بعضهم باستدلال هو غاية في الغرابة، ولولا كثرةُ تداوله بين النّاس لكان الإعراض عنه أولى، فيروُون حديث ابن عباس قال: "لعن رسول الله صلّى الله عليه وسلّم المتشبهين من الرّجال بالنّساء والمتشبهات من النّساء بالرّجال"[50].

ومن مثارات الغلط هنا أنّ علّة الأمر بإعفاء اللحيّة هي مخالفة الأقوام الأخرى لا مخالفة الرّجال للنساء. ويزاد على ذلك أن حديث الباب الدّاعي إلى مخالفة المشركين فيه الأمر بجز الشّارب وإحفائه، ومعنى الإحفاء الحلق، جاء في كتاب الصّحاح: "وأَحْفى شاربَه، أي استقصى في أخذه والزّق جزَّه"[51]، فهل

يقال –حسب رأي أصحاب هذا الاستدلال –إنّ في ذلك تشبُّها بالنّساء لأنّ المرأة لا شارب لها؟

وإنّما المقصود من النّهي عن التّشبه بين الجنسين هو أخذ كل واحد منهما طباع الآخر في اللباس وطريقة الكلام وهيئة المشي والجلوس ونحو ذلك، ومن السّهل التّمييز بين الرّجل والمرأة دون اعتبار اللحيّة.

9. تحقيق النّقل عن المذاهب الفقهيّة: ممّا هو شائعٌ بين النّاس ما يقرره لهم بعض المشتغلين بالفقه من اتفاق المذاهب الفقهيّة على عدم جواز الأخذ منها بناء على القول بوجوب الإعفاء، وفي ذلك طمسٌ للفقه وعدم النّقل الصّحيح لما هو مقرر في كتب الفقهاء. والتّحقيق أنّ المذاهب الفقهيّة تدور بين القول بتحريم حلق اللحيّة والقول بالكراهة[52]، ولكنّها تنص على جواز الأخذ منها مع الاختلاف في مقدار الأخذ الجائز. وفيما يلي سردٌ لبعض ما جاء في المصنفات المعتمدة في الفُتيا:

– **المذهب الحنفي:** روى أبو يوسف (182هـ) في كتاب الآثار عن أبي حنيفة عن حماد عن إبراهيم النّخعي أنّه قال: "لا بأس أن يأخذ الرّجل من لحيته ما لم يتشبه بأهل الشّرك"[53]، وجاء في حاشيّة رد المحتار: "قوله: والسّنة فيها القبضة، وهو أن يقبض الرّجل لحيته فما زاد منها على قبضة قطعه، كذا ذكره محمد في كتاب الآثار عن الإمام، قال: وبه أخذ"[54].

– **المذهب المالكي:** قال سحنون (240هـ) في المدونة: "قلتُ لابن القاسم: هل كان مالك يوجب على المحرم إذا حلَّ من إحرامه أن يأخذ من لحيته وشاربه وأظفاره؟ قال: لم يكن يوجبه، ولكن كان يستحب إذا حلق أن يُقلِّم وأن يأخذ من شاربه ولحيته، وذكر مالك أنّ ابن عمر كان يفعله[55]"، وفي شرح الموطأ للزرقاني: "الاعتدال محبوب، والطّول المفرط قد يشوه الخلق، ويطلق السنة المغتابين، ففعل ذلك مندوب"[56].

– **المذهب الشّافعي:** جاء في كتاب الأم: "فمن توضّأ ثم أخذ من أظفاره ورأسه ولحيته وشاربه لم يكن عليه إعادة الوضوء، وهذا زيادة نظافة وطهارة"[57].

– **المذهب الحنبلي:** قال ابن هانئ: "سالت أبا عبد الله عن الرّجل يأخذ من عارضيه؟ قال: يأخذ من اللحيّة ما فضل عن القبضة، قلت: فحديث النّبي صلّى الله عليه وسلّم: "احفوا الشّوارب، وأعفوا اللحى"، قال: يأخذ من طولها ومن تحت حلقه. ورأيت أبا عبد الله [أحمد بن حنبل] يأخذ من عارضيه ومن تحت حلقه"[58].

ولعلّ أحسن ما ورد في مقدار الأخذ ما قاله الطّبري: "وقال آخرون: يأخذ من طولها وعرضها ما لم يفحش أخذه، ولم يحدوا في ذلك حدا، غير أنّ معنى ذلك عندي: ما لم يخرج من عرف النّاس"[59].

هذا، وليس غرضُ البحث تقرير حُكمٍ فقهي بالجواز أو المنع، فذلك محلُّه الدّراسات الشّرعيّة، ولكن الغرض تحقيق النّقل وتحليل طرق الاستدلال وتبيان ضرورة النّظر فيما وراء بنيّة الخطاب الشّكليّة لإدراك الدّلالات وما يتعلق بها من العلل ومقصود المتكلّم ومقام المتلقي.

10. خاتمة: يتبين ممّا سبق عرضه أنّ طرق الاستدلال التي اعتمدها القائلون بتحريم حلق اللحيّة هي محلُّ نظر وقابلةٌ للمناقشة، فأمّا عند اختيار المنهج الظّاهري والتّعامل مع الخطاب التّكليفي بمقتضى التّحليل المُحايِث فإنّ النّقاش لا مكان له، وأمّا عند اعتماد المقاربة التّداوليّة ومراعاة السّياق فإنّ آفاق البحث تتطور لتنفتح على معالم كثيرة يمكن تلخيصها في ما يلي:

- تعليلُ الأحكام عمليّة ضروريّة في تحليل الخطاب، فالمعقُوليّة هي التي تحقق عمليّة التّواصل، ولا معنى لخطابٍ يراد به التّكليف ولا يعي متلقيه فحواه؛
- تركيز الحمولة الدّلاليّة في حيّز واحد من مساحة الخطاب العامة يُفضي إلى هدر نسبة كبيرة من الدّلالة، بناء على أنّ إعمال الكلام خيرٌ من إهماله

والقول بوجوب إعفاء اللحيّة دون النّظر في جزء الخطاب القاضي بمخالفة الأمم الأخرى يؤدي إلى عدم إدراك علة هذا الأمر؛

- الأمر بالإعفاء معلَّلٌ بمخالفة الأمم الأخرى والتّميز عنهم، وتتركب العلة من جزءٍ ثانٍ هو مراعاةُ الجمال والنّظافة؛

- دورانُ الحكم مع علَّته يُتيحُ القولَ بالدّلالة المعاكسة ما لم يكن فيها ما يتعارض مع مقصود الشّارع الذي لا يتغير وهو الحث على الطّهارة؛

- تطابق البحث في مقتضى الأمر عند القدامى –ومنهم الأصوليون–مع البحث فيه عند الغربيين المعاصرين؛

- من صميم الأفعال الكلاميّة البحث في مسألة الأمر بالشّيء هل هو نهيٌ عن ضده؟

- تصرُّف بعض الصّحابة والتّابعين في الأخذ من اللحيّة وإباحةُ ذلك دليلٌ على فهمهم لمقتضى الأمر بالإعفاء أنّه ينزل من درجة اللزوم والوجوب إلى درجة النّدب والاستحباب؛

- مقارنة خطاب الأمر بإعفاء اللحيّة مع خطابات أخرى مماثلة له من حيث التّركيب والدّلالة يكشف عن خلل معرفي، فالتّمسك بالقول بالوجوب هنا مع النّزول إلى القول بالنّدب في المسائل الأخرى –مع حصول التّطابق–أمرٌ غير مفهوم.

وبعد كل ذلك، ينبغي وضع كل أمر في نصابه وإنزال كل حكم منزلته مع معرفة مراتب الأعمال، فلا تُخلط الأصول بالفروع، ولا العبادات بأفعال الجِبِلَّة ولا الواجبات بالمُستحسنات، ولقد أجاد ابن عبد البر حين تعرض لمسألة حلق شعر الرّأس والقفا فقال مستدركا: "والشّعرُ والحلْقُ لا يُغنيانِ يومَ القيامةِ شيئًا وإنَّما المجازاةُ على النّياتِ والأعمال، فرُبَّ محلوقٍ خيرٌ مِن ذي شَعر، ورُبَّ ذي شَعرٍ رَجُلًا صالحًا"[60].

قائمة المراجع:

1. ابن العربي، أبو بكر، **أحكام القرآن**، تح: محمد عبد القادر عطا، دار الكتب العلميّة بيروت–لبنان، ط3،1424هـ– 2003م.

2. ابن الفركاح، عبد الرّحمن الفزاري، **شرح الورقات**، تح: سارة شافي الهاجري، دار البشائر الإسلاميّة.

3. ابن القيم، محمد بن أبي بكر، **إعلام الموقعين عن رب العالمين**، تح: محمد أجمل الإصلاحي وآخرون، دار عطاءات العلم، الرّياض، ط2، 2019م.

4. ابن بطال، علي بن خلف، **شرح صحيح البخاري**، تح: أبو تميم ياسر بن إبراهيم مكتبة الرّشد، الرّياض–السّعوديّة، ط2، 2003م.

5. ابن حجر، أحمد بن علي، **فتح الباري بشرح صحيح البخاري**، تح: محب الدّين الخطيب، دار المعرفة، بيروت، 1379.

6. ابن دقيق العيد، محمد بن علي، **إحكام الأحكام شرح عمدة الأحكام**، مطبعة السّنة المحمديّة.

7. ابن رشد، محمد بن محمد، **بداية المجتهد ونهاية المقتصد**، تح: علي محمد عوض وعادل أحمد عبد الموجود، دار الكتب العلميّة، ط1، 1996م، بيروت–لبنان.

8. ابن عابدين، محمد أمين، **حاشيّة رد المحتار على الدّر المختار شرح تنوير الأبصار**، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر، ط2، 1966م.

9. ابن عبد البر، أبو عمر، **التّمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد**، تح: بشار عواد وآخرون، مؤسسة الفرقان للتراث الإسلامي، لندن، ط1، 2017م.

10. ابن عبد البر، يوسف بن عبد الله، **الاستذكار**، تح: سالم محمد عطا ومحمد علي معوض، دار الكتب العلميّة، بيروت–لبنان، ط1، 2000م.

11. ابن هانئ، إسحاق بن إبراهيم، **مسائل الإمام أحمد بن حنبل**، تح: زهير الشّاويش المكتب الإسلامي.

12. أبو يوسف، يعقوب، **الآثار**، تح: أبو الوفا، دار الكتب العلميّة، بيروت.

13. أوستين، **نظريّة أفعال الكلام العامة**، تر: عبد القادر قينيني، أفريقيا الشّرق 1991.

14. الباجي، أبو الوليد، **إحكام الفصول من أحكام الأصول**، تح: عبد المجدي تركي دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط2، 1995م.

15. الباجي، أبو الوليد، **الإشارة في معرفة الأصول والوجازة في معنى الدّليل**، تح: محمد علي فركوس، دار البشائر الإسلاميّة، المكتبة المكيّة.

16. الجديع، عبد الله، **اللحيّة دراسة حديثيّة فقهيّة**، مؤسسة الرّيان للطباعة والنّشر والتّوزيع.

17. الجوهري، إسماعيل بن حماد، **الصّحاح تاج اللّغة وصحاح العربيّة**، تح: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، ط4، 1987م.

18. الحبشي، أيمن بن محمد، **تراجم أنواع الأوامر من صحيح الإمام ابن حبان دراسة أصوليّة تحليليّة**، رسالة علميّة مقدمة لنيل درجة الدّكتوراه، الجامعة الإسلاميّة بالمدينة المنورة، كليّة الشّريعة، قسم أصول الفقه، 1436هـ-1437هـ.

19. الحطاب، محمد الرّعيني، **قرة العين لشرح ورقات إمام الحرمين**، تح: محند أوإيدير مشنان، دار الإمام مالك، البليدة -الجزائر، ط1، 2020.

20. الزّرقاني، محمد، **شرح الزّرقاني على موطأ الإمام مالك**، تح: طع عبد الرّؤوف سعد، مكتبة الثقافة الدّينيّة، القاهرة، ط1، 2003م.

21. الزّركشي، بدر الدّين، **البحر المحيط في أصول الفقه**، تحرير عبد القادر العاني مراجعة: عمر سليمان الأشقر، وزارة الأوقاف والشّؤون الإسلاميّة بالكويت، ط2، 1992م.

22. السّمرقندي، أبو بكر، **ميزان الأصول في نتائج العقول**، تح: محمد زكي عبد البر النّاشر محمد زكي عبد البر، ط1، 1984م.

23. السّيوطي، جلال الدّين، **الأشباه والنّظائر في قواعد وفروع الفقه الشّافعي**، دار الكتب العلميّة، ط1، 1983.

24. الشّافعي، محمد بن إدريس، **الأم**، دار الفكر، بيروت، ط2، 1983م.

25. شلتوت، محمود، **الفتاوى**، ط18، 2001، دار الشّروق، القاهرة.

26. الشّهري، عبد الهادي بن ظافر، **استراتيجيات الخطاب: مقاربة لغويّة تداوليّة**، دار الكتاب الجديدة المتحدة، بيروت-لبنان، ط1، 2004.

27. الغزالي، أبو حامد محمد، **المستصفى من علم الأصول**، تح: حمزة بن زهير حافظ شركة المدينة المنورة للطباعة.

28. الفتوحي، محمد بن أحمد، **مختصر التّحرير شرح الكوكب المنير**، تح: محمد الزّحيلي ونزيه حماد، 1993، مكتبة العبيكان، الرّياض.

29. لاشين، موسى شاهين، **فتح المنعم شرح صحيح مسلّم**، دار الشّروق، ط1 2002.

30. المازري، محمد بن علي، **إيضاح المحصول من برهان الأصول**، تح: عمار طالبي دار الغرب الإسلامي، تونس.

31. مالك بن أنس، **المدونة الكبرى**، دار الكتب العلميّة، ط1، 1994م.

32. مجموعة من المؤلفين، **معلمة زايد للقواعد الفقهيّة والأصوليّة**، مؤسسة زايد بن سلطان آل نهيان للأعمال الخيريّة والإنسانيّة، أبو ظبي، الإمارات العربيّة المتحدة، ط1 2013.

33. النّووي، محيي الدّين، **المنهاج في شرح صحيح مسلّم بن الحجاج**، دار الخير 1416هـ/1996م.

<u>هوامش:</u>

1- ينظر: الفتوحي، محمد بن أحمد، **مختصر التّحرير شرح الكوكب المنير**، تح: محمد الزّحيلي ونزيه حماد، 1993، مكتبة العبيكان، الرّياض، ج1 ص312.

2- مجموعة من المؤلفين، **معلمة زايد للقواعد الفقهيّة والأصوليّة**، مؤسسة زايد بن سلطان آل نهيان للأعمال الخيريّة والإنسانيّة، أبو ظبي، الإمارات العربيّة المتحدة، ط1 2013،القاعدة رقم 128،ج5 ص455.

3- **صحيح مسلّم**، كتاب الحج، باب استحباب الرّمل في الطّواف والعمرة وفي الطّواف الأول من الحج، رقم 1264.

4- في شرح النّووي على صحيح مسلّم: "وقال الحسن البصري والثوري وعبد الملك بن الماجشون المالكي: إذا ترك الرّمل لزمه دم". النّووي، محي الدّين، المنهاج في شرح صحيح مسلّم بن الحجاج، دار الخير، 1416هـ / 1996م، ج9 ص392.

5- ينظر: ابن دقيق العيد، محمد بن علي، **إحكام الأحكام شرح عمدة الأحكام**، مطبعة السّنة المحمديّة، ج2 ص71.

6- ابن القيم، محمد بن أبي بكر، **إعلام الموقعين عن رب العالمين**، تح: محمد أجمل الإصلاحي وآخرون، دار عطاءات العلم، الرّياض، ط2، 2019م، ج2 ص363.

7- معلمة زايد للقواعد الفقهيّة والأصوليّة، القاعدة رقم 1969، 311/29.

8- ابن العربي، أبو بكر، **أحكام القرآن**، تح: محمد عبد القادر عطا، دار الكتب العلميّة بيروت-لبنان، ط1424،3هـ- 2003م، ج1 ص528.

9- ابن رشد، محمد بن محمد، **بداية المجتهد ونهاية المقتصد**، تح: علي محمد عوض وعادل أحمد عبد الموجود، دار الكتب العلميّة، ط1، 1996م، بيروت-لبنان، ج2 ص85.

10- السّيوطي، جلال الدّين، **الأشباه والنّظائر في قواعد وفروع الفقه الشّافعي**، دار الكتب العلميّة، ط1، 1983، ص128.

11- أخرجه أحمد في مسنده، رقم 8778، 8785، ومسلّم في صحيحه، رقم 260.

12- أخرجه البخاري في صحيحه، رقم 5553، ومسلّم (222/1).

13- ابن حجر، أحمد بن علي، **فتح الباري بشرح صحيح البخاري**، تح: محب الدّين الخطيب، دار المعرفة، بيروت، 1379، ج10 ص349.

14- أحكام القرآن، ج1 ص56.

15- ينظر: شلتوت، محمود، **الفتاوى**، ط18، 2001، دار الشّروق، القاهرة، ص229.

16- أخرجه البخاري في صحيحه، برقم 5573.

17- جزم به القرطبي ونقله عنه ابن حجر في الفتح: ج10 ص362.

18- نفسه.

19- أوستين، **نظريّة أفعال الكلام العامة**، تر: عبد القادر قينيني، أفريقيا الشّرق، 1991 ص91.

20- الحبشي، أيمن بن محمد، **تراجم أنواع الأوامر من صحيح الإمام ابن حبان دراسة أصوليّة تحليليّة**، رسالة علميّة مقدمة لنيل درجة الدّكتوراه، الجامعة الإسلاميّة بالمدينة المنورة، كليّة الشّريعة، قسم أصول الفقه، 1436هـ-1437هـ، ص55.

21- ينظر: الحطاب، محمد الرّعيني، **قرة العين لشرح ورقات إمام الحرمين**، تح: محند أوإيدير مشنان، دار الإمام مالك، البليدة -الجزائر، ط1، 2020، ص209، هامش رقم 01.

22- ينظر: الغزالي، أبو حامد محمد، **المستصفى من علم الأصول**، تح: حمزة بن زهير حافظ، شركة المدينة المنورة للطباعة، ج3 ص136، 137.

23- ينظر: المازري، محمد بن علي، **إيضاح المحصول من برهان الأصول**، تح: عمار طالبي، دار الغرب الإسلامي، تونس، ص200، 202.

24- ينظر: ابن الفركاح، عبد الرّحمن الفزاري، **شرح الورقات**، تح: سارة شافي الهاجري دار البشائر الإسلاميّة، ص133، هامش رقم 04.

25- الشّهري، عبد الهادي بن ظافر، **استراتيجيات الخطاب: مقاربة لغويّة تداوليّة**، دار الكتاب الجديدة المتحدة، بيروت-لبنان، ط1، 2004، ص342.

26- المستصفى من علم الأصول، ج3 ص128 وص144.

27- ينظر: قرة العين لشرح ورقات إمام الحرمين، ص219 هامش رقم 02.

28- ينظر: معلمة زايد للقواعد الفقهيّة والأصوليّة، ج31 ص267.

29- أخرجه ابن أبي شيبة (562/8) عن أبي أسامة، عن شعبة، عن عمرو بن أيوب من ولد جرير، عن أبي زرعة، به، وإسناده صحيح.

30- أخرجه ابن جرير الطّبري (134/9) وصححه الألباني.

31- ينظر: فتح الباري، ج 10 ص350.

32- ابن عبد البر، يوسف بن عبد الله، **الاستذكار**، تح: سالم محمد عطا ومحمد علي معوض، دار الكتب العلميّة، بيروت-لبنان، ط1، 2000م، ج8 ص430.

33- نفسه.

34- أخرجه البخاري في صحيحه، رقم 5559.

35- ينظر: فتح الباري، ج10 ص355.

36- أخرجه الطّبراني في الكبير، رقم 7164، وصححه الألباني في صحيح الجامع، رقم 3790.

37- ينظر: فتح الباري، ج 4 ص119.

38- فتح الباري، ج4 ص201.

39- ينظر: لاشين، موسى شاهين، **فتح المنعم شرح صحيح مسلّم**، دار الشّروق، ط1 2002، ج4 ص537.

40- أخرجه الطّبراني وحسنه الألباني في صحيح الجامع، رقم 4431.

41- ينظر: فتح الباري، ج11 ص70.

42- أخرجه مسلّم في صحيحه، رقم 261.

43- ينظر: الباجي، أبو الوليد، **إحكام الفصول من أحكام الأصول**، تح: عبد المجدي تركي، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط2، 1995م، ج2 ص681. و: الباجي، أبو الوليد

الإشارة في معرفة الأصول والوجازة في معنى الدّليل، تح: محمد علي فركوس، دار البشائر الإسلاميّة، المكتبة المكيّة، ص321. والزّركشي، بدر الدّين، **البحر المحيط في أصول الفقه**، تحرير عبد القادر العاني، مراجعة عمر سليمان الأشقر، وزارة الأوقاف والشّؤون الإسلاميّة بالكويت، ط2، 1992م، ج6 ص99.

44- ينظر: البحر المحيط في أصول الفقه، ج6 ص99.

45- ينظر: نفسه، ج6 ص101.

46- ينظر: السّمرقندي، أبو بكر، **ميزان الأصول في نتائج العقول**، تح: محمد زكي عبد البر، النّاشر محمد زكي عبد البر، ط1، 1984م، ص417.

47- ينظر: نفسه، ص415-418.

48- الفعل "يمحو" ليس مجزوما بجواب الشّرط، ولكن لم ترسم الواو في آخره حملًا للمكتوب على المنطوق، فتقرأ من دونها لالتّقاء السّاكنين، مثل قوله تعالى: «سندعُ الزّبانيّة» [العلق، 18].

49- أخرجه البخاري، رقم 5063، ومسلّم، رقم 1401.

50- أخرجه أحمد، رقم 3151، والبخاري، رقم 5546.

51- الجوهري، إسماعيل بن حماد، **الصّحاح تاج اللّغة وصحاح العربيّة**، تح: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، ط4، 1987م، ج6 ص316.

52- ينظر: الجديع، عبد الله، **اللحيّة دراسة حديثيّة فقهيّة**، مؤسسة الرّيان للطباعة والنّشر والتّوزيع، ص231-242.

53- أبو يوسف، يعقوب، **الآثار**، تح أبو الوفا، دار الكتب العلميّة، بيروت، ص235.

54- ابن عابدين، محمد أمين، **حاشيّة رد المحتار على الدّر المختار شرح تنوير الأبصار**، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر، ط2، 1966م، ج6 ص407.

55- مالك بن أنس، **المدونة الكبرى**، دار الكتب العلميّة، ط1، 1994م، ج1 ص441.

56- الزّرقاني، محمد، **شرح الزّرقاني على موطأ الإمام مالك**، تح: طع عبد الرّؤوف سعد مكتبة الثقافة الدّينيّة، القاهرة، ط1، 2003م، ج4 ص530.

57- الشّافعي، محمد بن إدريس، **الأم**، دار الفكر، بيروت، ط2، 1983م، ج1 ص36.

58- ابن هانئ، إسحاق بن إبراهيم، **مسائل الإمام أحمد بن حنبل**، تح: زهير الشّاويش المكتب الإسلامي، ج2 ص151-152.

59- ابن بطال، علي بن خلف، **شرح صحيح البخاري**، تح: أبو تميم ياسر بن إبراهيم مكتبة الرّشد، الرّياض-السّعوديّة، ط2، 2003م، ج9 ص147.

60- ابن عبد البر، أبو عمر، **التّمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد**، تح: بشار عواد وآخرون، مؤسّسة الفرقان للتراث الإسلامي، لندن، ط1، 2017م، ج4 ص72.

مرتكزات التّواصل اللّغويّ وأسسه في الدّرس البلاغي بين الجاحظ وأبي هلال العسكري وعبد القاهر الجرجاني: دراسة تحليليّة مقارنة

Title in English The foundations and foundations of linguistic communication in the rhetorical lesson between Al-Jahiz, Abu Hilal Al-Askari, and Abdul Qahir Al-Jurjani: A comparative analytical study

د. أمال أورابح♥

المُعرّف الرّقميّ للمقال:DOI 2025 10.33705/0114-027-004-013

تاريخ الاستلام:20-04-2025-تاريخ القبـول:01-05-2025-تاريخ النّشر : 15-12-2025

ملخّص: إنّ الهدف من هذه الدّراسة هو الكشف عن قضايا التّواصل اللّغويّ في الدّرس البلاغي من خلال الإحاطة بطرائق التّواصل الصّحيح للّغة في إنتاج الأدب بمختلف أشكاله من منظور ثلاثة أسماء بارزة من أعلام البلاغة العربيّة وهم: الجاحظ، وأبو هلال العسكري، وعبد القاهر الجرجاني. بالمقارنة بين آراء كل واحد منهم حيث التّشابه والتّقاطع أو الاختلاف في وجهات النّظر. حيث أثبت هؤلاء أهميّة التّواصل في اللّغة ومدى تأثير هذا الأخير في تبليغ المقاصد وفهم المتلقي لمحتوى المضامين.

كلمات مفتاحيّة: التّواصل اللّغويّ؛ الدّرس البلاغي؛ مرتكزات؛ أسس؛ تحليل ومقارنة.

♥جامعة الجزائر2، الجزائر، البريد الإلكتروني: amel.ourabah@univ-alger2.dz (المؤلّف المرسل).

Abstract: The aim of this study is to reveal the issues of linguistic communication in the rhetorical lesson by taking stock of the methods of correct language communication in the production of literature in its various forms from the perspective of three prominent names of Arab rhetoric, namely: Al-Jahiz, Abu Hilal Al-Askari, and Abdul Qaher Al-Jurjani, by comparing the opinions of each of them. One in terms of similarity, intersection or difference in viewpoints. They demonstrated the importance of communication in language and the extent of its influence in conveying the objectives and the recipient's understanding of the contents.

Keywords: linguistic communication - rhetorical lesson - foundations - foundations - comparative analytical study

1. مقدّمة: اهتم الدّرس اللساني الحديث العربي منه والغربي بالتّواصل من حيث التّعريف به والحرص على تبيان مفهومه الدّقيق وأنواعه وأشكاله وتجلياته وكذا التّنويه بذكر أهميته ضمن إطار عمليّة التّخاطب المختلفة سواء المنطوقة منها أم المكتوبة. غير أنّ هذا الاهتمام كلّه نجد له مثيلا، بل سبقا في الطّرح زمنيا في تراثنا اللّغويّ العربي، حيث اهتم السّلف من اللّغويّين والأدباء والبلاغيين وحتّى النّقاد به، فخصّوه بالدّراسة والاهتمام ورعوه بجملة من الشّروط والمقاييس التي تضمن لمختلف الأطراف المتخاطِبة التّواصل عن طريق الحرص على **حسن الإفهام** و**الفهم**. مؤكّدين في الوقت ذاته أنّ اللّغة ذات خاصيّة تواصليّة، وأنّ وظيفتها الأساس تكمن في التّواصل من أجل التّعبير عن مختلف الأغراض والمقاصد، جاعلين عدم تحقق إيصال المعاني وفهمها راجعا إلى الطّرائق الخاطئة في تأديته، فشكّل هذا الأخير شرطا أساسيا من شروطها منبهين إلى ضرورة وأهميّة إيصال المعنى إلى المتلقي على النّحو الصّحيح.

وبناء على ما ذكرناه، فإنّنا سنعمد في مقالنّا هذا إلى تسليط الضّوء على قضيّة التّواصل اللّغويّ في الدّرس البلاغي عند ثلاثة أعلام أفذاذ بارزة أسماؤهم في السّاحة الأدبيّة والبلاغيّة والنّقديّة، في فترات زمنيّة مختلفة ومتقاربة في الوقت نفسه وهم "**الجاحظ**" (ت255هـ)، و"**أبو هلال العسكري**" (ت394هـ) و**عبد القاهر الجرجاني** (ت471هـ). وذلك بعرض وجهات نظر هؤلاء بخصوص التّواصل البلاغي السّليم وطرائق تحقيقه من حيث مرتكزاته وأسسه عاقدين المنهج المقارن لاكتشاف المتشابه والمختلف في الرّأي بخصوص قضيّة التّواصل وسُبل تحقيقه. منطلقين من الإشكاليّة الآتيّة:

*كيف نظر كل من الجاحظ وأبو هلال العسكري وعبد القاهر الجرجاني إلى التّواصل؟ وهل هناك تشابهٌ أو اختلافٌ في الرّأي؟

هادفين من خلالها إلى ترسيخ مفهوم التّواصل ومبادئه وطرائقه الصّحيحة في التّراث اللّغويّ العربي

2. 1-مفهوم التّواصل: للفظ (التّواصل) مفهومان أحدهما لغوي والثاني اصطلاحي.

- **لغة:** التّواصل مصدر الفعل (تواصل) الذي هو على وزن (تفاعل) المشتق من الفعل الثلاثي (وصل). والمقصود بالتّواصل في اللّغة الاقتران والصّلة والتّرابط والالتئام والبلوغ والانتهاء. فقد جاء في (لسان العرب) لابن منظور(ت711هـ) قوله: «وصل: وصلت الشّيء وصلاً وصلة، والوصل ضد الهجران. وصل الشّيء بالشّيء يصله وصلا وصِلةً وصُلة..... واتّصل الشّيء بالشّيء لم ينقطع. ووصّله إليه وأوصله: أنهاه إليه وأبلغه إياه. والتّواصل: ضد التّصارم» (ابن منظور، د.ت، ص: 726-728.) وإلى ذلك ذهب الفيروز آبادي (817هـ) في (القاموس المحيط): «وصل: وصل الشّيء بالشّيء وصلاً وصُلة بالكسر والضّم، ووصل إليه وصولا ووُصلة وصِلةً: بلغه

وانتهى إليه. وأوصله واتّصل: لم ينقطع... والوُصلة بالضّم: الاتّصال، وكلّ ما اتّصل بشيء فما بينهما وُصلة» (الفيروز آبادي، 2008، ص: 1758).

2.2 اصطلاحا: اهتم اللّغويّون القدامى وكذا المحدثون بالتّواصل اهتماما شديدا، حيث تجلى ذلك عند وضع مفهوم دقيق للغة في القرن الرّابع هجري حيث أبرز هذا الأخير الخاصيّة التّواصليّة للغة بالقول إنها "عبارة عن أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم. (ابن جني، د.ت، الخصائص، ج1 ص:33) فهذا التّعريف يقر بميزة التّواصل في اللّغة عن طريق التّعبير عن أغراض معينة. في حين يُعرفه المحدثون بأنّه عمليّة نقل الأفكار والتّجارب، وتبادل المعارف بين الذّوات والأفراد والجماعات (جميل الحمداوي،2015، ص:6) أو هو عبارة عن "تبادل أدلة بين ذات مرسلة وذات مستقبلة، حيث تنطلق الرّسالة من الذّات الأولى إلى الذّات الأخرى (عمر أوكان،2001، ص:36).

3. عناصر العمليّة التّواصليّة وأغراضها: إنّ نجاح عمليّة التّواصل مرهونة بمدى توفر عناصرها كاملة، حيث يؤدي كل طرف فيها دوره على أكمل وجه تحقيقا لهذه العمليّة. هذه الأدوار سماها "**رومان جاكبسون**" **(Roman,Jacobson)** بـ: **دورة التّخاطب(circuit de la parole)** أين تتفاعل هذه الأدوار من أجل تحقيق هذه الخاصيّة، وانطلاقا منها استطاع استخراج ستة عناصر تعمل على تحقيقها وهي: **المرسل (destinateur)** – **المرسل إليه(destinataire)**– **الرّسالة(message)** –**السّنن(code)** – **السّيّاق(le contexte)**– **القناة(canal)**. (بومزبر الطّاهر بن حسين،2007 ص:30). كما أنّه في ضوء هذه العناصر السّتة صاغ نظريته الشّهيرة في التّواصل وحدّد الوظائف اللّغويّة، فهو يرى أنّ كل عنصر من العناصر السّابقة يُولد وظيفة لسانيّة تختلف نوعا ما عن الأخرى وترتبط بها في الوقت نفسه وهي كالأتي: الوظيفة التّعبيريّة – الوظيفة الافهاميّة–الوظيفة الشّعريّة–وظيفة ما وراء اللّغة (ميتالسّانيّة)– الوظيفة المرجعيّة – الوظيفة الانتباهيّة. (رومان جاكبسون

1988، ص:27-28-29....32) إضافة إلى ما قلناه يعد التّواصل كذلك عمليّة تتم بين طرفين أو أكثر، يقوم على ثلاث وظائف بارزة تكمن في: **التّبادل (échange) *التّبليغ (transfert) *التّأثير (impact)** لأنّ المُرسل يسعى إمّا إلى تبادل الخبرات والمعلومات، أو إلى التّبليغ أو الإقناع والتّأثير في الغير. (عزوز أحمد، (د،ت)، ص:7).

3- أنواع التّواصل: ينقسم التّواصل إلى عدة أنواع تتمثل هذه الأخيرة وتحدد وفق: طرفي التّواصل – لغة التّواصل المستعملة – وكذا المجال العلمي الذي ينتمي إليه، وفيما يلي إشارة إلى كل نوع على حدة:

1.3 التّواصل باعتبار طرفيه: كون عمليّة التّواصل تتم بين أطراف، فإنّه يتّخذ شكلين، فإمّا أن يكون ذاتيا شخصيا أو تواصلا مع الغير. وذلك في إطار تواصل الفرد مع الآخرين أو مع الجماعات الأخرى. (جميل الحمداوي ص:5-18) وبالمقابل، فإنّ اللّغة ليست وسيلة للتواصل بين الأشخاص فحسب، وإنّما هي كذلك «وسيلة تواصل بين الفرد وذاته» (فاطمة الطّبال بركة، 1993 ص:208).

2.3 التّواصل باعتبار اللّغة المستعملة لأجله: اللّغة المعبّر بها تكون إمّا منطوقة أو مكتوبة، لذا يتّخذ التّواصل حسبها شكلين هما: «التّواصل بالكلام **(communication orale)**-التّواصل بالكتابة **(communication ècrite)**. فالتّواصل بالكلام أو التّواصل اللفظي، بمعناه الأكثر شيوعا هو التّواصل بالوسائل اللفظيّة بين فردين. وهو من هذا المنطلق يشمل عمليتي بث واستقبال مرسلة له مدلولات معينة تحدِّد بالتّواضع والاصطلاح المسبق بين المرسل والمرسل إليه. وتتم عمليّة التّواصل هذه تبعا للدوافع النّفسيّة – الفيزيولوجيّة للمتكلم، كما تتحقق عبر القناة السّمعيّة والكتابة بمعناها الخاص هي تعبير عن اللّغة المحكيّة (الكلام) بواسطة إشارات خطيّة (مكتوبة)، وذلك

لأغراض شتى منها حفظ الكلام الذي يزول فور إلقائه شفهيا، أو نقله إلى أماكن بعيدة عن المكان الذي أُلقي فيه» (المرجع نفسه، ص:4).

3.3 التّواصل باعتبار المجال العلمي والمعرفي: وهو ينقسم من منظور "جميل الحمداوي" إلى عدة أنواع حسب العلوم المنتميّة إليها والمتمثلة في: التّواصل البيولوجي، والتّواصل الاعلامي، والتّواصل الآلي، والتّواصل السّيكولوجي، والتّواصل الاجتماعي، والتّواصل السّيميوطيقي، والتّواصل الفلسفي، والتّواصل البيداغوجي، والتّواصل الاقتصادي، والتّواصل الثقافي والتّواصل اللساني، والتّواصل الفلسفي، والتّواصل السّيميائي. (جميل الحمداوي 2015، ص:8-9) ويعرف هذا النّوع سمات وخصائص مميزة حسب نوعيّة العلم الذي يندرج فيه وكذا مقتضياته في تحقيق التّواصل ونجاحه.

4- مرتكزات التّواصل عند البلاغيين: بناء على أنواع التّواصل التي حددناها في العنصر السّابق، فإنّنا سنعمل على إسقاط هذه الأخيرة على مؤلفات كل من الجاحظ -أبو هلال العسكري -وعبد القاهر الجرجاني، إذ بالعودة إليها نجد بأنّ البلاغة العربيّة تمتاز إلى حد كبير بهذه الخاصيّة، لذلك عُدّت في إحدى مفاهيمها بأنّها **إيصال المعاني إلى قلب المستمع**، حيث أدرك البلاغيون منذ القدم مدى أهميّة التّواصل في عمليّة التّبليغ والإفصاح عن المقاصد والدّلالات المختلفة ضمن مختلف السّياقات والمقامات التّخاطبيّة. وفيما يلي عرض لكل رأي على حدة:

4-1-التّواصل عند الجاحظ: ركيزة التّواصل اللّغويّ عند الجاحظ من خلال الأعمال الأدبيّة المنتجة من قصص وخطابة أو رسائل تكمن في **البلاغة** وأنّ البلاغة أساسها الأوّل وعمادها المتين هو **البيان**، إذ البيان عنده يشكل آلة التّواصل الحقيقي، حيث أكدّ في كتابه (البيان والتّبيين) البعد التّواصلي للغة معتبرا إيّاه محققا لأغراض المتكلمين من: تبليغ وفهم وإفهام وإقناع وتأكيد وتأثير وغيرها من الأغراض الأخرى. بالوقوف على عناصره محددا عبرها

معايير كل عنصر ودوره في تحقيق البلاغة والبيان بإيصال المعنى بشكل جيّد على النّحو الآتي ذكره:

أ-**المُرسل:** إنّ المُرسل باعتباره الطّرف الأوّل في التّواصل، فقد خصّه الجاحظ بجملة من الشّروط والمعايير الواجب توفرها فيه، حتّى يتحقق إيصال المعنى إلى متلقيه. سواء أكان المُرسل شاعرا أم خطيبا أم قاصا أم مناظرا أم وصيا، وهذه الشّروط تشمل ما يلي:

أ-**1* سلامة الأصوات:** يعد الصّوت مهما جدا عند الجاحظ في إعطاء المعاني حقّها من البيان والوضوح، إذ إليه يعود الفضل في الجودة والحُسن أو الرّداءة والقُبح في الكلام، كونه آلة اللفظ التي بها يتم تبليغ المقاصد. (الجاحظ 1998ص:79) فظهور الصّوت دون خلل أو عيب مهم جدا في إيصال المعاني و تحقيق الفهم والإفهام.

أ-**2* اجتماع آلة البلاغة في المُرسل:** يرى الجاحظ أنه حتى يتسنى تحقق جسر التّواصل بين الأطراف المتخاطِبة لابدّ من اجتماع آليات التّبليغ الصّحيحة في المُرسل، لذلك نجده في معرض حديثه عن الخطابة والخطيب وسبُل بلاغتهما يضرب مثلا بالخطيب الذي يجب عليه امتلاك إمكانات ومؤهلات للإقناع والتّأثير والتّبليغ. إذ عليه أن يكون: رابط الجأش، ساكن الجوارح، قليل اللّحظ، متخيّر اللفظ، مراعٍ لأحوال المخاطبين، حيث لا يكلم سيّد الأمّة ولا الملوك بكلام السّوقة، بل لابد من مراعاة اعتبار الطّبقات. بالإضافة إلى التّدقيق في المعاني كل الدّقّة، أو تنقيح الألفاظ كل التّنقيح أو تصفيتها كل التّصفيّة أو تهذيبها، كون هذه المسائل تسيء للمعنى المقصود إيصاله للطرف الثاني (الجاحظ، 1998ص:92).

أ-**3* الإفهام:** أساس التّواصل عند الجاحظ باعتبار المُرسل هو الحرص على **إفهام الغير** مع ضمان وصول المعنى قصد الفهم، لذلك يؤكد أهميّة هذا بالقول: «ومدار الأمر على إفهام كلِّ قوم بمقدار طاقتهم، والحمل عليهم على

أقدار منازلهم، وأن تُؤاتيه آلاتُه، وتتصرف معه أداتُه، ويكون في التّهمة لنفسه معتدلا، وفي حسن الظّن بها مقتصِّدا،....» (المصدر نفسه، ص:93). ومنه يؤكد على مبدأ الإفهام لدى المُرسل لتبليغ المقاصد وإيصال المعاني، يقول موضحا أهميّة الإفهام في تبليغ الغاية: «كل من أفهمك حاجته من غير إعادةٍ ولا حُبسةٍ فهو بليغ» (الجاحظ، 1998، ص:113). لذا فهو يؤكّد أنّ البلاغة قائمة على «**حسن الإفهام**» الذي يؤدي إلى إيصال المعنى.

ب-المُرسل إليه: يُعد المرسل إليه الطّرف الثاني الفاعل في عمليّة التّواصل، إذ لولاه لما وُجد التّواصل أصلا. إذ يكمن دوره الأساسي في التّفاعل مع المُرسل عن طريق الاستماع إليه والإصغاء له بشكل حسن، حتّى يبلغه أنه متواصل معه. ولأنّ البلاغة أساسها إيصال المعاني للمتلقي، فإنّ الجاحظ يرى أنّ البلاغة: «...، منها ما يكون في السّكوت، ومنها ما يكون في **الاستماع**،...» (الجاحظ، 1998، ص:116)، وهذا عنده دليل واضح على التّواصل مع صاحب الرّسالة وتبليغه بذلك.

ج- الرّسالة: تعد الرّسالة جسر التّواصل القائم بين المُرسل والمُرسل إليه فهي النّاقلة للمعنى المراد إيصاله وتبليغه، معتبرا البلاغة متوقف أمر وصول المعنى فيها على الفهم والإفهام، بالقول: «.. لأنّ مدار الأمر والغاية التي يجري القائل والسّامع إنما هو **الفهم** و**الإفهام**» (الجاحظ،1998ص:76)، وهذه الأخيرة مكونة من عناصر أساسيّة تتمثل في الألفاظ والمعاني التي بهما تحقق تلك الغاية، ولذا خُصّت هي الأخرى بجملة من الشّروط المتمثلة في:

ج-1: ضرورة تخيُّر اللفظ: يرى الجاحظ أنّ البلاغة إنّما «هي تخيّر اللفظ في حسن الإفهام» (الجاحظ، 1998، ص:113)، والأمر عنده لا يقف عند مسألة تخيّره فحسب، بل لابدّ له من شروط أثناء العمل على انتقائه، تستبعد كونه عاميّا، وساقطا، وسوقيّا، أو أن يكون غريبا وحشيّا. ويضيف قائلا في موضع أخر: «ومن علم حقّ المعنى أن يكون الاسم له طبقا، وتلك الحالُ

وفقا، ويكون الاسم لا فاضلاً [ولا مفضولا]، ولا مُقصِّرًا، ولا مشتركا، ولا مضمّنا، ويكون مع ذلك ذاكرًا لما عقد عليه أوّل كلامه، ويكون تصّفحه لمصادره، في وزن تصفحه لموارده، ويكون لفظُه مُوقنًا، ولهول تلك المقامات معاودًا» (الجاحظ،1998، ص:92-93).

ج-2: مراعاة المقامات: اعتبار المقامات وكذا أحوال المخاطَبين مسألة مهمة جدا في الدّرس البلاغي، والبلاغة مرتبطة بهما من حيث حسن إيصال المعنى وتحققه من عدمه. لذا يؤكد الجاحظ على وجوب مراعاة مختلف المقامات التّواصليّة بين الأطراف المتخاطبة. وذلك بضرورة معرفة حالات المخاطبين، ومعرفة أقدار المعاني، ثم العمل على توزيع تلك المعاني بحسب طبقات النّاس وأحوالهم وأقدارهم حتى لا يختل التّوازن. (الجاحظ، ص:138-139).

ج-3: استعمال الحجج: من شأن الحجج أن تقوي الرّسالة وتبقي جسر التّواصل متينا وفعالا بين الطّرفين قصد الإقناع والتّأكيد والتّأثير، كون الحجج لا يُعمد إليها إلا لأجل غاية تواصليّة. لذلك يربط الجاحظ البلاغة بمدى اعتماد الحجج، وهو ما تؤكده الدّراسات الحديثة من أنه «**لا تواصل بلا حجاج، كما أنه لا حجاج بلا تواصل**» (طه عبد الرّحمن، د.ت، ص:5).

ج4-الإيجاز: يرى الجاحظ بأن الرّسالة منطوقة كانت أم مكتوبة ينبغي أن لا يطال الكلام فيها حتى لا يمل ويستثقل المستمع، ومن ثمة ينقطع جسر التّواصل بين الطّرفين. وعليه، فقد ثمّن نوعيّة الكلام المقدّم، معتبرا خير «الكلام ما كان قليله يغنيك عن كثيره، ومعناه في ظاهر لفظه» (الجاحظ 1998ص:83).

ج 5: تضمن الرّسالة لمعنى مقصود: الرّسالة مهمّة جدا في تحقيق المراد إيصاله من معانٍ، والتي لا تحمل معنى وهدفا لا يتحقق فيها التّواصل بين الطّرفين، لذلك يقول الجاحظ: «لا خير في كلام لا يدل على معناك، ولا يشير

إلى مغزاك، والى العمود الذي قصدت والغرض الذي إليه نزعت» (الجاحظ 1998، ص:116).

4 -2-التّواصل عند أبي هلال العسكري: ركّز أبو هلال العسكري في طرحه لقضيّة التّواصل على مقادير البلاغة والكلام التي تؤدي إلى إيصال المعاني وتحققها. فالمتمعن لكتابه يجد بأن حديثه عن التّواصل جاء مقترنا بالبلاغة، وأن هذه الأخيرة ترتبط هي الأخرى بإيصال المعاني للمتلقي مع ضمان تحقيق المعنى في نفسه. يظهر ذلك من خلال جمع آراء السّابقين حول مفهومها، وحدِّه لها بعد عمق نظر فيما أُلف بشأنها، حيث يقول: «البلاغة هي كل ما تبلغ به المعنى قلب السّامع فتمكنه في نفسه كتمكنه في نفسك مع صورة مقبولة ومعرض حسن» (أبو هلال العسكري، 1952، ص:10)، موضّحًا في السّياق ذاته أنّ السّر في تسميّة البلاغة بهذا الاسم يعود في الأساس إلى كونها تعمل على إنهاء المعنى إلى قلب المستمع فيفهمه. وهو بهذا يؤيد رأي الجاحظ بخصوصها، بل ويؤكده. إلاّ أنّ العسكري جعل ركيزة التّواصل في أي عمل أدبي شعرا كان أم نثرا قائما على **حسن الصّناعة** فيه، وحسن الصّناعة متعلقة أساسا بآليات البلاغة المتوفرة لتحقيق خاصيّة التّواصل، لذلك يقول مبرزا الحاجة إلى أهميّة صناعة كل من المعنى واللفظ في الكلام: «إنّ الكلام ألفاظ تشتمل على معانٍ تدلّ عليها ويُعبّر عنها، فيحتاج صاحب البلاغة إلى إصابة المعنى كحاجته إلى تحسين اللفظ، لأنّ المدّار على بُعد إصابة المعنى، ولأنّ المعاني تحلّ من الكلام محلّ الأبدان، وتجري معها مجرى الكسوة» (العسكري 1952، ص:69).

وتفسير قوله هذا، هو إنّ صناعة الكلام شعرا كان أم نثرا لا تكتمل إلاّ من خلال إصابة المعنى وتصحيح اللفظ مع المعرفة الحقّة بوجوه استعماله أيضًا.

إذ انطلاقا من صناعة الكلام، راح يهتم بالعناصر التي تجعل من التّواصل تواصلا فعالا من مرسل– مرسل إليه – رسالة، نجمل القول فيها فيما يلي ذكره:

أ–المُرسِل: يرى أبو هلال العسكري أنّ التّواصل الحقيقي ينطلق بالدّرجة الأولى من الذّات المرسلة، وهو في هذا يتّبع الجاحظ في الرّأي، حيث خصّه هو الأخر بجملة من الشّروط والمتمثلة في: رباطة الجأش، تخيّر اللفظ، حسن التّصرف، مراعاة المتلقي، الدّقة في المعاني، الاعتدال في اللفظ. (ساميّة بن يامنة، 2012، ص: 94–95).

ب–المُرسل إليه: هذا الأخير كونه الطّرف الثّاني في التّواصل والموجه له اشترط فيه أمرين اثنين اعتبرهما ضروريين هما: حسن الاستماع والقدرة على فهم محتوى الرّسالة التي وصلت إليه منطوقة كانت أم مكتوبة. (المرجع نفسه ص:130). فإذا ما توفّر هذان الشّرطان تحقق التّواصل الذي أُريد له أن يكون وبلغ المعنى المُراد.

ج–الرّسالة: تتميّز الرّسالة عنده باعتبارها الجسر الرّابط بين المرسل والمرسل إليه بجملة من الشّروط العامّة والخاصّة بالنّظر إلى طبيعتها مكتوبة كانت أو منطوقة.

ج–1–الشّروط العامّة للرسالة: إنّ الرّسالة عامّة –بغض النّظر عن جنسها الأدبي–لابدّ فيها من ترتيب الألفاظ وفق ترتيب المعاني في النّفس مع وجوب العناية بالألفاظ بانتقائها وتخيّرها لتدل على المعنى وتكشف عنه جيّدا بالإضافة إلى وجوب مراعاة طبقات المخاطَبين، وإعطاء كل طبقة حقّها من المعنى منبها إلى أن المنفعة في الكلام لا تتحقق إلا بموافقة حال المخاطبين، مع الحرص على ما يجب لكل مقام من مقال. (العسكري، 1952، ص:131–135).

ج2–الشّروط الخاصّة بالرّسالة: تعود هذه الأخيرة إلى الرّسالة بين كونها مكتوبة أو شفهيّة (شعريّة)، حيث بيّن العسكري أنّ التّواصل في الشّعر مختلف

عنه في الكتابة عند الأدباء والكُتّاب عامّة، إذ لكل منهما معايير خاصّة مرتبطة بكيفيّة الصّناعة ومدى الحُسن فيها عن طريق المهارة والتّفنن في إصابة المعنى.

* **شروط الرّسالة الشّفويّة:** وهذا خاص بالنّص الشّعري، الذي يعتمد على المجاز لا الحقيقة، وأنّه محتمل للكذب، والشّعر من مميزاته أنّه متوارث عبر الأجيال وممتد في الزّمان وأنّ مواضيعه وأخباره متنوعة وله تأثير خاص على متلقيه. وهذه المسائل تستدعي من الشّاعر توفره على مهارة خاصّة في القول من أجل إقناع الغير والتّأثير فيهم. وذلك بمراعاة نظم المعاني المراد نظمها في فكره، والعمل على انتقاء الوزن الذي يناسب تلك المعاني، مع ضرورة تخيّر القافيّة التي تعمل على إحداث إيقاع خاص ليؤثر في الوجدان والنّفوس. ويعمل أيضًا على العناية بالأصوات حتى تؤدي حقّها من المعاني، وكذا العناية بالمقامات والأقدار وذلك بتقسيم المعاني حسب أقدار المقامات والمستمعين حيث إنّ لكل مقام مقال وهذا ما يجب توخيه ومراعاته.ولا يكتفي بهذا، بل يعمل على تنقيح الألفاظ وتهذيبها لتكون في أحسن صورة لها. (العسكري 1952، ص:137-138-139-141).

***شروط الرّسالة المكتوبة:** وهذه الأخيرة مرتبطة بالنّص النّثري من الرّسائل والخطب التي يجب من خلالهما المعرفة بقواعد اللّغة لأجل تصحيح الألفاظ وإصابة المعاني، إذ على الكتّاب العناية بالألفاظ وبالفواصل لضمان إحداث إيقاع يعمل على التّأثير في النّفوس ويجذبهم، كما عليهم أيضًا العناية بالمعاني عناية شديدة بتقسيمها على مقادير طبقات النّاس وقوتهم في المنطق ما يستدعي الاهتمام بكيفيّة نظم الكلام لتحقيق الغاية المنشودة، وذلك بمراعاة مقامات التّكرار والإطالة والإيجاز والذّكر والحذف والتّقديم والتّأخير والتّأكيد... أي إعطاء كل ذي حقّ نصيبه من اللفظ والمعنى حسب مقامات القول من شكر، ثناء، موعظة أو غيرها دون إطناب أو إخلال، مع تجنب كثرة الرّوابط

والصّلات في موضع واحد. بمعنى أخر العمل على إخضاع الكلام لجودة النّظم وحسن السّبك والرّصف بإحكام الصّنعة فيه لفظا ومعنى. (العسكري 1952، ص:136-153-154-161).

4 -3-التّواصل عند عبد القاهر الجرجاني (471هـ): في إطار تحديده لسر الإعجاز في القرآن الكريم والوقوف على تبيان وتفسير سبب عجز العرب عن الإتيان بمثله حين تحداهم، وكذا تبيانه لنظريته المشهورة (النّظم)، قد وقف على معيار التّفاضل والتّمايز بين مختلف النّصوص الأدبيّة، باتّخاذه نماذج ونصوص عدّة من كلام العرب شعره ونثره حتى يبين مواطن القوّة والضّعف والجودة والرّداءة والحسن والقُبح فيها، وهو بعمله هذا قد أسهم في إرساء قواعد للأدب من جهة وإبراز أوجه النّقد من جهة الذّوق من ناحيّة أخرى. فأبان بعمله عن المزيّة في التّباين والتّفاضل بين الأدباء والشّعراء، مؤكدا أنّ النّاس تتفاوت بلاغتها وفصاحتها من معيار أساسي ألا وهو **(النّظم)**، الذي يتّم فيه الاختيار والتّركيب، موضحا أنّ بناء النّصوص من حيث الجودة والإساءة والحسن والقبح راجع إلى طريقة النّظم المعتمدة والمختارة أثناء تركيبه.

فالنّظم حسب رأيه لا يقتصر على القرآن الكريم لوحده، بل يشتمل على مختلف أفانين القول من شعر ونثر وخطابة،... والمتتبع لكتابه يستطيع الخلوص إلى أن من بين المسائل التي ركزّ عليها وأولاها اهتماما حتى يرقى الأدباء والشّعراء في كلامهم ويتمكنوا من إيصال أغراضهم ما يلي:

أ-المُرسل: على المرسل أن يراعي في نظمه لكلامه قوانين النّحو وأحكامه وذلك بإخضاع الكلام لحسن النّظم فيه، حيث يذهب الجرجاني إلى أنّ السّر الكامن وراء الكلام البليغ والفصيح والجيّد أو الرّديء إنّما هو قائم على حسن النّظم، الذي هو البلاغة والفصاحة قائلا: "اعلم أنّ ليس النّظم إلاّ أن تضع كلامك الوضع الذي يقتضيه علم النّحو، وتعمل على قوانينه وأصوله، وتعرف مناهجه فلا تزيغ عنها، وتحفظ الرّسوم التي رسمت لك، فلا تُخل بشيء

منها."(الجرجاني، 1992، ص:81)؛ أي يجب مراعاة حسن انتقاء الألفاظ والمعاني كون الألفاظ خادمة وأوعيّة المعاني وقوالبها، وأنّها يجب أن تكون مرتبة في التّركيب حسب ترتبها في النّفس، مع مراعاة التّوافق والانسجام بين الألفاظ والمعاني داخل سياقاتها التّركيبيّة لا خارجها من حيث هيئة الألفاظ وحركاتها وسكناتها ومواضعها. بالإضافة إلى **أهميّة المعرفة بمواضع الألفاظ** حيث نبّه الجرجاني إلى أهميّة العناية بمواضع الألفاظ داخل التّركيب من ترتيب وتقديم وتأخير وذكر وحذف وفصل ووصل، ومعرفة مواطنها وسياقاتها. وكذا العمل على **اعتبار المعاني** من حيث كون الكلام مباشرا أو غير مباشر واتّخاذ الطّريقة الصّحيحة لنظمه حتّى يصل المعنى إلى المتلقين، ويجود الكلام ويُتلقى بالاستحسان والقبول من تشبيه واستعارة وكناية ومجاز، وهو الذي يسميه بالمعنى ومعنى المعنى، وهذا كله من شأنه التّأثير في البلاغة والفصاحة والتّبيان الذي يعمل على تحقيق وصول المعاني المراد إبلاغها كون النّظم معدن البلاغة (الجرجاني1992، ص: 262،186).

ب-المُرسل إليه: ركزّ الجرجاني بشكل كبير على دور المرسل إليه في تلقي النّصوص وفهمها وتحليلها وتذوقها ومن ثمة نقدها، وهو الأمر الذي أشارت له العديد من الدّراسات الحديثة التي عملت على إبراز أهميّة التّلقي ومدى فاعليته في حركيّة التّواصل، ذلك أنّ للمتلقي دورًا عظيمًا جدًا في تحليل عناصر الكلام وفهم طبيعة المقصود منه في أي تركيب لغوي مبني على نظم مختلف من استعارة ومجاز وكناية وتشبيه، يهدف من خلاله المرسل إلى إيصال غرض ما. وعلى المتلقي التّعمق والتّدبر في المعاني القريبة أو البعيدة المأخذ وقد كان حضور المتلقي بارزا في فكر الجرجاني أثناء إرساء نظريّة النّظم وربط هذه الأخيرة وتطبيقها على الأدب والبلاغة والنّقد من خلال جملة من المصطلحات الدّالة والموحيّة على تفاعل المتلقي مع المرسل، نذكر على سبيل الذّكر لا الحصر: (**التّدبر -التّأمل -التّخير -التّخيل -تروق -تؤنس-**

القبول –**الاستحسان** –**الذّوق**–**النّاقد**....) وغيرها من الألفاظ التي تشير إليه سواء أكان ذلك بشكل مباشر مقصود أم غير مباشر. (ينظر: عبد العزيز جابا الله، محجوبة البفور، 2013، ص:157–158).

ج–الرّسالة: التي تحمل كلاما لابدّ هي الأخرى بالنّسبة لعبد القاهر الجرجاني أن تكون متّحدة الوضع لفظا ومعنى، دقيقة الصّنعة، مسبوكة سبكا واحدا، مع الحرص فيها على احترام التّرتيب وتوخي الإعراب ومعاني النّحو في معاني الكلم، فهو يرى أن النّحو والبلاغة يعدان بمثابة اللحمة لصناعة الكلام. (الجرجاني،1992ص:80–93–362–412).

5. خاتمة: خلصنا من خلال ورقتنا البحثيّة هذه إلى أنّ التّواصل مسألة مهمة جدا عند بلاغيينا القدامى، فهي مرتبطة بمعاني الكلام، حيث لا يخلو أي كلام –مهما كان جنسه شعرا أو نثرا–منها، إذ أظهر كل من الجاحظ وأبو هلال العسكري وكذا الجرجاني أن إيصال المعاني المختلفة متوقف على أداء الأطراف المتواصلة (مرسل –مرسل إليه–الرّسالة) دورها على أكمل وجه.

وقد اتّضح لنا أيضا:

– أنّ التّواصل عند الجاحظ في أي نص أدبي شعرا كان أم نثرا ركيزته **البيان** وأساسه هو إقامة مبدأ **الفهم والإفهام؛**

– بينما يرجع التّواصل عند العسكري في الشّعر أو النّثر إلى ركيزة خاصّة تتجلى في **حسن الصّناعة** في الكلام، والحسن فيها نابع من المهارة والتّفنن المؤسّس على تخير اللفظ والمعنى والوزن والقافيّة والأصوات في الشّعر، أمّا في النّثر فإنّه ينبني على آليات البلاغة ومقادير الكلام مراعاة مقامات الذّكر المختلفة وأحوال المخاطَبين. في حين نجد أنّ التّواصل عند عبد القاهر الجرجاني يرتكز على حسن **النّظم وجودته** وأساسه مبني على **اتّباع قوانين النّحو** وأحكامه وعدم الخروج عنها، كي لا يختل المبنى الذي يؤدي إلى اختلال المعنى، فلا يصل إلى متلقيه على النّحو المراد.

ومنه نستخلص، بأنّ عمليّة التّواصل اللّغويّ تقتضي من خلال الآراء السّابقة الذّكر البيان(الوضوح) عن طريق حسن الصّناعة وحسن النّظم جهة الألفاظ والمعاني، مع مراعاة مقامات الذّكر المختلفة.

. قائمة المصادر والمراجع:

-أوكان عمر(2001)، اللّغة والخطاب، دار إفريقيا الشّرق، بيروت، لبنان.

-بومزير الطّاهر بن حسين(2007)، التّواصل اللساني والشّعريّة، الدّار العربيّة للعلوم بيروت، لبنان، ط1.

-الجاحظ أبو عثمان (1998)، البيان والتّبيين، تح وتع: عبد السّلام محمد هارون مكتبة الخانجي، القاهرة، ط7.

-جابا الله عبد العزيز والبفور محجوبة(2013)، التّلقي عند عبد القاهر الجرجاني: مفهومه، تجلياته، وإشكالاته، مجلة الباحث، ع13، أوت 2013.

-الجرجاني عبد القاهر(1992)، دلائل الإعجاز، تع: أبو فهر محمود محمد شاكر مطبعة المدني، القاهرة، ط3.

-جاكبسون رومان (1988)، قضايا الشّعريّة، ترجمة: محمد الولي ومبارك حنون، دار توبقال للنشر، الدّار البيضاء، المغرب، ط1.

-ابن جني أبو الفتح عثمان(د.ت)، الخصائص، تح: محمد علي النّجار المكتبة العلميّة د.ط.

-الحمداوي جميل(2015)، التّواصل اللساني والسّيميائي والتّربوي، شبكة الألوكة، ط1.

-ساميّة بن يامنة(2012)، الاتّصال اللساني وآلياته التّداوليّة في كتاب الصّناعتين لأبي هلال العسكري، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط1.

-شاميّة أحمد(1995)، خصائص اللّغة العربيّة والإعجاز القرآني في نظريّة عبد القاهر الجرجاني اللّغويّة، ديوان المطبوعات الجامعيّة، بن عكنون الجزائر.

-طه عبد الرّحمن(د.ت)، التّواصل والحجاج، مطبعة المعارف الجديدة الرّباط.

-العسكري أبو هلال(1952)، الصّناعتين: الكتابة والشّعر، تح: محمد البجاوي ومحمد أبو الفضل إبراهيم، دار إحياء الكتب العربيّة، ط1.

-عزوز أحمد(د.ت)، المدارس اللسانيّة، دار آل الرّضوان، وهران الجزائر ط2.

-فاطمة الطّبال بركة (1993)، النّظريّة الالسّنيّة عند رومان جاكبسون: دراسة ونصوص، بيروت، لبنان، ط1.

-الفيروز آبادي(2008)، القاموس المحيط، مراجعة: أنس محمد شامي وزكريا جابر أحمد، دار الحديث، القاهرة.

- ابن منظور جمال الدّين (د.ت)، لسان العرب، دار صادر، د.ط.

اللّغة العربيّة المجلّد: 27 العدد: 04 الثّلاثي الرّابع السّنة: 2025 ص: 303 - 323

ملامح الإعجاز في لغة القرآن الكريم

Miraculous features in the Qur'anic language

د. يسمينة قوادري♥

المُعرّف الرّقميّ للمقال:DOI 2025 10.33705/0114-027-004-014

تاريخ الاستلام:02-10-2024-تاريخ القبـول:28-07-2025-تاريخ النّشر : 15-12-2025

ملخّص: لغة القرآن الكريم حقل خصب للتأمل والدّراسة لما تتميّز به من خصائص، وعلى هذا الأساس يتناول بحثنا موضوع الإعجاز في لغة القرآن الكريم، نسعى من خلاله لتسليط الضّوء على عدد من الملامح اللّغويّة والعلميّة التي تتميّز بها هذه اللّغة التي لا تزال تتكشف لنا مكنوناتها يوما بعد يوم لاسيما العلميّة منها، واتّضح لنا بعد البحث المعمّق أنّ لغة القرآن الكريم حملت مظاهر لغويّة تجديديّة حيّرت العرب قديما أمّا في زماننا هذا حيث التّطور العلميّ والرّقميّ الهائل فقد تجلت مظاهر إعجازيّة أخرى تثبت علميّة هذه اللّغة ودقّتها اللامتناهيّة.

كلمات مفتاحيّة: الإعجاز القرآني؛ لغة القرآن الكريم؛ اللغة العربيّة.

♥جامعة أمحمد بوقرة بومرداس، الجزائر، البريد الإلكتروني: kouadri.yasmina@yahoo.fr (المؤلّف المرسل).

Abstract: The language of the Holy Qur’an is a fertile field for study and reflection as it has distinguished characteristics, thus the subject of our research deals with the miracles in the Qur'anic language .Through this paper, we seek to shed light on a number of linguistic and scientific features of this language, whose treasures are still appearing day after day, especially scientific ones. After a deep research, we concluded that the Holy Qur'an contained innovative linguistic facts that have long baffled Arabs in the past ,However, In our present time ,which is characterized by the great scientific and digital progress ,other miraculous features are shown up and prove the scientific aspect and the endless accuracy of this language.

Keywords: Qur'anic miracle; Qur'anic language; Arabic.

1. مقدّمة: نزل القرآن الكريم على قلب نبيّنا مُحّمد صلّى الله عليه وسلّم «***بلِسانٍ عربِيٍّ مبِينٍ***»، فهو كلام الله المعجِزُ بألفاظه ومعانيه الذي لا تُضاهيه فصاحة الفُصحاء ولا تُجاريه بلاغة البُلغاء، ورغم أنّ اللّغة العربيّة وُجِدت قبل نزول الوحي المبارك إلاّ أنّ القرآن الكريم بثّ فيها نفَسا جديدا وزادها معاني وصيغا وعبارات جديدة لم تعهدها العرب سابقا، وكشف القرآن الكريم عن وجه آخر للّغة العربيّة تنمّ عن عظمة القائل عزّ وجلّ، وجه ملؤه الدّقّة والعقلانيّة والبلاغة والبيان فلا ترى فيه اعوجاجا ولا لبسًا ولا تناقضًا وتلكم هي ملامح الإعجاز في القرآن الكريم التي جعلته حُجّةً يُقِرُّ بها كلُّ لبيب عاقل ولا ينكرها إلاّ جاحد أو جاهل والدّراسة الموضوعيّة للغة القرآن الكريم تُظهر ملامح الإعجاز فيها، وذلكم هو موضوعُ بحثنا ولتكن الإشكاليّة التي نبني عليها دراستنا كما يلي:

ما هي ملامح الإعجاز في لغة القرآن الكريم؟ أو بعبارة أخرى ما هي السّمات اللغويّة والبلاغيّة الإعجازيّة التي بثّها القرآن الكريم في اللّغة العربيّة.

ولكن قبل الحديث على تلكم الملامح لابد من ضبط المفاهيم وتحديد معنى الإعجاز في لغة القرآن، كما ينبغي التّفريق بينه وبين العبقريّة البشريّة.

2. **<u>لغة القرآن الكريم إعجاز أم عبقريّة:</u>** يبدع البشر في الكثير من المجالات الدّنيويّة ويتفوقون على من عاصرهم من نظرائهم ويتجاوزون من سبقهم بأشواط عديدة فيقال فلان سابق لزمانه وفلان عبقري وعمل عبقري لأنّه تعدى حدود المقدرة التي ألفها النّاس.

بيد أنّ عبقريّة البشر يمكن أن يؤتى بمثلها أو بخير منها ولو بعد حين ولا يمكن لأحد أن يدعي أنّه لا يوجد على وجه البسيطة من يجاريه ففوق كل ذي علم عليم ولقد أثبت التّاريخ على مر العصور هذه الحقيقة.

كذلك هي الحال عند العرب الذين بلغوا من اللّغة العربيّة شأوا عظيما فراحوا يتفننون في شعرهم ونثرهم، وكانت لهم مقدرة عجيبة على النّظم والتّأليف فكانوا يستشعرون كل نشاز ويتذوقون كل بيان، طوعوا اللغة العربيّة فطاعت ولانت لهم كما يلين العجين في اليدين فكانت رمز قوتهم ومصدر فخرهم."**فكم هناك من عباقرة وأقلام والسّنة وعقول سحرت العالم بإبداعاتها وحيرت النّفوس بفنها، فكان أن وصفت بكل صفة ولكن ليس بصفة الإعجاز**" (ساعي، 2012، صفحة 25)

وإذا كانت العبقريّة البشريّة آنيّة فالإعجاز القرآني لا يقترن بزمان ولا يقتصر على مكان كما يقول مصطفى صادق الرّافعي: "**إنّما الإعجاز شيئان: ضعف القدرة الإنسانيّة في محاولة المعجز ومزاولته على**

شدة الإنسان وعنايته، ثم استمرار هذا الضّعف على تراخي الزّمن وتقدمه فكأن العالم كله في العجز إنسان واحد ليس له غير مدته المحدودة بالغة ما بلغت". (الرّافعي، 2022، صفحة 91).

فضلا عن المعاني العظيمة والغيبيات والحكم والعبر والتّشريع والحقائق العلميّة التي يتضمّنها القرآن الكريم والتي لا تزال تتكشف لأهل العلم يومًا بعد يوم فلغة القرآن في حد ذاتها معجزة، حتى إن الوليد بن المغيرة الذي كان أفصح سادة قريش حينما تلا عليه رسول الله عليه الصّلاة والسّلام آيات من القرآن الكريم كانت ردة فعله عجيبة رغم كفره إذ توجه إلى قومه قائلا:

"**والله ما فيكم رجل أعلم بالأشعار مني ولا أعلم برجزه ولا بأشعار الجن والله ما يشبه الذي نقول شيئا من هذا، إنّ لقوله لحلاوة وإنّ عليه لطلاوة وإنّ أعلاه لمثمر وإنّ أسفله لمغدق وما يقول هذا بشر**" (ساعي، 2012، صفحة 33).

أليس من الإعجاز أن يقف أحد أساطين النّقد عاجزا إزاءه وأن تعجز كل ضروب النّظم والتّأليف أن تكتنفه أو تحتويه، لغة القرآن أرفع من أن تكون مجرد نثر وأسمى من أن تكون مجرد شعر مقفى إنّها وباختصار كلام رب البشر عزّ وجل.

فالعبقريّة غير الإعجاز لأنّها مقترنة بالبشر أمّا الإعجاز فهو يتعلق بما يعجز البشر على الإتيان بمثله، والقرآن الكريم كلام الله عزّ وجل وحجة نبينا محمد عليه أفضل الصّلاة وأزكى التّسليم. "والإعجاز يعني التّحدي مع العجز، وإنّ القرآن الكريم تحدى الأقوياء قوة القول وقوة الفعل، القادرين قدرة البدن وقدرة العقل هؤلاء الذين قالوا ﴿**وَإِذَا تُتْلَى عَلَيْهِمْ آيَاتُنَا قَالُواْ قَدْ سَمِعْنَا لَوْ نَشَاء لَقُلْنَا مِثْلَ هَذَا إِنْ هَذَا إِلاَّ أَسَاطِيرُ الأَوَّلِينَ**﴾(**الآية 31من سورة** الأنفال) ولا معنى لتحدي

الضّعفاء الذين لا تبيان لهم ولا قوة لهم." (ساسي، 2003، صفحة 32).

ودليل إعجازه فشل كل النّاطقين بالعربيّة ممن أوتوا من الفصاحة والبيان قدرا كبيرا على مر الأزمان أمام تحدي الله لهم على الإتيان بمثله أو حتى بسورة من مثله منذ نزول الوحي إلى يومنا هذا:

- ✓ ﴿ **فَلْيَأْتُوا بِحَدِيثٍ مِثْلِهِ إِنْ كَانُوا صَادِقِينَ**﴾ **(الطّور: 34)** ؛
- ✓ ﴿ **أَمْ يَقُولُونَ افْتَرَاهُ قُلْ فَأْتُواْ بِعَشْرِ سُوَرٍ مِّثْلِهِ مُفْتَرَيَاتٍ وَادْعُواْ مَنِ اسْتَطَعْتُم مِّن دُونِ اللّهِ إِن كُنتُمْ صَادِقِينَ**﴾ **(سورة هود: 13)**؛
- ✓ ﴿ **أَمْ يَقُولُونَ افْتَرَاهُ قُلْ فَأْتُوا بِسُورَةٍ مِثْلِهِ وَادْعُوا مَنِ اسْتَطَعْتُمْ مِنْ دُونِ اللَّهِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ**﴾ **(يونس: 38)**؛
- ✓ ﴿ **وَإِن كُنتُمْ فِي رَيْبٍ مِّمَّا نَزَّلْنَا عَلَى عَبْدِنَا فَأْتُواْ بِسُورَةٍ مِّن مِّثْلِهِ وَادْعُواْ شُهَدَاءكُم مِّن دُونِ اللّهِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ {23} فَإِن لَّمْ تَفْعَلُواْ وَلَن تَفْعَلُواْ فَاتَّقُواْ النَّارَ التِي وَقُودُهَا النَّاسُ وَالْحِجَارَةُ أُعِدَّتْ لِلْكَافِرِينَ**﴾**(سورة البقرة: 23)**.

عجز الفصحاء والبلغاء السّابقون واللاحقون على الإتيان بسورة تماثل طوال أو قصار سور القرآن الكريم ولم يقدروا على الإتيان بما يشبه سورة العصر ولا حتى سورة الكوثر "لأنّ لغة القرآن الكريم معجزة بحروفها وألفاظها ومعانيها وتراكيبها.

"**ثم إنّ آيات التّحدي ظلت مسجلة في كتاب الله تعالى تقرع آذان الأدباء والشّعراء والبلغاء على اختلاف نحلهم ومذاهبهم في كل عصر وقرن فما استطاع واحد فيهم مهما كان عصره وتاريخه أن يسجل إلى جانب هذا التّحدي عملا ما يصح أن يقال أنّه قد عارض به القرآن فأتى بشيء حسن وهذا من الأدلة الملموسة على ثبوت وصف الإعجاز للقرآن الكريم**" (ساسي، 2003، صفحة 28).

3. **أوجه الإعجاز في لغة القرآن الكريم:** إنّ الإعجاز صفة لازمة من صفات القرآن الكريم وله أوجه كثيرة، منها ما يتعلّق بالحقائق العلميّة ومنها ما يتعلق بالغيبيات ومنها ما يتعلق بالسّرد القصصي ومنها ما يتعلّق بالتّشريع ومنها ما يتعلّق باللغة فيقال: إعجاز علمي وإعجاز بلاغي وإعجاز عددي وإعجاز تشريعي وإعجاز بياني...إلخ مسميات عديدة وتصنيفات كثيرة ومؤلّفات غزيرة من زمن الجاحظ في مؤلفه "**نظم القرآن**" إلى الدّراسات المختلفة التي تجرى في وقتنا الرّاهن والتي تعكس مدى فضول الإنسان ورغبته الشّديدة في سبر أغوار هذا الكتاب العظيم واكتشاف مكنوناته التي لا تنضب، كما يقول الرّافعي: "**ما أشبه القرآن الكريم في تركيب إعجازه وإعجاز تركيبه بصورة كلاميّة من نظام هذا الكون، الذي اكتشفه العلماء من كل جهة وتعاوروه من كل ناحيّة، وأخلقوا جوانبه بحثاً وتفتيشاً، ثم هو بعد لا يزال عندهم على كل ذلك خلقا جديدا ومراما بعيدا وصعبا شديدا وإنّما بلغوا منه إذ بلغوا منه نزرا قليلا**". (الرّافعي، 2022، الصّفحات 91-92) فما أجريت دراسة أو مقاربة على جانب من جوانب القرآن الكريم إلاّ وأفضت عن وجود جانب إعجازي فيه.

وقد ذكر السّيوطي في كتاب "الإتقان في علوم القرآن" بعض أوجه الإعجاز على لسان ابن سراقة:

"اختلف أهل العلم في وجه إعجاز القرآن الكريم فذكروا في ذلك وجوها كثيرة كلها حكمة وصواب وما بلغوا في وجوه إعجازه جزءا واحد من عشر معشاره:

فقال قوم: هو **الإيجاز مع البلاغة؛**

وقال آخرون: هو **البيان والفصاحة؛**

وقال آخرون: هو **الرّصف والنّظم؛**

وقال آخرون: **هو كونه خارجا عن جنس كلام العرب** من النّظم والنّثر والخطب والشّعر مع كون حروفه من كلامهم ومعانيه في خطابهم وألفاظه من جنس كلماتهم وهو بذلك قبيل غير قبيل كلامهم وجنس آخر متميز عن أجناس خطابهم حتى إن من اقتصر على معانيه وغير حروفه أذهب رونقه ومن اقتصر على حروفه وغير معانيه أبطل فائدته فكان بذلك أبلغ دلالة على الإعجاز" (السّيوطي 2017، صفحة 489).

فلغة القرآن لغة تجتمع فيها الدّقة مع الإيجاز والإيجاز مع الإطناب والبيان مع الفصاحة والرّصف والنّظم والحكمة مع البلاغة فضلا عن حقائق علميّة ومكنونات تتجلى يوما بعد.

4. سمات بلاغيّة إعجازيّة في لغة القرآن الكريم:

<u>1.4 فصاحة لا تجارى وبلاغة لا تبارى:</u> أطلق على القرآن الكريم أحكام بشريّة كثيرة ووسم بصفات عديدة أولاها: الفصاحة والبلاغة.

و"**الفصاحة في اللغة الخلوص والنّقاء من الشّوائب وهذه الدّلالة تعم مفردات المادة اللغويّة وتتنوع بحسب استعمالاتها، فاللبن الفصيح ذهاب اللبأ عنه وكثرة محضه وذهاب رغوته والكلام الفصيح هو الكلام العربي الخالصّ من العجمة وفصيح فصاحة أي انطلق لسانه في القول عارفا جيد الكلام من رديئه**" (كواز، 2006، صفحة 57).

وما يميز لغة القرآن فصاحتها اللامتناهيّة فلا ترى فيها اعوجاجا وكل عنصر لغوي يؤدي الدّور المنوط به دون تكلف والقرآن الكريم مرجع اللّغويين وقبلة النّحاة لتصويب أخطائهم وإثبات حججهم وشاهد على سلامة القول وخلوه من الشّوائب من أي نشاز يعكر صفو اللغة العربيّة.

والـرّأي أنّ القـرآن جـاء فـي الفصـاحة بالدّرجـة التـي لا تبـارى وهـو المعجـزة لكـل الأمـم ولكـل العصـور فـإذا كـان العـرب الـذين ملكـوا ناصـيّة البيـان قـد عجـزوا عـن الإتيـان بمثلـه فغيـرهم أعجـز" (ساسـي، 2003 صفحة 26).

بـل إنّ فصـاحة لغـة القـرآن الكـريم فصـاحة تعلـو فصـاحة التّـوراة والإنجيـل لأنّ الله عـزّ وجـل خـص القـرآن الكـريم بهـده السّـمة الإعجازيّـة لعـل الله أراد أن يضـع بـين يـدي النّصـارى واليهـود مـن العـرب والعجـم كتابـا أعظـم وأجـل بلغـة أفصـح وأكـرم لتهتـدي قلـوبهم وعقـولهم فيـدينوا بـدين الإسـلام. "**إنّ القـرآن وحـده معجـز دون غيـره مـن الكتـب السّـماويّة لأنّهـا لا تـدل علـى أنفسـها إلاّ بـأمر زائـد و وصـف مضـاف إليهـا لأنّ نظمهـا لـيس معجـزا وإن كـان مـا يتضـمنه مـن الأخبـار عـن الغيـوب معجـزا ولـيس كـذلك القـرآن الكـريم لأنّـه يشـاركها فـي هـذه الدّلالـة ويزيـد عليهـا فـي أنّ نظمـه معجـز**" (ساسـي، 2003، صـفحة 26) ورغـم أنّ القـرآن الكـريم نـزل بلغـة العـرب إلاّ أنّ نظمـه غيـر نظمهـم واسـتعماله للحـروف والألفـاظ يفـوق اسـتعمالهم فكـان أبلـغ مـا نطقـت بـه العربيّـة ويصـف السّـيوطي بلاغـة لغـة القـرآن فـي كتـاب الإتقـان قـائلا: "**فصـاحة لفـظ وبلاغـة أسـلوب تبهـر العقول وتسلب القلوب وإعجاز نظم لا يقدر عليه إلا علام الغيوب.**"

والبلاغة كما جاء في كتاب "الكليات للعلامة أبي البقاء الكفوي" **هِيَ التّعْبِير عَن الْمَعْنى الصّحِيح لما طابقه من اللَّفْظ الرّائِق من غير مزِيد على الْمَقْصد وَلَا انتقاص عَنهُ فِي الْبَيَان، فعلى هَذَا فَكلما ازْدَادَ الْكَلَام فِي الْمُطَابقَة للمعنى وَشرف الْأَلْفَاظ ورونق الْمعَانِي والتّجنب عَن الرّكيك المستغث كَانَ بلاغته أَزِيد**" (الكفوي، 1837، صفحة 95).

أي إنّ البليغ من القول هو ما جمع بين فصاحة اللفظ وتأديّة المعنى فلا تنقص فصاحة لفظه من بلاغته بل يزداد رونقه ويحسن أسلوبه وتتقوى معانيه

وقد عدد الكفوي بعض المعايير التي على أساسها يوسم الكلم بالفصاحة كالأتي:

- ✓ **خلوصه من تنافر الحروف؛**
- ✓ **خلوصه من الغرابة؛**
- ✓ **خلوصه من مخالفة القياس؛**
- ✓ **خلوصه من ضعف التّأليف؛**
- ✓ **خلوصه من التّعقيد؛**
- ✓ **خلوصه من كثرة التّكرار؛**
- ✓ **خلوصه من تتابع الإضافات** (الكفوي، 1837، صفحة 95).

أمّا فطاحلة وجهابذة الشّعر العرب على نبوغهم وبلاغتهم وفصاحتهم فقد خالطّ كلامهم تنافر اللفظ والتّعقيد وكثرة التّكرار والإضافات وضعف التّأليف وها هي ذي بعض الألفاظ المتنافرة والغريبة والمخالفة للقياس من كلامهم:

❖ **قال امرؤ القيس:** رُبَّ جَفنةٍ مُثْعَنْجِرَة، وطعنةٍ مُسْحَنْفِرة، وخطبةٍ مُستحضَرة وقصيدة مُحبرة، تبقى غدًا بأنقرة — أكلت العرين، وشربت الصّمادح إني إذا أنشدت لأحبَنْطَى نزل بزيد داهيّة خنْفيق، وحل به عنْقَفِير لم يجد منها مَخلصًا. رأيت ماء نُقاحًا ينباع من سفح جبل شامخ، إخال إنك **مَصْؤُون** — البُعاق ملأ الجرْدَحْل. (الهاشمي 2017 الصّفحات 15-16).

❖ **وقال الشّاعر:**

وقبر حرب بمكان قفر ** وليس قرب حرب قب**

لا يرى في القرآن مثل هذا التّنافر في الألفاظ ولا نحو "عخعخ" و"هعجع" فيصعب نطقها على اللسان أو تستهجنها الأذن بل إنّ حروفه مرنة لينة يسيرة على اللسان منسجمة مع بعضها مشدودة شد البنيان كما قال تعالى في سورة القمر ﴿**وَلَقَدْ يَسَّرْنَا الْقُرْآنَ لِلذِّكْرِ فَهَلْ مِن مُّدَّكِرٍ**﴾ **الآية (17)**"، ولا هي معقدة تقتضي بحثا كثيرا مضنيا إنّما هي لغة بسيطة الأسلوب تطرق العقول

والقلوب بلا تكلف من سورة الفاتحة إلى سورة النّاس بخطاب بين صريح واضح.

❖ فحينما يتعلق الأمر بخطاب عام يتوجه الله تعالى إلى النّاس جميعا كما في سورة الحجرات: ﴿**يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَىٰ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ**﴾ **(13)**.

❖ وحينما يتعلق بفئة خاصة يخصها بالقول كما في سورة الأحزاب: ﴿"**يَا أَيُّهَا النَّبِيُّ قُل لِّأَزْوَاجِكَ وَبَنَاتِكَ وَنِسَاءِ الْمُؤْمِنِينَ يُدْنِينَ عَلَيْهِنَّ مِن جَلَابِيبِهِنَّ ذَٰلِكَ أَدْنَىٰ أَن يُعْرَفْنَ فَلَا يُؤْذَيْنَ وَكَانَ اللَّهُ غَفُورًا رَّحِيمًا**﴾ **(59)**.

❖ وكما في سورة البقرة الآية 282: ﴿**أَيُّهَا الذينَ آمَنُوا إِذَا تَدَايَنتُم بِدَيْنٍ إِلَىٰ أَجَلٍ مُّسَمًّى فَاكْتُبُوهُ وَلْيَكْتُب بَّيْنَكُمْ كَاتِبٌ بِالْعَدْلِ وَلَا يَأْبَ كَاتِبٌ أَن يَكْتُبَ كَمَا عَلَّمَهُ اللَّهُ...**﴾ "ومن المعلوم أنّ أكثر من يحفظون القرآن الكريم عجم لا يحسنون اللغة العربيّة بل لا يفهمونها أصلا كما هو الشّأن في أندونيسيا ومسلمي الرّوهينغا والشّيشان وغيرهم ولكن حينما يتعلّق بلغة القرآن ترى السّنتهم تنطلق بشكل عجيب وذاك إن دل على شيء فإنّما يدل على يسر لغة القرآن الكريم على النّاطقين بالعربيّة وعلى غير النّاطقين بها كما قال تعالى في سورة مريم ﴿**فإنّما يسرناه بلسانك لتبشر به المتقين وتنذر به قوما لدا**﴾ **الآية 97** وهنا تتجلى حكمة ربانيّة تعكس عدل الخالق وتثبت بالدّليل المادي أنّ هذا الكتاب الكريم معجزة أريد به هداية النّاس جميعا مهما اختلفت السّنتهم إلى الصّراط السّوي. من خلال قراءاتنا المتواضعة لاحظنا أن الدّراسات السّابقة التي انكبت على الخوض في موضوع الإعجاز ركزت على الجانب البلاغي منه كما يوجزه الكفوي في كتاب الكليات بقوله: "**إعجاز القرآن ارتقاؤه في البلاغة إلى أن يخرج عن طوقها البشر ويعجزهم عن معارضته على ما هو الرّأي الصّحيح**" (الكفوي، 1837، صفحة 61) أمّا نحن فنقول إذا كانت الفصاحة

والبلاغة أقصى ما يمكن أن يوصف به قول فلغة القرآن الكريم أحق وأجدر أن توصف بهما.

2.4 جدة ألفاظه مع وضوح معانيها: ومن العجيب أيضًا أنّ القرآن الكريم تضمن ألفاظا جديدة لم تعهدها العرب غير أنّهم فهموها دون عناء ذلك أنّ الأسلوب القرآني بطريقة نظمه وإحكام بنائه يجعل اللفظ مفهوما من سياقه ومن هذه الألفاظ كما جاء في كتاب المعجزة (ساعي، 2012، صفحة 101):

1) **القرآن**: ورد هذا اللفظ سبعين مرة.

❖ ﴿ **إِنَّ هَٰذَا الْقُرْآنَ يَهْدِي لِلَّتِي هِيَ أَقْوَمُ وَيُبَشِّرُ الْمُؤْمِنِينَ الذينَ يَعْمَلُونَ الصّالِحَاتِ أَنَّ لَهُمْ أَجْرًا كَبِيرًا**﴾ (**سورة الإسراء الآية9**).

❖ ﴿**بَلْ هُوَ قُرْآنٌ مَجِيدٌ (٢١) فِي لَوْحٍ مَحْفُوظٍ (٢٢)**﴾

2) **الآية**: ورد هذا اللفظ مفردا أو جمعا أو مثنى وبمعانيه المختلفة ومنها آية القرآن الكريم والمعجزة والعلامة 382مرة.

❖ ﴿**مَا نَنسَخْ مِنْ اية أَوْ نُنسِهَا نَأْتِ بِخَيْرٍ مِّنْهَا أَوْ مِثْلِهَا أَلَمْ تَعْلَمْ أَنَّ اللَّهَ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ**﴾ **سورة البقرة[106]**.

❖ ﴿ **وَقَالَ الذينَ لَا يَعْلَمُونَ لَوْلَا يُكَلِّمُنَا اللَّهُ أَوْ تَأْتِينَا اية كَذَٰلِكَ قَالَ الذينَ مِن قَبْلِهِم مِّثْلَ قَوْلِهِمْ تَشَابَهَتْ قُلُوبُهُمْ قَدْ بَيَّنَّا الْآيَاتِ لِقَوْمٍ يُوقِنُونَ**﴾ **]سورة البقرة[118]**.

3) السّورة: ورد هذا اللفظ مفردا أو جمعا عشر مرات، منها ما جاء في هاتين الآيتين الكريمتين:

❖ ﴿**سُورَةٌ أَنزَلْنَاهَا وَفَرَضْنَاهَا وَأَنزَلْنَا فِيهَا آيَاتٍ بَيِّنَاتٍ لَّعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ**﴾ **سورة النّور 1** .

❖ ﴿ **وَإِنْ كُنْتُمْ فِي رَيْبٍ مِمَّا نَزَّلْنَا عَلَى عَبْدِنَا فَأْتُوا بِسُورَةٍ مِّن مِثْلِهِ وَادْعُوا شُهَدَاءَكُمْ مِنْ دُونِ اللَّهِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ** ﴾ **(البقرة23)**.

4) **يتلو تلاوة:** يتكرر الفعل "**يتلو**" بمشتقاته المتعددة 62 مرة، من ذلك قوله تعالى:

- ﴿**كَمَا أَرْسَلْنَا فِيكُمْ رَسُولًا مِنْكُمْ يَتْلُو عَلَيْكُمْ آيَاتِنَا..**﴾
- ﴿ **الذينَ ءَاتَيْنَاهُمُ الْكِتَابَ يَتْلُونَهُ حَقَّ تِلاَوَتِه**﴾
- ﴿**هُوَ الذي بَعَثَ فِي الأُمِّيِّينَ رَسُولاً مِنْهُمْ يَتْلُوا عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ] سورة الجمعة**﴾:**الآية2**

وفي استخدام القرآن لهذا اللفظ المبتكر الدّقيق دلالة منهجيّة موضوعيّة قويّة لأصل القرآن السّماوي، فهذا الفعل ليس من صنع رسول الله صلّى الله عيه وسلّم ولا من تأليفه فقد كان الرّسول "**تاليا**" أي "**ثانيا**" أو "**لاحقا**" بهذه الآيات عكس أوّلا أو سابقا إذ قرأها عليه جبريل أولا ثم تلاه محمد صلّى الله عليه وسلّم في قراءتها على المسلمين. (ساعي، 2012، صفحة 102)

مكمن الإعجاز في هذه الألفاظ القرآنيّة وغيرها جدة معانيها فعلى الرّغم من أنها كلمات عربيّة ولا تخرج عن حروفها ولا عن أوزانها إلاّ أنّ العرب لم يألفوها ولم تجر بها السّنتهم وهو دليل مادي آخر على أن القرآن لا يمكن أن يكون كلام بشر.

كما جاء في القرآن الكريم ألفاظ عربيّة أصيلة بمعان جديدة، وقد لفت أحمد بسام ساعي صاحب كتاب "**المعجزة**" الانتباه إلى ظواهر التّجديد في لغة القرآن الكريم ويرى أنّ مكمن الإعجاز ليس في بلاغة القرآن الكريم لأنّها أمر نسبي بل في تجاوز القرآن الكريم اللغة العربيّة وقفزه فوق محدوديّة ألفاظها وتراكيبها وسبائكها وصورها وعلاقاتها اللغويّة، ومن تلك الظّواهر:

- **استخدام الفعل النّاقص "كان" بمعنى "إن":** من المعلوم أنّ الفعل كان يكون يستعمل للدلالة على الحالة في الزّمن الماضي غير أنّه في القرآن الكريم حصرا يتحرر من الزّمن الماضي ويسحب على الحاضر والمستقبل كما جاء في سورة الإخلاص: "**ولم يكن له كفوًا أحد**" وفي سورة النّساء: ﴿**وَكَانَ اللَّهُ**

غَفُورًا رَحِيمًا النّساء﴾: (الآية 96) وفي سورة الإسراء: "**إِنَّ الشَّيْطَانَ كَانَ لِلإِنْسَانِ عَدُوًّا مُّبِينًا﴾: (الآية،53)** و"**لقد تكرر هذا الاستعمال الجديد في القرآن ما لا يقل عن 190 مرة ومع ذلك فلا وجود لهذا الفعل مطلقا، بمعناه القرآني الجديد، خارج القرآن حتى اليوم لا نستثني من ذلك الحديث الشّريف.**" (ساعي، 2012، صفحة 37).

- **استخدام جديد للفعل لازال–لا يزال:** انتبه أحمد ساعي إلى اختلاف الاستخدام القرآني عن الاستخدامات البشريّة لهذا الفعل فإذا قلنا: "**مازال المطر ينزل** فهم السّامع أنّه كان يهطل من قبل وهو مستمر في النّزول إلى الآن فالفعل يستغرق الزّمنين **الماضي والحاضر** ثم لا يتجاوزهما إلى المستقبل، هذا هو شأننا مع الفعل في استعمالاتنا اليوميّة ولكن صيغة "مازال" في الآيتين الوحيدتين اللتين ترد فيهما تغطي الزّمن الماضي دون الحاضر" (ساعي 2012، صفحة 197) كما في قوله تعالى:

﴿فَمَا زَالت تِلْكَ دَعْوَاهُمْ حَتَّىٰ جَعَلْنَاهُمْ حَصِيدًا خَامِدِينَ﴾ (الآية 15) من سورة الأنبياء.

﴿وَلَقَدْ جَاءَكُمْ يُوسُفُ مِنْ قَبْلُ بِالْبَيِّنَاتِ فَمَا زِلْتُمْ فِي شَكٍّ مِمَّا جَاءَكُمْ بِهِ حَتَّىٰ إِذَا هَلَكَ قُلْتُمْ لَنْ يَبْعَثَ اللَّهُ مِنْ بَعْدِهِ رَسُولًا كَذَٰلِكَ يُضِلُّ اللَّهُ مَنْ هُوَ مُسْرِفٌ مُرْتَابٌ﴾ (الآية ،34) من سورة غافر.

أمّا صيغة المضارع في الاستعمال القرآني فإنها تستغرق الماضي والحاضر والمستقبل معا.

3.4 قوة التّصوير البياني: ما يلفت الانتباه في لغة القرآن قوة البيان التي يتميز بها ويتجلى ذلك من خلال الصّور البيانيّة الفنيّة بشتى أنواعها من استعارة وكناية وتشبيه فتجسد المعاني تجسيدا تجعل القارئ يتصورها في ذهنه ويتأتى له المنظر نصب عينيه كأنّه يراه فينبهر بجماله في مواطن التّرغيب ويرتعب من هوله في مواطن التّرهيب. "**وهذه الطّائفة من الاستعارات تمثل لونا**

فنيا واحدا بسماتها وتتمثل تلك السّمات والملامح في أنّها تخرج المعاني بطريقة التّصوير الحسيّة المتخيلة في التّعبير عن المعاني الذّهنيّة المجردة والملمح الفني الآخر هو التّعبير بالطّريقة الحسيّة المصورة التي تجسد الحالة النّفسيّة فتزيدها حياة وبيانا يقف التّعبير الحقيقي دونها عاجزا عن تصويرها" (الحياني، 2016) والصّور البيانيّة التي جاءت في القرآن الكريم تحقق غرض الإفهام من خلال تبسيطها وتجسيدها للقارئ بالطّريقة التي تناسب طبيعته البشريّة من جهة وتعطي المعنى قوة وتزيد الكلام بلاغة من جهة أخرى ولا يمكن أن يستعاض عنها بأسلوب حقيقي لأنّ ذلك ينقص من قيمتها.

- **نمادج مختارة عن تعابير استعاريّة قرآنيّة:**

❖ **التّعبير الاستعاري: "سقط في أيديهم"** قال الله تعالى: ﴿**وَلَمّا سُقِطَ في أَيديهِم وَرَأَوا أَنَّهُم قَد ضَلّوا قالوا لَئِن لَم يَرحَمنا رَبُّنا وَيَغفِر لَنا لَنَكونَنَّ مِنَ الخاسِرينَ** ﴾ [الأعراف: 149].

صحيح أنّ القرآن الكريم نزل بلغة العرب غير أنّه تضمن تعابير جديدة لم يألفوها ولم تجر بها السّنتهم من بينها عبارة "**سقط في أيديهم**" وهي تعبير مجازي قال عنه الزّجاجي:

« **سُقِطَ فِي أَيْدِيهِمْ : بمعنى نَدمُوا، نظمٌ لم يُسمع قبلَ القرآن، ولَمْ تعرفْهُ العربُ، ولَمْ يُوجَدْ ذلك في أشعارِهِم، ويدُلُّ على صحَّةِ ذلك أنَّ شعراء الإسلام لَمَّا سَمِعُوا هذا النّظْمَ واستعملُوهُ في كلامهم؛ خَفِي عليهم وَجْهُ الاستعمال؛ لأنَّ عادتَهُم لمْ تَجْرِ بِهِ.**» (الحنبلي، 2011، صفحة 2575).

وقوله تعالى﴿**ولما سقط في أيديهم**﴾ أي بعد عودة موسى من الميقات. يقال للنادم المتحير: قد سقط في يده. قال الأخفش: يقال سقط في يده، وأسقط. ومن قال: سقط في أيديهم على بناء الفاعل ؛ فالمعنى عنده: سقط النّدم قاله الأزهري والنّحاس وغيرهما. والنّدم يكون في القلب، ولكنّه ذكر اليد لأنّه يقال لمن تحصل على شيء: قد حصل في يده أمر كذا؛ لأنّ مباشرة الأشياء

في الغالب باليد؛ قال الله تعالى: "**ذلك بما قدمت يداك**". (القرطبي، 2019 صفحة 205).

❖ **التّعبير الاستعاري : "يقلب كفيه"**: النّدم شعور بشري مجرد وإن كان محلّه في القلب فأثره يظهر جليا في البدن كما جاء في قوله تعالى:﴿ **و"أُحيطَ بِثَمَرِهِ فَأَصبَحَ يُقَلِّبُ كَفَّيهِ عَلى ما أَنفَقَ فيها وَهِيَ خاوِيَة عَلى عُروشِها وَيَقولُ يا لَيتَني لَم أُشرِك بِرَبّي أَحَدًا**﴾ (الآية42) من سورة الكهف.

أي شعر بندم شديد بعد أن رأى اية الله نصب عينيه وانعكس ندمه المجرد إلى حركة بشريّة أو إلى صورة تجسد تلك الحالة النّفسيّة ألا وهي حركة تقليب اليدين التي لا يفهم منها سوى النّدم والحسرة.

❖ **التّعبير الاستعاري: "يعض الظّالم على يديه"**: قال الله تعالى:﴿**وَيَوْمَ يَعَضُّ الظّالِمُ عَلَى يَدَيْهِ يَقُولُ يَا لَيْتَنِي اتَّخَذْتُ مَعَ الرّسُولِ سَبِيلًا**﴾: (الآية27) من سورة الفرقان يلاحظ في هذا التّعبير قوة دلالتّه على النّدم الشّديد كما تصور حالة الظّالم الذي أبى أن يكون مع الحق وأدرك متأخرا أنّه كان على باطل و"**أن يعض على يديه**" صورة تجسد حالة النّدم والأسى التي يشعر بها، ولعل أقصى حالات النّدم حينما يدرك المرء أنّه خسر كل شيء ولا مجال للأوْبة ولا للتوْبة، ولو عوضت هده الصّورة البيانيّة بأسلوب حقيقي لما أوفته حقه ومستحقه ولو أحللنا الصّورة السّابقة للندم محلّها أي **بتقليب الكفين** لما كانت كافيّة لأنّ حالة النّدم في أقصى درجاتها.

❖ **التّعبير الاستعاري : "نكسوا على رؤوسهم"**: ﴿**قالَ بَل فَعَلَهُ كَبيرُهُم هذا فَاسأَلوهُم إِن كانوا يَنطِقونَ ﴿63﴾ فَرَجَعوا إِلى أَنفُسِهِم فَقالوا إِنَّكُم أَنتُمُ الظّالِمونَ ﴿64﴾ ثُمَّ نُكِسوا عَلى رُءوسِهِم لَقَد عَلِمتَ ما هؤُلاءِ يَنطِقونَ ﴿65﴾**.

جاء في التّفسير الوسيط للطنطاوي: وقوله: **(نُكِسُواْ)** فعل مبنى للمجهول من النّكس، وهو قلب الشّىء من حال إلى حال، وأصله: قلب الشّىء بحيث يصير أعلاه أسفله.

وهو تعبير اصطلاحي يؤكّد حالة الخضوع الاستسلام عند لزوم الحجّة فأخرجتهم الاستعارة بصورة الذي يتردى من فوق إلى أسفل على رأسه. (الحياني، 2016، صفحة 36).

إنّ مكمن الإعجاز في التّصوير القرآني التّجسيد المنطقي للمعاني المجردة وموافقة ذلك التّجسيد للطبيعة البشريّة الذي تنم على أنّ المصور أعرف ما يكون بحال البشر كيف لا وهو خالقهم سبحانه وتعالى، والتّعابير الاستعاريّة على قوتها يسهل إدراك معانيها وتجتمع فيها البساطة والقوة والوضوح والعقلانيّة بصورة تسلب الألباب.

4.4.دقـــة لا متناهيّـــة: تعـد الدّقـة سـمة أخـرى لا تقـل أهميّـة عـن السّمات الأخرى من السّمات القرآنيّة الإعجازيّة، وقد ركز ثلة من أهل العلم عليها فمنهم من انكب على دقة معاني القرآن الكريم ومنهم من ركز على الجانب الرّياضي العددي لألفاظ القرآن الكريم.

✓ **أوّلا: دقّـــة المعـــاني القرآنيّـــة:** اتضح لنا من خلال ما سبق أنّ القرآن الكريم في منتهى البلاغة وفصاحة اللفظ وقوة البيان ولكن ما هو أعجب أنّه مع كل تلك المزايا لم ينتقض في أي آية من آياته مع الدّقة بل لازمها، وفي كل مرة يكتشف تفصيل لغوي ما يظهر قصور البشر أمام هذا الكتاب العجيب وتتجلى دقة ربانيّة، ومن دقته أن لا يستقيم الكلام إن استبدلنا لفظا بما يرادفه، لأنّ اللفظ الذي انتقاه الله سبحانه وتعالى في كتابه لا يشارك بمعناه فقط بل بحرفه ونظمه وطريقته وقراءته.

وينفي اللغويون استنادا إلى القرآن الكريم وجود ظاهرة التّرادف ويرون أنّ الكلمات المشتركة في المعنى وإن كانت تبدو لنا حاملة المعنى ذاته فإنّها تختلف في القرآن الكريم في تفاصيلها ولا يمكن أن يستعاض بها للدلالة عما نظنه مرادفا لها، إذ لا وجود للترادف أصلا في لغة القرآن الكريم من ذلك: الأبد والأمد والأجل والحقب والحين العصر والدّهر والوقت فكلها ألفاظ تدل على الزّمن ولكن لكل واحد دلالتّه الخاصة في القرآن الكريم.

- **فالأبد:** هو مدة الزّمن الطّويل الممتد غير المتجزئ؛
- **والأجل:** هو مدة الشّيء ووقته الذي يحل فيه؛
- **والأمد:** هو الغاية؛
- **والحقب:** هو المدة الطّويلة من الدّهر وهو ثمانون عاما؛
- و**الحين:** هو الزّمان قليله وكثيره؛
- **والدّهر:** هو مدة الدّنيا كلها ويستعار للعادة الباقيّة مدة الحياة؛
- و**العصر:** هو الدّهر والحين؛
- و**الوقت:** هو الزّمان المعلوم والموقوت (القيسي، 2012 الصّفحات 46-47).

✓ **ثانيا: عدم تنافي لغته والحقائق العلميّة:** تقسم لغة البشر حسب أسلوبها ومضمونها إلى لغة علميّة ولغة أدبيّة أمّا اللغة الأدبيّة فتراعي الشّكل وتخاطب العاطفة وأمّا العلميّة فتراعي المضمون وتخاطب العقل ويكون غاية نظمها إيصال الحقيقة العلميّة ولا تكون البلاغة غايته، أمّا الأسلوب القرآني فلا هو أدبي منفصل عن العلم، ولا هو علمي جاف بلا بلاغة، إنّما هو أسلوب متفرد بذاته لا تناقض بلاغته علميته ولا تخالف علميته فصاحته سبحان الله، ولنأخذ بعض الأدلة على ذلك:

- **قال تعالى: ﴿وَمَا يَسْتَوِي الْبَحْرَانِ هَٰذَا عَذْبٌ فُرَاتٌ سَائِغٌ شَرَابُهُ وَهَٰذَا مِلْحٌ أُجَاجٌ وَمِنْ كُلٍّ تَأْكُلُونَ لَحْمًا طَرِيًّا وَتَسْتَخْرِجُونَ حِلْيَةً تَلْبَسُونَهَا وَتَرَى الْفُلْكَ فِيهِ مَوَاخِرَ لِتَبْتَغُوا مِنْ فَضْلِهِ وَلَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ﴾ (سورة فاطر الآية 12).**

والماء المالح هو ما كان مالحا ثم خلط بملح أمّا الماء الملح فهو ما خلقه الله مالحا وفي الآية الكريمة وصف دقيق للبحر وفضله بكل دقة وإيجاز.

- **قال تعالى: ﴿لا الشّمس ينبغي لها أن تدرك القمر ولا الليل سابق النّهار وكل في فلك يسبحون﴾** (سورة يس الآية 40).

تتحدث الآية الكريمة عن ظاهرة تعاقب الليل والنّهار وكيف أنّ لكل جرم "فلكا" أي مدارا يسبح فيه أو يدور فيه.

✓ **ثالثاً: الإعجاز العددي:** كثيرًا ما نسمع أنّ القرآن صالح لكل زمان ومكان فقد كان معجزة النّبي محمد صلّى الله عليه وسلّم ولا يزال معجزة كل مسلم، وحتى مع التّقدم التّكنولوجي لا يزال هذا الكتاب يوما بعد يوم يكشف لنا ما يخفيه في طياته من حقائق تعجز ذوي العقول الرّاجحة، فإذا أعجز القرآن قديما أهل البيان هاهو اليوم يعجز أهل العلم والتّكنولوجيا الذين يظنون أنّهم بلغوا من العلم ما لم يبلغه أحد.

في عصرنا هذا ترقمن كل شيء وصار العالم مصفوفة يعتقد البعض أنّهم بامتلاكها امتلكوا العالم والعلم ولكن هيهات وكتاب الله فوق الأرض وآيته تقول: ﴿ **وما أوتيتم من العلم إلاّ قليلا**﴾، ودلائل الإعجاز العلمي في القرآن الكريم خير دليل على ذلك.

ومن الذين تكلموا عن ظاهرة الإعجاز العددي المهندس عبد الدّائم كحيل حيث أطلق عليه اسم "**المعجزة الرّقميّة**"، "**وتابع رحلته مع مؤلّفاته في الإعجاز الرّقمي معتبرًا هذا الوجه من أوجه الإعجاز**

ضرورة عصريّة للدعوة إلى دين الله ويتساءل قائلا: هل يمكن أن يحوي هذا القرآن معجزة رقميّة تناسب عصر الأرقام في القرن الواحد والعشرين؟ وهل يمكن لهذه المعجزة أن تقنع رؤوس الإلحاد في عصر العولمة بأنّ القرآن الكريم هو كلام الله تعالى بلغتهم التي يتقنونها جيدا =الأرقام" (جبريل، 2011، صفحة 109) وأفضت دراسته إلى نتائج مبهرة عن الأرقام في القرآن الكريم نحو الرّقم سبعة ومضاعفاته إذ يقول مجيبا عن التّساؤل الذي انطلق منه: "**تتجلى أمامنا ولأوّل مرة حقائق رقميّة تثبت بشكل قاطع وجود بناء رقمي لآيات القرآن العظيم هذا البناء المحكم يقوم على الرّقم سبعة ومضاعفاته.**"(جبريل 2011 صفحة 110) ويذهب المهندس إلى أبعد من ذلك في دراسته ليدرس الغرض من هذا البناء الرّقمي وهل يقدر البشر برقمياتهم عليه.

أمّا عبد الرّزاق نوفل فقد درس التّساوي بين المثاني التي أشار إليها القرآن الكريم في الآية الكريمة:

﴿اللَّهُ نَزَّلَ أَحْسَنَ الْحَدِيثِ كِتَابًا مُتَشَابِهًا مَثَانِيَ تَقْشَعِرُّ مِنْهُ جُلُودُ الذينَ يَخْشَوْنَ رَبَّهُمْ ثُمَّ تَلِينُ جُلُودُهُمْ وَقُلُوبُهُمْ إِلَىٰ ذِكْرِ اللَّهِ ذَٰلِكَ هُدَى اللَّهِ يَهْدِي بِهِ مَنْ يَشَاءُ وَمَنْ يُضْلِلِ اللَّهُ فَمَا لَهُ مِنْ هَادٍ ﴾ (الآية 23من سورة الزّمر).

وأفضت دراسته إلى ما يلي:

- **"تساوي لفظة السّيئات بمشتقاتها مع لفظة الحسنات بمشتقاتها؛**
- **تساوي عدد ألفاظ الدّنيا مع عدد ألفاظ الأخرة؛**
- **تساوي عدد ألفاظ الجن مع عدد ألفاظ الملائكة؛**
- **تساوي عدد ألفاظ الملائكة مع عدد ألفاظ الشّيطان"** (جبريل 2011، صفحة 49)؛

- "**وعدد ألفاظ (شهر) يرد12 مرة؛**
- **وعدد ألفاظ (يوم) يرد 365مرة** "(ساعي، 2012، صفحة 30).

5. خاتمة: وخلاصة القول لا ندعي أنّنا قد أحطنا بكل السّمات الإعجازيّة للغة القرآن الكريم ولكن نرى أنّ لغة القرآن الكريم لها أوجه عديدة وما أخضع جانب للدراسة إلاّ ووجد فيه جانب إعجازي، ففي الفصاحة والبلاغة رفيع وفي البيان بديع وفي المعاني غزير وفي الدّقة عجيب سمات من بين سمات أخرى تجلو يوما بعد يوم وأخرى لا يعلمها إلاّ الله الذي أنزل هذا الكتاب بلسان عربي مبين.

6. قائمة المصادر والمراجع:

1) **القرآن الكريم:**

2) ابن عادل الدّمشقي الحنبلي. (2011). اللباب في علوم الكتاب (الجزء الأوّل). بيروت، لبنان: دار الكتب العلميّة.

3) أبو البقاء الحسيني الكفوي. (1837). *الكليات* (الإصدار دون طبعة). إسطنبول تركيا: دار الطّباعة العامرة.

4) أبو عبد الله محمد بن أحمد الأنصاري القرطبي. (2019). الجامع لأحكام القرآن (الطّبعة الأولى، المجلد الرّابع). بيروت، لبنان: دار الفكر.

5) أحمد الهاشمي. (2017). *جواهر البلاغة*: في المعاني والبيان والبديع (الطّبعة الأولى). المملكة المتحدة : هنداوي.

6) أحمد بسام ساعي. (2012). *المعجزة* (الطّبعة الأولى، الجزء الأول: ظواهر التّجديد في لغة القرآن الكريم). (المعهد العالي للفكر الاسلامي) هرندن–فرجينيا، المعهد العالي للفكر الاسلامي، الولايات المتحدة الأمريكيّة.

7) أحمد فتحي رمضان الحياني. (2016). الاستعارة في القرآن الكريم أنماطها ودلالاتها البلاغيّة (الطّبعة الأولى). المنهل.

8) جلال الدّين عبد الرّحمان بن أبي بكر السّيوطي. (2017). الاتقان في علم القرآن (الإصدار دون طبعة). (ترجمة: محمد سالم هاشم) بيروت، لبنان: دار الكتب العلميّة.

9) عبد الغفور محمد طه القيسي. (2012). آيات الزّمن في القرآن الكريم (الطّبعة الأولى). بيروت، لبنان: دار الكتب العلميّة.

10) عمار ساسي. (2003). الاعجاز البياني في القرآن الكريم (الطّبعة الأولى، الجزء الأول). البليدة، بوفاريك، الجزائر: دار المعارف.

11) ليندا تركي جبريل. (2011). نظريّة الإعجاز العددي في القرآن الكريم: *دراسة نقديّة* (الطّبعة الأولى). عمان، المملكة الأردنيّة الهاشميّة : دار المأمون للنشر والتّوزيع.

12) محمد كريم كواز. (2006). أبحاث في لغة القرآن الكريم.لبنان: مؤسسة الانتشار العربي.

13) مصطفى صادق الرّافعي. (2022). إعجاز القرآن والبلاغة النّبويّة. المملكة المتحدة : هنداوي.

المُقاربة المنهجيّة في تعليميَّة اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها معهد اللّغة العربيّة للنَّاطقين بغيرها (الكتاب الأساسي من الجزء الأوَّل إلى الجزء الثَّالث).

The methodological approach in teaching the Arabic language to non-native speakers Institute of the Arabic Language for Speakers of Other Languages (the basic book from Part One to Part Three

أ. نصيرة كتاب♥

المُعرّف الرّقميّ للمقال:DOI 2025 10.33705/0114-027-004-015

تاريخ الاستلام:09-04-2025-تاريخ القبـول:01-06-2025-تاريخ النّشر: 15-12-2025

ملخّص: تهدف هذه الدّراسة إلى الوقوف على أهمّ المقاربات المنهجيّة التي تبناها معهد اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها بالمملكة العربيّة السعوديّة في إعداد وتصميم أحد أهم المصادر التّعليميّة الموجّه لغير النّاطقين بالعربيّة وهو الكتاب الأساسي، الذي يعدّ بحقٍّ منهجًا أساسيًا ومرجعًا لا غنى عنه في تعلّم أساسيات اللّغة العربيّة وإتقان مهاراتها، ولتحقيق هذا الهدف حاولنا بادئ ذي بدء عرض الأطر المرجعيّة العالميّة التي استند إليها المعهد في التّخطيط للكتاب، ثمَّ حاولنا تقديم تعريف مختصر للكتاب، وأتبعناه بدراسة تحليليّة لمحتويات الأجزاء

♥جامعة مولود معمري، تيزي_وزو (الجزائر)، البريد الإلكتروني: ketab.nacera@gmail.com/ (المؤلّف المرسل).

الثلاثة الأولى منه، وذلك بغرض معرفة المقاربات المنتهجة في تصميمه، لنختم هذه الدّراسة بالتّعرف على مميّزات الكتاب ودوره في تعليميّة اللّغة العربيّة.

الكلمات المفتاحيّة: المقاربة المنهجية؛ معهد اللّغة العربية للناطقين بغيرها؛ الكتاب الأساسي؛ الإطار المرجعي.

Abstract: The study aims to identify the most important methodological approaches adopted by the Arabic Language Native Speakers in the Kingdom of Saudi -Institute for Non Arabia in preparing and designing one of the most important Arabic speakers, which -educational resources aimed at non is the Basic Book. This book serves as a fundamental curriculum and an essential reference for learning the basics of the Arabic language and mastering its skills. To achieve this goal, we initially attempted to present the global the institute relied upon in reference frameworks that planning the book. We then provided a brief definition of the book, followed by an analytical study of the contents of its first three parts, in order to understand the approaches identifying taken in its design. We conclude this study by the features of the book and its role in teaching the Arabic .language

Keywords : methodological approach p; Arabic Native Speakers-Language Institute for Non; Basic Book reference framework.

1. مقدّمة: عرف تعلّم اللّغة العربيّة وتعليمها لغير النّاطقين بها إقبالًا كبيرًا ومتزايدًا في السَّنوات الأخيرة، وهذا ما جعل ضرورة التّفكير في وضع مقاربات منهجيَّة في تعليم اللّغة العربيّة لغير أبنائها أمرًا ضروريًا وحتميًا، ولهذا ظهرت عدَّة معاهدَ ومراكز متخصّصة حملت على عاتقها هذا الأمر كان من بينها "معهد اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها في المملكة العربية السعودية" وقد سعى

هذا الأخير منذ تأسيسه إلى وضع خطط منظمة واستراتيجيّات فعالة ومناهج تعليميّة متكاملة لتعليم اللّغة العربيّة سواء لأبنائها أم لغيرهم، وكان من بين هذه الخطط العمل على تصميم كتاب شامل وميسر في اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها، وهو "الكتاب الأساسي" الذي يعدّ بحقٍّ منهجًا أساسيًا ومرجعًا لا غنى عنه في تعلّم أساسيات اللّغة العربيّة وإتقان مهاراتها لغير النّاطقين بها.

ومن هنا جاءت هذه الورقة البحثيّة لتقف على وصف أهم المقاربات المنهجيّة التي تبناها معهد اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها في تصميم الكتاب الأساسي، ومن أجل بلوغ هذه الغاية نطرح التّساؤلات الآتية:

– ما الأطر المرجعيّة الذي استند عليه معهد اللّغة العربيّة في تصميم الكتاب الأساسي؟ وما المقاربات اللسانيّة المنهجيّة التي تبناها المعهد في إعداده؟ وما مدى فعاليتها في تحقيق أهداف التّعلم؟ وتندرج تحت هذه الإشكاليّة جملة من التّساؤلات الفرعيّة، أهمها:

– ما مفهوم المقاربة المنهجيّة؟

– وما مفهوم الإطار المرجعي؟

– وما الكتاب الأساسي، وما مميزاته؟ وما دوره في تعليم اللّغة العربيّة؟

أهداف البحث: من الأهداف التي تروم هذه الورقة البحثيّة تحقيقها:

– التّعرف على الإطار المرجعي الذي استند إليه المعهد في تصميم الكتاب؛

– التّعرف على الكتاب الأساسي ومحتوياته وأهم مميزاته، ودوره في تعلّم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها؛

– التّعرف على المقاربات اللّسانيّة المنهجيّة التي تبناها معهد تعليم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها في تصميم الكتاب الأساسي.

2. مصطلحات الدّراسة: حريّ بنا قبل أن نشرع في الإجابة عن التّساؤلات السّابقة الوقوف عند بعض المصطلحات المتعلّقة بالبحث بالشرح البسيط، من أجل تحقيق القدر الكافي من الوضوح والإفهام، منها:

2-1 المقاربة: تعني المقاربة من النّاحيّة اللّغويّة الاقتراب والدّنو من الشيء، وإليه ذهب ابن منظور في قوله: "قرب: القُرْبُ نقيضُ البُعْدِ. قَرُبَ الشيءُ، بِالضمِّ، يَقْرُبُ قُرْباً وقُرْباناً وقِرْباناً أَي دَنا، فَهُوَ قريبٌ"[1] (ابن منظور ص662) أمّا المقاربة من المنظور التّعليمي البيداغوجيّ فهي: "قاعدة نظريّة تتضمّن مجموعة من المبادئ يستند إليها تصور وبناء منهاج تعليمي، وهي منطلق لتحديد الإستراتيجيات والطّرق والتّقنيات والأساليب الضّرورية"[2] (طيب نايت سليمان وآخرون، ص21) كما عرفها خير الدّين هني بقوله: "الكيفيّة العامّة، أو الخطة المستعملة لنشاط ما (مرتبطة بأهداف معينة) والتي يُراد منها دراسة وضعيّة، أو مسألة، أو حلّ مشكلة، أو بلوغ غاية معينة، أو الانطلاق في مشروع ما"[3] (خير الدّين هني، ص106) ومن هنا فالمقاربة بشكل عام يراد بها مجموع تلك الخطط والاستراتيجيات والمبادئ المتبعة في تصميم وتنفيذ وتنظيم عملية التّعليم بجميع مكوناتها (المنهاج، المحتوى، المعلّم، المتعلّم الطّريقة، التّقييم، الوسائل...) من أجل تحقيق أهداف تعلميّة معيّنة تخدم المتعلّم بالدّرجة الأولى، وتضمن نجاح عمليّة التّعلّم.

2-2 المنهجيّة: مصدر صناعي من منهج، بمعنى اتبع أو سلك، وتعني أيضًا الطّريق الواضح البيّن ومنه قول الخليل: "نهج: طريقٌ نَهْجٌ: واسِعٌ واضِحٌ وطُرُقٌ نَهْجةٌ. ونَهَجَ الأمرُ وأنْهَجَ-لغتان- أي: وضح. ومِنْهَجُ الطّريقِ: وَضَحُه. والمِنْهاج: الطّريقُ الواضِحُ"[4](الخليل، ص392) أمّا في تعريف الاصطلاحيين فهي "مجموعة الإجراءات والآليات المتعارف عليها بين العلماء، والتي يمكن استخدامها للملاحظة والكشف والتّحقيق في اكتساب المعرفة والوصول إلى الحقائق، والغرض الأساسي من المنهجيّة هو محاولة فهم الأمور والعلاقات في

المحيط الذي يعيش فيه الإنسان من أجل الوصول إلى القوانين العلميّة التي تحكم الكون وتيسره"[5] (الطّاهر جواد، ص21-22) كما يعرفها محمّد بدوي بأنّها: "علم يعتني بالبحث في أيسر الطّرق للوصول إلى المعلومة مع توفي الجهد والوقت، وتفيد كذلك معنى ترتيب المادة المعرفيّة وتبويبها وفق أحكام مضبوطة لا يختلف عليها أهل الذكر"[6] (محمد بدوي، ص9) ويظهر من التّعريفين السَّابقين أنّ المنهجيّة هي الوسيلة أو الطّريقة التي يمكن اتباعها للكشف عن المعرفة أو المعلومات المتعلقة بظاهرة ما، من أجل الوصول إلى نتائج معيّنة.

2-3 المقاربة المنهجيّة: عُرفت المقاربة المنهجيّة في العمليّة التّعلميّة بأنّها: "الخطط والأساليب والتّقنيات التي يستخدمها المعلمون والمدربون لتنظيم وتوجيه وتنفيذ عمليّة التّعليم والتّعلّم، كما تُشكِّل هذه المقاربات الأساس لتصميم المناهج الدّراسيّة وتقديم المحتوى العلمي وتنفيذ الأنشطة التّعليميّة"[7](ماجد عبد الله، *https://edumaged.com/*) ويظهر من هذا القول أنّ المقاربة المنهجيّة مجموعة من الخطط والإجراءات والاستراتيجيات المنظمة التي تُعتمد في توجيه العمليّة التّعليميّة وتنظيمها، بهدف تحقيق أهداف تعليميّة محدّدة، كما تساعد هذه المقاربات على تصميم المناهج الدّراسيّة وتحديد الأنشطة والتّدريبات التي تساعد المتعلّمين على اكتساب المعرفة والمهارات اللّغويّة، وقد تبنت العديد من المعاهد والمجامع والمؤسّسات التّعليميّة العربيّة هذا النّوع من المقاربات بغرض تحسين جودة التّعليم، وتيسير عمليّة تعليم العربيّة لا سيما للناطقين بغيرها ومن هذه المؤسّسات معهد اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها الكائن بمكة المكرّمة، فقد تبنى هذا الأخير العديد من الخطط والاستراتيجيات والتّقنيات التّعليميّة الفعالة المبنيّة على أطر مرجعيّة عالميّة ممنهجة، وتوّجت هذه الخطط بإصدارات متعدّدة كان أهمّها مؤلّف "الكتاب الأساسي لغير النّاطقين بالعربيّة".

4.2 النّاطقون بغير العربيّة: يشير مصطلح النّاطقين بغير العربيّة، إلى الأشخاص الذين لا يتحدثون اللّغة العربيّة كلغة أمّ، ومن ثمّ فهي تضمّ حسب أحمد طعيمة: "كل من يتكلّم العربيّة ممن ليست لغته العربيّة، وبذلك تضمّ الأجانب (غير العرب) وتضمّ العرب الذين لا ينطقون بها"[8] (رشدي أحمد طعيمة، ص53).

5.2 معهد اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها: مؤسّسة تعليميّة أكاديميّة مقرها مكّة المكرمة "تمثّل رافدًا لغويًا وثقافيًا لتعليم اللّغة العربيّة حول العالم وقبلة عالميّة في تعلم اللّغة العربيّة وتعليمها للناطقين بغيرها بتقنيات متطوّرة"[9] (اتحاد إذاعات وتلفزيونات دول منظمة التّعاون الإسلامي، *https://osbu-oic.org/?p=15862*) وقد حقق هذا المعهد نتائج باهرة في تعليم اللّغة العربيّة من خلال تطويره لمناهج التّدريس وتكوينه للمعلمين، ومن خلال إصداراته المتنوّعة التي لقيت إقبالا كبيرًا من قبل العديد من المؤسّسات التّعليميّة سواء داخل المملكة أم خارجها.

6.2 الإطار المرجعي في تعليم اللّغة العربيّة: ومن تعريفاته الإجرائيّة أنّه: "أساس عام لتطوير تدريس اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها، ووضع الخطوط العامّة للمنهج الدّراسي، والاختبارات، والتّقويم، حيث يصف ما الذي يتعيّن على دارسي العربيّة فعله، ودراسته، كي يتمكنوا من استخدام العربيّة لأغراض اتصاليّة، كذلك يصف المعارف والمهارات التي يتعيّن على الدّارس تنميتها كي يصبح قادرًا على استخدام اللّغة كأبنائها"[10] (محمود جلال الدّين سليمان ص518) هو إطار مرجعي مبنى على غرار الأطر العالميّة ومعاييرها.

3. المقاربة المنهجيّة لدى معهد اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها: فتح معهد اللّغة العربيّة للنَّاطقين بغيرها أبوابه للمتعلّمين العرب وغير العرب الكبار، وعمل على بناء مناهج تعليميّة محكمة محاذية للدراسات التّعليميَّة العالميَّة لمتعلّمي

اللُّغات الأجنبيَّة مبنيّة وفق مقاربات منهجيّة حديثة منظمّة ومخطط لها، تستند إلى مجموعة من الأطر المرجعيّة العالميّة في تعليم اللّغات الأجنبيّة.

ويمثل الإطار المرجعي سياسة لغويّة تضبط المعايير العالمية لتعليم اللغات لغير النّاطقين بها، وقد عرف مجال تعليم اللّغات للنّاطقين بغيرها العديد من الأطر، يعدّ أهمّها الإطار الأمريكي والإطار الأوروبي المشترك والإطار المعياري الصيني، وهناك محاولات جادة لتأسيس إطار عربي يراعي خصوصيات اللّغة العربيّة، ولكن رغم هذا ما تزال العديد من المؤسّسات التّعليميّة العربيّة تنتهج أطرًا مرجعيّة خاصّة بتعليم اللّغات الأخرى، وبخاصّة الإطار الأمريكي وتحاول أن تطوّع مبادئه وأفكاره في تعليم العربيّة لغير النّاطقين بها

ومهما يكن من أمر، فإنّ أهمّ ما يسعى الإطار المرجعي العربي إلى تحقيقه هو "وضع الخطوط العامة للمنهج الدّراسي، والاختبارات، والتّقويم؛ حيث يصف ما الذي يتعين على دراسي العربية فعله، ودراسته، كي يتمكنوا من استخدام العربية لأغراض اتصالية، كذلك يصف المعارف والمهارات التي يتعين على الدّارس تنميتها كي يصبح قادرًا على استخدام اللّغة العربيَّة كأبنائها... ومن هنا يمثل هذا الإطار دليلًا شاملًا لتعليم اللّغة العربية وغيرها من اللّغات، هذا الدّليل يوحد مسارات تعليمها، ويستند إليه في بناء مواد تعليمها، وطرق تقييم تعلّمها وهو خطة مهمَّة في سبيل رسم سياسة لتعليم اللّغة العربيَّة للنَّاطقين بغيرها[11] (محمود جلال الدّين سليمان، ص581- 582) وفق هذا فإنّ هذا الإطار مبني على أساس الاحتياجات اللّغويَّة للدَّارسين، وتحديد الأهداف التّعليميَّة، ووصف المحتوى، وتحديد المعارف والمهارات التي ينبغي تنميتها لدى الدّارسين ليتواصلوا بشكل فعال، واختيار المواد التّعليميَّة المناسبة، وانطلاقًا من هذه المبادئ والمعايير صَمَّمّ المعهد الكتاب الأساسي لغير النّاطقين بالعربيّة، حيث

انتهجت فيه جميع تلك الأطر المخطط لها، ما جعل منه أحد أهمّ الكتب التّعليميّة في تعليم اللّغة العربيّة ومبادئها الأساسيّة.

4. الكتاب الأساسي: يعدّ هذا الكتاب مرجعًا شاملا وإطارًا مهمًا لتعليم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها، ويُمثل الكتاب أحد أهمّ إصدارات معهد اللّغة العربية بجامعة أم القرى في مكة المكرمة، وقد جاءت ولادته نتيجة "تجارب ودراسات استمرت قرابة خمس سنوات، كان الهدف منها الخروج بتصوّر كامل وشامل لما يجب أن يكون عليه كتاب أساسي يوجه لكبار المبتدئين في تعليم اللّغة العربية لغير أبنائها"[12] (عبد الله سليمان الجربوع وآخرون،ج1، ص1) ويتميّز هذا الكتاب بأسلوبه البسيط والمنهجي وبلغته الواضحة والسهلة وبمحتواه المتنوِّع الذي جعل منه منهجًا مناسبًا للمبتدئين ولجميع المستويات والفئات العمريّة.

وجاء هذا الكتاب في ستة أجزاء كما ذكرنا سابقا كلّ جزء منها سعى إلى تحقيق مجموعة من الأهداف، ولعلّ الهدف العام الذي يسعى لبلوغه بجميع أجزائه كما جاء في مقدّمة الجزء الأول منه: "هي أن يضع بين يدي الطّالب مادة يستعين بها على تنمية المهارات اللغوية المختلفة من الكلام والفهم والقراءة والكتابة"[13] (عبد الله سليمان الجربوع وآخرون، ج1، ص5) وبشكل عام فقد كان تركيز مصممي هذا الكتاب على المحتوى بحيث لا بدّ أن يكون:

– "منسجما مع العربية الفصحى الحديثة المستعملة في الأدب المعاصر ووسائل الإعلام؛

– مرتبطا بالمواقف الاجتماعية الحاضرة والعناصر التّاريخية التي يشتمل عليها التّراث؛

– كاشفا عن القيم النّبيلة والمبادئ الرّفيعة التي تشتمل عليها الثقافة العربية والإسلامية؛

– مختارا للشائع من المفردات بحيث تعد قائمة مكة التي تم إعدادها قبل ذلك رفيقا أمينا؛

– مبرزا للخصائص المميّزة للتّراكيب الجملة العربيّة وارتباط معنى التّركيب ثباتا وتغيرا بهذه الخصائص؛

– مشتملا على التّدريبات المتنوعة التي يقصد بكل نوع منها شحذ قدرة خاصّة من القدرات الكامنة التي يتكون من مجموعها استعداد الطّالب للتعلّم ولاكتساب اللّغة؛

– محتويا في كل درس على المفردات الجديدة التي استعملت في الكتاب الأول مرة بورودها في الدّرس"[14] (عبد الله سليمان الجربوع وآخرون، ج1 ص5–6).

1.4 المقاربات اللّسانيّة المنتهجة في تصميم الكتاب: سبق وأن ذكرنا أنّ الكتاب الأساسي قد صمّم وفق أطر مرجعيّة عالميّة ممنهجة، والمتأمل في الكتاب أيضًا يجد أنّه انتهج العديد من المقاربات والاستراتيجيات الحديثة التي توصلت إليها أحدث النّظريات اللّسانيّة في تعلميّة اللّغات، وسنحاول في هذا الجزء التّعرف على هذه الاستراتيجيات ومدى فعاليتها في تحقيق الأهداف التي يسعى إليها المعهد، ولكن قبل هذا سنحاول عرض محتويات الأجزاء الثلاثة الأولى لمعرفة أي مقاربة انتهجت في تصميمه.

1.2.4 الجزء الأوّل: يعدّ هذا الجزء بمثابة نقطة انطلاق لاكتساب أساسيات اللّغة العربيّة، وكان البدء فيها بالمرحلة الصوتيّة باعتبار أنّ الأصوات هي أوّل مرحلة لاكتساب اللّغة، وقد شملت "عشرة دروس كاملة وضعت الطّالب في ظروف لغويّة صوتيّة خالصة لا أثر فيها للكتابة، وقد جعل الشريط المسجل المصاحب للكتاب بديلًا للسطور المكتوبة... وحتى إذا ما أتمّ الطّالب هذه المرحلة عرض عليه الكتاب دروس تلك المرحلة نفسها وقد استعملت فيها الكتابة، لتحلّ الكتابة محلّ أشرطة التّسجيل، وفائدة إعادة الدّروس نفسها مكتوبة أنّ الطّالب بعد أن تعرّف على مفهومات الصّورة في المرحلة الصوتيّة وألفها واطمأن إليها لن يحسّ صعوبة بعد ذلك في ربطها

بأسمائها المكتوبة"[15](عبد الله سليمان الجربوع وآخرون،ج1، ص7) وقد جاءت الدّروس المكتوبة للمرحلة الصوتيّة المسموعة، في هذا الجزء في ثلاثين (30) درسًا. موزعة على خمس وحدات "يبدأ كل درس منها بالنّص الذي عليه الدّرس، ثمّ بإفراد قائمة للكلمات الجديد التي وردت فيه، تتلوها تدريبات متنوّعة يرمي كلّ منها إلى غاية تربويّة معينة، ويشتمل الدّرس في نصّه أو تدريباته على عناصر ثقافيّة عربيّة وإسلاميّة"[16] (عبد الله سليمان الجربوع وآخرون، ج1 ص1) كلّ وحدة مختومة بدرس للمراجعة، كما هو موضح في الجدول أدناه:

الجدول رقم 1: يمثل محتويات الجزء الأوّل من الكتاب الأساسي

محتويات الجزء الأوّل	
الجزء الصوتي	
احتوى الكتاب على عشرة دروس خاصة بالجانب الصوتي. وصاحب هذه الدّروس مجموعة من التّسجيلات الصوتيّة.	يساعد المتعلّم على التّمييز بين الأصوات وعلى النّطق الصحيح للكلمات والجمل
الجزء الكتابي	
ينقسم محتوى الكتاب إلى سبع وحدات، يندرج تحت كل منها خمسة دروس، يعقبها دروس للمراجعة والتّثبيت.	يبدأ كل درس بنصّ جديد، مرفق بقائمة كلمات جديدة، تتلوها تدريبات متنوعة، وقد بنيت هذه النّصوص على محاور اجتماعية وثقافية وتعليمية تربوية وسلوكية فردية.

يضمن تمارين وتدريبات مختلفة ومتنوعة	منها: تمرين الكتابة، تمارين القراءة، تمارين الرّبط، تمارين التّركيب، تمارين ملء الفراغات وتمرين التّكملة، تمارين الاستخراج، تمارين الاختيار من متعدد وتمارين الصواب والخطأ، وتمارين الإنشاء...وغيرها
يحتوي الكتاب على صور ورسومات توضيحيّة	حيث أرفقت كل الكلمات والتّراكيب والنّصوص وحتى الدّروس الصوتيّة بصور توضيحيّة معبرة، ممّا يجعل عمليّة التّعلم أيسر وأسهل، ولعلّ ما يميّز هذه الصور أنّها عكست الثقافة العربيّة بشكل واسع.

يُلاحظ من خلال الجدول أعلاه أنّ الجزء الأوّل من الكتاب قد ركز بشكل أساسي على مهارتي الاستماع والتّحدث، باعتبارهما أوّل مهارتين يتعلمها الإنسان منذ بداية تفاعله مع الأشياء، وقد كان الهدف من هذا الجزء جعل المتعلم يدرك الفروقات الأساسيّة بين النّظام الصوتي للغته الأم والنّظام الصوتي للغة الأجنبيّة؛ لأنّ أكثر الصعوبات التي يمكن أن تواجه المتعلّم حديث المعرفة باللّغة صعوبة التّمييز بين الأصوات وصعوبة نطقها.

ومن هنا فقد قام هذا الكتاب باتباع النّموذج اللساني الحديث في تشكيل اللغات الطّبيعية، وهو التّعليم المعياري للّغة والذي "يهدف في مجال تعليم اللغات الأجنبية إلى إحلال أنماط لغوية محلَّ أخرى وإبدال أصوات بأصوات والتّخفيف ما أمكن من حدّة التّداخل بين اللّغة الأم واللّغة المتداخلة"[17] (عبد الله سليمان الجربوع وآخرون،ج3، ص10) ومن ثمّ فقد كان التّركيز في البداية

على تعلّم المنطوق من اللّغة؛ الذي جاء حوالي عشرة دروس، مرفقة ببعض التّسجيلات الصوتيّة، كما قلنا سابقًا، ركز فيها على مهارة الاستماع حيث يستمع إلى الكلمات ويكررها ثمَّ تأتي مرحلة فهم الكلمات أو العبارات البسيطة ويطورها بالمحادثة فيما بعد؛ ومن ثمّ فقد حمل هذا الجزء حلولا للكثير من المشكلات والصّعوبات التي تواجه المتعلم في بداية عهده باللّغة خاصّة ما يتعلّق منها بصعوبة التّفريق بين أصوات لغته واللّغة المراد تعلمها.

4.2.2 الجزء الثّاني: جاء في مقدّمة الكتاب الثّاني أنّ هذا الأخير يعدّ "امتدادًا للكتاب الأوّل في أفكاره العامة والخاصة، فقد حقق من النّاحية النّحوية المستوى الذي مهدّ له الكتاب الأوّل"[18] (عبد الله سليمان الجربوع وآخرون،ج3 ص7) بيد أنّ هذا الجزء يعدّ أكثر تطورا من سابقه في العديد من الجوانب ومثال ذلك أنّ "الجملة العربيّة في الكتاب الثّاني اتخذت طابعًا مركبًا أكثر ممّا كان في الكتاب الأوّل... وتدريبات الحوار التي بنيت في الكتاب الأوّل على الجملة البسيطة تطورت وتحولت في الكتاب الثاني إلى ارتباط جملة بجملة، أو أكثر واشتملت خطّة الكتاب على جانبي التّعبير الكتابي والشفوي"[19] (عبد الله سليمان الجربوع وآخرون،ج3، ص8) بعدما عني الكتاب الأوّل بمهارتي الاستماع والتّحدث.

يحتوي الكتاب على عشرين درسًا، مقسمة إلى أربع وحدات، تندرج تحت كلّ وحدة خمسة دروس، يبدأ كل درس بنصّ جديد، مرفق بقائمة من الكلمات الجديدة التي ورت فيه، تتلوها تدريبات متنوعة في مجمل المهارات والمستويات اللّغويّة، كما هو موضح أدناه:

الجدول رقم 2: يمثل محتويات الجزء الثّاني من الكتاب الأساسي

محتويات الجزء الثاني	
التّدرب على القراءة	يتضمن الكتاب نصوصًا متنوّعة، تتناول موضوعات مختلفة، منها ما يُعرّف بالتّقاليد

	والعادات الثّقافة الإسلاميّة، ومنها يُعرف بالمعالم التّاريخيّة، ومنها ما يُعرف بسيرة الشّخصيات الإسلاميّة وأعمالهم وبطولاتهم، والهدف من هذه الموضوعات جعل المتعلّم يتفاعل بشكل فعال مع الثّقافة العربيّة، وهو ما يسهّل الفهم العميق للغة وسياقها الثقافي.
التّدرب على فهم المسموع	تُعرض على المتعلّم تسجيلات صوتيّة، يطلب منه الاستماع الجيد لها، ثمّ تكرار ما سمعه كالاستماع مثلا إلى قصيدة ومحاولة ترديدها.
التّدرب على الكتابة	إذ تقدّم للمتعلّم جملا قصيرة، ويُطلب منه إعادة كتابتها أكثر من مرة.
تدريبات معجميّة	حيث تُقدّم للمتعلم مجموعة واسعة من المفردات الجديدة التي تُساعد على إثراء قاموسه اللّغوي والتّواصلي.
التّدرب على التّمييز الصوتيّ	يُطلب فيها من المتعلم الاستماع الجيد للكلمات ومحاولة التّمييز بين أصواتها
التّدرب على القواعد النّحويّة	يتضمن الكتاب شروحًا مفصلة وبسيطة للقواعد النّحويّة والتّركيبيّة، بدءًا بعرض الأمثلة، ثمّ تقديم شرح تفصيلي لها، ومنه تُستنبط القاعدة، وأخيرًا يأتي التّدريب عليها.
التّدرب على القواعد الصّرفيّة	يتضمن الكتاب شروحًا مفصّلة للقواعد الصرفيّة بدءًا بعرض الأمثلة، ثمّ تقديم شرح تفصيلي لها ومنه تُستنبط القاعدة، وأخيرًا يأتي التّدريب عليها.
التّدرب على القواعد	يتضمّن الكتاب شروحًا مفصلة لقواعد الكتابة

الإملائيّة	الإملائيّة، بدءًا بعرض الأمثلة، ثمّ تقديم شرح تفصيلي لها، ومنه تُستنبط القاعدة، وأخيرًا يأتي التّدريب عليها.
التّدرب على التّعبير	يتكون هذا الفرع من تدريبين، تعبير كتابي يُطلب فيه من المتعلّم تحرير موضوع ما، أو شفويّ يُطلب فيه من المتعلّم إجراء حوار مع زميله حول موضوع معيّن.

ويظهر من محتويات هذا الجزء أنّ لجنة الوضع قد رعت في تصميمه وبنائه نموذج التّعليم المنتج للغة والذي "يهدف في تعليم اللُّغات الأجنبية إلى توسيع نطاق استخدام الدّارس للغة الجديدة وممارسته لها بشكل فعال، وإنّماء ثروته فيها، أصواتا ومفردات وتراكيب فضلا عن مفاهيم الكلمات ودلالاتها... ليس الهدف من التّعليم المنتج إذن تغيير أنماط لغوية عند الدّارس بأخرى وإنّما هو في المقام الأوّل تدريبه على إنتاج أصوات ونطق كلمات واكتساب أنماط وممارسة أشكال من التّعبير اللغوي جديدة عليه"[20] (عبد الله سليمان الجربوع وآخرون،ج3، ص10) ومن ثمّ فإنّ هذا النّموذج التّعليميّ يشجع المتعلّمين على المشاركة الفعالة في عمليّة التّعليم، وذلك من خلال تصميم أنشطة تعليميّة تهدف إلى تطوير مهارات المتعلمين في إنتاج المعرفة.

5.2.2 الجزء الثّالث: يحتوي الكتاب على خمسة عشر درسًا، مبنية وفق نظام خاص، يبدأ كل درس بنص أساسي يُعدّ منطلق الدّرس كله، وتليه مجموعة من التّدريبات، ويأتي بعد ذلك قسم القواعد النّحويّة، ويليها قسم الجانب الصوتي، ثم قسم التّدرب على الكتاب الإملائيّة، ثم يرد قسم النّصوص الأدبيّة، ليُختم الدّرس بقسم التّعبير، كما هو موضح في الجدول أدناه:

الجدول رقم 3: يمثل محتويات الجزء الثالث من الكتاب الأساسي

محتويات الجزء الثّالث		
القسم الأوّل	القراءة والفهم	تُقدّم في هذا القسم نصوص أساسيّة تُبنى عليها الاقسام الأخرى، وما يُميّز هذه النّصوص أنّها تدور حول موضوعات ثقافيّة، تنتقل بالقارئ بين ظاهرة الوحي وسيرة سيد الخلق والخلفاء الرّاشدين... وغيرها.
القسم الثّاني	التّدرب على القراءة	من خلال تّدريبات متنوّعة، منها ما ينمي قدرات الطّالب، ومنها ما يدربه على استعمال التّراكيب، ومنها ما يدعم مهارته اللّغويّة.
القسم الثّالث	قسم خاص بالقواعد النّحويّة	يتمّ في هذا القسم تعليم المتعلم القواعد النّحويّة، بدءًا بعرض الأمثلة، ثمّ تقديم شرح تفصيلي لها، ومنه تُستنبط القاعدة، وأخيرًا يأتي التّدريب عليها.
القسم الرّابع	قسم خاص بالجانب الصوتيّ	يتكوّن هذا القسم من تدربين: أحدهما للتدرب على نطق الأصوات والتّمييز بينها، والآخر للتدرب على مهارة الاستماع.
القسم الخامس	قسم خاص بالتّدرب على	التّدرب على الكتابة الصحيحة

	قواعد الكتابة الإملائيّة	
القسم السّادس	قسم النّصوص الأدبيّة	ترتبط النّصوص التي تُعرض في هذا القسم بالنّص الذي ورد في مستهل الدّرس، أمَّا طريقة عرض هذا القسم فتبدأ بعرض النّص الأدبي، فشرح المفردات، فإيضاح لمعناه العام فالتّدريب عليه.
القسم السابع	قسم التّعبير	وهو في جميع الدّروس نوعين: تعبيرًا موجهًا يتقيد فيه الطّالب بتوظيف كل ما يُطلب منه، وتعبيرًا حرًا يختار فيه الطّالب أفكاره ومفرداته وتراكيبه، وطريقة عرضها وتنظيمها.

والمتأمل في محتويات الجزء الثّالث، يدرك مدى فعالية هذا الجزء في تعميق فهم اللّغة العربيّة بجميع جوانبها الصوتيّة والصرفيّة والتّركيبيّة والدّلاليّة وبمختلف مهاراتها الأساسيّة وبخاصة مهارة القراءة التي أعطيت في هذا الكتاب حصّة الأسد من الاهتمام، وليس هذا فحسب فقد شكل هذا الكتاب مرشدًا ثقافيًا ودينيًا للحضارة الإسلاميّة، ويظهر ذلك من المواضيع الثقافيّة التي تدور حولها نصوص القراءة والنّصوص الأدبيّة.

أمّا فيما يخصّ النّموذج التّعليمي المتبع في هذا الجزء، فيمكن للفاحص له أن يدرك بسهولة أنّه اتبع منهج التّعليم الوصفي للغة والذي "يهدف في مجال تعليم اللغات الأجنبية إلى تعريف الدّارس بخصائص اللّغة وسماتها ووظائفها وما يميزها عن غيرها من اللغات وليس الهدف من التّعليم الوصفي أن يخوض

الدّارس في فلسفة اللّغة وينحو منحى التّخصص فيها، وإنَّما الهدف الأساسي هنا هو أن يقف على القواعد الأساسية التي تحكم نظام اللّغة وتضبط أشكال التّعبير فيها"[21] (عبد الله سليمان الجربوع وآخرون،ج3، ص10) ومن هنا فهذا النّوع يهدف إلى تزويد المتعلّم بفهم شامل للُّغة بجوانبها المختلفة: الصوتيّة والصّرفيّة والنّحويّة والدّلاليّة. والتّمكن من جميع المهارات الأساسيّة.

ويُلاحظ ممّا سبق أنّ مصمّمي الكتاب كانوا على وعي تام في انتقاء المقاربة المناسبة لكلّ جزء، وأنّهم راعوا مبدأ التّدرج في اختيار تلك المقاربات فجاء الجزء الأوّل ليعرف المتعلّم بأصوات اللّغة وكيفيّة نطقها وطريقة ربط الأصوات بصورها في الواقع وفق منهج معياري، وجاء الجزء الثّاني مكملا للجزء الأوّل، فحينما يتعلم المتعلم نطق الأصوات من مخارجها بطريقة نوعا ما صحيحة، وحينما يُصبح قادرًا على فهم ما يتلقاه، فإنّه يصبح قادرًا على الإنتاج، وبعد أن يُصبح قادرًا على إنتاج اللّغة، تأتي المرحلة الثّالثة لتعرف المتعلّم بخصائص اللّغة وسماتها والقواعد الأساسيّة التي تحكم نظامها، ومن ثمّ فهذه المناهج تعمل بطريقة متكاملة بحيث يكمّل أحدها الآخر، وقد أثبتت الإحصاءات الأخيرة مدى نجاح هذه الأجزاء في تعلم العربيّة لغير أبنائها، وهذا ما صرّح به عميد معهد اللّغة العربيّة بمكة المكرّمة (عبد اللّه عبد الكريم العبادي) بقوله: "لقد قمنا من قبل بإصدار الجزأين الأوّل والثّاني ونزلا إلى ميدان العمل فآتيا من النّتائج الحسنة ما شرح الصدر، وسرَّ العاملين في ميدان نشر اللّغة، وانهالتّ على معهد اللّغة العربيّة طلبات كثيرة من المؤسّسات العلميّة التي تُعنى بتعليم اللّغة العربيّة لغير أهلها في العالم تطلب نشر الكتاب بين المتعلمين في أرجاء العالم كافّة وحملت في طياتها ثناءً نعدُّه إطراءً"[22] (عبد الله سليمان الجربوع وآخرون،ج3، ص7) ويظهر من هذا مدى نجاح المقاربات والاستراتيجيات التي انتهجها المجمع في إعداد وتأليف الكتابي الأساسي.

2.4 مميزات الكتاب:

– رُوعي في تصميم الكتاب الأطر المرجعيّة العالميّة لتعليم اللّغات الأجنبيّة من خلال تبني المعايير التي وضعها؛

– يتميّز الكتاب بمقاربة منهجيّة شاملة ودقيقة ومنظمة تُراعي مستوى المتعلمين وقدراتهم واحتياجاتهم؛

– يتميز الكتاب بأسلوبه السهل والمرن والبسيط في عرض المادّة العلميّة ممّا جعله قبلة الكثير من المتعلمين الأجانب؛

– يتبع الكتاب منهجهًا تدريجيّا في عرض المادة التّعليميّة، حيث يبدأ بأساسيات تعلم اللّغة وصولا إلى المفاهيم الأكثر تعقيدًا، ممّا يسهل عمليّة التّعلم؛

– يشتمل الكتاب على عدد كبير من التّمارين والأنشطة التّعليميّة التي تعمل على تعزيز وتثبيت المادّة اللّغويّة؛

– يتبع الكتاب تصميمًا عصريًا متقنًا، فهو مزوّد إلى جانب التّمارين والأنشطة التّعلميّة بمسجلات صوتيّة ومرئيّة، ومرفق بصور تعبيريّة، تجعل المتعلم في صلب العمليّة التّعلميّة؛

– صُمِّمَ الكتاب وفق منهج حديث وُظِّفَت فيه أحدث النّظريات اللّسانية الحديثة في تعليميات اللّغات؛

– يتميز الكتاب بتركيزه على تنميّة جميع المهارات اللّغويّة الأساسيّة لدى المتعلم (الاستماع والتّحدث والقراءة والكتابة) وما يرتبط بها من عناصر اللّغة (الأصوات والمفردات والتّراكيب) بصورة متوازنة ومتكاملة.

– يتميّز الكتاب بمحتواه الثّقافي العربيّ، فهو يهدف إلى جانب تعزيز الجانب اللّغوي لدى المتعلّم، إلى تعريفه بالثّقافة العربيّة، مما يساعده على فهم اللّغة في سياقها الثّقافي، فكلما كان المتعلم منغمسًا في البيئة اللّغويّة المراد تعلمها كان التّعلم أسهل وأيسر.

يُلاحظ من خلال المميزات السَّابقة أنّ الكتاب مصمّم بحقٍّ وفق معايير الإطار المرجعي العالمي لتعليم اللّغات، وهذا ما يجعله أهمّ مرجع منهجي يمكن الاعتماد عليه في مجال تعليم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها.

5. دور الكتاب الأساسي في تعليم اللّغة العربيّة:

– يُسهم الكتاب –بشكل كبير–على تعزيز استخدام اللّغة العربيّة الفصحى؛

– يلعب الكتاب دورًا أساسيًا في نشر الثّقافة العربيّة الإسلاميّة والتّعريف بها؛

– يسهم الكتاب بشكل كبير في اكساب المتعلم أساسيات اللّغة العربيّة (تعلّم الحروف، وطريقة نطق الأصوات، وكيفيّة التّمييز بينها وبين أشكالها...) وتطوير مهاراتها الأساسيّة (الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة).

6. خاتمة: عملت هذه الدّراسة على تسليط الضّوء على أهمّ منجز تعليمي عربي أصدره معهد اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها بمكة المكرمة وهو "الكتاب الأساسي" من خلال تقديم دراسة وصفيّة تحليليّة لأجزائه الثلاثة الأولى، لمعرفة أهمّ المقاربات المنتهجة في إعداده وتصميم محتواه، فضلا عن تبيان مميزاته ودوره في تدريس اللّغة العربيّة، وبعد هذه دراسة توصلنا إلى النّتائج الآتية:

–صُمّمَ الكتاب الأساسي وفق مقاربات منهجيّة واستراتيجيات حديثة فعالّة تستند إلى أطر مرجعيّة عالميّة في تعليم اللّغات الأجنبيّة؛

– يُعدّ الكتاب مرجعًا منهجيًا لتعليم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها؛

– يهدف الكتاب إلى تحقيق هدفين اثنين، أولهما تطوير مهارات المتعلّمين في اللّغة العربيّة، وتمكينهم من أساسياتها، وثانيهما التّعريف بالثّقافة العربيّة الإسلاميّة؛

– أُعتمد في تصميم الكتاب الأساسي على إستراتيجيات التّعليم الحديثة فكل جزء وظفت فيه استراتيجية تعليميّة معينة، فالجزاء الأوّل اتبعت فيه إستراتيجية

التّعليم المعياري، والجزء الثاني انتهجت فيه إستراتيجيّة التّعليم المنتج والجزء الثّالث انتهجت فيه إستراتيجيّة التّعليم الوصفيّ؛

– رُوعي في تصميمه الأسس المهمّة في تعليم اللغات الطّبيعية ألا وهي المستويات الأربعة: المستوى الصوتي والمستوى الصرفي والمستوى التّركيبي والمستوى الدّلالي.

ونختم هذه الورقة البحثيّة بتقديم جملة من التّوصيات التي نرى أنّها قد تخدم مجال تعليم اللّغة العربيّة للنَّاطقين بلغات أخرى، منها:

– ضرورة العمل على توحيد معايير الإطار المرجعي العربي في تصميم وإعداد الكتب التّعليميّة خاصّة تلك الموجّهة للنّاطقين بغير العربيّة؛

– ضرورة تصميم المزيد من هذه الكتب، لتشمل جميع الفئات العمريّة؛

– ضرورة توفير مصادر إضافيّة للمتعلّمين الأجانب، مثل القواميس والمواقع الإلكترونيّة والتّطبيقات التّعليميّة؛

– ضرورة إنشاء مراكز ومعاهد ومؤسّسات تعليميّة تُعنى بتعليم اللّغة العربيّة في جميع أنحاء العالم؛

– ضرورة الاستفادة ممَّا تطرحه النّظريات اللّسانيّة الحديثة في تعليم اللّغات من نتائج واقتراحات.

7. قائمة المراجع:

1-ابن منظور، لسان العرب، الحواشي: اليازجي وآخرون، ط3، (بيروت: دار صادر 1994).

2- الخليل بن أحمد الفراهيدي، العين، تح: مهدي المخزومي، إبراهيم السامرائي، (دار ومكتبة الهلال)، ج3.

3- خير الدّين هني، مقاربة التّدريس بالكفاءات، (برج الكيفان- الجزائر، 2007).

4- رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، معهد اللّغة العربيّة، وحدة البحوث والمناهج، سلسلة دراسات في تعليم اللّغة العربيّة.

5- الطّاهر جواد، منهج البحث الأدبي، (العراق: مطبعة العاني، 1970).

6-طيب نايت سليمان وآخرون، المقاربة بالكفاءات الممارسة البيداغوجيا -أمثلة عمليّة- ، ط1، (تيزو وزو: دار الأمل للطباعة والنّشر، 2015).

7. عبد الله سليمان الجربوع وآخرون، تعليم العربية للناطقين بغيرها، الكتاب الأساسي ط3، (معهد اللّغة العربية بمكة المكرمة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية 2008)

8 -ماجد عبد اللّه (2014) المقاربة المنهجيّة في عملية التّعليم والتّعلّم، تاريخ الاسترداد (18 مارس 2025) من موقع: https://edumaged.com/

9-محمود جلال الدّين سليمان، نحو إطار مرجعي عربيّ لتعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها "المبادئ النّظريّة، والمقترحات التّطبيقيّة"، مجلة بحوث في تدريس اللّغة، المجلد 3 العدد 21، 2022.

10-اتحاد إذاعات وتلفزيونات دول منظمة التّعاون الإسلامي، معهد اللّغة العربية لغير النّاطقين بها في جامعة أمّ القرى... رافد لغوي، تاريخ الاسترداد (19 مارس 2025)، من موقع: https://osbu-oic.org/?p=15862

8. هوامش:

1-ابن منظور، لسان العرب، الحواسي: اليازجي وآخرون، دار صادر، بيروت، ط3 1994، مادة (قرب).

2-طيب نايت سليمان وآخرون، المقاربة بالكفاءات الممارسة البيداغوجيا -أمثلة عمليّة-دار الأمل للطباعة والنّشر، تيزي_وزو، ط1، 2015، ص21.

3-خير الدّين هني، مقاربة التّدريس بالكفاءات، برج الكيفان-الجزائر، ط3، 2007 ص106.

4- الخليل بن أحمد الفراهيدي، العين، تح: مهدي المخزومي، إبراهيم السامرائي، دار وكتبة الهلال، ج3، مادة (نهج).

5- الطّاهر جواد، منهج البحث الأدبي، مطبعة العاني، العراق، 1970، ص21-22.

6- محمّد بدوي، المنهجيّة في البحوث والدّراسات الأدبيّة، دار الطّباعة والنّشر، تونس ص9.

7- ماجد عبد اللّه (11 يناير 2014) المقاربة المنهجيّة في عملية التّعليم والتّعلّم، تاريخ الاسترداد (18 مارس 2025) من موقع: https://edumaged.com/

8- رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، معهد اللّغة العربيّة، وحدة البحوث والمناهج، سلسلة دراسات في تعليم اللّغة العربيّة ص53.

9- اتحاد إذاعات وتلفزيونات دول منظمة التّعاون الإسلامي، معهد اللّغة العربية لغير النّاطقين بها في جامعة أمّ القرى... رافد لغوي، تاريخ الاسترداد (19 مارس 2025) من موقع: https://osbu-oic.org/?p=15862

10- محمود جلال الدّين سليمان، نحو إطار مرجعي عربيّ لتعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها "المبادئ النّظريّة، والمقترحات التّطبيقيّة"، مجلة بحوث في تدريس اللّغة، العدد 21 المجلد 3، أكتوبر 2022، ص581.

2-المرجع نفسه، ص581-582.

12- عبد الله سليمان الجربوع وآخرون، تعليم العربية لغير النّاطقين بغيرها، الكتاب الأساسي، معهد اللّغة العربية بمكة المكرمة، جامعة أم القرى، ط3. المملكة العربية السعودية: 2008، الجزء الأوّل، ص1.

13- المرجع نفسه، ج1، ص5.
14- المرجع نفسه، ج1، ص5-6.
15- المرجع نفسه، ج1، ص 7.
16- المرجع نفسه، ج1، ص8.
17- المرجع نفسه، ج3، ص10.
18- المرجع نفسه، ج3، ص7.
19- المرجع نفسه، ج3، ص8.
20- المرجع نفسه، ج3، ص10.
21- المرجع نفسه، ج3 ص10.
22- المرجع نفسه، ج3، ص7.

من قضايا التّذكير والتّأنيث

Issues of masculinity and femininity

أ. طاوس خلوات♥

أ. د. صالح بلعيد♥

المُعرّف الرّقميّ للمقال:DOI 2025 10.33705/0114-027-004-016

تاريخ الاستلام:22-01-2025-تاريخ القبـول:19-10-2025-تاريخ النّشر : 15-12-2025

ملخّص: يُعالج هذا المقال مبحثا طريفا في جانب التّذكير والتّأنيث، فَعدد كبيرٌ من مسائله لم يتم الحسم في أمرها، مثلما طَغى عليها نوع من الضّبابيّة. عدّ العلماء الإلمام بهذا الموضوع من قَبيل الفصاحة. ولا نَعلم لِمَ كان عَدم اتّفاق كل من أهل تميم وأهل الحجاز في مسألة التّذكير والتّأنيث من أشدّ الاختلافات غرابة. وهذه إشارات تساعد على توظيف سليم لَهُما.

الكلام أسماء وأفعال وحروف، وما هو محلّ التّأنيث هو الأسماء، لكونها تدل على التّأنيث والتّذكير.

أمّا الأصل في الأفعال فهو التّذكير، وتقترن بها علامة التّأنيث، بما يدل على تأنيث الفاعل؛ كأن نقول: صامَت هند، جاءت أمِينة. أمّا الحروف فلأنّها

♥جامعة تيزي-وزّو، 15000، الجزائر، البريد الإلكتروني: (taous.khelouat@ummto.dz) (المؤلّف المرسل).

♥جامعة كليّة الآداب واللّغات تيزي-وزّو-الجزائر، مخبر الممارسات اللّغويّة، البريد الإلكتروني: labolpla.ummto@gmail.com بالجزائر (المؤلّف الثّاني).

لا تُحيل على معنى في نفسها، وإنّما تُحيل على معنى في غيرها من الأسماء أو الأفعال، ولذلك فهي كالجزء منهما، والجزء من الشّيء مذكر.

كلمات مفتاحيّة: التّذّكير؛ التّأنيث؛ قضايا.

Abstract: This article deals with the fascinating topic of masculinity and femininity, as many of its issues have not been resolved and have been shrouded in a kind of fog. The scholars considered familiarity with masculine and feminine to be a part of eloquence. We don't know why the difference between the people of Tamim and the people of Hijaz in the issue of masculine and feminine is one of the most strange differences. Here are a few nuggets to help you make proper use of the masculine and feminine.

Words are nouns, verbs, and letters, and what is feminized are the nouns, because they indicate femininity and masculinity.

Verbs are masculine in origin, but they are accompanied by a feminine sign, indicating the femininity of the actor, as we say: “Hind fasted, Leila came. As for the letters, because they do not refer to a meaning in themselves, but to a meaning in other nouns or verbs, so they are like a part of them, and the part of something is masculine.

Keywords: issues; masculinity; feminity.

تذكير الاسم: هو تَحويل اللّفظِ مذكّرا مِن جانبي اللّفظ والمَعنى، نحو: "غلام" أو ردّ اللّفظِ المؤنّث مذكرا، نحو: "عامل، عاملة" ويوازيه التّأنيث. وهو أنواعٌ ثلاثة: التّذكير الذّاتي، والتّذكير المكتسب (الحكمي)، والتّذكير التّأويلي.

التّذكير الذّاتي: اصْطلاحا هو: أن تكون الكلمة مذكرة في ذاتها، وخَاليّة من أي اعتبار خارجي، كتأويلها أو إضافتها، نحو: فتى".

التّذكير المكتسب(الحكمي): اصْطلاحا هو: أن تكتسب اللّفْظة المؤنّثةُ تذكيرا من إضافتها إلى كلمةٍ مذكّرة، نحو:

إنارة العقل مكسوف بطوع هوى وعقل عاصي الهوى يزداد تنويرا

«إنارة» مؤنّث، اكتسب تذكيرًا من المضاف إليه المذكّر، بدليل عود الضّمير في «مكسوف» إليه مذكّرًا.

التّذكير التّأويلي: هو أن تكتسي اللّفْظة المؤنثة صبغة التّذكير بتأويلها (تفسيرها) بمُفردة مذكرة نحو: "هذا النّافذة" والمقصود هنا "الشّبّاك[1].

"إلّا أنّ المنطق العام الذي ترتكزُ عليه جُلّ اللّغات البشريّة، يتعرض أحيانًا إلى تمرّد تُمْليه عليه بعض أنماط اللّغة التي تُبدي عُدولا مُعتَبرا على ذَلك السّنن العامّ، الذي من المفروضِ أنّهُ يَحكم منطقيّة اللّغة، ألا وهوَ قاعدة أمن اللّبس ومن هذه الأنماط ما نجده في قضيّة الجندر، وخُصوصا في ما يذكر ويؤنث من ألفاظ اللّغة في الوقت نفسهِ"[2].

الدّراسات السّابقة: لقد تَمّ التّطرقُ إلى هذا الموضوع من خِلال دراسات خارج القطر الجزائري، نذكرُ منها عَلى سبيل المثالِ:

أ-أطروحة دكتوراه بعنوان: التّذكير والتّأنيث في القرآن الكريم-دراسة تطبيقيّة، إعداد الطالب: محمد عبد النّاصر، وبإشراف الأستاذ الدّكتور: محمد مصباح أحمد نصر، جامعة أمّ القرى، المملكة العربيّة السّعوديّة.

ب-أطروحة موسومة بـ: ظاهرة التّأنيث في القرآن الكريم، لشذى محمّد شهاب، بجامعة الموصل 1987.

وقد عني هذا الموضوع في بحثه بدراسة الاستعمال من الجانبِ اللّغويّ لظاهرة التّذكير والتّأنيث في مجالِ القرآن الكريم، أكثر من دراسة الألفاظ أَوتصنيفها مِثلما جرت عليه العادةُ في بعض الأبحاث، حَيثُ نبّه على جانب من جوانب الإعجاز في نظمه، أيْن يؤنَّث فيه المذكر، وُيذكَّر المؤنّث. وتتماز دراستنا في الموضوع، في أنّه يتطرّق إلى استعمالات النّوعِ في اللّغة العربيّة

المعاصرة بصفة خاصّة، وذَلك بالتّطبيق على نماذج منها، كما تبدو في بعض البحوث والرّسائل العلميّة، والدّراسات، وفي لغة الصّحافة المَسموعة أو المكتوبةِ، والنّشرات الخاصّة بالأخبار، وفي المقالات والخطب الدّينيّة، وأحاديث العامة؛ أين يمكن أن نجد بعض الخلط والاضطراب الذي يَنزاح عن نَواميس وقواعد اللّغة العربيّة المقررة.

2. مختصر المذكر والمؤنث للمفضل بن سلمة (ت200هـ): حوَى مقدّمة وأبوابه بَلغت الثلاثة عشر، صدّره بذكر علامات المُؤنّث، وبعد أن خَلُص من ذكر المؤنّثات القياسيّة عَرض منهجه في كتابه قَائلا: "قد انتهَينا ممّا يدرك علمه بالقياس؛ فالآن نأتي بما يُعلم بالرّواية، ونقصد لما يجري من الكلام الظّاهر، ويقع في كتب المذكّر والمؤنّث، ونترك ما لا يحتاج إليه من يَستقصي النّظر في الغريب، حَيث كان مذهبنا الاختصار، وهذا ما نوّه به الأستاذ رمضان عبد التّواب **مُوازنًا مؤلّفَه** بكتاب الفرّاء إذْ يقول: إن من يعقدُ موازنةً بين هذا المُؤلَّف وبينَ كتاب الفرّاء المَوسوم بـ: المذكر والمؤنث، يَجدُ أنّ المفضّل يوجز العبارة في كثير من الأحيان، وإن لم يذكره سوى في مواطن قليلة[3].

يسري على لِسان العديدِ من المثقفين والإعلاميين عباراتٌ نحوَ: فلانة قَاضي القضاة، الدّكتورة فلانة رئيس القسم، وهي وَكيل الجمهوريّة، وهي أستاذ مشارك، وغيرها استشاري جراحة، وفلانة مَلك المملكة، وفلانة سكرتير المدير وأيضًا هي رئيس الوزراء، ومَا كان على شاكلته من الألقاب المهنيّة والمراتِب وما يَتعلّق بها. وهذا موضع يَتّسم بالتّدقيق في العربيّة، وذو علّة بسيطة، وهو ممّا يَرسم لمن لا يعرف قاعدته ونحوه في الألقاب العلميّة والمهنيّة والمناصب وما لَه صلةٌ بها. فيتراوحُ بين المطابقة والمخالفة. فما هوَ الأَصحّ في ذلك؟ وما القاعدة التي تَضبطه؟ وهل سَرى على السّنة العرب من هذهِ الشّاكلَة مثيلٌ لها؟

لعلّ أقدم من عَالج هذا الموضوع بجلاءٍ تام هو الفرّاء، ولقد كان ذلِك في مؤلَّفه المَوسوم بـ: المذكر والمؤنث إِذْ نوّهَ إلى علّته اللّغويّة وعنه أَخذَ من أتى

بعده، واسْتهلّ قوله بإثبات الأصل في اللّغة وهو المطابقة (رجل أمينٌ وامرأة أَمينةٌ) مُشيرا إلى المعدول عن أصله، نحو: فَتاة جَريح، ويَد خضيب، وأوْرد علّته، ثم أَرْدف قائلا: ""فإن قال القائل: أفرأيت قول العرب: (أميرنا امرأة) و(فلانة وصيّ بني فلان) و(وكيلُ فلان)، فَهل نعتبرُ هذا من المصروف؟ [بِمعنى آخرَ من المعدول من مفعول إلى فعيل]؟ أجبتُ: لا، إنّما ذُكّر هذا؛ لأنّه إنّما يحصلُ ويكونُ في الذّكورِ دون الإناثِ أكْثر ما هوَ كائن، فلمّا كَانت الحاجة إليه في الإناثِ أجرَوه على الأعمِّ من موضعيه.

ونقول: (مؤذّن بني أُميّة امرأة) (وشهوده نساء) و(فلانة شاهد له) لأنّ الآذان والشّهادتين وما كان على نطاقها إنّما يَسري في فئةِ الرّجال دون النّساء أعلى ما يكون، وربّما ورد في الشّعر بالهاء، قال عبد الله بن همام السّلولي:

فلو جاؤوا ببَرَّة أو بهِندٍ * لبايعنا أميرةَ مؤمنينًا**

وليس لَحنا أن تقول: وصيّة ووكيلة، إذا تمّ إفرادها وإيرادها بهذا الشّكْل). خَلص كلام الفراء.

وعلة التّذكير هي: أن ما تمّتِ الإشارة إليه من صِفة أو لَقب سائِرة في الإنَاث مقارنة بالذّكُور، بمعنى أنّها سَاريّة في الفِئة الأولى وتقلّ في الثَّانيّة أو أَنّها تكون نادرة، فسيّروه على أصله في التّذكير، ونستنبِط من كلامه (الفراء) أنّه يوجب التّذكير، ولذلك قال: (وربّما جاء في الشّعر بالهاء) وأيضًا من تَلميحه أنّه عند عَزله عن الإضافة ليس خطأ القولُ: وكيلة ووصيّة.

وروى تعليل الفراء وكلامَه نَفرٌ من اللّغويّين في مصادِرهم، كالمخصّص لابن سيده، وابن السّكيت في مؤلّفهِ المقصور والممدود، وأبي بكر الأنباري (ت 328هـ) في مؤلَّفه (المذكّر والمؤنّث) والفيومي في المصباح المُنير. وَزاد أبو بكر الأنباري زيادة كبيرة، تتمثّل في قوله: وربّما أدخلوا الهاء، وأضافوا فقالوا: فلانة أميرةُ بني فلان، ووصيّة بنِي تميمٍ، ووكيلةُ بني فلان... ويقولون أيضًا: فلانة كفيلةُ بني عَبّاس، فيَزيدون الهاء؛ لأن الكفالة تحصلُ للجِنسين، وقدْ كان

السّجستاني يعدِل بين كفيلٍ وأميرٍ، وهذا ما يُؤخذ عليه؛ كَون صفة الإِمَارة مقتَصرة على الرّجال، على خِلاف الكفالة التي تَتحقّق فِيهما معا. وقال أبو زيد الأنصاري: سمعَ عنِ العرب تقول: وكيلات، فذلك يدلّ على وكيلة).

بعْدها أصدر مجمع القاهرة سَنة 1978م قَرارا مفادُه عدم جَواز وصف المرأة بِإسقاط علامة تأنيث في المناصب والأعمال، وجاءَ نصّه على أنّه: (لا يصحّ في الألقاب المتعلِّقة بالأعمال–اسما كان أو صفة أن يوصف المؤنث بالتّذكير؛ إذ لا يصح أن نقول: هذه مدرّسٌ، أو قَائد، أو استشاري، أو ملك). ولكن ما نصّ به المجمع من منعٍ يعترِض ولا يَتوافق مع ما أسلفنا إليه ذِكرا من رواية الفرّاء، وتلْميحه الضّمني إلى إلزاميّة التّذكير، ويُعارض ما خلُص إليه المطرّزي (ت 610هـ) في الأسماء دون الأوصاف، حيثُ يقول: (والإمام من يُؤتمّ به أو يُقتدى به، ذكرا كان أو أنثى: ومن ذلكَ: (قامتِ الإمام وسطهنّ)، وفي بعض النّسخ (الإمامة) وإسقاطُ الهاء هو الأصَحّ؛ لكونه اسما لا وصفا) ونقله عنه الفيومي في المصباح المُنير[4].

ومن سِياقات هذه الأوصاف التي تخلو من التّاء، ما أَتى في آية الذّكر الحكيم في سورة البقرة، التي أُمِر بنو إسرائيل بنَحرها في قوله تعالى: ﴿قال إنّها يقول إنّها بقرة لا فارض ولا بكر عوان بين ذلك﴾ [سورة البقرة/ الآية 68]. ففارضٌ من أصل القول فرضت البقرة؛ بمعنى أنّها شارف وأنّها تقدّمتْ في السّن. وقد جاءت هذه النّعوت الثلاثة خاليّة من التّاء على الرّغم من أنّها وردت للْمؤنّث الْحقيقي.

2.2 وخلاصة ما سبق:

1– أنّ تذكير الأوصاف والألقاب لِفئة الإناث حَاصل ومعهودٌ لدى العرب وقد حَصل ذلك في عصور الاحتجاج؛

2- يكون فيما هو شَائع في الوَظائف التي يؤدّيها الذّكور (كرجال الإطفاء أو الصّائغ، أو عون السّباحة، أو السّبّاك، أو الحَارس اللّيلي)، وقد يقلّ في الإناث أَو يكاد يندر؛

3- أنّهم لَمّا كانوا بحاجة إليه في النّساءِ أجرَوه على الغَالب في موضعه؛

4- في التّذكير تلمِيح إلى أنّ الصّفة متَعلقة بالرّجال أو طاغيّة عليهم؛

5- التّذكير في هذا يحصلُ على سبيل الوجوب لَدى بعضهم، ومن بَاب الجواز لَدى الصّنف الآخر؛

6- حين يفرد لا يصحّ فيه إلّا التّأنيث فَنذكر: هي مؤذّنة، ووكيلة، وأميرة ورئيسة، ووصيّة؛

7- هُناك من ميّز بين الأسماء والصّفات، فقَال بإمكانيّة تذكير المؤنّث في قائِمة الأسماء، أو ما يحمل عليه وطابق في الصّفات؛

8- أقرّ مجمع اللّغة العربيّة بالقاهرة المطابقة، مُستبعدًا التّذكير للإناث مخَالفا بذلكَ الرّواية التي نُقلت عن العرب.

الرّأي الشّخصي في المسألة: وفيما يخصُّ وجهة النّظر التي نقف عندها في هذه القضيّة، هي سيرورة المذهبين اللّذين قام بإدراجِهما كلّ من ابن السّكيت، والفراء، وابنِ سيده وأبي بكر الأنباري، ولا مناص إلى الخوض في انتقاد من قَاس عليها من رَعيل المحدثين؛ غير أننا نعتقد أنّ التّذكير في هذا هو المذهب الأقل للعرب، على خِلاف الفيومي، فانتفى المطابقة في كلّ ذلك؛ كون التّذكير في الوظائفِ والمهن للإناث سَواء أَكانت أسماءً أم أوصافا، قد يترك مجالا للضّبابيّة، ثمّ أنّ ما يقْتصر على الذّكورِ دون الإنَاث في زمان يُمكن أن يكون عُرضةً ومحلّ التّحوّل في بيئات تاليّة وأزمان تاليّة، وقد تتسَاوى في ما بينهما كرئاسة الأقسام والمعاهِد العلميّة مثلا، فيتولّاها في الجامعات الذكوريّة الرّجل، وتتولاها المرأة في الجامعات الخاصّة بالنّساء، فمن الأصوب أن نقول: فلانة رئيسة الوزراء، والدّكتورة سُعاد أستاذة مساعدة، أو هي عميدة

الكليّة، ورئيسة قسم، أو أميرة دولة؛ وما إلى ذلك، فلا نَرى في هذا التّأنيث ما يَطبع عليه بالعيبِ في هذه الشّاكلة.

ومنه كذلك: فلانة عضوة هيئة التّدريس، وهوَ ما يمجّه بعضهم بحجّة أنّ العضو اسم جامد، وأنّه لم يسبِق وأن سُمِع عن العرب عضوة، في حِين أقره بعضهم؛ لأنّه نُقل من الاسميّة إلى الوصفيّة، مثْلما كان في: الشّلو وهو العضو: شلوة، وفي الثّبج وهو الوسط: ثبجة، وذهبَ مذهبا بجوازها مجمع القاهرة: فقالوا: هي عضوة بالتّاء، كما أن مُصطفى جواد كان له نَصيب في إقرارها في كتاب: قُل ولا تقل (83/1) فضلًا عن عبد اللّطيف الشّويرف في مؤَلّفه: تصحيحات لغويّة 651.

مرسلة بواسطة مجمع اللّغة.

–السّر وراءَ مَجيء "البينات" بالصّورَتين في النّص القرآني: أمّا عن وُرود الآية "جاءكم البينات" فقد اسْتشهدنا بقولِ من هم أكثرُ علما منّا، وهما الدّكتوران السّامرائي والكبيسي، نفع الله بهما وبعلمهما:

ما وجه الاختلاف من الزاويّة البيانيّة بين (جاءهم البينات) و(جاءتهم البينات) في القرآن الكريم؟

(عبدالرّزاق الصّاعدي مقال منشور).

ما صُورة الاختلاف من الزاويّة البيانيّة بين (جاءهم البيّنات) و(جاءتهم البيّنات) في القرآن الكريم؟

يردُّ فاضل السّامرائى بالآتِي: هناك قاعدة نحويّة مفادها أنّه يمكن أن يرِدَ الفعل بِصيغة التّذكير والفاعل بصيغة التّأنيث. ومفردة البيّنات ليست مؤنّثا حقيقيّا، وبِناء عليه يَجوز تذكيرها وتأنيثها معًا. والإشْكال ليس عن مدَى إمكانيّة تذكير وتأنيث مفردة البيّنات؛ كون هذا معْمول به مثلما نوّهنا به سَابقا، لكن الإشكال الذي يُطرح: لماذا؟ لماذا ورد بالاستعمال فعل المذكّر (جاءهم البيّنات) مع العلم أنّه استعملت في غير مكان بالمؤنّث (جاءتهم البيّنات)؟

جاءتهم البيّنات بالتّأنيث: يؤنّث الفعل مع البيّنات إذا كانت الآيات تُحيل على **النّبوءات**، فأينما حصلت بهذا المعنى يجيء الفعل مؤنّثاً كما في قوله تعالى في سورة البقرة ﴿**فَإِن زَلَلْتُمْ مِّن بَعْدِ مَا جَاءتْكُمُ الْبَيِّنَاتُ فَاعْلَمُواْ أَنَّ اللّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ**﴾. (سورة البقرة/ الآية 209)، وقوله في سورة النّساء ﴿**يَسْأَلُكَ أَهْلُ الْكِتَابِ أَن تُنَزِّلَ عَلَيْهِمْ كِتَاباً مِّنَ السّمَاءِ فَقَدْ سَأَلُواْ مُوسَى أَكْبَرَ مِن ذَلِكَ فَقَالُواْ أَرِنَا اللّهِ جَهْرَةً فَأَخَذَتْهُمُ الصّاعِقَةُ بِظُلْمِهِمْ ثُمَّ اتَّخَذُواْ الْعِجْلَ مِن بَعْدِ مَا جَاءتْهُمُ الْبَيِّنَاتُ فَعَفَوْنَا عَن ذَلِكَ وَآتَيْنَا مُوسَى سُلْطَاناً مُّبِيناً**﴾ (سورة النّساء/ الآية153).

أمّا ورودُ جاءهم البيّنات بالتّذكير: فَموضع الشّاهد في هذه الحَالة تكون بمعنى الأمر والنّهي، وحيثما وردت كلمة البيّنات بهذا المعنى من الأمر والنّهي، يُذكّر الفعل كما في قول الحق جلّ وعلا في سورة غافر﴿**قُلْ إِنِّي نُهِيتُ أَنْ أَعْبُدَ الذينَ تَدْعُونَ مِن دُونِ اللَّهِ لَمَّا جَاءنِيَ الْبَيِّنَاتُ مِن رَّبِّي وَأُمِرْتُ أَنْ أُسْلِمَ لِرَبِّ الْعَالَمِينَ**﴾ [سورة غافر/ الآية 66] أحمد الكبيسى:

لما تناولنا الآيات الواردة فيها كثير ﴿**وَشَهِدُوا أَنَّ الرّسُولَ حَقٌّ وَجَاءَهُمُ الْبَيِّنَاتُ**﴾ (الآية 86/من سورة آل عمران) ﴿**قَالُوا لَنْ نُؤْثِرَكَ عَلَى مَا جَاءَنَا مِنَ الْبَيِّنَاتِ وَالذي فَطَرَنَا**﴾(الآية 72/ سورة طه) ﴿**قُلْ إِنِّي نُهِيتُ أَنْ أَعْبُدَ الذينَ تَدْعُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ لَمَّا جَاءَنِيَ الْبَيِّنَاتُ** ﴾ (سورة غافر/ الآية66) حِينها نقرأ جاءت البينات بالتّاء الآيات القرآنيّة والتّوراتيّة والإنجيليّة؛ يعني طبعا البيّنات الحجج والبراهين والمعجزات. مِنها بيّنات كَلاميّة من عِند الخَالق عزّ وجل وعقليّة في القرآن الكريم أَي: الحجج المُرتبطة بوحدانيّة العقل. وأُخرى على شكلِ حجج محسوسة، وهي مَا تعلّقت بمعجزات الرّسل؛ ماذا قال السّحرة في ما قاله فرعون في الآية ﴿**فَلَأُقَطِّعَنَّ أَيْدِيَكُمْ وَأَرْجُلَكُمْ مِنْ خِلَافٍ وَلَأُصَلِّبَنَّكُمْ فِي جُذُوعِ النَّخْلِ وَلَتَعْلَمُنَّ أَيُّنَا أَشَدُّ عَذَابًا وَأَبْقَى**﴾ سورة طه/ الآية71)؛ قالوا ﴿**قَالُوا لَنْ نُؤْثِرَكَ عَلَى مَا جَاءَنَا مِنَ الْبَيِّنَاتِ وَالذي فَطَرَنَا**﴾ (سورة طه/ الآية72). اليد

والعصا ...إلخ. يعني ما أُوتيَ به سيدنا عيسى وموسى من آياتٍ تعرفونها عجباً. إذا قال (مَا جَاءَنَا مِنَ الْبَيِّنَاتِ) ففي هذه الأثناء كَانت هذه الأحداث الخارقة للعادة، التي هي حجّة على أنّ هذا رسول لا بدّ من أن تؤمنوا به وجاءت التي هي الآيات القرآنيّة والتّوراتيّة والإنجيليّة، وما فيها من أحكام، وما في آية الذّكر الحكيم بخاصّة من دلائل الوحدانيّة لله جلّ وعلا، وحجج صدق النّبوة. هذا التّمييز بين (مِنْ بَعْدِ مَا جَاءَهُمُ الْبَيِّنَاتُ) وهي الأُمور الخارقة و﴿**مِنْ بَعْدِ مَا جَاءَتْكُمُ الْبَيِّنَاتُ**﴾ وهي آيات القرآن الكريم والتّوراة والإنجيل، وما تَضمّنته من حجج توحيد وصدق النّبوة فَهكذا هوَ الفرق. وبهذا فإنَّ التّذكير والتّأنيث يُعدّ واحدة من جماليات اللّغة.

3. إمكانيّة تذكير المؤنّث وتأنيث المذكر: كان قد سُئل الأستاذ الدّكتور بكري شيخ أمين عن المؤنّث، فَكان ردّه كالآتي: قال أحد الشّعراء

إِنَّ قَوْمِي تَجَمَّعُوا= وَبِقَتْلِي تَحَدَّثُوا

لَا أُبَالِي بِجَمْعِهِمْ =كُلُّ جَمْعٍ مُؤنَّثُ

والحُكم النّحوي يقول: نستعمل الفعل مجرّدًا من تاء التّأنيث أو متّصلا بها في حالة ما إذا كان الفاعل أو نائب الفاعل جمعًا. مثال: جاء الأولاد وجاءت الأولاد

أُكْرِمَ الرّجال وأُكْرِمَتِ الرّجال

وعُدنا مرة أخرى ونحن يتبادر إلى أذهاننا السّؤال الآتي: هل يجوز أن نقول: قال سُعاد أو قالت زَيد، ومَا الأصل في الحكم النّحوي في تذكير المؤنّث وتأنيث المذكر؟

فاسْتندنَا إلى تفسيرٍ شافٍ لاستفسارنا في: المصباح المنير في غريب الشّرح الكبير، ج11ص47.

" إذا حَصل وأنْ أُسند الفعل إلى مؤنث حقيقي، نحو: قامت هند، وجبت العلامة ورَوى بعضهم إمكانيتها؛ فيقال: قام هند. سُمع عن المبرّد أنّه قال:

والحذف لَا يُعدّ من كلام العرب، وتبعه جماعة، وقال: لأنّ التّاء لفرق الفعل المسند إلى المذكّر والمؤنّث لا لفرق المذكّر والمؤنّث، ولِكَون الماضي مبنيا على المستقبل، فَمثلما لا يجوز: يقوم هند بالتّذكير، لا يجوز: قام هند؛ كوْن الياء أَمارة للمذكّر، والتّاء أمارة للمؤنث؛ فلا تحُلّ إحداهما موضع الأخرى؛ قال ابن الأنباري: ولما تَقيّدُوا بالتّاء في المستقبل، فقالوا "تقوم" كرهوا أن يقولوا في الماضي، قام لكي لا تختلف الفروق، فعدلوا بين الماضي والمستقبل لتسِير العلامات على وتيرةٍ واحدة، هذا في حال إذا لم يحلْ بين الفعل والاسم فاصل فلَو فصَل يسُر الحذف؛ فيقال حضر القاضي امرأة، وإذا تَمّ إسناده إلى ظاهر مؤنّثٍ إن كانَ غير حقيقي لم تجب العلامة؛ نحو: طلع الشّمس، وطلعت الشّمس { وقال نسوة } { قالتّ الأعراب } قالوا: وتذكير فعل غير الآدمي أحسن منه في الآدمي، وإن أسند إلى الضّمير وجبت العلامة نحو: الشّمس طلعت لأنّ التّأنيث للمسمّى لا للاسم وفيما أسند إلى الظّاهر التّأنيث للاسم وليسَ للمسمّى[5].

(بتصرف.https://www.merbad.net:) وفي ذلكَ تيسير للقارئ المتَطلّع على الفهم الصّحيح...

تنْماز اللّغة العربيّة عمّا سِواها من اللّغات بسمات فريدة، من بين اللّغات السّاميّة والأوروبيّة على المُستوى ذاته؛ فهي تنفَرد بوجود سبل عديدة للتأنيث بلغت خمس عشرة طريقة.

– اللّغات الأوروبيّة تتَقاطع برُمّتها في عددٍ من الميزات المرتبطة بالتّأنيث وتَتباين جميعها عن اللّغات السّاميّة، ويعزى ذلك إلى أنّ اللّغات الأوربيّة جلّها تَنبري تَحت أصل واحد وهو اللّغة اللاتينيّة، بمعنى أَنّها مشتقة من المنهل اللّغويّ ذاته.

– تتَقاطع اللّغات السّاميّة في سمات عَامة تَتلاقى في ما بينها، كَ: توظيف الفتحة والتّاء والألف والتّاء في التّفْرقة بين التّأنيث التّذكير.

كمَا أنّ هناك اعتبارا يُعدّ ضمنيّا في اللّغات السّاميّة لأنْ يكون المذكّر هو الأسَاس، ويكون استخراج المؤنث منه، على أنّ ذلك لا ينسحب على اللّغات الأوربيّة[6].

–تبيّنَ أن تدريس لغةٍ معيَّنة لشخص ما بِحيث تكون لغته الأم من العائلة ذاتِها أيسرُ، ذلك فيما يرْتبط بالتّأنيث، وعلى خلاف ذلك تماما، فإنّ تدريس اللّغة لفرد لغته الأمّ من غير نطاق العائلة الواحدة قَد يكون أكثر استعصاء؛

–اتضح ضرورة تدريس المواقف المنتظمة ابتداء(regular) ومن ثم المواقف غير المنتظمة(irregular) وذلك في ما يخص المذكّر والمؤنّث؛

– اللّغات الأوروبيّة تشترك برُمّتها بعددٍ من الميزات المرتبطة بالتّأنيث وتَتباين جميعها عن اللّغات السّاميّة، ويعزى ذلك إلى أنّ اللّغات الأوربيّة جلّها تَنبري عَن أُرومة واحدة وهي اللّغة اللاتينيّة، بمعنى أَنّها مُنبثقة من المنهل اللّغويّ ذاته.

4. الجهود الرّاميّة إلى تحييد التّحيّز الجنسيّ: اللّغة الجنسيّة تُعدّ من الحقائق الحتميّة للّغة، والتي يَتحقّق وجودها في كلّ لغة من اللّغات البشريّة. هذا الواقع سواء تَحقَّق إدراكه مِن عدمه فإنَّ له آثار على إعطاء العلاج الذي يهمّش النّساء ويخضعهنّ لأقرانِهنّ من الرّجال. نتيجة لذلك في أي مجال مَهَمّتُهنّ ووظيفتُهنّ دون الرّجال من حيث الكم والجودة. قد يحْصل هذا بسبب ظهور لغة التّحيز الجنسي. لهذا الغَرض هناك دافع إلى جهد تغيير، على الأقلّ للحدّ من استعمال اللّغات الجنسيّة، أي من خلال:

–الجهود لاختلاط المفردات المحايدة على سبيل التّمثيل: للإشارة إلى البشر، فإنّهم يخلطون بكلمة "النّاس، ابن آدم"، حيث يتم تعويض (policeman) بـ (police officer) ويتم استبدال (chairman) أي: رئيس بـ (chairperson).

تعلم اللّغات المحايدة (التّحيز الجنسي) إذ كانت النّساء في القديم تحت القيد في الإدلاء بآرائهن في المَحافل العامّة، عندئذ تكون النّساء محلّ ترحيب للوُلوج إلى المجال العام من بابه. وهذا يتطلّب كذلك جهد النّساء أنفسهن في امتلاك الجرأة على الوُلوج إلى المجال العامّ (حق المساواة)[7].

نلتمس من كلّ المؤسّسَات والهَيئات اللّغويّة، وكَذا جَمع المعلّمين والكتّاب والصّحفيين أن يتّفقُوا على مفردات تعتبر محايدة مثال:(siswa) دلالة الإناث) يمكن تحييده مع كلمة (murid)(التّلاميذ) التي لها الدّلالة الْمحايدة يتم تحييد " (wartawati–wartawan)كـ (pekerja). يتم تحييد (seniman–seniwati)" كـ (pekerja seni) وما إلى ذلك.

1- تلافي توْظيف صيغة جمع المؤنَّث السّالم وجمع المُذكّر السّالم. ومِن ثم يجب علينا استعمال جمع التّكسير باللّغة العربيّة، للتّعبير عن الرّجال والنّساء مثل الزملاء، الأنباء، الكتّاب... إلخ.

وفيما يأتي بعض العناصر التي يمكن أن نتوخّاها للنّأي عن التّحيز بين الجنسين في الخطاب الدّيني:

1-إدراك مَدى تأثير الثقافة واللّغة العربيّة في الخطاب الدّيني.

2-ردّ الخطابات الدّينيّة التي تُؤيّد وتدعو إلى المُساواة بين الجنسين ذات شعبيّة أفضل من الخطابات الدّينيّة، التي تَحوي بين طيّاتها نوْعا منَ التّحيّز.

3-المبادَرة بنشاط ونقد بدور في خلق الخطاب الدّيني تِبعا لمنظور الأُنثى.

4-تقْديم سياق النّص وسياق المتلقّي في إنتاج الخطاب الدّيني.

5-جعل كَيان العدالة مِرآة عاكِسة في تَوليد واستيعاب الخطاب الدّيني.

5. تحليل نقدي للبلاغة في قضايا التّحيز الجنسي: هناك دعوة ماسّة إلى لَمسة نقديّة لِعلم البلاغة لإثبات أنّ اللّغة العربيّة من جانبٍ مُلحقة وتابعة المؤنث/النّساء في طريقة النّحو والصّرف، إلّا أنّه من النّاحيّة الأخرى، ينصّ

خطاب البلاغة بصُورة صريحة على أنّ النّساء لهنَّ وظائف وأدوار لغويّة ذات أهميّة وإستراتيجيّة، من حيث المعنى واللفظ.

سيقوم المُؤلّف بتفسير التّحليل النّقدي للبلاغة في التّأكيد على أنّ اللّغة العربيّة ليست محتويّة بالكامل بجذور التّحيز بين الجنسين، ولكن في الحَقيقة؛ فَإنّ العربيّة في التّحليل النّقدي لعلم البلاغة تؤيّد كرامة الأنثى في الوقت المعاصر. وفي ما يأْتي تحليل نقدي في النّاحِيّة العلميّة للبلاغة، والذي يتمّ استخْلاصه من مُختلف كتب هذا العلمِ، بما في ذلك: أساس البلاغة للزمخشري، جواهر البلاغة لأحمد الهاشمي، والمنار في علوم البلاغة عبد الحكيم النّعنعي[8].

1- في اللّغة العربيّة يُعدُّ كل جمع مؤنّثًا/ أنثى (الأصل في الجمع مؤنث مثلما عدّهُ الكوفيون بأن كل جمع مؤنث).

2-الصّيغة المبالغة هي بوزن المؤنث/أنثى. فكما قيل: العلّامة من كلمة العالم، والفكّارة من كلمة المفكر.

3-كل كلمة مزْدوجة هي مؤنث مثل الكلمة: الميزان عادلة، اليدان نظيفتان العتمة=المغرب والعشاء.

4-الكائن في المجرَّات هو مؤنّث مجازي، على الرّغم من أنّ شكله مفرد لفظيا، مثل الجملة: الشّمس ساطعة، القمر مضيئة، والسّماء ذات البروج.

5-نُزول القرآن العَظيم باعتبارِه كتابا مقدسا باللّغة العربيّة، يعطي اسم سورة متعلقة بـ"النّساء" و"مريم"، وهُو ما لا نَعثر عليه في بَاقي الكتب السّماويّة.

وفي قراءة عبد الله: (بل هي آيات بيّنات) وفي قراءتنا ﴿**بل هو آيات بينات**﴾ فمن قال "هي" حَملها على الآيات ومن قال هو ذهب إلى القرآن.

نتوصّلُ إلى أنّ التّحيز الجنسي واللّغة كِلاهما يعدُّ خطابا فِي طريق التّطوّرِ محاكاةً مع ظهور الحركات الجنسيّة والحركات النّسائيّة في جل الميادين، بما في ذلك اللّغويّات، التي تؤدّي إلى حركة تطلق على نفسها "لغة مناهضة

للتّحيز الجنسي" وَلا شَكّ أنّ هذه الحركة في الحقيقة امتداد لتَحقيق المساواة في الحقوق والواجبات، للجِنسين في مختلف المجالات التي اعتبرت غير منسجمة. هذه الحركة تناشِد بالعدل في المزايا لِفئة النّساء في مجال اللّغويّات في بداية الأمر نَاهضت هذه الحركة هيمنة الذكور على استخدام العناصر الإنگليزيّة؛ سواء في المصطلحات النّحويّة أم التّعبيريّة والمصطلحات خاصّة في ما يتعلق بالأسماء[9].

الفائدة المرجوّة من دراسة هذه الظاهرة: تَعرض الفلسفات النّسويّة للنوع (الجنس) نَوعا من المحتويات الاجتماعيّة وهُو مُخالف للمَضمون الذي تسنده له اللسانيات الدّاخليّة النّحويّة؛ فتدّعي أنّ التّمايز الجنسي كما هو مُسقط في الأنظمة النّحويّة، ليس سوى إسقاط لتراتبيّة اجتماعيّة ذكوريّة[10].

ينبغي التّنويه بأنّ تاء التّأنيث لا تكون تَمييزا بين المذكر والمؤنث فحسب إنّما تلْحق الاسم لأغراض أخرى: (سناء عبد اللي، التّذكير والتّأنيث بين الحقيقة والمجاز إلياذة الجزائر لمفدي زكريا أنموذجا، مذكرة مقدّمة لنيل شهادة الماستر في ميدان اللّغة والأدب العربي، 2012، ص22). كما أنّ أساس الفصاحة معرفة التّذكير والتّأنيث في الأسماء والأفعال والنّعت قياسا، وهَذا الإلمامُ بالتّأنيث والتّذكير ألزمُ من الإلمَام بالإعراب[11].

نجد اليعاقيب أَو ذكور الحجل، وأحدها يعقوب، والخرب هُو ذكر الحُبارى "وساق حر" ذكر القماري؛ والفياد لِذَكر البوم، ويقال هو الصّدى واليعسوب ذكرًا للنحل، والعنطب والحنطب ذكر الجراد؛ والحرباء ذكر أم حبين[12].

وقد تسقط علامة التّأنيث فيما كان "على فعال، هو علم المؤنّث نحو: حذام وقطام ورقاس وسَجاح بالسّين المهملة والجيم وآخرها هاء مهملة؛ اسم للكذّابة التي ادّعت النّبوّة، وكساب وسكاب: اسم لفرس[13].

هناك تَوظيفان آخران لصيغ العموم، أحدهما: هو الكلمات المبهمة غير الواضِحة؛ التي لا تتجلى جنسيتها إلاّ بعد الاستخدام، نحو شيء أو العدد.

والآخر هو الكلمات التي لا يمكن أن نصنِّفها من حيث جنس ما، كالملائكة والجن وإبليس، وميكائيل والخالق عزّ وجلّ، وهو ما نستطيع أن نطلق عليه "**ما فوق الجنسيّة**".

لذا يمكننا أن نَقول إنّنا نستعملُ صيغة العموم في العربيّة لثلاثة أمور، ففِي الدّرجة الأولى: هو التّقاء المذكّر والمؤنّث، وثانيها: هو عدم اتّضاح أي منهما والأخير هو كون الكلمة بِمنأى عن حيّز الجنس ولا تَسري عليها قوانينه.

جلّ لغات العالم تستفيد من صيغة عامّة للتذكير والتّأنيث، كاللّغة الفَارسيّة على سبيل المثال؛ فهي لا تُميّز بين المذكر والمؤنّث إلاّ في الدّلالة، أمّا الصّيغ اللّغويّة كالضّمائر والأسماء والأفعال والصّفات وغيرها، فهي مُتلاقيّة فيما بينها[14]. فلا يُوجد تَمييز بين الأسماء الموصولة، أو أسماء الإشارة أو الضّمائر، وما إلى ذلك، لا فرق بين ما يُستخدم منها للمذكّر وما يستخدم منها للنّوع الثاني.

لكن ثمّة لغات أُخرى تفرّق بين الجِنسين في عدد محصورٍ من الصّيغ اللّغويّة المحدودة، لا في مُطلقها. فالإنكليزيّة مثلا توظف ضمائر للمذكر وأخرى للمؤنّث، أو نَعثر فيها علَى بعض كلمات تحيل على المذكر، وأخرى تحيل على المؤنّث؛ وتقف عند هذا الحدّ. فلا خلاف بين المذكر والمؤنث في الأسماء الموصولة، أو أسماء الإشارة أو الأفعال أو الصّفات وما إلى ذلك. فالمثال الذي سندرجه عند ترجمته إلى اللّغة العربيّة هو: هذه هي الدّكتورة التي كانت قد ذهبت إلى عِيادتها.

(This is the same doctor who had gone clinic.) فلا يمكننا أن نتعرّف على جنس الطّبيب إن كان مذكّرًا أم مؤنثا؛ أي دكتورًا أم دكتورة إلا إذا قلنا (**his** or **her**) This is the same doctor who had gone clinic.

إذْ إنّ (his) تحيل إلى ضمير الملكيّة للمذكّر و(her) تحيل إلى ضمير الملكيّة للمؤنّث. (م ن، ص2). ومن هنا نستشف انفراد اللّغة العربيّة في هذا الميدان إن لم نقلْ كمالها.

أثناء إنصاتنا لمكالمة هاتفيّة تَجري بين فَردين، بإمكاننا أَن نعرف من خلالها بيُسر جنس المتحدث أمامنا، ولكننا لا يُمكننا تحديد جنس المخاطب على الطّرف الآخر لغيابه وعدم حضورِه أمامنا. ولكن هذا الأَمر يَصحّ إذا كانت المكالمة عبر الهاتف بين شخصين يتبادلان أطراف الحديث بالفرنسيّة أو الإنكليزيّة أو الألمانيّة أو بمزيج من هذه اللّغات المذكورة. والحال يتغير تماما لو تمّت المكالمة وجرت باللّغة العربيّة الفصحى أو الأمازيغيّة (في بعض الحالات فقط في يخص الأمازيغيّة)؛ وهنا يتعرف المستمع بيسر على جنس المخاطب في الطرف الآخر غير المَرئي، أي إنّ المتحدثين بالعربيّة في مَنأى ومعزل عن رؤيّة الآخر المخاطب للتعرف عن جنسه الذكوري أو الأنثوي.

تحْسم اللّغة العربيّة حسمًا كلّيّا بين المذكر والمؤنّث، وتنأى بنفسها عن الزّلل فيهما؛ أو عدم التّفريق بينهما.

وتعدُّ مسألة التّذكير والتّأنيث إحدى المسائل اللّغويّة التي تبدُو فيها جوانب من التّنظيم العقلي والمنطقي، وجوانب أخرى ينتفي فيها هذا التّنظيم، ولعلّ السّبب الرّئيس المباشر في عدم اطراد هذه الظاهرة في اللّغة، هو المنظور النّسبي الذي بنيت عليه الظاهرة في تَصنيف الأشياء من حيث الجنس على مذكر ومؤنث، وإسقاطها على موجدات الحياة كلّها. وتعد هذه الظاهرة من الظواهر التي لا تسري وفق منطق عقلي في تقسِيم الألفاظ، بل إنّ الواقع اللّغويّ يبيّن أنّ لهذه المسأَلة منطقا خاصًّا بها لا يمكن إخضاعه للمنطق العقلي بأي شكل من الأشكال، ولعلّ ظهور ما يسمى بالمؤنّث المجازي دليل واضح على هذا القول.

هُناك من أوصل علامات التّأنيث إلى خمس عشرة أمارةً. فـ"علامات التّأنيث–على قول الفرّاء–خمس عشرة علامة، ثمان في الأسماء: الهاء، والألف الممدودة والمقصورة، وتاء الجمع في نحو "الهندات"، والكسرة في "أنت" والنّون في"أنتن" و"هن" والتّاء في "أخت" و"بنت" والياء في"هذي"[15].

وأربع علامات في الأفعال: التّاء السّاكنة في نحو: "دارت" والياء في "تقومين" والكسرة في نحو "صمت" والنّون في "جلسن".

وثلاث في الأدوات: التّاء في "ربة" و"ثمّة" و"لات" والتّاء في "هيهات" والهاء والألف في نحو (إنها هند). غير أنّ أشهر العلامات هي التّاء، والألف، والياء في الأسماء.

ولَا يتّفق برجستراسر مع الزمخشري في أصل التّاء –مثل التي تَلحق بنت وأخت– إذْ يقول:" وذكر الزمخشري أنّ التّاء في الأخت والبنت أبدلت من الواو وذلك أنّه ظن أنّ مادتهما: أخو وبنو، وأنّ التّاء أصليّة لام الفعل قامت مقام الواو، ونحن نعرف أنّ الأخ والابن يُعدّان من الأسماء القديمة جدا، والتي مادتها ليست مركبة من ثلاثة أحرف بل من حرفين فقط، وأنّ التّاء وإن لم تسبقها فتحة هي تاء التّأنيث، فهي في غير اللّغة العربيّة، وخصوصًا في الأكاديّة والعبريّة كثيرا ما لا فتحة قبلها. – قد يكون التّأنيث بعلامةٍ، وقد يقع بغيرهَا، وذلك يخصّ المؤنّث بلفظ مُغايرٍ للفظ للمذكّر.

– قد يكون التّأنيث بعلامةٍ، وقد يقع بغيرهَا، وذلك يخصّ المؤنّث بلفظ مُغايرٍ للفظ للمذكّر؛

– قضيّة التّأنيث محلٌّ نقاش جدلي منذ القدم، عدّها القدماء والمُحدثون من المسائل المعقدة؛

–نجد أنّ هناك مؤنّثًا مجازيا في العربيّة وفي غير العربيّة من السّاميات؛

–تتلاقى العربيّة مع شقيقاتها السّاميات في آليّة التّأنيث وعلاماتهِ.

7. **بعض الاستعمالات المعاصرة:** ما اللّحن في قولنا: نسعى لتحقيق المعيشةِ الأفضل، قد يجيب البعض بالقول: نسعى لتحقيق معيشةٍ أفضل، ولكن نرى أنهم قد نأَوا عن المعنى الحقِيقي بذلك، إذ نكروا المَعيشة ونكروا الأفضل. والأصوب لكي نحافظ على المعنى ذَاته أن نقول: نسعى لتحقيق المعيشة الفُضلى، فهذا خطأ شائع يتكرر لدى عَدد من المذيعين، وذَوي الأداء الصّوتي؛ في عدم المطابقة في التّذكير والتّأنيث. القاعدة في أفعل التّفضيل المعرّفة بـ "أل" **المطابقة** في العدد والمطابقة في الجنس.

وكثيرًا مَا تتردّد على مسامعنا في لغة الإعلام اللّحون الآتيّة على سبيل المثال لا الحَصر: نسعى لتحقيق المعيشة الأفضل والأقرب إلى التّعبير السّليم هو كالآتي: نسعى لتحقيق المعيشة الفضلى.

وفي النّشرات الخاصّة بالطقس وحالة الجَوّ، يتردد على مسامعنا أيْضًا: بلغت درجة الحرارة إلى القيمة الأدنى؛ والصّواب أن نقول: وصلت درجة الحرارة إلى القيمة الدّنيا.

ويَجري على أسماعنا أيضًا العبارات الآتيّة: وهو أمر ينتظره بشوق محبّو فصل الشّتاء. ونلتقط مِنها أيضا: صعد السّلم الوظيفي إلى الدّرجة العليا. ويقول الوالدّ أيضًا، وهو غير مدرك أنّه يقع في مَأزق المحظور اللّغويّ: اصطحبت معي ابنتي الأصغر، والصّواب أن يقول: اصطحبت معي ابنتي الصّغرى. (من قناة عنادل، المسابقة 3، في التّذكير والتّأنيث).

وفي سياق آخر، أثناء تفسير قوله عزّ وجلّ ﴿**كالمهل يغلي في البطون**﴾ (سورة الدّخان/ الآية 45) يقول الفخر الرّازي وقرئ بالتّاء؛ قرأ ابن كثير وحفص (يغلي) بالتّاء عن التّذكير وقرأ الباقون بالتّاء على التّأنيث؛ فمن رواها بالتّاء فلتأنيث الشّجرة، ومن رواها بالياء أجراه على الطعام في قوله ﴿**طعام الأثيم**﴾ (سورة الدّخان/ الآية 44) لأنّ المَقصود بالطعام هنا هو ثمر الجنّة في المعنى والله عزّ وجلَّ أعلى وأعلم.

مراعاة المعنى: من الصّيغ التي تدلّ على الحمل على المعنى مراعاة للمعنى، وقد يكثر استعمال المفسّرين لهذه الصّيغ مرارا وتكرارا، ومثال ذلك عند تفسير قول الحَقّ جَلّ وعلا ﴿**خلقكم من نفس واحدة**﴾ (سورة النّساء/ من الآية 1). يقول ابن عطيّة، وقرأ ابن أبي عبلة (من نفس واحد) بغير هاء وفي هذه القراءة مراعاة للمعنى، إذ المراد هُنا بالنّفس هو سيِّدنا آدم عليه السّلام.

وعليه، يَأتي لفظ النّفس بِالتّأنيث ومعناه يحيل إلى المذكر[16].

9. اعتبار المعنى: وفي هذه الصّيغة ومثيلاتها استعملها المفسّرون عادة في الحمل على المعنى؛ وشاهدُ ذلك عند قوله عزّ وجلّ ﴿**قل إنّي على بينة من ربّي وكذّبتم به**﴾ (سورة الأنعام/ الآية 57). يقول ﴿وكذبتم به﴾ الضّمير لـ ﴿**ربّي**﴾ أي كذبتم به؛ إذْ أشركتم به غيره، أو للبينة اعتبارا للمعنى.

وعليه يكون لفظ البينة مؤنّثًا ومعناها مذكرا، فالمقصود بها إذا البيان، قال الزّجاج: لأنّ البيان والبينة في معنى واحد. نقلا عن معاني القرآن 256/2[17].

مناقشة النّتائج: أَسفرت الدّراسة في مُجملها على أنّ القبائل العربيّة لم تستقر ولم تَثْبُت على مذهب واحد في ما بينها، وهذا في ما يخصّ المذكّر والمؤنّث؛ فقد تأتي الكسرة أمارة للتّأنيث، وقد تدلّ على معاني خلافيّة لها.

وتوصّلنا إلى أنّها تعدّ بالفعل مِن أعرق الموضوعات، وفيها يَحتدم إثارة الجدل والمناظرة، وقد سعى النّحاة من أجل وضع قواعد صارمة له. إنّ تمييز المذكّر عن المؤنّث لا يتأتّى لنا إلّا بالرّجوع إلى المعاجم وبخاصّة مَا كان منها قديمًا، وحينما انكبّ النّحاة على دراسته "سارعوا إلى تلقّف ما يعرض له بادئ الأمر، مؤثرين في ذلك الوَسيلة العمليّة اليسيرة. وهو يبحث في سبك العبارات والألفاظ، ليُبرز ما تتضمّنه من درر وأسرار بلاغيّة. وقد عكفنا على دراسته لاستنطاقها، دون الاستطراد في عرض المسائل، لتنتهي بجلاء المعنى. لم يتّفق العلماء في بيان العلّة حيال التّأنيث والتّذكير؛ إذ كان منعَرجا ذا أهمّيّة. وعليه كان تتبّع أوجه الشّبه والاختلاف في فصيلة نحويّة ذات أهميّة قصوى؛ وهي

الجنس. وملاك القول في هذه الشّأن، أنّه يصعب الحسم في هذه القَضيّة بالذّات.

8.خاتمة: استنادا إلى هذا البحث ونتائجه نوصي بـ:

– إجراء دراسة مضاهيّة للمقارنة بين النّوع في الأفعال في اللّغات السّاميّة والأوربيّة؛

– الاهتمام بدراسة مماثلة للمقارنة بين النّوع في أسماء الإشارة والأسماء الموصولة وذَلك يتمّ في اللّغات السّاميّة والأوربيّة؛

– القيام بدراسة أدوات كلّ من التّذكير والتّأنيث في اللّغات السّاميّة والأوربيّة والمقارنة بينهما؛

– الاهتمَام بالأبحاث المتنوّعة للموازَنة بين نوعين من الاستعمال فقط في إحدى النّقاط المذكورة، سواء أكانت من الفَصيلة اللّغويّة ذاتها، أم من عائلتين أخريين، كأن ندرس ظاهرة تأنيث الأفعال في اللغتين العربيّة والإنكليزيّة، أو في اللغتين الإيطاليّة والإسپانيّة؛

– إجراء دراسَة موازيّة لهذا البحث للمقارنة بين لغتين فقط في الأسماء والضّمائر والصّفات، ومثال ذلك عَقدها بين العربيّة والتّركيّة. (م ن، ص 287 بتصرّف).

وفي ختام هذا المقال ننوّه إلى أنّه في ما يخصّ بالرّد على المعنى، فإنّ هذه الصّيغة ونظائرها "الرّدّ إلى المعنى تعتبر من الصّيغ التي تُوظّف في الحمل عليه، وقد استعملها أغلب المفسّرين، ومثال ذلك عند تفسير قوله عزّ وجلّ: ﴿**وإذا حضر القسمةَ أولو القربى واليتامى والمساكينُ فارزقوهم منه**﴾ (سورة النّساء/ من الآية 8). يقول الرّاغب أراد بالقسمة المقسوم، ولذلك جاء فارزقوهم منه، ردّ إلى المعنى.

***قائمة المراجع:**

القرآن الكريم:

- **الكتب والمجلات:**

1-حمود بن حماد الرّبعي، المذكر والمؤنث غير الحقيقيين (تناقضات واستعمالات من وجهة نظر المحدثين)، مجلة الدّراسات العربيّة.

2-دون مؤلف، دراسة ظاهرة التّذكير والتّأنيث في اللّغات السّاميّة واللّغات الأوربيّة وكيفيّة الاستفادة منها في تدريس اللّغات (دراسة مقارنة) مجلة كليّة التّربيّة، ع162، ج2 كليّة جامعة الأزهر، 2015.

3-سناء عبد اللي، التّذكير والتّأنيث بين الحقيقة والمجاز إلياذة الجزائر لمفدي زكريا نموذجا، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في ميدان اللّغة والأدبي العربي، 2012.

4-الشّيخ سالم الشّيخ القراي، مقولة الجنس في اللّغة، مجلة جزيرة مركز العرب للبحوث التّربويّة والإنسانيّة، المجلد 1، ع8، 2021

5-شاكر العامري، صيغ العموم والخصوص في اللّغة العربيّة بالنّسبة للتذكير والتّأنيث مجلة الجمعيّة الإيرانيّة للغة العربيّة وآدابها، ع13، 2009.

6-عبد الرّحمن بوزنون، مواضع استواء التّذكير والتّأنيث ومظاهره في القرآن الكريم: دراسة صرفيّة دلاليّة، دراسات أدبيّة، ع16، دت.

7-محمد السّيد عبد العظيم النّشاوي، التّذكير والتّأنيث حملا عن المعنى في ضوء سورة البقرة: دراسة تحليليّة تفسيريّة، حوليّة كليّة الدّراسات الإسلاميّة والعربيّة بنين، ع33 القاهرة: 2016.

8-محمود الذوادي، في التّذكير والتّأنيث: العربيّة هي الأدق، القافلة: مجلة ثقافيّة منوعة تصدر كل شهرين، السّعوديّة: دت.

9-محمود مبارك عبيدات، منطق اللّغة وفوضى الأنماط: مثل من التّذكير والتّأنيث في اللّغة العربيّة.

10- Ahmed Nurcholis- Elimination of gender Bias in Learning of Arabic.

-حذف التّحيز الجنسي في اللّغة العربيّة.

-**مواقع الأنترنيت:**

1) -https://ar.wikipedia.org(بتاريخ: 01.16. 2021)

2) -https://midad.com/article(يوم: 22.09.05)

3)-https : //www.merbad.net(بتاريخ:19.03.2021)

إحالات البحث:

[1] . https//:ar.wikipedia.org

[2]. محمود مبارك عبيدات، منطق اللّغة وفوضى الأنماط: مثل من التّذكير والتّأنيث في اللّغة العربيّة، ص1، بتصرف.

[3].عبدالرّزاق بن فراج الصّاعدي، تذكير الألقاب العلميّة والمناصب للإناث: https://midad.com/article/220905

[4]. عبد الرّحمن بوزنون، مواضع استواء التّذكير والتّأنيث ومظاهره في القرآن الكريم: دراسة صرفيّة دلاليّة، دراسات أدبيّة، ع16، ص4، بتصرّف.

[5]. **(https::://www.merbad.net) بتصرف.**

[6]. دون ذكر للمؤلف، دراسة ظاهرة التّذكير والتّأنيث في اللّغات السّاميّة واللّغات الأوربيّة وكيفيّة الاستفادة منها في تدريس اللّغات (دراسة مقارنة) مجلة كليّة التّربيّة، ع162، ج2 كليّة جامعة الأزهر، 2015، ص686.

[7] . (Elimination of gender Bias in Learning of Arabic

حذف التّحيز الجنسي في اللّغة العربيّة. Ahmed Nurcholis , دت، (ص140).

[8]. المرجع نفسه، ص142، بتصرف.

[9]. المرجع السّابق، ص21.

[10]. الشّيخ سالم الشّيخ القراي، مقولة الجنس في اللّغة، مجلة جزيرة مركز العرب للبحوث التّربويّة والإنسانيّة، المجلد 1، ع8، ص3.

[11]. المرجع نفسه، ص34.

[12]. أبو حاتم السّجستاني، المذكر والمؤنث، ص 35، 36. نقلا عن عيسى برهومة اللّغة والجنس: حفريات لغويّة في الذكورة والأنوثة، ط1. دار الشّروق، الأردن: دت ص56-41.

[13]. المرجع نفسه، ص47.

[14]. شاكر العامري، صيغ العموم والخصوص في اللّغة العربيّة بالنّسبة للتذكير والتّأنيث مجلة الجمعيّة الإيرانيّة للغة العربيّة وآدابها، ع13، 2009، ص41،42.

[15]. **محمود الذوادي**، في التّذكير والتّأنيث: العربيّة هي الأدق، القافلة: مجلة ثقافيّة منوعة تصدر كل شهرين، السّعوديّة: دت، ص1.

[16]. محمد السّيد عبد العظيم النّشاوي، التّذكير والتّأنيث حملا عن المعنى في ضوء سورة البقرة: دراسة تحليليّة تفسيريّة، حوليّة كليّة الدّراسات الإسلاميّة والعربيّة، القاهرة، ع33 إصدار: 2016، ص411.

[17]. المرجع نفسه، ص413.

التّناص الموضوعاتي في القصّة النّسويّة الجزائريّة

Thematic intertextuality in the Algerian feminist story

أ. زكريا بوشارب♥

المُعرّف الرّقميّ للمقال:DOI 2025 10.33705/0114-027-004-017

تاريخ الاستلام:25-01-2025-تاريخ القبـول:16-07-2025-تاريخ النّشر : 15-12-2025

ملخّص: تهدف هذه الورقة البحثيّة من خلال تركيبة منهجيّة تكامليّة بين تيارين نقديين معاصرين؛ هما التّناصيّة والنّقد الموضوعاتي، إلى التّعرف على قضايا أدب المرأة الرّيفيّة، بالتّطرق إلى دراسة نماذج من قصص رائدة الكتابة النّسويّة العربيّة في الجزائر (الأديبة: زليخا السّعودي 1943/1972).

وتأتي نتائج هذه الدّراسة انطلاقا من مقاربة موضوعات: (الطّبيعة المجتمع القريّة، الحريّة، المرأة)، وذلك من منظور التّناص الدّاخلي بين القصص التّاليّة: (ابتسامة العمر، على مذبح الوعي [أو المقيدون]، وحي العزلة، آخر خيط الحمامات المهاجرة).

كلمات مفتاحيّة: التّناص؛ النّقد الموضوعاتي؛ فنّ القصّة؛ أدب المرأة.

♥المدرسة العليا للأساتذة، الأغواط، الجزائر، البريد الإلكتروني: zakariabouchareb02@gmail.com (المؤلّف المرسل).

Abstract: This article aims through an integrative methodological synthesis between two contemporary critical streams; They are intertextuality and thematic criticism, to identify the issues of rural women's literature, by examining examples of the stories of the pioneer of Arab feminist writing in Algeria (the writer: Zulekha Al-Saudi 1943/1972).

The results of this study come from an approach to the themes: (nature, society, village, freedom, women), from the perspective of internal intertextuality between the following stories: (The Smile of Lifetime, On the Altar of Consciousness [or the Chained], The Revelation of Solitude, The Last Thread, Migrating Doves).

Keywords: intertextuality; thematic criticism; The art of story; Feminist narrative.

1. مقدّمة: ممَّا لا شكّ فيه، وممَّا لا يقبل الجدل والمراء، أيضاً؛ أنَّ التّناص مصطلح حديث النّشأة؛ إذ لم يظهر في ساحة النّقد الأدبي إلا بعد أنْ أرسى ميخائيل باختين أصول (الحواريّة) في منتصف القرن العشرين، ومن ثمّة تبلور المصطلح عند جوليا كريستيفا، مع الإشارة إلى وجود أفكار متناثرة في التّراثين الغربي والعربي على حد سواء تقترب من معالم التّناصيّة في بعده المفهومي ولأنَّ التّناص استمد أصوله من مجموعة مفاهيم معرفيّة؛ فإنَّ مهمة تحديده وإعطاء مفهوم عام له بات من الأمور اليسيرة، ومع ذلك نحاول في عجالة الاقتراب من الحدود والمرجعيات المعرفيّة للتناص؛ حيث تتعدد المعاني اللّغويّة في مادة (ن، ص، ص) في لسان العرب، (ابن منظور،1290)[1] وفي غير اللسان، وهي المادة اللّغويّة التي أُخذ منها مصطلح التّناص.

ومجمل القول فإنّ المعاني اللّغويّة كلها تعود إلى جامع واحد هو (الارتفاع) أو هو (أظهر مكونات الشّيء) أو (أقصاها). (الأزهر الزّناد،1993)[2] وعليه فالنّص علامة كبيرة ذات وجهين: وجه الدّال ووجه المدلول، ويتوفر في

مصطلح (النّص) معنى (النّسيج)؛ فالنّص نسيج من الكلمات يترابط بعضها ببعض، ومن هذا المعنى اشتق مصطلح التّناص، وتدل مادة (نص) على فعل الازدحام –أيضاً– التي ورد ذكرها في تاج العروس في عبارة: "تناص القوم ازدحموا" (الزّبيدي،1979)[3] وفي ذلك أيضاً إشارة إلى مفهوم التّناص يوحي بها فعل الازدحام، حيث تجتمع النّصوص في مكان واحد وتتداخل.

وإذا كان الباحث اللّغوي فرديناند دي سوسير قد تنبه إلى الخاصيّة التّفاعليّة للّغة حين أثبت أنَّ الكلمة لا تكون وحدها، (نورة محمد ناصر المري،2008)[4] فإنَّ الباحث السّيميولوجي ميخائيل باختين هو أوّل من أكد على الطّابع الحواري للنص الأدبي. (عبد القادر بقشي،2007)[5] وقد استغلت الباحثة جوليا كريستيفا جهوده لتجاهر بمصطلح التّناص لأوّل مرة في النّظريّة النّقديّة الحديثة من خلال أبحاثها التي كتبتها ما بين: (1967/1966)، وأصدرتها في مجلتي (تيل كيل) و(كريتيك) وأعادت نشرها في كتبها: (السّيميوطيك ونص الرّوايّة) وفي مقدمة كتاب (دستوفيسكي) لباختين. (عبد القادر بقشي،2007)[6].

وقد خاض في غمار هذا المصطلح بعد جوليا كريستيفا الكثير من الباحثين؛ كريفاتير، ورولان بارت، وجاك ديريدا، وأسماء أخرى كثيرة لا حصر لها كل حسب نظره. غير أنَّ التّناص ظل مفهوماً مطاطياً، غير مقنَّنٍ، ولم يكتسب قيمته المنهجيّة، ووضوحه، إلا على يد الباحث الفرنسي جيرار جينيت الذي انتقل بالمصطلح انتقالاً عميقاً، فاعتبره نمطاً من أنماط العلاقات عبر النّصيّة لذا لم يعد "التّناص عنصراً مركزياً، لكنَّه واحدة من بين علاقات أخرى، يندرج في قلب شبكة تحدِّد الأدب في خصوصيته (عصام حفظ الله واصل،2011)[7].

ويرى –باختين–أنَّ العلاقة بين النّص الجديد (موضوع القراءة) والنّص الآخر، يمكن أنْ تتخذ لها اتجاهين في النّص الجديد. (ميخائيل باختين تر:1996)[8] الأوّل؛ هو الميل للتفاعل مع النّص الآخر، مع المحافظة على أصالتّه الخاصّة، حيث تنزع اللّغة إلى تطويق النّص الآخر ضمن حدود

واضحة وثابتة –أي من خلال استدعاء جسد الملفوظ–وهو ما يُعرف بالتّناص الحاضر. والثّاني؛ يكمن في محاولة الكاتب تبديد كثافة نص الآخر، وانغلاقه على ذاته، لكي يمتصّه ويمحو حدوده، بحيث ينزع إلى محو الشّخصيّة المحدَّدة واضحة المعالم لمحيط خطاب الآخر، وإضفاء سمات فرديّة واضحة على هذا الخطاب، وهو ما يُعرف بالتّناص الغائب (أحمد الزّعبي،1994)[9].

وأمّا في السّاحة النّقديّة العربيّة؛ فقد توالت الدّراسات المُعرِّفة بالتّناص وأشكاله وميادينه ومصادره تباعاً، حتى بات الأمر في ظن النّقاد أن حضور التّناص في الخطاب الأدبي حتميّة لابد منها؛ و"كأنَّ النّص الإبداعي الجديد هو أبداً قائم على أنقاض نصوص أخرى انقرضت في ذاكرة النّاص، فهي تضمين بغير تنصيص كما يعبر رولان بارت (عبد الملك مرتاض،1991)[10]."

وللإشارة فإنّ محمد مفتاح في كتابه تحليل الخطاب الشّعري (إستراتيجيّة التّناص) يقع في خلط على صعيد المفهوم والآليات، إذ نجدهُ يُعَرِّفُ التّناص بأنَّه "تعالق (وجود علاقة) نصوص مع نص حديث بكيفيات مختلفة". (محمد مفتاح،1992)[11] والأقوم أنَّ النّص الحديث هو الذي يدخل في علاقة مع نصوص أخرى سابقة له في الوجود أو معاصرة له، ومن ثمّة فهو ينسب آليّة التّعالق النّصي إلى التّناص، فيعد التّمطيط والإيجاز وأشكالهما من آلياته، وهما في الأصل –كما وضعهما جيرار جينيت– من آليات التّعالق النّصي، وقد حاول محمد مفتاح في دراسته التّوفيق بين عدة مفاهيم غريبة عن المصطلح كما يشير أيضاً؛ أي محمد مفتاح، إلى الآثار الوسيطة بين الثّقافة الغربيّة والثّقافة العربيّة، وهي الدّراسات الحديثة التي قامت على دعامتين أساسيتين هما (محمد مفتاح،1992):[12]

أ. **التّوالدّ والتّناسل:** ذلك أنَّنا نجد أثراً أدبياً أو غيره يتولَّد بعضه من بعض وتقلب النّواة المعنويّة الواحدة بطرق متعدِّدة، وفي صور مختلفة.

ب. التّواتر: أي إعادة نماذج معيَّنة وتكرارها لارتباطها بماض إيجابي مشتمل على تبجيل ما.

ويعرض محمد مفتاح لأقسام التّناص؛ وهي: الضّروري والاختياري، الدّاخلي والخارجي، الاعتباطي والواجب، كما يعرض لوظائف التّناص وآلياته، ثم استراتيجيته عبر ثلاث بنيات حدَّدها في كتابه، (محمد مفتاح،1992)[13] وبناءً على هذه الأقسام ترتسم هذه المقاربة في حدود الجزء الأوّل من القسم الثّاني؛ ألا وهو التّناص الدّاخلي، مع تركيب المقاربة الموضوعاتيّة،[14] فمن خلالهما نتعرَّف على جماليتين من جماليات قصّة (ابتسامة العمر)؛ الأولى متعلقة بموضوعات القصّة، والثّانيّة متعلقة بحضور هذه الموضوعات في القصص الأخرى للأديبة زليخا السّعودي.

وقبل الشّروع في مقاربة التّناص الدّاخلي الموضوعاتي في قصص الأديبة زليخا السّعودي؛ نشير أوّلاً إلى أنّ التّناص باعتباره مفهوماً مطاطياً يطاوع كل الأشكال الممكنة، ولأجل ذلك قمنا بتصنيف التّناص حسب رؤيتنا الخاصّة، أو حسب الهوى، فكان أن جعلناه أربعة أقسام؛ هي:

2. تناص الهوى:

2-1-التّناص الاستحضاري: يقوم السّارد/ الأديبة عادة باستحضار نصوص، أو شواهد، بكيفيات مختلفة؛ إمّا عن طريق الاقتباس المباشر، وإمّا عن طريق التّلميح والإشارة إليها؛ ففي قصّة (ابتسامة العمر) تستحضر الأديبة زليخا السّعودي القرآن الكريم وتوظفه في نص القصّة بطريقة إشاريّة؛ تقول عائشة (بطلة القصّة): "أمك تؤكّد لك أنّي عالمة.. عالمة؛ وهل تعني سوى أنّي أحفظ جزءاً من القرآن الكريم"[15](ص:31).

وكانت شخصيّة عائشة قبل ذلك أشارت إلى تدرجها في حفظ القرآن الكريم سبع سنوات؛ تقول: "قضيت خلالها في المدرسة، وفي الكُتَّاب سبع سنوات"(ص:31).

وللإشارة؛ فقد تواترت صورة استحضار القرآن الكريم في قصص الأديبة زليخا السّعودي، مرات كثيرة، حتى لا تكاد تخلو أي قصّة من الإشارة إلى القرآن الكريم، ولعلَّ مثل هذا الاستحضار يدلُّ على الأثر البالغ الذي يتركه القرآن الكريم في نفس الأديبة.

وفي سياق آخر من القصّة؛ نلحظ استحضار الأديبة لأسماء فنيّة واقعيّة مثل: فريد، وعبد الوهاب؛ فالأول هو فريد الأطرش، موسيقي ومطرب سوري عاش في مصر، واشتهر فيها، ترك بصمات واضحة في الموسيقى والغناء العربي ويعد من أعلام الفنّ في الوطن العربي، وأمّا الثّاني؛ فهو محمد عبد الوهاب موسيقار مصري، وأحد أعلام الموسيقى العربيّة، وكبير مجدديها والأوسع تأثيراً في الموسيقيين العرب، لُقِّب بموسيقار الأجيال، ولشهرة الرّجلين اكتفت الأديبة باستحضار اسميهما فقط، مع الإشارة إلى أنّهما من الشّرق ويشتغلان في فنّ الموسيقى، يقول الطّاهر (بطل القصّة): "أنا مستعد لأكره فريد، وأحب عبد الوهاب، وسأسعى للشرق البعيد لأجلك، فأجلب لك كل أسطواناته"(ص:45).

2. 2. التّناص الحواري: يقوم السّارد/الأديبة بمحاورة صيغ سرديّة، أو حكائيّة سابقة، ويعيد صياغتها في النّص القصصي، مع الإشارة إلى تلك الصّيغ، أو عدم الإشارة؛ ففي قصّة (ابتسامة العمر) تحاور شخصيّة عائشة أحاديث جدتها، وتتمثلها في خطابها للطاهر؛ تقول: "تقول جدتي: مرَّ زمان.. وجاء زمان.. وعمرت بلاد، وخلت بلاد؛ فأستعير لغتها لكي أقول مثلها: مرَّت بنا سنون، وجاءت أخرى.."(ص:31).

ولو أنّ هذا التّناص الحواري كان داخلياً في القصّة، تمثَّلته عائشة من أحاديث جدتها؛ فإنّنا نؤكد للقارئ بأنّ التّناص الحواري تم على مستوى الخارج أيضاً، فعبارة الجدة من الأقوال المتداولة في الحكايّة التّراثيّة الشّعبيّة الأوراسيّة تردِّدُها الجدات الشّاويات في مستهل القص أثناء ليالي السّمر.

2. 3. التّناص الأسمائي: يُقصد بالتّناص الأسمائي؛ إطلاق الأسماء على الشّخصيات عن طريق محاكاة أسماء شخصيات واقعيّة، لها تأثيرها ودلالاتها وكذلك يقصد بالتّناص الأسمائي؛ تواتر هذه الأسماء في قصص أخرى، إمّا لدى الأديبة نفسها، أو لدى أدباء أخر، ففي الشّق الأوّل يمكننا أن نُرجع مرجعيّة أسماء الشّخصيات: (عائشة والطّاهر) إلى حياة الأديبة الواقعيّة؛ فاسمها الحقيقي (عائشة السّعودي)، وأمّا الطّاهر هو الأديب الجزائري الرّاحل: (الطّاهر وطار)، وسنعود إلى هذه الجزئيّة في العنصر الموالي؛ للتفصيل.

وأمّا في الشّق الثّاني؛ وهو المتعلّق بتواتر أسماء الشّخصيات في قصص أخرى، نجد بأن السّارد/الأديبة وظفت أسماء (عائشة والطّاهر) في أكثر من قصّة، بحيث تواتر اسم شخصيّة عائشة أربع مرات في قصص الأديبة زليخا السّعودي: (الأولى: قصّة ابتسامة العمر، الثّانيّة: قصّة خطوات في الثّلوج الثّالثة: قصّة الجرح والأمل، الرّابعة: قصّة عرجونة).

بينما يتواتر اسم شخصيّة الطّاهر لمرتين اثنتين في قصص الأديبة زليخا السّعودي: (الأولى: قصّة ابتسامة العمر، الثّانيّة: قصّة الحمامات المهاجرة).

2. 4. التّناص السّيري: ويقصد بالتّناص السّيري أن نجد مقاطع سرديّة، أو أحداثًا في القصّة تعود أصولها إلى سيرة الأديبة نفسها، ففي قصّة ابتسامة العمر اشتغلت الأديبة زليخا السّعودي على موضوع (رسالة) كانت مدار الحكايّة بين عائشة والطّاهر:

"إلى الطّاهر... المهم هو أن الرّسالة وصلت"(ص:41).

"الرّسالة وصلت وفهمتها وهزتني هزاً وهدتني هداً بعد قراءتها"(ص:41)

إنّ هذه الرّسالة –على مستوى القصّة–لها مرجعيّة في السّيرة الذّاتيّة للأديبة؛ حيث نجد الدّكتور أحمد شريبط في تقديمه لسيرة الأديبة الرّاحلة زليخا السّعودي، يقول في الورقات التي وسمها بعنوان: (أضواء على حياة الأديبة زليخا السّعودي): "تميزت حياتها الأدبيّة بمراسلة بعض الأدباء الجزائريين

المعروفين، ومن أبرز هؤلاء الذين كانت تراسلهم باستمرار الأديب الكبير: الطّاهر وطار"(ص:15).

3. التّناص الدّاخلي (الموضوعاتي): نجد أنَّ الموضوعات التي عالجها السّارد/ الأديبة –زليخا السّعودي– في نصوصها القصصيّة المختلفة متعالقة داخلياً، ونحن لا نعرف إن كانت القصص سابقة أو لاحقة لقصّة ابتسامة العمر، ومع ذلك سنعتبر كل نصوصها القصصيّة سابقة زمنياً لقصّة ابتسامة العمر، والأمر لا يختلف،[16] ولكن لغايّة منهجيّة تمكننا من القول بأنّ موضوعات تلك القصص قد هاجرت بمحمولاتها السّرديّة والثّقافيّة إلى قصّة ابتسامة العمر؛ لتصبح هذه الأخيرة لعبة لتذكر المحكي والمعيش، من خلال تنشيط لاوعي النّص، وتداعياته التّخييليّة، إذ نتلمس هذا التّناص الذّاتي بين القصص في خمس موضوعات أساسيّة هي: موضوع الطّبيعة، موضوع المجتمع، موضوع القريّة، موضوع الحريّة، موضوع المرأة، وكل هذه الموضوعات تحركها الموضوعة السّرديّة الكبرى؛ وهي موضوعة الذّات كونها السّارد والمسرود في الآن نفسه؛ فالسّارد –الأديبة؛ زليخا السّعودي– لم تتنكر لسردياتها السّابقة، بل أرادت أنْ تُحييها في كل مرة في سرديات جديدة، وفي عوالم أكبر.

3. 1. موضوع الطّبيعة: عتبات سرديّة:

(1) ابتسامة العمر: "عرفتكَ وأنا طفلة صغيرة أعدو بين الحقول؛ أطارد الدّجاج والكلاب الصّغيرة، وتأتي جدتي تحثني على إبعادها عن الزّرع الأخضر إبان الرّبيع والسّنابل الممتلئة وقت الصّيف... كنتَ رؤيا من رؤى الطّفولة العابرة؛ كأشجار التين قرب بيتنا وغابة الزّيتون التي أقطع إليها طريقاً طويلاً"(ص:30).

(2)–على مذبح الوعي أو المقيدون: "في اليوم الذي بدأت فيه الحياة تنسج خيوط فصولها الواهيّة؛ كانت أعراف النّخيل مثقلة بثمارها تنتظر أياماً

أخرى ترتوي فيها من حرارة الشّمس، ثم تنزل إلى الغايّة الحقيقيّة من غرسها"(ص:46).

(3)–وحي العزلة: "صخرة عظيمة من بقايا الآثار القديمة؛ تنتصب كالزّمان صلدة قاسيّة لا تزحزح ولا تلين هي في ظلمة الليل وفي إشراقة النّهار، وفي ثلوج الشّتاء وحرارة الصّيف المحرقة، وأمام العواصف والرّياح؛ عنيفة قاسيّة ترتسم على وجهها ابتسامة ساخرة؛ كأنّها تتحدى الزّمن والدّهر"(ص:65).

(4)– آخر خيط: "لنهر يجري منذ الأزل صامتاً عذباً، تطفو فوقه أعشاب تلوِّنه ثم يجرفها في عنفوان مجراه"(ص:72).

(5)– الحمامات المهاجرة: "غداً سوف تسقط الثّلوج البيضاء، وتغطي المناظر المألوفة؛ فتبدو بلون جديد، وسوف يغطي الأوراس عني قممه، يتنفس شموخه من تحت الجليد، لكن هل يمحو الثّلج ما في..."(ص:83).

تحليل العتبات السّرديّة: انطلقت الأديبة زليخا السّعودي في نسج قصصها مستوحيّة مظاهر الطّبيعة، فلا نكاد نقرأ قصّة من القصص إلا وجدناها طافحة بمجموعة من الصّور الطّبيعيّة الخلابة؛ فمن أعالي جبال الأوراس إلى أقاصي وديانها، مروراً بغابات الزّيتون وواحات النّخيل، تتزيا القصص، بل تأخذ زينتها مع هطول المطر في القرى، وتساقط الثّلوج على القمم، فترسم الأديبة معالمها التّخييليّة من وحي الطّبيعة، وتنحت شخصياتها وهي تلتقط حبات الزّيتون، أو تراقب جريان الأنهار، ولم تكن صورة الطّبيعة عند الأديبة زليخا السّعودي حكراً على قصّة ابتسامة العمر وحدها، لا تتجاوزها إلى سواها، وإنّما أخذت صورة الطّبيعة زينتها عند كل قصّة، فكان جمال هذا الموضوع في القصص يتردَّد تترى، بتعبير آي القرآن المحفوظ، وإنّ عدة القصص عند زليخا السّعودي 18 قصّة منتظمة في الآثار، لم تنقص ولم تزد، غير أنّنا في هذه المقاربة الموضوعاتيّة للتناص اكتفينا –تمثيلا واستشهادا– بخمس قصص فقط؛ هي: (ابتسامة العمر، على مذبح الوعي أو المقيدون، وحي العزلة، آخر خيط

والحمامات المهاجرة)، وهي مرتبة في الآثار الكاملة بهذا التّرتيب أوّلاً بأوّلٍ وهي ذات القصص المتواترة في مقاربتنا للتناص الدّاخلي للموضوعات المحوريّة الأخرى في قصص الأديبة زليخا السّعودي.

3. 2. موضوع المجتمع: عتبات سرديّة:

(1)- ابتسامة العمر: "لم يكن موت أبي بالنّسبة إليَّ إلا موجة ثقيلة من الهواء الرّاكد، أقبلت ثم مضت، وقد حملت معها صورة من الصّور التي ألفتها وألفتني، وبذهابها تزلزلت كل الصّور وتراقصت أمام عيني، وتهدَّم كياننا جميعاً، وضمنا العم إليه، فلم يكن لنا سواه؛ كلّنا بنات عاجزات، منها من شقَّت حياة أخرى لنفسها، وبقيت مع أختين، وأمنا التي هدَّها هذا الرّزء، لم يكن لنا أخ يحمينا من الغوائل وذاك ما جعل حياتنا كلها بؤساً وشقاء، الأب المبتور والأم الوالدّة للبنات، إنّ قصّتنا قصّة الآلاف من النّساء اللاتي عشن محرومات من الأنس والحنان، الشّقاق الدّائم، والصّراع، وأخيراً بعد كل ذلك؛ يتم وحرمان"(ص:34).

(2)- على مذبح الوعي أو المقيدون: "لم يبق سوى نفر من المقربين ما لبثوا أن أخذوا هم أيضاً طريقهم إلى دورهم، وبقيت العائلة وحدها تبث عواطفها؛ الأم الكهلة التي اختطفت المنون أبناءها العشرة فلم تترك لها سوى طفلاً وحيداً، وطفلة وحيدة"(ص:47).

(3)- وحي العزلة: "تنجب الآثار الباقيّة البؤساء في كل أرض يتجرعون من المرارة صنوفاً وألواناً، تختلف شدتها ومذاقها باختلاف البؤس والشّعور وباختلاف الزّمان والمكان، بؤساء في فقرهم وعريهم وجوعهم، وبؤساء في فقدهم الحنان والمواساة، وبؤساء في نبذهم من الإنسانيّة، وعزلهم عن حركة المجتمع الكبير، وهناك صور مجهولة أخرى كثيرة مغمورة دفينة في الأعماق"(ص:68).

(4)- آخر خيط: "ومع قسوة أبيه وغلظته تولَّد لديه شعوراً بالاحتقار، وعاش معه طويلاً؛ فأفقد صلة الأبوة رونقها، وما عاد يقيم لكلام أبيه وزناً، فصار

يعانده في كل أوامره، حتى جاء الوقت ليقف كل منهما في وجه الآخر، فانقطع آخر خيط بينهما، ورافقت علاقتهما اللعنات"(ص:72).

(5)- الحمامات المهاجرة: "آه يا أمي المسكينة؛ طالما بكيت أطفال ابنك الشّهيد الذين لم يولدوا، طالما تمنيت لو ترك لك صورته مجسمة في صغير أو صغيرة، يعزيك قليلاً يذيب ركام الملح من صدرك، أنظري عيون ربيعة فتزيد أمنيتك استحالة، أنظريها وهي تبكي في صمت، وهي تزرع الألم في كل قلب يبصرها، لن يعوِّض حنانك الأب الفقيد مهما غنت أو دمعت عيناك"(ص:92).

تحليل العتبات السّرديّة: وكما الطّبيعة؛ ظلَّ المجتمع الجزائري البسيط وقضاياه المتكرِّرة في كل آن ومكان، يشغل تفكير الأديبة الجزائريّة زليخا السّعودي في كتاباتها، فكانت نظرة الأديبة إلى المجتمع نظرة ثاقبة بعين ناقدة إذ راحت من خلال قصصها تعالج قضايا المجتمع في القرى والضّواحي؛ من اليتم والحرمان وشعور الفقد وافتقاد الرّحمة والعطف والحنان، إلى البؤس وانعدام الإنسانيّة نتيجة الظّلم والظّلام وهجران الخلان، حيث شكلت هذه القضايا المجتمعيّة، وغيرها؛ نسيج النّص في قصص الأديبة زليخا السّعودي.

3. 3. موضوع القريّة: عتبات سرديّة:

(1)- ابتسامة العمر: "غادرنا دنيانا الهادئة المطمئنة... إنّها أميال معدودة بين القريّة والمدينة، ولكنها في نظري فراق مديد، وما كان لي أن أعبر الدّرب إليك... وما أبعد فتاة القريّة السّاذجة عن فتاة المدينة، فتاة الأمس، وفتاة اليوم لقد تغير كل شيء... لو كنت أعلم ما أنا صائرة إليه لملأت القريّة بالصّراخ لبقيت هناك ولم أخط خطوة واحدة"(ص:30).

(2)- على مذبح الوعي أو المقيدون: "هي قريّة من قرى الجنوب القسنطيني... واجتمعت القريّة كلّها... استقبلت القريّة يوماً من أيامها... في تلك القريّة البعيدة نشأت... رجع الشّريف من قريته، ورجعت من قريتها...

أرجو أن تكون قضيت وقتاً سعيداً في قريتك... كم أتمنى لو أن أيامي كلّها أقضيها في القريّة"(ص:64/46).

(3)- وحي العزلة: "قصّة عائلة اعتزلت العالم في قريّة من القرى" (ص:68).

(4)- آخر خيط: "القريّة تعودت وجوده يسقي حقولها ومروجها"(ص:72).

(5)- الحمامات المهاجرة: "يتحول شوقه المبهم إلى حنين يدفعه إلى الغناء في الأفراح القليلة التي تحييها القريّة المتناهيّة في البعد عن العالم الخارجي"(ص:84).

تحليل العتبات السّرديّة: في البدء كانت الأديبة زليخا السّعودي تسكن القريّة، وفي المنتهى صارت القريّة تسكن الأديبة زليخة السّعودي، فكانت القريّة موضوعة محوريّة في قصصها؛ منها البدايّة، ومنها الرّحيل، وإليها العودة مرة أخرى، فلا نكاد نتجاوز قصّة إلى قصّة أخرى حتى يتغيَّر كل شيء، وتظل القريّة ثابتة صامدة لا تحيد عنها الأديبة ولا تميل، كأنّ القريّة في معالمها القصصيّة بمثابة قلعة أسطوريّة لا تتهاوى ولا تسقط، وإن جارت عليها الأزمان الطّويلة؛ فلا هي اغترت بأضواء المدينة، ولا هي انجذبت إلى بهرج الحضارة لا، ولا هي انزاحت إلى التّمدن فكانت القريّة حاضرة في قصّة ابتسامة العمر وارتحلت ببنائها الحجري وقرميدها الأحمر إلى كل القصص المتعاقبة، بل إنّ كل القصص تعاقبت على تلك القريّة البسيطة التي تسكن في قلب الأديبة زليخا السّعودي.

وللإشارة هنا إلى نوع من التّناص اللّغوي الحرفي، وهو مع ذلك تناص داخلي موضوعاتي؛ تقول عائشة في قصّة ابتسامة العمر: "لو كنت أعلم ما أنا صائرة إليه؛ لملأت القريّة بالصّراخ، لبقيت هناك ولم أخط خطوة واحدة" (ص:30).

وتقول رقيّة؛ إحدى بطلات قصّة على مذبح الوعي أو المقيدون: "لا أبداً لن أرضخ؛ سأملأ القريّة صراخاً، سأخرج للضيوف صائحة: إنّي لا أريد؛ لا أريد الحياة في قريتهم"(ص:61).

إنّ هذه الصّورة اللّغويّة المتكرِّرة للصراخ الذي يملأ القريّة؛ إنّما هي روح (التّناص) بكل مفاهيمه القديمة والحديثة، ففي هذا المثال البسيط نستذكر مقولة الإمام علي رضي الله عنه: (لولا أنّ الكلام يعاد لنفد)، وهذه المقولة النّقديّة الإسلاميّة المبكرة نعتبرها –ولا ريب– بمثابة تشخيص لأبعاد التّداخل النّصي أو التّعالق النّصي، أو الحواريّة، أو التّناص.

3. 4. موضوع الحريّة: عتبات سرديّة:

(1)–ابتسامة العمر: "لعلك كنتَ تنتظر أن أتهاوى تحت قدميك أستغفر الذّنب، وأرجو العفو؛ لأنّي فكرتُ في نسيانكَ ومحوكَ من الذّاكرة؛ فأنتَ القوي الجبار وأنا الضّعيفة التي يجب أن تخمد أنفاسها إذا فكرت في العصيان، أنا المسكينة المقيَّدة بين أسوار وعقول رجعيّة لا تضع سوى للعرف وللمادة قيمة أمّا الرّوح والعاطفة؛ وهي خيالات التّافهين الذين فقدوا عقولهم في سخافات العصر المريض؛ فأنا في يد أبي، وغداً في يدكَ، ولا مجال للفكر والرّأي" (ص:26).

(2)– على مذبح الوعي أو المقيدون: "إنّ الطّموح الذي يكمن في الرّوح لا يعرفه المكان على الإطلاق، وإن في خرير النّهر لأنغاماً للقلب، والرّوح تبعث فيه إحساساً، وتزهر به شعوراً، قد يكون النّهر بالنّسبة إليك جمالاً تنظره وموسيقى تسمعها؛ لكنّه في عيني يمثّل الحنان المفقود، ويعيد لي وجه أمي الرّحيب المختفي بين الوجوه المحيطة بي" (ص:58).

(3)– وحي العزلة: "يكفيها من كل الأنوار؛ أنوار الرّوح الطّليقة الهائمة بين أجمل ما في الطّبيعة من مروج وسهول تلك التي لا يقدِّر جمالها النّظير سواها" (ص:67).

(4)-آخر خيط: "تعصف العواصف، والعواصف في بلاد الآخرين لا قيمة لها، ارفع رأسك في قصف الرّعود وعويل الرّياح، ارفع رأسك فالحياة مريرة وشخصيته المزدوجة تعذبه وتدفعه إلى الجنون، الفنّان الذي تحطَّم على قارعة الطّريق الطّويل، والمناضل الذي جسَّد نضاله في أفكار ناقمة قضت عليه" (ص:80).

(5)-الحمامات المهاجرة: "فجأة تغير وجه الدّنيا، وأظلم، وجاءت الطّائرات فأحرقت بيتها، أوّل ما أحرقت كانت مخابئ السّلاح قد اكتشفت تحت أرضها فتدافعت أمواج الحقد نحو صدرها تلطمه، والتّفت القيود على معصميها ورفستها الأرجل المتوحشة"(ص:89).

تحليل العتبات السّرديّة: عالجت الأديبة زليخا السّعودي في قصصها المتنوّعة موضوعات مختلفة؛ وهذا أمر عادي، ولكنّها في الوقت ذاته لم تغفل عن تيمة إيديولوجيّة مهمة بالنّسبة للمرأة الكاتبة؛ وهي تيمة الحريّة، إذ نجدها في ثنايا القصص تبث أفكاراً ثورويّة ذاتيّة تارة، وتارة جمعيّة، تتعلق هذه الأفكار أساساً بالحريّة في مختلف مظاهرها الإنسانيّة، وهذا أمر عادي أيضاً وما قيمة الأدب إذا لم يناضل من أجل الحريّة، فمن شموخ المرأة أمام جبروت الرّجل، إلى صمود الثّائر أمام المغتصب، وما بينهما؛ كانت الأديبة زليخا السّعودي ترسم لوحات فنيّة خالدّة تسابيحها من حنايا الحريّة، حريّة المرأة وحريّة الكاتبة، وحريّة الذّات الإنسانيّة، وحريّة المرء في أرضه، وحريّة المواطن في وطنه، فكانت هذه الأفكار الجهاديّة تنتقل من قصّة إلى قصّة أخرى، فإن لم يكن هذا الانتقال نضالاً؛ فهو تأكيد للموقف.

3. 5. موضوع المرأة: عتبات سرديّة:

(1)-ابتسامة العمر: "الحنان والرّفق من الأشياء المحرَّمة علينا؛ كالنّور والضّياء والثّقافة، ولكَ ما يمنحني قطرات لا تطفئ ظمأ صادي، بل تزيد في لهيب ظمئه وشقائه، وقد تلاشى في بيتكم ذلك العالم الغامض المهيب، وحلَّ

محله إحساس بالذّل؛ لم أكن أشعر به من قبل مع مشاعري الأخرى بالألم والحزن، وعذرتهم؛ عذرت أمك المتجبرة، وأباك وأخاك، لأنّهم لا يفهمونني كما لم يفهمني الآخرون".(ص:36)

(2)-على مذبح الوعي أو المقيدون: "قصتي ليست ألغازاً، ولا أوهاماً؛ هي قصّة العاجزات المغلولات الأيدي والأفكار؛ فقد قيدتني أمي قبل موتها، وذهبت إلى القبر وهي مطمئنة إلى مستقبلي، لأنّها وجدت من قيدتني به، وقيدته إليَّ ولم تغير السّنوات التي فصلت بيني وبينه من الميثاق شيئاً"(ص:59).

(3)- وحي العزلة: "فتيات عشن في ظلال الحرمان في مكان موحش مقفر، لا ينقطع فيه الشّتاء عن غيومه وأنوائه؛ مكان انقطعن فيه عن أضواء المجتمعات البراقة... وفي ذلك المكان القاحل فقدن نبع الحنان الذي تدفق في أرواحهن فترة معدودة من الزّمن، ثم نضب إلى الأبد" (ص:68).

(4)- آخر خيط: "كل عام يغيِّر زوجة، ويبقي البيت نائحاً عن مطلقة تخرج، ويزغرد لعروس تدخل، وبينهما كان جو من الحقد والضّغينة يغطي الأرجاء" (ص:74).

"تطارده صورتها الجميلة أينما التّفت؛ تساءل لم هي دون الجميع كتب لها الموت، لا لسبب إلا لأنّها أحبت بصدق"(ص:82).

(5)- الحمامات المهاجرة: "الحب لم يكن سوى التّحام جسد بجسد والعشق لا يُمنح إلا للأجساد الجميلة"(ص:84).

تحليل العتبات السّرديّة: تتعدَّدُ قضايا المرأة في المجتمع، وتتعدَّدُ قضاياها في الأدب، وفي السّينما والمسرح، وفي كل الفنون، وفي كل مناحي الحياة لذلك كان من الطّبيعي أن نجد قضايا المرأة المتعدِّدة تتعدَّدُ في صفحات قصص الأديبة زليخا السّعودي، وليس الأمر غريباً على امرأة جزائريّة أوراسيّة حرة وهي بالإضافة إلى ذلك كاتبة رائدة في الكتابة النّسويّة الجزائريّة، واكبت فجر الاستقلال الجزائري، فكان لها أن عايشت هموم المرأة الرّيفيّة القرويّة البسيطة

فكانت الأديبة سفيرة للمرأة ولسانها الصّارخ في المنابر الثّقافيّة، حتى إنّها جعلت من ممكنات القصّة القصيرة بوقاً إعلامياً يترصد خبايا المرأة، ومظالمها وشكواها، فمن الحياة الأسريّة وما تتضمّنه من أسرار الزّواج وتعدد الزّوجات والطّلاق، إلى الحياة المجتمعيّة وما تمارسه من سلطة ذكوريّة، إلى الحياة العاطفيّة وما يخالجها من مشاعر البوح والكتمان؛ نقلت الأديبة زليخا السّعودي صورة المرأة الجزائريّة، وعالجتها فنّياً ضمن قصص إبداعيّة متجاورة؛ انطلاقًا من قصّة (ابتسامة العمر) ثم ارتحالاً مع قصّة (الحمامات المهاجرة) وصولاً إلى قصّة (مرجانة) في مثواها الأخير.

4. خاتمة: إنّ مقاربة التّناص الدّاخلي (الموضوعاتي) في قصص الأديبة زليخا السّعودي؛ كشف لنا بصورة عجيبة قشيبة جماليّة الموضوعات وتنوّعها فإذا ما تجاوزنا (الطّبيعة) وهي بمثابة علبة ألوان جماليّة مكنت الأديبة من أن تمتح صورها البديعة من سحر ألوان الطّبيعة، وإذا ما تجاوزنا (المجتمع) وهو المعين الأوّل لأفكارها التي ترجمتها إلى قصص إبداعيّة، وإذا ما تجاوزنا (القريّة) وهي معادل موضوعي للذات السّاردة؛ –والسّارد لا يؤنث!– فإنّنا لا يمكن بأيّة حال من الأحوال أن نتجاوز الحديث عن (تناص الحاء!)؛ فمن حاء الحب إلى حاء الحياة، حاولت الأديبة زليخا السّعودي أن تنسج قصصها النّسويّة بغيّة الوصول إلى الحاء الخالدّة؛ حاء الحريّة، وهي في كل ذلك لا تتجاوز الحاء المضمرة؛ حاء الحياء الأنثوي.

5.قائمة المراجع:

المؤلّفات:

- الآثار الأدبيّة الكاملة للأديبة الجزائريّة زليخا السّعودي، جمع وتقديم: شريبط أحمد شريبط، سلسلة ذاكرة الأدب الجزائري، طبع على نفقة الصّندوق الوطني لترقيّة الفنون والآداب وتطويرها التّابع لوزارة الاتصال والثّقافة، مطبعة دار هومة، الجزائر، ط1، 2001م.
- ابن منظور، لسان العرب، مادة: (ن. ص. ص)، دار صيدا للطباعة والنّشر بيروت ط:1، (د.ت)، ص:215.
- الزّبيدي، تاج العروس، تح: عبد الكريم الغرباوي، مطبعة حكومة الكويت، 1979 مادة نصص: ص:81-82.
- الأزهر الزّناد، نسيج النّص، بحث في ما يكون به الملفوظ نصا، المركز الثّقافي العربي، بيروت، ط1، 1993.
- عبد القادر بقشي، التّناص في الخطاب النّقدي والبلاغي، دراسة نظريّة وتطبيقيّة تقديم: محمد العمري، دار إفريقيا الشّرق، المغرب، ط1، 2007م.
- عصام حفظ الله واصل، التّناص التّراثي في الشّعر العربي المعاصر، أحمد العواضي أنموذجا دار غيداء للنشر والتّوزيع، الأردن، ط1، 2011.
- محمد مفتاح، تحليل الخطاب الشّعري (استراتيجيّة التّناص)، المركز الثّقافي العربي بيروت، ط1، 1992.
- ميخائيل باختين، المبدأ الحواري، تر: فخري صالح، المؤسسة العربيّة للدراسات والنّشر بيروت، ط:2، 1996م.
- يوسف وغليسي، التّحليل الموضوعاتي للخطاب الشّعري، جسور المعرفة، الجزائر ط1، 2018م.
- يوسف وغليسي، مناهج النّقد الأدبي، جسور المعرفة، الجزائر، ط1، 2007.

المقالات:

- أحمد الزّعبي، النّص الغائب (دراسة في جدليّة العلاقة بين النّص الحاضر والنّص الغائب)، مجلة أبحاث اليرموك، ع1، مج12، 1994م.
- عبد الملك مرتاض، فكرة السّرقات الأدبيّة ونظريّة التّناص، علامات في النّقد الأدبي النّادي الأدبي الثّقافي جدة، ج1، المجلد1، 1991.

- **رسائل جامعيّة:**
- نورة محمد ناصر المري، البنيّة السّرديّة في الرّوايّة السّعوديّة، دراسة فنيّة لنماذج من الرّوايّة السّعوديّة، (رسالة جامعيّة)، 2008، ص:2.

6. هوامش:

[1]- ينظر: ابن منظور، لسان العرب، مادة: (ن. ص. ص)، دار صيدا للطباعة والنّشر بيروت، ط:1، (د.ت)، ص:215.

[2]- ينظر: الأزهر الزّناد، نسيج النّص، بحث في ما يكون به الملفوظ نصا، المركز الثّقافي العربي، بيروت، ط1، 1993، ص:11.

[3]- الزّبيدي، تاج العروس، تح: عبد الكريم الغرباوي، مطبعة حكومة الكويت، 1979، مادة نصص: ص:81-82.

[4]- ينظر: نورة محمد ناصر المري، البنيّة السّرديّة في الرّوايّة السّعوديّة، دراسة فنيّة لنماذج من الرّوايّة السّعوديّة، (رسالة جامعيّة)، 2008، ص:2.

[5]- ينظر: عبد القادر بقشي، التّناص في الخطاب النّقدي والبلاغي، دراسة نظريّة وتطبيقيّة تقديم: محمد العمري، دار إفريقيا الشّرق، المغرب، ط1، 2007م، ص:18.

[6]- ينظر: نفسه، ص:18.

[7]- عصام حفظ الله واصل، التّناص التّراثي في الشّعر العربي المعاصر، أحمد العواضي أنموذجا دار غيداء للنشر والتّوزيع، الأردن، ط1، 2011، ص:15.

[8]- ينظر: ميخائيل باختين، المبدأ الحواري، تر: فخري صالح، المؤسسة العربيّة للدراسات والنّشر بيروت، ط:2، 1996م، ص:136.

[9]- ينظر: أحمد الزّعبي، النّص الغائب (دراسة في جدليّة العلاقة بين النّص الحاضر والنّص الغائب)، مجلة أبحاث اليرموك، ع1، مج12، 1994م، ص:95.

[10]- عبد الملك مرتاض، فكرة السّرقات الأدبيّة ونظريّة التّناص، علامات في النّقد الأدبي النّادي الأدبي الثّقافي جدة، ج1، المجلد1، 1991، ص:83.

[11]- ينظر: محمد مفتاح، تحليل الخطاب الشّعري (استراتيجيّة التّناص)، المركز الثّقافي العربي، بيروت، ط1، 1992، ص:120.

[12]- ينظر: محمد مفتاح، تحليل الخطاب الشّعري، ص:121.

[13]– ينظر: محمد مفتاح، تحليل الخطاب الشّعري، ص:124.

[14]– الموضوعاتيّة: منهج نقدي قائم بذاته، للتفصيل في أبعاده النّظريّة، وتحصيل مرجعياته المعرفيّة؛ ينظر: يوسف وغليسي، مناهج النّقد الأدبي، ص:167/147. وينظر أيضاً كتابه الموسوم: التّحليل الموضوعاتي للخطاب الشّعري.

[15]– إن النّصوص المستشهد بها في هذه الورقة البحثيّة كثيرة جدا؛ ولذلك سنحيل على أرقام صفحاتها في المتن مباشرة، وأصل هذه الاقتباسات مبثوث في ثنايا قصص الأديبة الرّاحلة زليخا السّعودي (1943–1972)، ضمن كتاب: الآثار الأدبيّة الكاملة للأديبة الجزائريّة زليخا السّعودي، جمع وتقديم: شريبط أحمد شريبط، سلسلة ذاكرة الأدب الجزائري، طبع على نفقة الصّندوق الوطني لترقيّة الفنون والآداب وتطويرها التّابع لوزارة الاتصال والثّقافة، مطبعة دار هومة، الجزائر، ط1، 2001م.

[16]– لو افترضنا مثلاً أن قصّة ابتسامة العمر كانت أولى قصص الأديبة زليخا السّعودي باعتبار ترتيبها أولاً في كتاب الآثار الكاملة؛ فإننا سنعتمد عندئذٍ منهجيّة عكسيّة تماماً فنقول بدءاً: إن موضوعات قصّة ابتسامة العمر قد هاجرت بمحمولاتها السّرديّة والثّقافيّة إلى القصص الأخرى للأديبة زليخا السّعودي؛ لتصبح هذه الأخيرة لعبة لتذكر المحكي في قصّة ابتسامة العمر، من خلال تنشيط لاوعي النّصوص اللاحقة، وتداعياتها التّخييليّة.

تمثّلات صورة الصّحراء العربيّة في ضوء ثنائيّة الآنا والأخر
رحلات لودفيكو فارتيما أنموذجا

Representations of the Image of the Arabian Desert in Light of the Self-Other Dichotomy: The Travels of Lodovico di Varthema as a Model."

أ. مفيدة ميزان♥

أستاذ محاضر ب

المُعرّف الرّقميّ للمقال:DOI 2025 10.33705/0114-027-004-018

تاريخ الاستلام:18-04-2025-تاريخ القبـول:13-09-2025-تاريخ النّشر : 15-12-2025

ملخّص: يهدف هذا المقال إلى تسليط الضّوء على أهمّيّة أدب الرّحلة في تجسيد صورة الآخر انطلاقا من كون هذه النّصوص الرّحليّة تعدّ مصدرًا للمشاهدات والأخبار التي يرصدها الرّحالة عن الشّعوب. وتكمن أهمّيتها في قدرتها على تشكيل صور متعددة عن الآخر مستندة إلى مرجعيات متنوّعة سياسيّة ودينيّة وعرقيّة وايديولوجيّة، وهذا ما بدا واضحًا في الرّحلات الأوروبيّة إلى الشّرق، لهذا حاولت من خلال هذا المقال استجلاء صورة العرب في نظر الرّحالة الايطالي فارتيما، والكشف عن أبعادها الاجتماعيّة والدّينيّة والاقتصاديّة من خلال نقل الكثير من مشاهد الصّحراء العربيّة، فتنوّعت الصّورة بين ما هو إيجابي انطلاقا من ارتباط الرّحلات بالجانب السّياحي الاستكشافي، أمّا الصّور السّلبيّة فقد ارتبطت بالجوانب الاستعماريّة.

♥جامعة عباس لغرور خنشلة، الجزائر، البريد الإلكتروني: mizane.moufida@univ-khenchela.dz (المؤلّف المرسل).

كلمات مفتاحيّة: صورة الصّحراء؛ فارتيما؛ الآنا؛ الآخر؛ الصّورولوجيا.

Abstract: This article aims to shed light on the importance of travel literature in shaping the image of the Other, based on the premise that such travel narratives serve as primary sources for the observations and accounts recorded by travelers about different peoples. Its significance lies in the ability of these texts to construct diverse representations of the Other, drawing on various political, religious, ethnic, and ideological backgrounds. This was particularly evident in European journeys to the East. Therefore, through this article, I seek to explore the image of Arabs as seen by the Italian traveler Varthema and to reveal its social, religious, and economic dimensions by conveying many scenes from the Arabian desert. The representations varied between positive images—mainly linked to the exploratory and touristic aspects of travel—and negative ones, which were often associated with colonial perspectives

Keywords: Desert Imagery; Varthema; Self; Other; Imagology.

1. مقدّمة: تعدّ الرّحلة الأدبيّة أحد أهم الأجناس الفنّيّة والمصادر المعتمدة في الكشف عن حضارة الشّرق التي ذاع صيتها بأساطيرها وأطلالها التي أثارت فضول حالة الغرب بزيارة الشّرق وتأليف كتب عنه، فالرّحلة تمثل برهانا ماديا على قيام الاتصال المباشر، وتؤكد على ما يقدمه هذا اللون من الأدب من حمولة ثقافيّة، ويرسم لنا درجة استعداد البيئة التي عاش فيها الرّحالة للتطور على المدى القريب أو البعيد تبعا لصلاتها مع غيرها أو انفرادها عنهم "**فالرّحلة فن أدبي ذو طابع قصصي كما أنّها ضرب من السّيرة الذّاتيّة في مواجهة ظروف وأوضاع في كشف الأعلام والأقطار ووصفها، والحكم عليها وعلى**

المجتمع، فهو وصف في النّهايّة لكل ما انطبع من ذلك سواء في ذهن الرّحالة عبر مسار رحلته وأسلوب القص والحقائق العلميّة والتّاريخيّة والجغرافيّة والنّفسيّة"،[1] وهذا يعني أنّ الرّحلة هي من الآداب التي فسحت المجال للتعرف على ثقافات متعددة والتّعرف على الآخر من خلال تصوير حياته الاجتماعيّة وعاداته وتقاليده وأتيحت الفرصة للغرب لكي يتعرف على السّحر الشّرقي الذي أسر الكثير من الغربيين والعلماء والمفكرين" **فالرّحلة تطلعنا على سيرة أصحابها وعلى حقيقتهم وتكشف مواهبهم ودوافعهم للقيام بتلك الرّحلات والأثر الذي خلفوه للأجيال**"،[2] وفي ظل العلاقات بين الشّرق والغرب وضع كل منهما خطابا عن الآخر؛ فالرّحالة الغربي خلق لنفسه شرقا وشكله وفقا لما يتمشّى مع رؤيته العنصريّة، أمّا الرّحالة الشّرقي خلق غربًا انطلاقا ممّا هو موجود، لأنّ الغرب يهدف من وراء ذلك إلى الهيمنة والسّيطرة والاستيطان والسّلب والنّهب، بينما الشّرق هدفه مغاير للغرب تماما هو ينادي إلى السّلم والحوار. وهذا يدفعنا إلى طرح مجموعة من الأسئلة أهمّها:

1-كيف شكلت صورة الآخر العربي في النّص الرّحلي عند فارتيما؟

2-ما هي مرجعيات تشكيل صورة الآخر العربي في رحلات فارتيما؟

2. العلاقة بين أدب الرّحلة وأدب الصّورة: شهد علم دراسة الصّورة الأدبيّة وهو أحد فروع الأدب المقارن، اهتمامًا متزايدًا في الآونة الأخيرة، حيث يركز هذا العلم على تحليل التّمثيلات الأدبيّة للصور النّمطيّة والرّموز التي يقدّمها النّص الأدبي، ويهدف إلى فهم البنيّة الفنّيّة والمعاني الثّقافيّة التي تحملها هذه الصّور داخل العمل الأدبي يطلق عليها (**Guy michaud**) علم الصّورة وينسبها للأدب المقارن، أمّا **سيمون جون** يوضح علاقة صور الشّعوب بالأدب المقارن "إنّ التّأثير الذي سنتحدث عنه مختلف لأنّه ليس من نفس النّوع، فلم يعد ثمة عمل أدبي يحدث تأثيرًا بل شعب بأكمله، البلد كلّه يحدث التّأثير وأدباء شعب آخر يتلقون الصّورة"،[3] فالبحث عن الآخر، والكشف عن صورته أو

محاولة التّعرف إلى ثقافته وفكره هي فكرة تمس الإنسان من الدّاخل، وأدب الرّحلة يعد من الآثار الأدبيّة الغنيّة بمادتها التي أسهمت في الوصول إلى مدارك الآخر واستقراء مدى القدرة على التّواصل بين الذّات الباحثة والآخر القابعة في مضان الغموض، وقد شكلت الرّحلات البوابة التي انطلقت منها كثير من الرّؤى والأحكام والتّصورات عن الآخر، فالغايّة ليست وصف الآخر والوقوف على معالم حياته بل قراءة الآخر في مرآة الآنا، ولأنّ الآخر هو المرآة التي تعكس صورة الأنا "ويتأثر سلوك الفرد تجاه الآخر بالانطباع الذي يتكون عنه استنادا إلى طريقة الإدراك وكيفيّة التّعامل مع المكون الثّقافي والاجتماعي لهذا الآخر، حيث ينبثق من هذا الإدراك والتّعامل تفاعل متبادل بين الأنا الفرديّة أو الجماعيّة والآخر، وتتفاوت درجة ايجابيّة هذا التّفاعل وسلبيته بتباين هذا الإدراك"،[4] فالعلاقة بين الأنا والآخر هي علاقة تبادل الأدوار خلال فترات زمنيّة تارة غالبا وتارة مغلوبا.

فأدب الرّحلة يلعب دورا مهما في رسم ملامح صورة الآخر، وإن كانت تلك الصّورة غير تامة وغير دقيقة أحيانا، وبما أنّ الاعتراف بشرعيّة الاختلاف بين البشر هو أحد روافد تشريع العلاقة مع الآخر على قاعدة التّواصل والحوار والتّعارف، نستطيع القول أنّ في الوجود الإنساني آخر دينيا ومذهبيًا وقوميًا وعرقيًا، وجغرافيًا، واجتماعيًا، وثقافيًا وسياسيًا، فتتعدّد دوائر الآخر وتتنوّع مستوياتها بتعدد دوائر الأنا ومستوياتها" فالرّحلات إذن تسهم في تشكيل صورة الأمة في أدب أمّة أخرى، وهي تكشف بذلك عن طبيعة العلاقة التي تسود بين الأمم والشّعوب، فلا شك أنّ حالة العداء تخلق للآخر صورة سلبيّة تسعى الأمم لتبريرها وجمع مفرداتها من عناصر شتى وفي هذه الحالة يجري اختزال العدو إلى صورة نمطيّة يجري التّعبير عنها بكثافة ودقّة، أمّا حالة الإعجاب فتثير صورة إيجابيّة مشرقة" [5]؛ فقد لوحظ أنّ الصّور تقدّمها الآداب الأخرى تشكل

مصدرًا أساسيًا من مصادر سوء التّفاهم بين الأمم والدّول والثّقافات سواء كان هذا ايجابيًّا أم سلبيًّا.

3. التّعريف بالرّحالة لودفيكو فارتيما: قبل الحديث عن طبيعة صورة الصّحراء العربيّة التي تطبع عمل الرّحالة لودفيكو فارثيما (**Lodovico di Varthema**) في رحلاته علينا أن نقف أوّلا عند هذا الرّحالة الايطالي ولد في بولونيا (1470 1517) بدأت رحلته من البندقيّة (فنيسيا) حاليا سنة 1503 متجها من أوروبا إلى الإسكندريّة ومنها إلى القاهرة مرورا بالنّيل وترك مصر متجها إلى بيروت ومنها إلى طرابلس وحلب ودمشق، ومن دمشق يتوجه إلى مكّة المكرّمة، ويرد في موسوعة التّراجم العالميّة في القديم والحديث المطبوعة في پاريس سنة 1827 نص فرنسي يعرفه بأنّه رحالة ايطالي قام برحلته في القرن العاشر الهجري السّادس عشر ميلادي، وإنّ هذه الرّحلة هامّة جدًا للمشتغلين بتاريخ الجغرافيا وللمؤرخين بشكل عام"[(6)]. سمى نفسه الحاج يونس المصري أمّا في الهند واندونيسيا فإنّه يعرف باسم الحاج يونس العجمي، ويذكر بيتر برنت في كتابه: "بلاد العرب القاصيّة" "أنّ فارتيما يعد بحق أوّل مستشرق يخترق مكّة المكرّمة"[(7)]، يقول المستشرق بيرسي بادجر "أنّ معظم ما نعرفه عن فارتيما هو ما ذكره فارتيما عن نفسه"[(8)]،"تعلم هذا الرّحالة اللّغة العربيّة في دمشق، ونظرًا لكون الرّحلة قديمة قبل أن تنشط موجة الرّحلات الإستشراقيّة فيما بعد، وقبل ظهور النّزعة الرّومانسيّة، حيث كانت مرحلة الجهل والخرافات هي السّائدة في البلاد العربيّة، لذلك كان الرّحالة يصف الأشياء الغريبة التي تحدث أمامه، ممّا أوقعه في مشاكل عديدة مع السّلطات والنّاس. ومن جدة غادر بحراً إلى عدن التي وصلها عام 1504م، وقضى فيها مدة قبل أن يبارحها إلى الهند بعد قضاء عشرة أشهر في الجزيرة العربيّة. وبعد مغامرة في بلاد فارس وجزر الهند الشّرقيّة والحبشة وموزمبيق عاد فارتيما إلى روما في الفترة بين عامي 1558م و1559م، حيث أصدر كتابه الذي يعد الوحيد من نوعه المكتوب بلغة

أوروبيّة عن الجزيرة العربيّة آنذاك. فوصف في رحلاته جميعها العادات والتّقاليد والطّقوس الدّينيّة ووصف المدن والأماكن خاصّة أنّه كان يعمل لحساب ملك البرتغال الذي أرسله ليتجسس على العالم الإسلامي متخفيا بلباس المماليك ويشير عبد الرّحمن الشّيخ "أنّ مهمّة فارتيما كانت أكثر تعقيدا، فقد كان مكلفًا بوصف عادات الشّعوب التي يمر بها في طريقه للهند، وفي الهند نفسها كتابة تقارير عن جيوشها خاصّة ما يتعلق بالمدافع، وحصر منتجاتها الزّراعيّة والصّناعيّة، خاصّة ذات القيمة في التّجارة العالميّة وباختصار فإنّ مهمّته كانت التّجسس الشّامل على كل الشّعوب والجماعات التي مر بها خاصّة الإسلاميّة منها"[9].

وتمّ هذا بمساعدة المملوك الفارسي خوجة ذو النّور الذي قدم له خدمات هائلة، وأتاح لفارتيما فرصة التّغلغل في المجتمعات الإسلاميّة وقدمه على أساس أنّه مملوك، ولهذا تشكل رحلة فارتيما الجناح البري لجهود البرتغاليين في اكتشاف الطّرق المؤديّة إلى ثروات الشّرق عامّة والهند خاصّة، وجهودهم كذلك لتطويق العالم الإسلامي استمرارا لما كانوا يسمونه حرب الاسترداد،[10] ولقد تنوّعت المصادر التي اعتمدها الرّحالة فارتيما في تشكيل صورة الآخر، ورصد معالم حياته المختلفة، ومن هذه المصادر المشاهدة والمعايشة والسّماع والنّقل والإخبار.

4-صورة مدينة القاهرة من النّاحيّة العمرانيّة: تشكّل العمران صورة من صور هويّة الآخر، وفي هذا الصّدد ينقل فارتيما بعض مظاهر مدينة دمشق وبيروت وطرابلس وحلب وقد اتسمت صورها بالدّقة حينا والسّطحيّة حينا آخر حيث نجد كثيرًا من التّفاصيل في عرض دقيق للمدن العربيّة وفحصًا للتقاليد وأنماط السّلوك ودراسة للأوضاع التّجاريّة والاجتماعيّة التي لا تخلوا من نوازع سياسيّة واستكشاف لما يحقق مصالح بلاده ومصالح ملك البرتغال خاصّة. فلقد اعتمد فارتيما في رحلته على المشاهدة في توثيق الأخبار والمعلومات ووصفه

للأماكن التي وصل إليها، وقد تعددت مشاهدات فارتيما، وكانت الرّكيزة الأساسيّة التي قامت عليها رحلته، ومن هذه المشاهدات حديثه عن مدينة القاهرة حيث يرى **فارتيما** أنّ التّقارير التي كتبت عن القاهرة بأنّها مدينة كبيرة أدهشته لأنّه وجد العكس. "فمحيط القاهرة يساوي تقريبا محيط روما"، [11] وهذا يعني أنّه قد كانت هناك محاولات تجسّس قبل هذا الرّحالة لنقل كل ما يتعلق بالعالم الإسلامي إلى الغرب وضربه في عقر داره، فالعالم الإسلامي كان دائما عرضة للمخطّطات الاستعماريّة التي لجأت إلى كافة الوسائل من بينها إرسال رحالة بأسماء وهويات مستعارة.

فالقاهرة حسب الرّحالة تضم مساكن أكثر بكثير من روما كما أنّ عدد سكانها كبير والخطأ هو وجود قرى صغيرة خارج أسوار القاهرة ممّا جعل النّاس يضنون أنّها ضمن القاهرة، كما يقر الرّحالة أنّ المماليك هم سادة وحكام للمسلمين، وأنّ مصر يقطنها المسلمون والمماليك، فالرّحالة اعتمد على تقنيّة المفاضلة بتفضيل المماليك وإقصاء الآخر المسلم.

5-صورة بيروت من الجانب المعماري: صور الرّحالة الأماكن التي قصدها أو مر بها في رحلته، وعمد إلى النّمط التّصويري القائم على إيراد التّشبيهات بين الثّقافة الإسلاميّة والمسيحيّة خاصّة على مستوى المعالم الدّينيّة والتّاريخيّة. وكانت الصّورة موجزة لم تنل من التّفصيل حظا وافرا، حيث يعترف الرّحالة أنّه لم يجد ما يصفه في بيروت سوى مبنى قديم كانت تسكنه ابنة الملك فأراد تنين افتراسها فقتله القديس جورج،[12] فالرّحالة أورد هذه الحكايّة المعروفة أيام الحروب الصّليبيّة وهي قصة التّنين والملك وابنته والقديس جورج أو مارجرجس من الأساطير التي بقيت عالقة مع التّقاليد النّصرانيّة في بيروت.

6- صورة طرابلس من الجانب الاقتصادي: أمّا طرابلس حسبه فهي تابعة للقاهرة وتضم بضائع مختلفة وهي سوق لسوريا وتركيا، كما أنّها ممر للبضائع الفارسيّة، ومن طرابلس يتجه فارتيما إلى حلب في رحلة بريّة دامت ثمانيّة أيام ليتجه بعدها إلى دمشق التي استغرقت رحلتها عشرة أيام، وعلى بعد عشرة أميال يجد منطقة أخرى هي مدينة منين وتقع على سفح الجبل ويقطنها المسيح التّابعين للكنيسة اليونانيّة ويصفها " توجد بها كنيستان جميلتان جدا، يقال أنّ هلينا أم قسطنطين هي التي أنشأتهما، وتنمو الفاكهة الممتازة هنا خاصّة العنب، كما توجد بساتين رائعة وينابيع"،[13] فكما كان المكان الدّيني الإسلامي حاضرا في حديث الرّحالة نرى أيضًا المكان المسيحي حاضرا عند فارتيما بأشكال وهيئات متنوّعة بلدا وكنيسة ومزارا فمن هذا الوصف يتضح بأنّ الرّحالة منتصر للمسيحيّة والمسيح حتى وإن أخفى هويته، والمتتبع لرحلته يكتشف ميوله العاطفيّة ومبالغته في وصف كل ما هو غربي مسيحي.

7-صورة جمال دمشق من الجانب العمراني: قدم الرّحالة صورة ممعنة بالخصب والجمال لمدينة دمشق معترفا بأنّه لا يستطيع أن يصف جمال مدينة دمشق فهي تجمع بين العرب والمماليك والمسيحيين اليونانيين. وركز على المعالم الدّينيّة والتّاريخيّة فكان التّركيز قائما على تاريخ المآثر العمرانيّة في دمشق وأشكالها وطريقة بنائها، حيث تتمثل العمارة الدّمشقيّة في المساجد خاصّة ونحوها من (المباني، والقصور والقلاع، والمنازل)، وما يميّز دمشق هي تلك النّافورات المتميزة بفسيفسائها، حيث تشكلت هذه الصّورة انطلاقا من "وجود الغرب ككتلة واحدة يؤدي بالضّرورة إلى تشكيل مفهوم الشّرق ككتلة مضادة أو مقابلة، وعلى الرّغم من تقدم البحث التّاريخي والعرقي الأنثروبولوجي يبقى الشّرق مجرد فضاء يسقطون عليه الرّؤى الرّومنطقيّة ثم الايديولوجيّة للغرب الفاتح المنتصر"،[14] فهذه الصّورة التي تشكلت في النّص الرّحلي وانطبعت في ذهن الرّحالة فارتيما عن دمشق هي الصّورة نفسها الثّابتة في الذّهن الأوروبي

عن الشّرق كونه مصدر السّحر والجمال، أمّا المنازل العربيّة حسب فارتيما فهي قذرة من الخارج لكن تتميّز من الدّاخل بجمالها المعماري من خلال زخرفتها وتنميقها بالمرمر والرّخام.

ويشير الرّحالة أنّ دمشق بها قلعة جميلة وقويّة تم بنائها على يد مملوك فلورنسي على نفقته الخاصّة حيث يبدع فارتيما في وصفها "**إنّ كل زاويّة من زوايا هذه القلعة يتجلى الفن الفلورنسي منحوتا في الرّخام، وتحيط بهذه القلعة خنادق عريضة، ولها برجان وجسران يمكن سحبهما، وتوجد بها مدفعيّة ممتازة وحسب الرّحالة فإنّ السّلطان الكبير دس له السّم ولولا هذا المملوك الفلورنسي لمات السّلطان فكافأه بهذه المدينة التي بنى فيها هذه القلعة، وعند وفاته بكاه النّاس ووقروه باعتباره وليا صالحا**"،(15) وهذا فيه نوع من التّهويل والمبالغة من قبل **فارتيما**، والانتصار لكل ما هو أوروبي ومسيحي.

ويظهر حقد **فارتيما** الدّفين عندما يقر بأنّ المسلمين بشكل عام يعيشون تحت حكم المماليك كما يعيش الحمل في ظل الذّئب. وهذه الصّورة التي نقلها تعبر على أنّ فارتيما جاء إلى الشّرق محملا بإيديولوجيّة غربيّة شعارها التّفوق الحضاري الذي امتلكه الغرب المسيحي على أنّه تفوق نوعي وكمي إذ وضع صورة الغرب المسيحي في مركز والآخر الإسلامي في الأطراف، وألغى كل ما هو خارج عن نمط الثّقافة المسيحيّة.

8-صورة دمشق من الجانب الدّيني: والتي استحضر فيها **فارتيما** الأنا أو الهويّة المسيحيّة للمقارنة بين الأنا المسيحيّة والآخر المسلم، فالمشهد الدّيني في دمشق تمثل في كثرة المساجد، وأحد هذه المساجد تبلغ مساحته كنيسة القديس بطرس في روما، ويحتفظون في هذا المسجد برفات النّبي زكريا، وهذا المسجد له أربعة أبواب رئيسيّة ويضم العديد **من النّافورات، كما يوجد في دمشق ضريح يقال إنّ القديس بولس كان محبوسا به وأعاد المسلمون بناءه مرات**

عديدة لكن مع الصّباح يجدونه مهدما لأنّ الملاك حطمه عندما كان يسحب القديس بولس ليحرره،[16] من خلال هذا الوصف نستنبط أنّ هناك نوعًا من الضّغينة عند هذا الرّحالة الذي يحاول أن يربط الأشياء الجميلة بالمسيحيين وكل ما هو قبيح ومشين بالعالم الإسلامي بطريقة غير مباشرة؛ فالرّحالة **فارتيما** في تصويره للذات وللآخر أعاد تأويل وتشكيل كل الرّموز والمعالم لصالح الوعي التّاريخي الأوروبي من خلال خطاباته الإيديولوجيّة والسّياسيّة والاقتصاديّة وتحويل الثّقافة الغربيّة المسيحيّة إلى نموذج في ذاته ويتحول إلى إبداع والممكن إلى ضرورة.

9-صورة مدينة دمشق من الجانب الاقتصادي: والتي نقلها **فارتيما** بصورة ايجابيّة وذلك عن طريق ذكر أنواع المحاصيل الزّراعيّة الجيدة منها والرّديئة وبأنّ أهل دمشق يعتمدون على التّجارة منهج الحياة وقوام العيش ويشير فارتيما "أنّه من المحال أن نتصور روعة الصّناعات وأناقتها ففي دمشق تجد وفرة هائلة في الغلال واللحوم والمنطقة كلّها زاخرة بالفاكهة التي لم أر لها مثيلاً من قبل خاصّة العنب الطّازج المتوفر في كل المواسم وسأذكر الفاكهة الطّيبة والفاكهة الرّديئة التي تنمو هنا فالرّمان والسّفرجل من الأنواع الطّيبة واللوز والزّيتون ذو الحب الكبير في غايّة الرّوعة، وتنمو هنا الورود الحمراء رائعة الجمال والتي لم يسبق أن رأيت لروعتها مثيلا ويوجد هنا تفاح وخوخ وكمثرى إلاّ أنّ مذاقها سيء جدا ويرجع ذلك أن دمشق تكثر فيها المياه" [17].

10-صورة مدينة دمشق من الجانب الاجتماعي: ينتقل فارتيما في رحلته للحديث عن بعض المظاهر الاجتماعيّة الدّمشقيّة منها:

10-1 -الطّعام والملابس الدّمشقيّة: تناول الرّحالة فارتيما في رحلته وصفا لأزياء الرّجل والمرأة الدّمشقيّة، لأنّ الألبسة لها صلة واسعة بالبيئة والمجتمع الدّمشقي، وحتى شخصيّة الفرد ومكانته، حيث تطرق إلى لباس المسلمين الذين يرتدون عباءات طويلة وواسعة دون أحزمة من الحرير أو

القماش في حين أنّ الغالبيّة ترتدي سراويل صوفيّة وأحذيّة بيضاء، وليهين **فارتيما** المسلمين أكثر فإنّه يشير إلى أنّ المسلم عندما يلتقي بأحد المماليك حتى وإن كان المسلم ذا مكانة مرموقة فإنّه لابد أن ينحني ويظهر الاحترام الفائق للمملوك ويوسع له الطّريق، وإن لم يفعل هذا يضرب بالعصا فالرّحالة من خلال مقارنته نجد تحيزا للمماليك ونظرة دونيّة لكل ما له علاقة بالمسلم الشّرقي وجعله دائما في أدنى المراتب.

كما سلط الرّحالة الضّوء على طريقة تناول المسلمين الطّعام بنوع من التّهكم والسّخريّة بتشبيه حال المسلمين بالبهائم يقول: "**يأكل المسلمون في غالبهم في الطّرقات حيث تباع الملابس، فهم يطبخون طعامهم على مرأى النّاس ويأكلونه وهم جلوس في الطّريق ويوجد خيل بأعداد كبيرة جدا، بالإضافة إلى الجمال والجواميس والأغنام والماعز**"[18] فوصف الرّحالة للمسلمين لم يتحل فيه بالموضوعيّة بل كان متمسكا بالصّورة النّمطيّة التي عهد الغرب تصويرها والتي لا تخرج عن دائرة البربر المتوحشين.

10-2-صورة المرأة الدّمشقيّة: اهتم فارتيما في وصفه للمرأة الدّمشقيّة على المظهر الخارجي وفيها يصف النّساء الدّمشقيات حين يتزوجن **فالنّسوة في دمشق يجئن ويرحن وقد ارتدين أثوابا حريريّة جميلة فوقها عباءات صوفيّة بيضاء رقيقة ولامعة كأنّها حرير، كما أنّهن جميعا يلبسن صنادل بيضاء وأحذيّة جمراء أو أرجوانيّة و يضعن حليا كثيرة حول رؤوسهن ومعاصمهن وفي آذانهن، وعندما تتزوج الواحدة منهن ولا يكون ذلك إلا برغبتهن ومشيئتهن فإنها لا ترغب في البقاء مع زوجها مدة طويلة لذا فهي تذهب للقاضي طالبة الطّلاق وبعد أن يتم لها ما تشاء تتزوج بعلا آخر ويتزوج زوجها السّابق بامرأة أخرى**[19] فالمرأة الدّمشقيّة تبدو من خلال وصف لباسها في صورة الأنثى السّاحرة الجذابة، وهي صورة تعبر عن انتمائها الشّرقي الإسلامي بكل خصوصياته المتفردة.

10-3-صورة المماليك من الجانب العسكري: لم يقف الرّحالة فارتيما في سرد الواقع البشري العربي المشرقي عند المسلمين فقط، بل نراه يتحدث عن المماليك بالاشارة الى واقعهم الثّقافي بما تقتضيه الحقيقة من نقل الصّورة البشريّة لهؤلاء بحكم أنّه منهم، وقد تفاوتت أحكامه ونظرته التي ترى فيهم صورة المملوك المفضل والمميّز على المستوى العسكري والعلمي يقول: "المماليك في أساسهم مسيحيون تركوا المسيحيّة كان السّلطان قد اشتراهم، ومن المؤكّد أنّ وقت هؤلاء المماليك لا يضيع هدرا فهم يتدربون دائما على السّلاح وإمّا على فنّ الكتابة وتحصيل العلم، وذلك بغيّة تحقيق الامتياز في كلا المجالين"[20] كما أنّ هؤلاء المماليك يعتمدون على التّجارة بالدّرجة الأولى يقول: "ويمتلك المسيحيون هنا مخازن ومحلات كثيرة غاصة بالملابس والحرير والسّاتان والمخمل والأواني النّحاسيّة، وكل البضائع المطلوبة ومع هذا لا يلقون معاملة حسنة"،[21] ونظرته هذه ترى في المماليك نظرة المظلوم الذي نهب حقه من طرف المسلمين وتركيز الرّحالة على الجانب التّجاري والعسكري له خلفيات ونوازع استعماريّة من طرف ملك البرتغال.

11-صورة اليهود: أثناء وصول فارتيما إلى الجبل الذي يسكنه اليهود والذي يظهر محيطه مابين عشرة أميال واثني عشر ميلا يقطنه ما بين أربعة آلاف وخمسة آلاف يهودي فكانت رؤيته لليهود مليئة بالكره والحقد الدّفين فهم حسب الرّحالة "**عراة ويبلغ طول الواحد منهم خمسة أشبار أو ستة أشبار وأصواتهم كأصوات النّساء، ويغلب عليهم السّواد، ولا يأكلون إلا لحوم الغنم وهم مخنثون ويعترفون بأنّهم يهود وإذا ما وقع أحد المسلمين بين أيديهم سلخوه حيا. وعند سفح هذا الجبل وجدنا بركة تجمع ماؤها في موسم هطول الأمطار، وقد حملنا من مائها، وكان اليهود غير سعداء بفعلنا هذا وراحوا يحومون حول الجبل كالماعز البريّة**"،[22] وهذه الرّؤيّة كانت ناتجة عن نظرة الكره التي تكنها أوروبا لليهود بما فيها ايطاليا التي ترى فيهم عناصر قذرة

مدمرة للاقتصاد الوطني، وفي مذكراته أشار إلى أنّ القافلة تعرضت لهجوم قطاع الطّرق وحاصروها يومين كاملين كما عانت القافلة ويلات الهلاك خلال خمسة عشر يوما من السّفر المتواصل في الصّحراء لا ماء فيها ولا طير وخلال الرّحلة مات الكثير من أفراد القافلة بسبب الظّمأ والجوع والأمراض وأخيرًا وصلت القافلة إلى مشارف المدينة المدينة المنورة، وتوقفت عند بئر خارج المدينة، وفيها اغتسل كل فرد قبل الدّخول للمدينة، دخل فارتيما لأوّل مرة المدينة المنورة كأوّل مسيحي ومكث فيها أربعة أيام.

12-صورة المدينة المنورة من الجانب الدّيني: ركزت الرّحلة على العلاقة المتبادلة بين المكان والإنسان، وتناولت التّأثير الدّيني الذي يشكل ركيزة أساسيّة من ركائز النّظام الاجتماعي والصّورة الكليّة للآخر "لقد كان المشهد الدّيني من الأمور المهمة التي نالتّ نصيبا كبيرًا من اهتمام الرّحالة في رصدهم الكثير من المشاهدات التي تكونت من خلالها الصّورة العامة للأخر، حيث تناول الرّحالة هذا الجانب أداء وممارسة وتفاعلا، إيمانا منهم بأهميّة هذا العامل في زرع نوازع البحث في الماهيّة الدّينيّة للآخر، وإماطة اللثام عن كثير من ممارساته العقديّة التي تمسّ صميم حياته وسلوكه"[23] وقد ارتسم المشهد الدّيني بالحديث عن أبرز الشّواهد والآثار الدّينيّة المتمثلة في المساجد وقبر النّبي وقبور الصّحابة فقد "شكلت المزارات الدّينيّة الإسلاميّة جزءا من المنظومة المكانيّة ذات الطّابع الدّيني فقد أشاروا إليها مرات كثيرة، وتحدثوا عنها ووصفوها حيثما وجدوها"[24]؛ وأوّل مكان ديني زاره الرّحالة أثناء وصوله للمدينة هو قبر الرّسول صلّى الله عليه وسلّم، وكانت الرّوايّة الشّائعة في أوروبا أنّ قبر الرّسول (ص) معلق في الهواء، وكان فارتيما أوّل من كذب هذه الرّوايّة في مذكراته، كما تطرق إلى وصف المسجد النّبوي في ذلك الوقت يقول: "يبلغ طول مسجد النّبي (ص) مائة خطوة طولا وثمانين خطوة عرضا، ويوجد بابان من كل جهة من جهاته الثّلاث أمّا جهته الرّابعة فلا أبواب فيها، وسقفه مقوس وبه أكثر من

400 عمود من الأحجار الدّاكنة..، وبه حوالي 3000 مصباح من جانب واحد وعند رأس المسجد ناحيّة اليمين يوجد برج مربع يبلغ طول كل ضلع من أضلاعه خمس خطوات وقد غطي بالحرير...، وعند أحد البابين يوجد حولي عشرين كتابا، وعند الجانب الآخر خمسة وعشرون كتابا وتتناول هذه الكتب حياة محمد (ص) ووصايا الدّين الإسلامي"، [13] كما أشار الرّحالة إلى قبور الصّحابة كقبر علي وأبا بكر وعمر وفاطمة وفي تعريفه بهم أراد فارتيما إسقاط ثقافته المسيحيّة على التّاريخ الإسلامي حين يصف أبو بكر الصّديق بأنّه كاردينال وأنّه كان يريد أن يكون بابا، وفي طريقه إلى مكّة يصف عدد النّوق والأحصنة التي يملكها العرب، كما يشير إلى أهميّة حليب النّوق في استرداد الحيويّة.

13-صورة مكة المكرمة من الجانب العمراني: قدم الرّحالة صورة ايجابيّة في وصفه لمكة المكرمة ذات الشّرف الباهر، يقول: **إنّها مدينة رائعة الجمال...، ففي وسط مكة يوجد معبد(مسجد) جميل جدا يشبه الكولوزيوم في روما إلاّ أنّه غير مبني بالحجارة الضّخام، وإنّما من طوب أحمر، وله تسعون بابا أو مائة باب...، وفي باحة مكشوفة في وسط المعبد يوجد برج (الكعبة المشرفة) تبلغ أطوال كل من أضلاعه الأربعة ست خطوات وقد غطي هذا المبنى بالحرير الأسود وبه باب من الفضة الخالصّة بارتفاع قامة الإنسان عن طريقه يمكن الدّخول لهذا البرج ويوجد على كلا جانبي هذا الباب جرة"** [25] فمن خلال حديث الرّحالة عن مكة نجد أنّه قدم لنا صورة ايجابيّة من خلال الوصف الخارجي للكعبة، لكنّها رؤيّة لا تخلو من المقارنة مع أماكن العبادة المسيحيّة الموجودة في ايطاليا، وإسقاط المفردات الغربيّة على المعالم الدّينيّة الإسلاميّة وتسميتها بمسميات مسيحيّة كالكنيسة، المعبد، الكاتدرائيّة البرج، لأنّه "لا مناص من أنّ تتأثر الصّورة بالمكونات الثّقافيّة والمزاجيّة لمنتجها، لأنّها تخضع عن وعي أو لا وعي لمنظور ثقافة الواصف" [26] كما

يحيلنا حديثه عن مكّة المكرمة إلى صورة كلها حركة تبعث في النّفس معاني الإيمان والحس المتماهي والاندماج مع إحداثياتها، وهنا تكمن دهشة فارتيما من الجو الذي تتخله السّكينة والعبادة.

14-صورة الرّجل العربي المتمرد: يخلص فارتيما في رحلته إلى توكيد صورة العربي المسلم للقارئ الأوروبي، حيث يرسم للرجل العربي صورة سلبيّة ذات بعد نمطي يقدّم فيها مواصفات العرب فيرى "أنّ أحجامهم صغيرة ولونهم أصفر داكن وأصواتهم كأصوات النّساء، وشعورهم تتميز بالكثافة والطّول وأعدادهم هائلة، ولا يكفون عن الاقتتال فيما بينهم، كما أنّ هؤلاء البدو يقطنون الجبل وعندما يحين موعد مرور القوافل المتجهة إلى مكة يقومون بالإغارة عليها ونهبها، أمّا خيامهم فتشبه خيام العسكر وهي مصنوعة من الصّوف الأسود ومنظرها كئيب"،[27] فصورة العربي عند الرّحالة هي صورة نمطيّة تعرضت إلى التّشويه، فقد صور الإنسان العربي القديم على أنّه بدائي ومتعصّب، وقد ربط صورته بالخيمة والصّحراء والقبليّة، كما أنّ الرّحالة لديه خلط في المفاهيم فهو يجمع على أنّ البدو كلّهم أشرار لكن هذا ينطبق على فئة معينة وهي فئة قطاع الطّرق. كما يصر في موضع آخر على قوة المماليك وعلى ضعف البدوي وعدم قدرته في استخدام السّلاح فيقول" كان يتحتم علينا دائما أن نخوض معركة مع أعداد كبيرة من العرب(البدوي) ولكنهم لم يقتلوا منا أكثر من رجل وامرأة، فهم رغم كثرتهم إلاّ أنّ انحطاط عقولهم جعلنا مع أنّنا لا نزيد على ستين مملوكا قادرين على مقاومة أربعين ألف بدوي فهؤلاء الوثنيون لا يجيدون استخدام السّلاح كالمماليك"،[28] فالرّحالة يزعم أنّ المماليك لهم الفضل في حمايّة القافلة وكأنّ العرب لا يجيدون الدّفاع عن أنفسهم، وهذه الصّورة التي نقلها الرّحالة تميزت بقصور نابع وناتج عن الرّؤيّة المقيدة التي تظل عاجزة عن الانعتاق والتّخلص من قيود الغرب الذي يقسم الحضارات إلى الغرب المتفوق والمتحكم والشّرق الرّاضخ والمستسلم.

15-خاتمة: نستنتج ممّا سبق أنّ صورة بلاد العرب الصّحراويّة في رحلات فارتيما قد سلطت الكثير من الأضواء الكاشفة على بعض مظاهر هذا المجتمع الاجتماعيّة، الثّقافيّة، العمرانيّة، السّياسيّة والدّينيّة، لكن رغم هذا نجد بعض المشاهد التي بالغ الرّحالة في نقلها ووصفها، وقد كذب المؤرخ **روبين بيدويل** بعض مشاهدات فارتيما "واعتبرها من نسج خيال دي فارتيما، واعتبرها من جملة الادعاءات التي ضمنها كثير من الرّحالة يومياتهم متأثرين بحكايات وأساطير ألف ليلة وليلة التي مثلت في خيال الأوربيين نموذجا لحياة الشّرق بكل ما فيها من سحر وغموض"،[29].

أنّ الرّحلة التي قام بها فارتيما إلى البلاد العربيّة كان هدفها بالدّرجة الأولى خدمة مخطط استعماري من خلال وضع تقارير جغرافيّة وإداريّة وسياسيّة واقتصاديّة عنها، وإرسالها إلى ملك البرتغال ويظهر هذا من المشاهد التي اختلطت فيها المعرفة الدّقيقة للعنصر الإنساني وللطبيعة ومتغيراتها، والتّحديد الدّقيق للمواقع الجغرافيّة.

تجلت الصّورة السّلبيّة للآخر العربي في رحلات فارتيما التي كانت منبثقة عن نظرة استعلائيّة انطلاقا من العرف والدّين لإشباع غايته التي تضمر الرّغبة في التّمركز، وهي صورة نمطيّة دونيّة مدنسة في اللاوعي الجمعي الأوروبي المتعصب للعرق والجنس الأبيض.

16. قائمة المراجع:

1-بلال سالم الهروط، صورة الآخر في الرّحلات الأندلسيّة، إشراف: فايز القيسي رسالة مقدمة إلى عمادة الدّراسات العليا استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدّكتوراه جامعة مؤتة، 2008،

2- بوشعيب السّاوري، الرّحلة والنّسق دراسة في إنتاج النّص الرّحلي مؤسسة الرّحاب الحديثة للطباعة والنّشر والتّوزيع،بيروت، لبنان.

3- شحاتة عبد المنعم. الأنا والآخر. سيكولوجيّة العلاقات المتبادلة. ط1 أيتراك للنشر والتّوزيع، القاهرة، 2001.

4- عرفة عبده علي، أوربيون في الحرمين الشّريفين، عالم الكتب.

5- عمار محمد النّهار. الرّحلات الحديثة المتبادلة بين الشّرق والغرب. مجلة دوائر الإبداع. العدد الثّالثّ. 2015. جامعة دمشق.

6- عمر بن قينة. في الأدب الجزائري الحديث تاريخا وقضايا، أنواعا وأعلاما. دط. ديوان المطبوعات الجامعيّة الجزائر 1995.

7- فارتيما، رحلات فارتيما(الحاج يونس المصري). تر: عبد الرّحمن عبد الله الشّيخ. الهيئة العامة لمكتبة الإسكندريّة، دط، 1994.

8- فؤاد عبد الرّحمن الشّوابكة. أدب الرّحلة الأندلسيّة والمغربيّة حتى نهايّة القرن التّاسع الهجري.ط1.دار المأمون للنشر والتّوزيع، عمان، 2008.

9- محمد أركون، نحو تاريخ مقارن للأديان التّوحيديّة،دار السّاقي، بيرت، ط1، 2010.

10- محمد بن حسن بن عقيل موسى الشّريف. المختار من الرّحلات الحجازيّة المجلد الأوّل. دار الأندلس الخضراء، ط2009،1

11- محمد غنيمي هلال، الأدب المقارن، ط 5، دار العودة ودار الثّقافة.

12- يوسف بكار، خليل الشّيخ. الأدب المقارن. القاهرة الشّركة العربيّة المتحدة للتسويق والتّوريدات بالتّعاون مع جامعة القدس المفتوحة، 2008

-13Simon jeune, littérature gènèral et littérature comparèe,essai d'orientation, lettre modernes, 1968.

8. هوامش:

(1)–عمر بن قينة، في الأدب الجزائري الحديث تاريخا وقضايا، أنواعا وأعلاما، دط ديوان المطبوعات الجامعيّة الجزائر 1995، ص 97.

(2)–فؤاد عبد الرّحمن الشّوابكة، أدب الرّحلة الأندلسيّة والمغربيّة حتى نهايّة القرن التّاسع الهجري، ط1.دار المأمون للنشر والتّوزيع، عمان، 2008، ص 244.

3 –Simon jeune, littérature gènèral et littérature comparèe,essai d'orientation, lettre modernes, 1968,p49.

(4)–شحاتة عبد المنعم، الآنا والآخر. سيكولوجيّة العلاقات المتبادلة، ط1، أيتراك للنشر والتّوزيع، القاهرة، 2001، ص 40.

(5)–يوسف بكار، خليل الشّيخ. الأدب المقارن. القاهرة الشّركة العربيّة المتحدة للتسويق والتّوريدات بالتّعاون مع جامعة القدس المفتوحة، 2008، ص 210.

(6)–عمار محمد النّهار، الرّحلات الحديثة المتبادلة بين الشّرق والغرب، مجلة دوائر الإبداع، العدد الثّالثّ، 2015. جامعة دمشق، ص 187.

(7)–محمد بن حسن بن عقيل موسى الشّريف، المختار من الرّحلات الحجازيّة مجلد الأول، دار الأندلس الخضراء، ط1، 2000، ص253.

(8)–عرفة عبده علي، أوربيون في الحرمين الشّريفين، عالم الكتب، ص30.

(9)–عمار محمد النّهار، الرّحلات الحديثة المتبادلة بين الشّرق والغرب، مجلة دوائر الإبداع، العدد الثّالثّ،2015. جامعة دمشق، ص 186.

(10)–المرجع نفسه، ص 186 .

(11)–فارتيما، رحلات فارتيما (الحاج يونس المصري). تر: عبد الرّحمن عبد الله الشّيخ. الهيئة العامة لمكتبة الإسكندريّة، دط، 1994، ص23.

(12)–المصدر نفسه، ص 25.

(13)–المصدر نفسه، ص 26.

(14)–محمد أركون، نحو تاريخ مقارن للأديان التّوحيديّة، دار السّاقي، بيرت، ط1 2010.، ص329.

(15)–المصدر نفسه، ص26.

(16)–فارتيما، رحلات فارتيما(الحاج يونس المصري)، تر: عبد الرّحمن عبد الله الشّيخ. الهيئة العامة لمكتبة الإسكندريّة، دط، 1994، ص 29.

(17)–المصدر السّابق، ص:28،29.

(18)–المصدر السّابق، ص 31.

(19)–فارتيما، رحلات فارتيما(الحاج يونس المصري). تر: عبد الرّحمن عبد الله الشّيخ. الهيئة العامة لمكتبة الإسكندريّة، دط، 1994، ص 31.

(20)–المصدر نفسه، ص 30.

(21)–فارتيما، رحلات فارتيما ، ص30.

(22)– المصدر نفسه، ص 42.

(23)– المصدر السّابق، ص42.

(24)–بلال سالم الهروط، صورة الآخر في الرّحلات الأندلسيّة، إشراف: فايز القيسي رسالة مقدمة إلى عمادة الدّراسات العليا استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدّكتوراه جامعة مؤتة، 2008، ص65.

(25)–فارتيما، المصدر نفسه، ص53،54.

(26)–بوشعيب السّاوري، الرّحلة والنّسق دراسة في إنتاج النّص الرّحلي، مؤسّسة الرّحاب الحديثة للطباعة والنّشر والتّوزيع، بيروت، لبنان، 160.

(27)–فارتيما، رحلات فارتيما(الحاج يونس المصري). 1994، ص 50

(28)–المصدر نفسه، ص 51

(29)–عرفة عبده علي، أوربيون في الحرمين الشّريفين، عالم الكتب، ص41.

اللّغة العربيّة المجلّد: 27 العدد: 04 الثّلاثي الرّابع السّنة: 2025 ص: 413 - 428

جماليّة العتبات النّصيّة في راويّة الحب والموت في زمن كورونا

The aesthetic of textual thresholds in the narrator of love and death at the time of Corona

د. كريمة زيتوني♥

د. نجاة مومن♥

المُعرّف الرّقميّ للمقال:DOI 2025 10.33705/0114-027-004-019

تاريخ الاستلام:27-12-2024-تاريخ القبـول:01-06-2025-تاريخ النّشر: 15-12-2025

ملخّص: تهدف هذه الدّراسة إلى معرفة جماليّة العتبات النّصيّة في رواية الحب والموت في زمن كورونا والسّبب الذي أدى بالكاتب إلى كتابتها، وقد اعتمدنا في دراستنا على جانبين هما النّظري والتّطبيقي، فالجانب النّظري تناولنا فيه مفهوم العتبات النّصيّة ووظائفها وأنواعها، أمّا الجانب التّطبيقي تم تطبيق ما هو نظري على رواية الحب والموت في زمن كورونا.

ومن بين النّتائج التي توصّلنا إليها ما يلي: رواية الحب والموت في زمن كورونا تعد من أدب الجوائح، كما خلصنا إلى أنّ العتبات النّصيّة لها عدة مقابلات، وأنّ العتبات الموظفة في الرّواية قد أضفت صفة الجماليّة على النّص إذ تحفز القارئ وتدفعه إلى البحث في الأشياء المضمرة في النّص وقد وظفها

♥كلية الأدب العربي والفنون جامعة مستغانم، الجزائر، البريد الإلكتروني: karima.zitouni@univ-mosta.dz (المؤلّف المرسل).

♥كلية الأدب العربي والفنون جامعة مستغانم الجزائر، البريد الإلكتروني: nadjet.moumene.etu@univ-mosta.dz.

عبد القادر عميش في العتبات النّصيّة ضمن روايته من أجل فهمها وإغراء الباحث لأجل دراستها.

كلمات مفتاحيّة: الجماليات؛ العتبات؛ النّص؛ الرّواية.

Abstract: This study aims to know the aesthetic of the thresholds in the narration of love and death in the time of Corona and the reason that led the writer to write, and we have relied on our studies on two aspects: theoretical and applied, so the theoretical aspect dealt with the concept of the thresholds, their functions and types, while the applied side was applied to what is theoretical on The novel of love and death at the time of Corona.

Among the results that we reached the following is: The novel of love and death in the time of Corona is one of the literature of the scab In the text, Abdul Qadir Amish employed the thresholds in his narration in order to understand it and the researcher's temptation for her study.

Keywords: Aesthetics; threholds; text; roman.

1. مقدّمة: أولت الدّراسات النّقديّة الحديثة اهتمامًا كبيرًا بالعتبات النّصيّة حيث لم يعد المتن هو العنصر الوحيد الذي يعتمد عليه القارئ في فهم النّص فالعوامل المحيطة بالنّص تؤثر أيضًا في عمليّة القراءة والتّأويل، ممّا يساعد القارئ على تجاوز التّحديات التي قد تواجهه أثناء القراءة، تشمل هذه العوامل عناصر أيقونيّة مثل الصّورة، اللون، الخط، والغلاف الذي يُعتبر عتبة بصريّة أساسيّة، حيث يأتي كأوّل عتبة تسبق عنوان النّص، كما تتضمّن العتبات أيضًا عناصر لغويّة مثل الشّكر والإهداء.

علاوة على ذلك تُعتبر العتبات النّصيّة مفاتيح ورموزًا أوّليّة تمنح القارئ فكرة مسبقة عن النّص الرّوائي، وقد أصبحت هذه العتبات تشكل ظاهرة نقديّة مهمّة

حيث يُعتبر جيرارد جينيت من أبرز الدّارسين في هذا المجال، نظرًا لدورها في جذب انتباه القارئ وإثارته وتحفيزه على الاستكشاف.

ومن هنا تبرز أهميّة هذا الموضوع النّقدي الذي حاولنا من خلاله تسليط الضّوء على هذا النّمط الجديد، حيث اخترنا رواية "الحب والموت في زمن كورونا" التي أصدرها الأديب عبد القادر عميش كفضاء لاستكشاف تلك العتبات النّصيّة، وقد كان عنوان دراستنا: «جماليّة العتبات النّصيّة في رواية الحب والموت في زمن كورونا».

والمنهج الذي اتبعناه لدراسة هذا الموضوع هو المنهج الوصفي التّحليلي الذي يناسب طبيعة البحث، كما يهدف هذا الموضوع إلى دراسة العتبات النّصيّة في رواية الحب والموت في زمن كورونا.

وسنتناول في هذا البحث مختلف العتبات التي تحتويها رواية "الحب والموت في زمن كورونا" ونتناول جمالياتها من خلال معالجة الإشكاليّة التّاليّة: ما هي العتبات النّصيّة الموجودة في الرّواية وما هي تجلياتها الجماليّة؟، وتتفرع هذه الإشكاليّة إلى مجموعة من الأسئلة التي يمكن تلخيصها كما يلي: ما هو مفهوم العتبات النّصيّة وما أنواعها؟، ما هي وظائف العتبات النّصيّة؟، ما هي دلالة العتبات النّصيّة في رواية "الحب والموت في زمن كورونا"؟

2. تعريف الأديب عبد القادر عميش: يُعتبر عبد القادر عميش واحدًا من أبرز النّقاد والكتّاب في الجزائر، حيث لعب دورًا بارزًا في الكتابة والتّأليف، وله إسهامات ملحوظة في المجالات الثّقافيّة والاجتماعيّة، تميزت مؤلّفاته بدقة التّحليل، وقد تناول موضوعات تعكس هموم النّاس، مما جعله يركز في معظم رواياته على قضايا تهم المجتمع.

كما يعد عبد القادر عميش روائيًا وناقدًا جزائريًا وُلِد عام 1955 في بلديّة تاوقريت بولاية الشّلف. تلقى تعليمه الابتدائي في بلديّة تاوقريت، حيث درس لمدة أربع سنوات فقط، وذلك بسبب وجود مدرسة واحدة فقط في المنطقة بعد

الاستقلال، وكانت تحتوي على ثلاثة أقسام، نتيجة لذلك كان من الصّعب على العديد من التّلاميذ مواصلة دراستهم، ورغم قلة سنوات دراسته إلاّ أنّه كان يحتل المرتبة الثّانيّة في معظم الامتحانات.

وحقّق عبد القادر عميش العديد من الإنجازات التي أسهمت في شهرته على مستوى الوطن، ومن أبرز هذه الإنجازات مشاركته في مسابقة الالتّحاق بالمعهد التّكنولوجي للتربيّة بالشّلف عام 1978 وهو المعهد الذي كان يهدف إلى تأهيل معلمي المرحلة الابتدائيّة وقد تمكن من الفوز في هذه المسابقة بعد عام من التّدريب، تخرج في عام 1979 محققًا المرتبة الثّانيّة في دفعته، وتم تعيينه في مدرسة تقع في ضواحي مدينة الشّلف، وفي نفس العام تقدم أيضًا لاختبار البكالوريا للمرة الثّانيّة ونجح في الحصول على الشّهادة كمترشح حر، حيث احتل المرتبة الخامسة ضمن قائمة النّاجحين التي ضمت سبعة ناجحين فقط من بين قائمة طويلة تضم المئات.

ولقد بذل عبد القادر عميش جهودًا كبيرة خلال مسيرته الدّراسيّة، حيث حصل على عدة شهادات أبرزها "ليسانس في الأدب العربي" من جامعة السّانيّة في وهران عام 1983 خلال دراسته في قسم الأدب العربي، وبفضل النّشاطات الثّقافيّة التي كانت سائدة في تلك الفترة وخاصّة بين الطّلاب وجد عبد القادر عميش في أجواء الجامعة فرصة للتنافس وإظهار مواهبه الإبداعيّة في مجالي الشّعر والقصّة القصيرة، وقد بدأ في كتابة القصص بدعم وتشجيع من الأستاذ "عمار لحسن" الذي حفزه على نشر قصصه في صفحة "النّادي الأدبي" بجريدة الجمهوريّة التي تصدر في وهران، وقد نُشرت العديد من قصصه، وحصل على جائزة في مهرجان القصّة والشّعر.

وبعد تخرّجه من الجامعة بشهادة ليسانس في أدب عربي وبصفته متقاعدًا من المدرسة العليا للأساتذة بعد أربع سنوات من الدّراسة الجامعيّة تم تعيينه مباشرة كأستاذ في التّعليم الثّانوي بمدينة الشّلف في العام الدّراسي 1984-

1985، حيث عمل في ثانويّة ابن باديس، وبعد عام انتقل إلى حي مداحي الزّبوج في الشّلف، وفي عام 1988 حصل على شهادة الماجستير من جامعة وهران، وبعد عام من الدّراسة سجل موضوع بحثه الذي كان بعنوان "قصّة الطّفل في الجزائر: دراسة في المضامين والخصائص"، تحت إشراف أستاذه المحترم عبد الملك مرتاض، ونظرًا لكثرة نشاطات ورحلات عبد الملك مرتاض الثّقافيّة تم تحويل الإشراف إلى الأستاذ سليمان عشراتي، وفي عام 1994 نال شهادة الماجستير ويعتبر موضوع بحثه هذا أوّل دراسة أكاديميّة تتناول أدب قصّة الطّفل في الجزائر من حيث المضامين والخصائص في ذلك الوقت وفقًا لما صرح به أستاذه عبد الملك مرتاض خلال جلسة المناقشة.

1.2 –مؤلّفاته: حقّق عبد القادر عميش مكانة بارزة في عالم الأدب بفضل فكره ونضجه الأدبي، خاصّة في مجال التّأليف والكتابة، ويتجلى ذلك من خلال مؤلفاته المتنوعة، حيث أصدر العديد من الأعمال الرّوائيّة والقصصيّة والشّعريّة، بالإضافة إلى الموسوعات، وفيما يلي نستعرض بعضًا من هذه الأعمال: الزّمن الصّعب: رواية دار الغرب، وهران، 2003، أمّا طبعته الثّانيّة 2020، دار الخيال للنشر والتّرجمة، برج بوعريريج الجزائر، بياض اليقين: رواية منشورات دار الأديب للنشر والتّوزيع، وهران، ،2006 أمّا الطّبعة الثّانيّة دار خيال للنشر والتّرجمة، برج بوعريريج، أفريل، 2022، قصّة الطّفل في الجزائر، دراسة في الخصائص والمضامين، دار الغرب، وهران، 2003، أمّا الطّبعة الثّانيّة سنة 2013 دار الأمل تيزي_وزو، عفوًا... سأحمل قدري وأسير شعر دار الأمل للطباعة والنّشر والتّوزيع، وهران، 2012.

3. مفهوم العتبات النّصيّة: تعتبر العتبات النّصيّة المدخل الأوّل الذي يواجهه القارئ عند دخوله إلى النّص، حيث أصبحت وسيلة تتيح له استكشاف أعماق النّص وفهم أسراره ومعانيه، ويشير هذا المصطلح إلى عمل أدبي يتناول إشكاليّة تحديد المفهوم اللّغويّ والاصطلاحي.

1.3- التّعريف اللّغويّ للعتبة: يقول الجوهري: العتبة هي أسكفة الباب وجمعها عتبٌ، وقد يُقال: حمل فلان علب عتبة، أي تحمل عبئًا من البلاء. ويُقال أيضًا: ما في هذا الأمر رتبٌ ولا عتب، بمعنى أنّه لا توجد فيه شدةٌ. [1]

2.3-المفهوم الاصطلاحي للعتبة: يتناول "جيرارد جينيت" مفهوم المناص الذي يشير إلى كل ما يجعل النّص يُعتبر كتابًا يقترح نفسه على قرائه أو على جمهوره بشكل عام، فهو يتجاوز كونه مجرد جدار له حدود ثابتة ونعني بذلك العتبة، كما عبّر عنها (بورخيس) التي تُتيح الدّخول أو الخروج بحريّة.[2]

ويعتقد حميد لحميداني أنّ العتبات تمثل المساحة التي تشغلها الكتابة نفسها حيث تُعتبر أحرفًا مطبوعة على ورقة، ويتضمن ذلك تصميم الغلاف، وترتيب المطالع، وتنظيم الفصول، بالإضافة إلى التّغييرات في الكتابة المطبعيّة وتنسيق العناوين وغيرها من العناصر.[3]

3.3-مفهوم النّص: من بين الذين قدموا تعريفًا للنص، نجد "سعيد يقطين" الذي يوضح في هذا السّياق أنّ "النّص هو بنيّة دلاليّة تنتجها الذّات ضمن بنيّة نصيّة منتجة". [4]

كما ورد في كتاب "نسيج النّص للأزهر"، أنّ "النّص هو علامة كبيرة تتكون من وجهين: وجه الدّال ووجه المدلول، ويظهر هذا المصطلح في اللّغة العربيّة كما يتواجد في اللغات الأخرى تحت مصطلح (Texte) الذي يعني "النّسيج" إنّ النّص هو نسيج من الكلمات التي ترتبط ببعضها البعض، حيث تجمع هذه الخيوط عناصره المختلفة والمتباعدة في كيان واحد، وهو ما نطلق عليه مصطلح "نص".[5]

4.3-مفهوم العتبات النّصيّة: يقترح مصطفى أحمد قنبر تعريفًا بسيطًا للعتبات النّصيّة، حيث يراها "بنيات لغويّة وأيقونيّة تسبق النّصوص وتلحقها ممّا ينتج خطابات تصفها وتعرف بمحتوياتها وأشكالها وأنواعها، وتحث القراء على اقتنائها، ومن أبرز عناصرها: اسم المؤلّف، والعنوان، والأيقونة، ودار النّشر

والإهداء، والمقتبسات، والمقدّمة... وبفضل موقعها الاستهلالي المتزامن مع النّص فإنّها تخضع لبنيات ووظائف تختلف عن النّص من حيث التّركيب والأسلوب، لكنها تتفاعل معه دلاليًا وإيحائيًا، ممّا يجعلها تشير إلى معناه دون أن تكشف عنه بشكل مباشر، وتظل مرتبطة به ارتباطًا وثيقًا رغم التّباعد الظّاهر الذي قد يبدو بينهما في بعض الأحيان."[6]

4. وظائف العتبات النّصيّة: لا تقتصر وظائف العتبات النّصيّة على دور واحد، بل تتعدد وتتنوع، فهي ليست مجرد ترف فكري أو خطاب عابر، ويمكن تلخيص وظائفها على النّحو التّالي:

1.4-الوظيفة الجماليّة والتّداوليّة للنص: "يمتلك النّص الموازي وظيفتين رئيسيتين: الأولى جماليّة، حيث تهدف إلى تزيين الكتاب وتحسين مظهره والثّانيّة تداوليّة تتمثل في جذب القارئ وإغرائه."[7]

2.4-وظيفة التّعيين الجنسي للنّص: سواء كانت الرّواية، أم الشّعر، أم المسرحيّة، أم القصّة، فإنّ الوظيفة الإخباريّة تتمثل في الإشارة إلى اسم المؤلف ودار النّشر.[8]

3.4-وظيفة تحديد مضمون النّص ومقصديته: تؤدي العناوين الدّاخليّة وعنوان الصّفحة، والخطاب التّقديمي، والتّنبيهات، دورًا مهمًا في توضيح الهدف من تأليف الكتاب.

4.4-وظيفة الحضور والغياب للتصدير: تعتبر هذه الوظيفة الأكثر انحرافًا وفقًا لـ "جينيت"، نظرًا لارتباطها بالحضور العابر للتصدير بشكل عشوائي. فالتّأثير النّاتج عن وجود التّصدير أو غيابه يعكس نوعه أو عصره أو اتجاهه الأدبي، كما أنّ وجوده بمفرده يعد علامة على الثّقافة، وكأنّ الكاتب يكتب عبارة "جواز تثاقفي" على غلاف كتابه.

5. العتبات النّصيّة في رواية الحب والموت في زمن كورونا: سندرس في هذا العنصر العتبات النّصيّة الخارجيّة والداخليّة، مع تطبيقها على الرّواية محل الدّراسة.

1.5-العتبات الخارجيّة: هي عناصر نصيّة تُعزز من فهم المتلقي للنص قبل التّعمق في محتواه الدّاخلي. فهي تتيح له الفرصة لاستكشاف النّص وفك رموزه، ممّا يجعل من الصّعب تقديم النّص دونها. تتنوّع هذه العتبات ولكل منها وظيفة محددة، ممّا يسهل على القارئ الدّخول إلى جوهر النّص، ومن بين العتبات النّصيّة الخارجيّة التي تظهر في رواية "الحب والموت في زمن كورونا"، نجد:

1.1.5-عتبة الغلاف: من خلال الرّواية يتضح أنّها تتألف من غلافين: الغلاف الأمامي الذي يحتوي على الصّورة، العنوان، اسم المؤلف، وتصنيف الجنس الأدبي، والغلاف الخلفي الذي يتضمن صورة المؤلّف وفقرة مختصرة تلخص مضمون الرّواية.

هذه الصّورة الأماميّة للراويّة جاءت حاملة رجلًا ذا لباس أبيض يرتدي واقيًا ووراءه كائن غريب بلباس أسود وهذا دلالة على الفيروس، وبجانبهما أشجار بدون أوراق غامقة اللون توحي إلى المرض والموت، ومن ورائهم مسجد وكنيسة وهذا يشير إلى أنّ جائحة كورونا لم تصب المسلمين فقط بل العالم بأكمله، أمّا بالنّسبة للألوان الموجودة في الواجهة نجدها مظلمة تدل على الحزن والخوف من الكوفيد.

تتميّز العتبة الخلفيّة لرواية "الحب والموت في زمن كورونا" بلونها الغامق حيث تحتوي على نص يوضح مضمون الرّواية. لم يلجأ الكاتب إلى استخدام اقتباسات من النّص كما هو معتاد لدى بعض المؤلفين، بل قدم ملخّصًا يهدف إلى تسهيل فهم القارئ لمحتوى الرّواية، ومن هنا يظهر جليًا جهد "عبد القادر عميش" في إثارة التّشويق في ذهن القارئ.

وفي أسفل الغلاف نجد إطارًا أبيضا فارغًا مما يدل على أنّ الرّواية لم تُطبع أو تُنشر بعد مما يشير إلى حداثتها، كما نلاحظ في الجزء العلوي من الغلاف صورة للروائي "عبد القادر عميش"، بينما يظهر في الأسفل كائن بخلفيّة

معاكسة تشبه المرآة، حيث يتجلى في هذه الخلفيّة فيروس على هيئة شبح يرمز إلى الموت ممّا يعكس الصّراع بين الحياة والموت.

2.1.5-عتبة العنوان: يتصدر عنوان رواية "الحب والموت في زمن كورونا" الغلاف مكتوبًا بأحرف بارزة وكبيرة، ممّا يعكس أهميته ومكانته المركزيّة في إبراز دلالات الرّواية، وقد جاء العنوان بخط أبيض واضح، وهو (Sonetto...) الحب والموت في زمن كورونا"، حيث يلعب دورًا إغرائيًا يحمل في طياته تلميحات وإيحاءات تتعلق بمضمون النّص، يهدف هذا العنوان إلى جذب انتباه القارئ وإثارة فضوله، ممّا يحفزه على استكشاف العمل الإبداعي والغوص في أعماقه.

3.1.5-عتبة اسم المؤلف: ظهر اسم الكاتب في الرّواية في الجزء العلوي من الغلاف فوق العنوان مكتوبًا بلون أزرق أراد الكاتب من خلال ذلك أن يبرز حضوره ويجذب انتباه القارئ منذ الوهلة الأولى، ليكون القارئ على دراية باسم الكاتب قبل التّعرف على عنوان الرّواية، بالإضافة إلى ذلك تم كتابة اسم الكاتب بصيغته المدنيّة ممّا يعني أنّه اسمه الحقيقي، كما تم ذكر اسمه في الصّفحتين الأولى والثّانيّة بعد الغلاف وفي حافة الكتاب بنفس اللون الأزرق مما يدل على سلطته في النّص.

4.1.5-عتبة المؤشر الجنسي: يمكننا أن نستنتج أنّ "الحب والموت في زمن كورونا" تُعتبر رواية، حيث أشار مؤلفها إلى ذلك بوضوح من خلال وضع كلمة "رواية" تحت العنوان مباشرة، هذا التّوضيح يساعد القارئ في التّعرف على نوع النّص الذي بين يديه، وقد تم استخدام لون أزرق فاتح وخط واضح لهذا الغرض، كما ظهر ذلك في الغلاف وطرف الكتاب، بالإضافة إلى تكرار نفس اللون مع اسم المؤلف، ومن خلال متابعة أعمال "عبد القادر عميش" يمكن ملاحظة أنّ العديد من رواياته تتضمن عتبة تشير إلى الجنس الأدبي كإعلان عن نوع العمل.

2.5-العتبات الدّاخليّة: تتمثل هذه العتبات في: عتبة الاهداء، عتبة الاستهلال، عتبة العناوين الدّاخليّة، وهي تتعلق بالمتن.

1.2.5-عتبة الإهداء: رواية "الحب والموت في زمن كورونا" للكاتب عبد القادر عميش تحمل إهداءً مؤثرًا إلى ابنته ياسمين، حيث يقول: "إلى حياتي ونبض قلبي ابنتي ياسمين..."، عندما نتحدث عن الحب في حياة عبد القادر عميش لا يمكننا أن نغفل عن ياسمين التي أصبحت مصدر وعيه ورؤيته للحياة من منظور مختلف، ولقد وصفها بأنّها ملاكه وحياته وقلبه النّابض، ومن شدة حبه لها خصص قلمه لكتابة هذه الرّواية كهديّة رمزيّة تعبر عن مشاعره تجاهها.

في النّهاية، يمكننا أن نستنتج أنّ الإهداء في رواية "الحب والموت في زمن كورونا" أضاف جماليّة خاصّة للنص، حيث لم يكن مجرد إضافة عابرة بل أسهم في إضفاء رونق وتألق على العمل الأدبي.

2.2.5 عتبة الاستهلال: بدأ عبد القادر عميش روايته "الحب والموت في زمن كورونا" بمقدّمة حزينة ومؤلمة، حيث يقول: "في تلك الليلة... آخر ما تبقى من واقعه ودهره بنغمة حزينة جاء صوت المؤذن المسكون بغصة وصبخة...".[9]

فمن المؤكّد أنّ القارئ الذي يقرأ هذا الاستهلال سيشعر بالتّساؤل والارتباك حول سبب الحزن في تلك الليلة، يتضح من ذلك أنّ الاستهلال مرتبط بشكل وثيق بمضمون الرّواية، وقد عمد عبد القادر عميش إلى ذلك ليجذب انتباه القارئ ويحثه على القراءة والاستيعاب ومحاولة فهم النّص واستكشاف محتواه على الرّغم من أنّ الرّواية تعكس واقعًا حقيقيًا، إلاّ أنّ الكاتب أراد من خلال هذا الاستهلال أن يثير مشاعر المتلقي بصوت حزين مستخدمًا أسلوبًا جميلًا وبسيطًا يحمل لمسة فنيّة تهدف إلى جذب انتباه القارئ.

3.2.5-عتبة العناوين الدّاخليّة: تتكون رواية "الحب والموت في زمن كورونا" من 258 صفحة، تتوزع على سبعة فصول نوضحها كالتّالي:

الصّلاة في بيوتكم... الصّلاة في بيوتكم من 07 إلى 38.

الدّفن ليلا... من 39 إلى 84

في تلك الليلةمن 85 إلى 123

في تلك الليلةمن 124 إلى 159

في تلك الليلةمن 160 إلى 189

في تلك الليلةمن 190 إلى 223

فجر تلك الليلة من 224 إلى 238

يتناول الفصل الأوّل بعنوان "الصّلاة في بيوتكم... الصّلاة في بيوتكم" موضوع انتشار فيروس كورونا وما نتج عنه من خطر شامل وزيادة في عدد الوفيات، ممّا أدى إلى انتشار الخوف بين النّاس، يتحدث الكاتب في هذا الفصل عن حالة خديجة التي كانت حاملاً ودخلت المستشفى بعد أن أصيبت بالفيروس، ومن هنا تبدأ قصّة حب خديجة وعشيقها خلال فترة وجودها في المستشفى، حيث وعدت خديجة حبيبها بأنّها ستنجب له ابنة تُدعى حياة كرمز لحبهما، وبالفعل أنجبت خديجة ابنتها حياة لكن الوباء كان له الكلمة الأخيرة حيث توفيت خديجة ممّا شكل فاجعة كبيرة لعشيقها.

أمّا الفصل الثّاني يحمل عنوان "الدّفن ليلاً"، حيث يتناول الكاتب معاناة عشيق خديجة بعد فراقها الذي لا يزال يعيش في ذكراها ويتجرع آلام الفراق في هذا السّياق يلمح الكاتب إلى مضمون الفصل مشيراً إلى أنّه سيتناول قصّة حب مليئة بالألم النّاتج عن فقدان محبوبته خديجة ممّا يساعد القارئ على تنظيم أفكاره واستشراف محتوى النّص.

أمّا الفصول الأخرى فقد جاءت تحت عنوان "في تلك الليلة"، حيث استعاد الكاتب الأحداث بأسلوب جمالي يثير اهتمام القارئ ويدفعه لمتابعة مجريات

الرّواية المثيرة، وقد تناول معاناة عشيق خديجة التي أصبحت رمزاً للأمل في حياته، حيث كانت ذكراها تخفف عنه أعباء الحياة رغم ألم الفراق.

وفي النّهاية، يتحدث الكاتب عن حياة بعد أن كبرت، حيث أصبحت تزور قبر والدتها برفقة والدها، ممّا يشكل نهاية مؤثرة للرواية.

6. خاتمة: العتبات النّصيّة هي بمثابة مفتاح للقراءة تمكن القارئ من الدّخول إلى أغوار النّص الرّئيسي وذلك لما تحمله من علامات ودلالات تساعد في عمليّة التّواصل بين المبدع والمتلقي، على دراستنا لموضوع العتبات النّصيّة في رواية "الحب والموت في زمن كورونا"، وقد قسمنا بحثنا إلى دراسة التّعريف بعبد القادر عميش صاحب الرّواية، ثم مفهوم العتبات النّصيّة، ووظائفها، ثم قمنا بجانب تطبيقي لموضوع الدّراسة، كما توصلنا إلى النّتائج الآتيّة:

-قدَم عبد القادر عميش من خلال روايته نموذجا عن الرّواية العربيّة المعاصرة في أدب الجوائح، استمدت أحداثها من الواقع المعيش في زمن كورونا؛

-عالجت الرّواية عدة مواضيع منها الهجرة نحو إيطاليا وذلك بهجرة الطّبيب صالح إليها بسبب التّهميش والظّلم؛

-تعدَ رواية الحب والموت في زمن كورونا الإسهام قيمة في الأدب الوبائي وقد تمَ توظيف تقنيّة الاستشراف في الزّمن وهي من ميزات أدب الجوائح؛

-لا يمكن لأي قارئ أن يتجاهل العتبات النّصيّة، فهي عبارة عن رسالة بين المبدع والمتلقي؛

-إنّ بين العتبات والنّص علاقة ازدواجيّة تؤدي إلى فهم مكنوناته لما لها دور فعال؛

-إنّ مصطلح العتبات النّصيّة له مصطلحات معرفيّة عديدة منها، خطاب المقدمات، النّصوص المصاحبة، المكملات، النّصوص الموازيّة، سياجات النّص، المناص...الخ؛

-العتبات النّصيّة هي كل ما يحيط بالنّص من عناوين وألوان واسم الكاتب، والإهداء والاستهلال، فهي تفتح أمام المتلقي أبوابا من أجل الغوص في النّص والبحث في معانيه وفك مضمراته وشفراته؛

-أضافت العتبات النّصيّة في رواية "الحب والموت في زمن كورونا" جماليّة على النّص، إذ تحفز القارئ على التّسلل إلى أغوار النّص بحثا عن المعاني المضمرة فيه؛

-الغلاف هو منتج النّص ومالكه الأوّل، أمّا القارئ فهو المنتج الثّاني؛

-كشفت عتبة الغلاف دورا هامًا في عتبة النّص من الدّاخل؛

-يعد العنوان من أهم العتبات النّصيّة التي لاقت اهتمامًا كبيرًا لدى النّقاد اذ نجده لخص وكثف مضمون العتبات النّصيّة التي لاقت اهتمامًا كبيرًا لدى النّقاد إذ نجده لخص وكثف مضمون الرّواية لأنّه العتبة الأولى التي يلجأ إليها القارئ قبل قراءة الرّواية؛

-تجسيد الأحداث والشّخصيات في أدب الجوائح وتأثير كورونا على الشّخصيات فتنوعت هذه الأخيرة بين الشّخصيّة العربيّة والأجنبيّة، وتم توظيف اللّغة الإيطاليّة في الرّواية؛

-الواجهة الخلفيّة عتبة من عتبات النّص، لا تقل أهميتها على الواجهة الأماميّة وهي دلالة على إنهاء واتمام العمل الأدبي؛

-رواية الحب "الحب والموت في زمن كورونا"، جاءت حافلة بالعتبات والمؤلف كان مدركا تمام الإدراك لما يمثله هذا النّوع من الخطاب في فهم النّص وتنويره وإغراء القارئ، لهذا احتفى بها ووظفها بعناية؛

- رواية "الحب والموت في زمن كورونا"، جاءت حاملة واجهة أماميّة مظلمة تدل على الحزن والخوف من الفيروس.

7.قائمة المراجع:

- **المؤلّفات:**
- أبي نصر اسماعيل بن حماد الجوهري، الصّحاح، تاج اللّغة وصحاح العربيّة، "مرتب ترتيبا ألفا بائيا وفق أوائل الحروف"، دار الحديث، القاهرة، 2009، ص 729.
- الأزهر الزّناد، نسيج النّص، المركز الثّقافي العربي، بيروت، 1993، ص 12.
- عبد الحق بلعابد، عتبات جيرارد جينيت من النّص إلى المناص، منشورات الاختلاف، الجزائر، 2008، ص 44.
- عبد القادر عميش، *sonetto*، الحب والموت في زمن كورونا، دار خيال للنشر والتّوزيع، الجزائر، 2020، ص 07.
- مصطفى أحمد قنبر، الإهداء دراسة في خطاب العتبات النّصيّة، المركز الدّيمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجيّة والسّياسيّة والاقتصاديّة، ألمانيا، 2020، ص 14.
- حميد لحمداني، بنيّة النّص السّردي، المركز الثّقافي العربي للطباعة والنّشر والتّوزيع بيروت، 1991، ص55.
- سعيد يقطين، انفتاح النّص الرّوائي، المركز الثّقافي العربي، المغرب، 2001، ص 92.
- **المقالات:**
- جميل الحمداوي، لماذا النّص موازي، مجلة أقواس، المغرب، المجلد 01، العدد 88 2006، ص 222.
- آمنة محمد الطّويل، عتبات النّص الرّوائي، في رواية المجوس لإبراهيم الكوني (العنوان، الغلاف، المقتبسات)، المجلة الجامعة، المجلد 3، العدد16، 2014، ص52.

8. هوامش:

[1]– أبي نصر اسماعيل بن حماد الجوهري، الصّحاح، تاج اللّغة وصحاح العربيّة، "مرتب ترتيبا ألفا بائيا وفق أوائل الحروف"، دار الحديث، القاهرة، 2009، ص 729.

[2]– عبد الحق بلعابد، عتبات جيرارد جينيت من النّص إلى المناص، منشورات الاختلاف الجزائر، 2008، ص 44.

[3]– حميد لحمداني، بنيّة النّص السّردي، المركز الثّقافي العربي للطباعة والنّشر والتّوزيع بيروت، 1991، ص55.

[4]– سعيد يقطين، انفتاح النّص الرّوائي، المركز الثّقافي العربي، المغرب، 2001، ص 92.

[5]الأزهر الزّناد، نسيج النّص، المركز الثّقافي العربي، بيروت، 1993، ص 12.

[6]–مصطفى أحمد قنبر، الإهداء دراسة في خطاب العتبات النّصيّة، المركز الدّيمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجيّة والسّياسيّة والاقتصاديّة، ألمانيا، 2020، ص 14.

[7]–جميل الحمداوي، لماذا النّص موازي، مجلة أقواس، المغرب، المجلد 01، العدد 88 2006، ص 222.

[8]–آمنة محمد الطّويل، عتبات النّص الرّوائي، في رواية المجوس لإبراهيم الكوني (العنوان الغلاف، المقتبسات)، المجلة الجامعة، المجلد 3، العدد16، 2014، ص52.

[9]–عبد القادر عميش، sonetto، الحب والموت في زمن كورونا، دار خيال للنشر والتّوزيع الجزائر، 2020، ص 07.

الفضاء الصّحراويّ بين البناء والدّلالة في الرّواية المغاربيّة
دراسة وصفيّة تطبيقيّة

The desert space between construction and meaning in Maghreb novels
A descriptive and applied study

أ. قرنوط الحسين♥

أ. خويلد محمد الأمين♥

المُعرّف الرّقميّ للمقال:DOI 2025 10.33705/0114-027-004-020

تاريخ الاستلام:06-08-2025-تاريخ القبـول:08-11-2025-تاريخ النّشر: 15-12-2025

ملخّص: تركز هذه الدّراسة على الفضاء الصّحراوي في الرّواية المغاربيّة باعتباره عنصراً مركزياً يتجاوز كونه مجرد خلفيّة جغرافيّة، ليصبح بنيّة دلاليّة فاعلة تحمل معاني فلسفيّة ووجوديّة وثقافيّة. وتفترض الدّراسة أنّ الصّحراء تُستخدم في الرّواية المغاربيّة كأداة للتعبير عن الصّراع بين الحداثة والتّراث وبين الحضر والباديّة، وتعكس في الوقت ذاته أبعاداً نفسيّة وتاريخيّة واجتماعيّة. ومن خلال منهج وصفي تطبيقي، حللت الدّراسة عدداً من النّصوص الرّوائيّة المغاربيّة، مبرزة الوظائف السّرديّة المتنوعة التي يضطلع بها الفضاء الصّحراوي، وكذلك التّقنيات الفنيّة التي يوظفها الرّوائيون لتمثيله.

♥مخبر اللّغة العربيّة وآدابها، جامعة عمار ثليجي الأغواط، الجزائر، البريد الإلكتروني: WALHOCINE@GMAIL.COM (المؤلّف المرسل).

♥جامعة زيان عاشور الجلفة، الجزائر، البريد الإلكتروني: ma.khouiled@univ-djelfa.dz

وتختتم الدّراسة بدعوة إلى مزيد من الأبحاث المقارنة حول الفضاء الصّحراوي في الأدب المغاربي والآداب العالميّة الأخرى.

كلمات مفتاحيّة: الرّواية المغاربيّة؛ الفضاء الصّحراوي؛ البنيّة الدّلاليّة؛ الهويّة؛ الصّحراء؛ الصّراع الثقافي.

Abstract: This study focuses on the desert space in Maghrebi novels, viewing it as a central element that transcends its role as a mere geographical backdrop to become a complex semantic structure carrying philosophical, existential, and cultural meanings. The study posits that the desert in Maghrebi fiction is used to express the tension between modernity and tradition, and between urban and nomadic life, while also reflecting psychological, historical, and social dimensions. Through a descriptive and applied approach, the study analyzes selected Maghrebi novels, highlighting the various narrative functions performed by the desert space, as well as the literary techniques used to depict it. The conclusion calls for further comparative research on desert representation in Maghrebi literature and other world literatures.

Keywords: Maghrebi novel; desert space; semantic structure; identity; desert; cultural conflict.

1. مقدّمة: يشكل الفضاء الصّحراوي في الرّواية المغاربيّة محوراً أساسياً في البناء السّردي والدّلالي، حيث يتجاوز كونه مجرد خلفيّة جغرافيّة ليصبح شخصيّة فاعلة في النّص الرّوائي. وقد اهتم النّقاد والباحثون بدراسة هذا الفضاء نظراً لارتباطه الوثيق بالهويّة المغاربيّة وتشكيله لوعي الإنسان المغاربي وعلاقته بالأرض والتّاريخ، وهو تجسيد حي للصراع بين الحداثة والتّراث، بين الحضر والبدو، وبين الثابت والمتحول.

وجاءت هذه الدّراسة لمحاولة تحليل الفضاء الصّحراوي في الرّواية المغاربيّة من خلال منهج وصفي تطبيقي، يركز على البنيّة والدّلالة، ويستقصي التّجليات المختلفة لهذا الفضاء في بعض النّصوص الرّوائيّة المغاربيّة.

وتنطلق الدّراسة في فرضيّة أنّ الفضاء الصّحراوي ليس مجرد إطار مكاني بل هو بنيّة دلاليّة معقدة تحمل رؤى فلسفيّة ووجوديّة وثقافيّة عميقة.

مفهوم الفضاء الصّحراوي وأنواعه:

1-التّعريف اللّغويّ والاصطلاحي:

1-1-التّعريف اللّغويّ: يشتق مصطلح "الفضاء" من الفعل "فضا" أي اتسع، وهو في اللّغة العربيّة يدل على السّاحة والمتسع من الأرض. أمّا "الصّحراء" فهي من "صحر" أي برز ووضح، وهي الأرض المستويّة الواسعة التي لا نبات فيها. وقد تطور المفهوم في الاستعمال الأدبي المعاصر ليحمل دلالات أعمق تتعلق بالانفتاح، الحريّة، التيه، والبحث عن الذّات.

1-2 التّعريف الاصطلاحي: يذهب غاستون باشلار إلى أنّ الفضاء "ليس مجرد إطار هندسي فارغ، بل فضاء معيش يحمل في طياته تجارب إنسانيّة وذكريات ومشاعر(Bachelard, 1957, p. 32) ".

وفي السّياق المغاربي، يكتسب الفضاء الصّحراوي خصوصيّة ثقافيّة وحضاريّة تجعله رمزاً للأصالة والامتداد التّاريخي.

ويحدد سعيد يقطين الفضاء الرّوائي بأنّه "مجموعة العلاقات المكانيّة والزمانيّة والاجتماعيّة والثقافيّة التي تحكم بناء العالم التّخييلي في النّص الرّوائي" (يقطين، 1997، ص. 45)، وضمن هذا التّصور يصبح الفضاء الصّحراوي **فضاء دلالياً محملاً بالرّموز والمعاني.**

2 –أنواع الفضاء الصّحراوي:

2–1–الصّحراء الجغرافيّة: تمثل الصّحراء الجغرافيّة الإطار المرجعي الحقيقي، وتشمل الصّحراء الكبرى في شمال إفريقيا. مثال على ذلك وصف الطاهر وطار في عرس بغل:

"الصّحراء ليست مجرد رمال، إنها تاريخ وحضارة وذاكرة شعب" (وطار 1989، ص. 178).

2–2–الصّحراء الرّمزيّة: تتجاوز هنا الصّحراء بعدها الفيزيائي لتتحول إلى رمز للتطهر والتّأمل والبحث عن الذّات، كما في التّبر لإبراهيم الكوني (الكوني 1990، ص. 71).

2–3–الصّحراء النّفسيّة: تمثل الصّحراء الحالة الدّاخليّة للشخصيات وتُستخدم في بعض النّصوص كمرآة للقحط العاطفي والخواء الرّوحي خصوصًا في أعمال فاطمة المرنيسي التي تُبرز الأثر النّفسي للمكان (المرنيسي 1996 ص. 189).

الوظائف السّرديّة للفضاء الصّحراوي ودلالاته:

1–الوظائف السّرديّة:

1–2–الوظيفة التّأطيريّة: تقوم الصّحراء بتأطير الأحداث الرّوائيّة مكانيًا وزمانيًا، كما في التّبر لإبراهيم الكوني، حيث ترتبط كل تحولات البطل بهذا الفضاء المفتوح (الكوني، 1990، ص. 81)

1–2–الوظيفة الرّمزيّة: تحمل الصّحراء دلالات رمزيّة كالحريّة والموت والتّطهر والبعث، وهي وظيفة بارزة في رواية خرائط الرّوح (الفقيه، 2003 ص. 145)

1–3–الوظيفة التّفاعليّة: تلعب الصّحراء دورًا تفاعليًا من خلال تأثيرها المباشر في الشّخصيات ومساراتهم، كما في رواية ريح الجنوب لعبد الحميد بن

هدوقة، حيث تتشكل هويّة البطل من خلال تفاعله مع الصّحراء (بن هدوقة 1971، ص. 203).

2-دلالات الفضاء الصّحراوي:

2-1-الدّلالة الوجوديّة: يتحول الفضاء الصّحراوي إلى مجال للتأمل الفلسفي والبحث عن الذّات، وهو ما يتجلى في أعمال إبراهيم الكوني، وأحمد إبراهيم الفقيه، حيث تعكس الصّحراء تجربة روحيّة ووجوديّة (الفقيه، 2003 ص. 152).

2-2-الدّلالة الحضاريّة والتّاريخيّة: تُستحضر الصّحراء كمهد للحضارات وطريق للتجارة والاتصال. محمد برادة في لعبة النّسيان يرى الصّحراء "أرشيف الأمة المفتوح على الرّياح والنّجوم" (برادة، 1987، ص. 145).

2-3 الدّلالة الاجتماعيّة والثقافيّة: تعكس الصّحراء البنى التّقليديّة للمجتمع القبلي، بما تحمله من عادات وقيم، وهي تمثّل بذلك عنصرًا مؤسسًا للهويّة المغاربيّة (الخطيبي، 1980، ص. 112).

2-4-الدّلالة الجندريّة: تُستخدم الصّحراء كرمز أنثوي للخصوبة والقوة والأمومة، كما توظفها أحلام مستغانمي في ذاكرة الجسد كفضاء للتحرر من القهر الاجتماعي (مستغانمي 1993، ص. 123).

الآليات السّرديّة لبناء الفضاء والهويّة المغاربيّة:

1-أهم الآليات السّرديّة لبناء الفضاء الصّحراوي:

1-1-الوصف: يعتمد الرّوائيون المغاربيون على تقنيات وصفيّة متنوعة لبناء الفضاء الصّحراوي، تتراوح بين الوصف الخارجي المباشر والوصف النّفسي الدّاخلي.

ويُميز فيليب هامون بين "الوصف الوظيفي" الذي يخدم تطور السّرد و"الوصف الزخرفي" الذي يركز على التّفاصيل الجماليّة (Hamon, 1993, p. 88).

في ذاكرة الجسد لأحلام مستغانمي، لا يتوقف الوصف عند الملامح الفيزيائيّة للصحراء، بل يمتد ليعكس أبعادًا نفسيّة وعاطفيّة (مستغانمي، 1993 ص. 123)

1-2 الاستعارة والرّمز: تُستخدم الصّحراء في كثير من النّصوص كاستعارة مكثفة تمثّل مفاهيم وجوديّة وروحيّة وثقافيّة، ويؤكد محمد مفتاح على أنّ "الاستعارة آليّة بنيويّة مركزيّة في الأدب المغاربي لتحويل الواقعي إلى تخييلي" (مفتاح، 1996، ص. 74)، في رواية "متاهة الرّمل" نجد الحبيب السّالمي التّونسي يستخدم الصّحراء كرمز للضياع، والتيه، والبحث عن المعنى في حياة الإنسان. ومع أنّه لا يتحدث عن صحراء جغرافيّة بشكل مباشر.

2-جدول النّماذج التّطبيقيّة من الرّوايات المغاربيّة:

النّموذج النّصي	اسم الرّواية	الكاتب	البلد	السّنة	نوع الفضاء الصّحراوي	الدّلالة المهيمنة	المرجع الكامل
الصّحراء كتاب مفتوح على الأبديّة كل حبة رمل تحكي قصة وكل ريح تحمل ذكرى"	الزلزال	الطاهر وطار	الجزائر	1974	رمزي/وجودي	البحث عن الهويّة	الطاهر وطار الزلزال الجزائر 1974، ص 45
في لحظة صمت الصّحراء سمعت	ذاكرة الجسد	أحلام مستغانمي	الجزائر	1993	نفسي/عاطفي	الحنين والذّاكرة	أحلام مستغانمي ذاكرة الجسد، دار الآداب، بيروت 1993، ص 123

صوت قلبي يردد أسماء الغائبين"							
الصّحراء ليست فراغاً، إنّها امتلاء مطلق بالصّمت والله"	خرائط الرّوح	أحمد إبراهيم الفقيه	ليبيا	2003	صوفي/روحي	التّجربة الرّوحيّة	أحمد إبراهيم الفقيه خرائط الرّوح، دار الخيال للنشر والتّوزيع، بيروت 2007، ص 145
الرّمال تحفظ آثار الأقدام وتمحوها مثل الذّاكرة تماماً"	من يتذكر البحر	محمد ديب	الجزائر	1962	رمزي/فلسفي	الذّاكرة والنّسيان	محمد ديب، من يتذكر البحر منشورات اتحاد الكتاب العرب دمشق، 1985 ص 156
الصّحراء مدرسة الحكمة تعلمك الصّبر والاكتفاء بالقليل"	نساء على أجنحة الحلم	فاطمة المرنيسي	المغرب	1996	تعليمي/حكمي	الحكمة والصّبر	فاطمة المرنيسي نساء على أجنحة الحلم المركز الثقافي العربي، الدّار البيضاء، 1996 ص 189
كل نجمة في سماء الصّحراء	صحراء العشق	الحبيب السّالمي	تونس	2001	عاطفي/رومانسي	العشق والحب المطلق	الحبيب السّالمي صحراء العشق، دار الجنوب للنشر

تحكي حكاية عشق قديمة"							تونس 2001، ص 98
الصّحراء هي آخر ملاذ للإنسان الحر في عالم مليء بالقيود"	ريح الجنوب	عبد الحميد بن هدوقة	الجزائر	1971	سياسي/اجتماعي	الحريّة والتّمرد	عبد الحميد بن هدوقة، ريح الجنوب المؤسسة الوطنيّة للكتاب، الجزائر 1971، ص 203
الصّحراء تجعلك تشعر بصغرك أمام عظمة الخالق"	عرس بغل	الطاهر وطار	الجزائر	1989	ديني/روحي	التّواضع والخشوع	الطاهر وطار عرس بغل، المؤسسة الوطنيّة للكتاب الجزائر، 1989 ص 178
كانت الصّحراء بمثابة مرآة عاكسة لأعماق الرّوح"	لعبة النّسيان	محمد برادة	المغرب	1987	نفسي/انعكاسي	التّأمل الذّاتي	محمد برادة، لعبة النّسيان، دار الأمان الرّباط، 1987 ص 145

3-تحليل النّماذج والاستنتاجات:

3-1-المحور الوجودي والفلسفي: الصّحراء تصبح مسرحًا للتأمل، كما في خرائط الرّوح، حيث يواجه الأبطال أسئلتهم الوجوديّة (الفقيه، 2003؛ المديني، 1995).

3-2-المحور النّفسي والعاطفي: الصّحراء تُعبر عن الدّاخل المضطرب خصوصًا في ذاكرة الجسد (مستغانمي، 1993؛ الرّاقودي، 2005).

3-3-المحور التّاريخي والحضاري: يتجلى التّاريخ الصّحراوي في روايات برادة وديب عبر استحضار الذّاكرة الشّفويّة (برادة، 1987؛ ديب، 1985).

3-4-المحور الرّوحي والدّيني: في عرس بغل والتّبر، تأخذ الصّحراء طابعًا صوفيًا، يمثّل البحث عن المطلق والخضوع لقدَر الله (الكوني، 1990؛ وطار، 1989).

3-5-المحور الاجتماعي والسّياسي: رواية ريح الجنوب مثال حي على الصّحراء كرمز للحريّة والتّمرد ضد البنى الاجتماعيّة المتسلطة (بن هدوقة 1971).

الخاتمة: خلصت الدّراسة إلى أنّ االفضاء الصّحراوي في الرّواية المغاربيّة يمثّل أكثر من مجرد خلفيّة للأحداث؛ إنّه بنيّة دلاليّة حيّة تتداخل فيها الأبعاد النّفسيّة، والوجوديّة، والاجتماعيّة، والثقافيّة.

وقد أثبتت النّماذج المختارة تنوعًا كبيرًا في توظيف الصّحراء من حيث الشّكل والمحتوى، ممّا يعكس ثراء المخيال الرّوائي المغاربي.

كما أبرزت الدّراسة أهميّة التّوظيف الفني للصحراء من خلال الوصف والرّمز، والاستعارة، والتّناص، في تمثيل الذّات والهويّة.

توصي الدّراسة بإجراء المزيد من المقارنات مع تمثلات الصّحراء في آداب أخرى (كاللاتينيّة أو الآسيويّة)، وبدراسة تحولات صورة الصّحراء في سياقات ما بعد الاستعمار والتّحولات البيئيّة.

قائمة المراجع:

•بن هدوقة، ع. (1971). ريح الجنوب. الجزائر: المؤسسة الوطنيّة للكتاب.

•برادة، م. (1987). لعبة النّسيان. الرّباط: دار الأمان.

•ديب، م. (1985). من يتذكر البحر. دمشق: اتحاد الكتاب العرب.

•الفقيه، أ. إ. (2003). خرائط الرّوح. بيروت: دار الكتاب الجديد.

•الكوني، إ. (1990). التّبر. بيروت: دار الآداب.

•المرنيسي، ف. (1996). نساء على أجنحة الحلم. الدّار البيضاء: المركز الثقافي العربي.

•مستغانمي، أ. (1993). ذاكرة الجسد. بيروت: دار الآداب.

•السّالمي، ح. (1994). متاهة الرّمل. بيروت: دار الآداب.

•وطار، ط. (1989). عرس بغل. الجزائر: المؤسسة الوطنيّة للكتاب.

•بلعلى، آ. (د.ت). المتخيّل في الرّواية الجزائريّة. الجزائر: منشورات الأمل.

•الخطيبي، ع. ك. (1980). الاسم العربي الجريح (ت. محمد بنيس). بيروت: دار العودة.

•كيليطو، ع. (1982). الأدب والغرابة. الدّار البيضاء: دار توبقال.

•مرتاض، ع. م. (1998). في نظريّة الرّواية. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

•مفتاح، م. (1996). التّشابه والاختلاف. الدّار البيضاء: المركز الثقافي العربي.

•يقطين، س. (1997). قال الرّاوي. الدّار البيضاء: المركز الثقافي العربي.

المراجع الأجنبيّة:

• Bachelard, G. (1957). La poétique de l'espace. Paris : PUF.
• Hamon, P. (1993). Du descriptif. Paris : Hachette.
• Ricoeur, P. (2000). La mémoire, l'histoire, l'oubli. Paris : Seuil.

أسئلة الهويّة والانتماء في روايّة ساق البامبو لسعود السنعوسي

Questions of the Identity and the Belonging in the Novel of "the Stem of Bamboo" of Saoud Assaanoussi

أ. بولحواش سعاد♥

المُعرّف الرّقميّ للمقال:DOI 2025 10.33705/0114-027-004-021

تاريخ الاستلام:14-12-2024-تاريخ القبـول:16-07-2025-تاريخ النّشر : 15-12-2025

ملخّص: إنّ القول بالهويّة يعني القول بمفهوم الاختلاف لأنّ الهويّة هي مجموعة من السّمات أو الخصائص التي تمثل كينونة الشّيء أو الشّخص عن غيره المختلف عنه، كما أنّ الهوّيّة انطلاقا من هذا المفهوم تصبح معطى متحوّلاً أو غير ثابت خاضع للزمان أو المكان أو المحيط الذي يتدخّل في بلورته وإعطائه شكلا مميزا، ويهدف هذا المقال لتوضيح حقيقة الهوّيّة التي يبحث عنها بطل الرّوايّة هوزيه وسط الحيرة والشّك الذي يعيشه وما تعانيه شخصيته في بحثها المستمر عن ماضيها وحاضرها وشعورها بالاغتراب الاجتماعي والنّفسي وهذا ما زاد من شعوره بالتّشتت في تحديد انتمائه فهو يعيش بين اسمين وبلدين وديانتين فالرّاوي يبحث عن ذاته التي تهيم وسط التّيه الذي يحيط به من كلّ جانب، ولقد وظّف الكاتب في الرّوايّة لغة سرديّة تناسبت مع الوصف المفصّل الذي قدّمه الكاتب لكلّ من ظروف وتفاصيل الحياة في الفلبين والكويت والتي كانت سببًا في تعرّفه على ذاته.

♥المركز الجامعي عبد الحفيظ بو الصوف ميلة، الجزائر، البريد الإلكتروني: boulahouchesouad@gmail.com، (المؤلّف المرسل).

كلمات مفتاحيّة: اغتراب؛ غياب؛ انتماء؛ ذات؛ حلم.

Abstract: Talking about identity means talking about the conception of the distinction because the identity is a series of signs and features that represent the entity of the thing or the person discordant from another.According to this concept, it becomes a variable and precarious offer which depends on time, place and the society that intervene to give it a distinctive form. This article aims to clarify the reality of the identity asked by the hero of the novel "Hozih" who, confused and incredulous in his life, suffers because of the persistent search of his past and present and of his feeling full of the social and the personal solitude leads to his sensation of dispersing in identifying his belonging as long as he lives with two names, two countries and two religions. The narrator searches himself within the wandered world around him. The writer uses, in the novel, a selected language that corresponds with the detailed description of the circumstances and the details of life in Philippine as well as Kuwait, the cause of discovering himself.

Keywords the solitude; the absence; the belonging; the self; the dream.

1. مقدّمة: روايّة ساق البامبو للكاتب سعود السنعوسي تطرح العديد من القضايا والأسئلة المتعلّقة بواقع المجتمع العربي عامة ولعلّ أهم قضيّة تطرحها هي إشكاليّة الهويّة والانتماء وسأسعى في هذا المقال إلى تتبع تجلّيات الهويّة وحضورها في الخطاب السّردي ضمن أحداث الرّوايّة وشخوصها، فلا يمكن أن نتحدث عن أي كيان مادي أو بيولوجي دون الحديث عن هويته أو عن أصله الذي انحدر منه، فالكتابة هي وسيلة لإثبات الهويّة وفرض لوجودها لأنّ السّرد هو في حدّ ذاته تفرّد وإثبات للخصوصيّة التي تصنع الهويّة. كما أنّ الانتماء

هو الارتباط بالمكان الذي يتدخل في بلورة مفهوم الهويّة ورسم كيانها وحدودها فالفرد الذي ينتمي لدولة ما أو وطن ما يعتبر مواطنا من مواطنيها وله حقوق وواجبات تتحدّد بموجب هذا الانتماء. فهل وجد بطل الرّوايّة ذاته وهويته وإلى أي وطن ينتمي الكويت أم الفلبين وما هي المعايير والحدود التي حدّد بها انتماءه؟ كثيرة هي الأسئلة التي تطرحها روايّة ساق البامبو وسأحاول الإجابة عما يتعلق برصد الهوّيّة المفقودة التي يبحث عنها بطل الرّوايّة من خلال عرض بعض المواقف والأحداث وقراءتها والتي تبرز تفكّك الهويّة وتشظّيها تحت ضغط واقع رهيب عاشه البطل منذ ولادته.

2- قراءة في العنوان "ساق البامبو": إنّ أوّل ما يلتقي به القارئ في الرّوايّة هو العنوان وهو لوحة إشهاريّة مختصرة تضمّ العديد من التّساؤلات والإجابات في الوقت نفسه والعنوان هو مرسلة لغويّة تتصل لحظة ميلادها بحبل سرّي يربطها بالنص لحظة الكتابة والقراءة معًا فتكون للنص بمثابة الرّأس للجسد نظرا لما يتمتع به العنوان من خصائص تعبيريّة وجماليّة كبساطة العبارة وكثافة الدلالة وأخرى استراتيجيّة إذ يحتلّ الصدارة في الفضاء النصي للعمل الإبداعي[1].

وعنوان الرّوايّة "ساق البامبو" علامة سيميائيّة مختزلة معبّأة بالعديد من الدّلالات الإيحائيّة، تطرح إشكاليّة الهوّيّة ومصير البطل المشتت بين بلدين وثقافتين وديانتين (هوزيه أو عيسى) ولد في الكويت من أب لعائلة ثريّة ولها درجتها الاجتماعيّة لينتقل في شهره الثاني إلى الفلبين بلد أمه ويعيش فيه مع أمّه جوزافين حياة صعبة مليئة بالحاجة والفقر ليقرّر عند بلوغه سنّ الرّشد العودة إلى بلاد أبيه أو بلاد الحلم كما صورتها له والدته بحثا عن ذاته وهويته.

فالعنوان هو "أمير الدوال"[2]، كما يقول رولان بارث (Rland Barthes) وهو أوّل عتبة نصيّة بعد الغلاف تقع عليها عين القارئ والعنوان يعكس شخصيّة البطل عيسى الطاروف الذي عاش في أرض جدّه مينذوزا والد أمّه

وهي مكان شمال مانيلا في الفلبين وأرض مينذوزا مليئة بأشجار البامبو والموز والأناناس والبابايا كأنّها جنّة خضراء. لكن عيسى سرعان ما انتقل إلى الكويت عند ما بلغ سن الرّشد تنفيذا لرغبة أبيه راشد الطاروف ليتحقق الحلم الذي رسمته له والدته جوزافين بأنّ الكويت بلاد العجائب وهي تشبه الجنّة، ليصطدم بواقع مريرْ تمثل في جدّته التي ترفض الاعتراف به وعماته اللّواتي انقسمن بين مؤيّد ومعارض لقبوله في العائلة.

عاش عيسى في الفلبين وعرف ثقافة شعبها وعاداتهم وتقاليدهم إلاّ أن صعوبة الحياة فيها فرضت عليه الرّحيل عنها لتحقيق حلم أمه في العودة إلى الكويت والاستقرار فيها فالرّاوي يشبه سيقان أشجار البامبو التي تنمو أينما زرع وأشجار البامبو تتميز بسيقانها الطويلة وجذورها الضاربة في عمق الأرض. فعلى الرّغم من تشتّت الرّاوي وتيهه الدائم في بحثه عن هويته إلاّ أنّه يعترف بأنّ هويته ليست ملْكا لأحدْ ولا يستطيع أحدٌ أن يقرّرها عنه أو يعترف بها فيكفي أن يؤمن هو بذاته ويعترف بهويته وبانتمائه إلى حقل فكري معين.

فقد تشكّلت الهويّة السرديّة من خلال روايته المتفردة والمتميزة.

يقول عيسى بعد أن قرّر العودة إلى الفلبين بلاد أمّه: الذنب ذنب أبى الذي أحضرني إلى أرضكم بعد سنوات عدّة قضيتها هناك، أراد أن يزرعني من جديد متناسيا أنّ النباتات الاستوائيّة...لا تنمو في الصحراء"[3]. فاختيار الكاتب لعنوان الرّوايّة جاء متطابقا مع سير أحداثها فهناك تطابق بين نبات البامبو وبطل الرّوايّة (عيسى الكويتى/هوزيه الفلبيني).

فجوزافين لم ترد بقاء عيسى في الفلبين ليضرب بجذوره في أرضها وقد لاحظ عيسى ذلك على أمه لدرجة أنه طرح هذا التّساؤل: "لماذا كان جلوسي تحت الشّجرة يزعج أمي"[4]. وقد شبه البطل نفسه بساق البامبو، فعندما كان الجميع يجهل ما حلّ براشد والد عيسى بعد أن وقع في أسْر العدو يتساءل

عيسى: "ماذا لو تحقّق الوعد؟ كنت أتساءل... ماذا لو عاد ذلك الذي يدعى راشد؟ أمصير شجرة البامبو ينتظرني؟"[5].

2-الهوّيّة وتحدّي الرّاهن: إنّ الحديث عن الهوّيّة هو الحديث عن إثبات الذات والاعتراف بقدرتها على تحدي الرّاهن أو الواقع، فالهويّة كما عرفها بول ريكور (Paul Ricoeur) هي: "وجودٌ وماهيّة غير أنّها لا تمثل جوهرا ثابتا ومتعاليا على الزمان والمكان بل هي حالة متحرّكة ومتداخلة إنّها صيرورة بالمعنى المجازي والتّاريخي الذي يتيح تضمينها إشكاليات وأزمات هي لازمة لها، فالهوّيّة هي كلّ من العلاقات والصلات الاجتماعيّة والاقتصاديّة والسياسيّة والأخلاقيّة والثّقافيّة ترتبط باللّغة والتّاريخ والمصير الواحد والمصالح المشتركة والمحدّدة بأبعادها وعلاقاتها التي تتمثل في علاقة الأنا بالواقع في سيرورته ،وعلاقة الأنا بالآخر، غير أن هذه الأبعاد ليست انشطارات منعزلة بل تحكمها علاقة جدليّة مترابطة ومتحرّكة[6].

وتطرح الرّوايّة مجموعة من التّحدّيات بتضافر الأحداث والوقائع لإنتاج أسلوب سردي يعكس قدرة الكاتب الإبداعيّة. فالتّحدّي الأوّل تمثل في والدة عيسى" جوزافين"التي عاشت واقعا مريرا مع أبيها ميندوزا بتحدّي والدها الذي أراد بيعها لتصبح بائعة هوى وتنفق عليهم أموالها كما فعل مع أختها آيدا، إلاّ أنّ جوزافين اقترضت مبلغا من المال من جماعة المومباي لتسدّد به ثمن تعاقدها مع مكتب للعمالة المنزليّة وتمكنت من السفر إلى الكويت لتعمل كخادمة في منزل عائلة الطاروف في الكويت مقابل أن لا تتحوّل إلى امرأة ليل تبيع جسدها بثمن بخس كما حدث مع أختها التي توقفت عن العمل بعد أن حملت سرّا وأخفت أمر حملها عن أبيها لكي لا يجعلها تجهض وكان الحمل فرصتها الوحيدة للتوقف عن العمل.

وتمثل التّحدّي الثاني في علاقة راشد الطاروف وزواجه بالخادمة جوزافين بالرّغم من كونه الابن الوحيد في عائلة الطاروف، فبعد أن وصلت جوزافين إلى

بيت الطاروف وهي عائلة مكونة من امرأة كبيرة في منتصف الخمسينيات من عمرها وهي السيدة "غنيمة" جدة عيسى وثلاث بنات وولد هو راشد الطاروف لتصطدم جوزافين بواقع مرير آخر تمثل في سوء معاملة السيدة غنيمة لها لتكون هذه المعاملة السيئة سببا ليتعاطف معها راشد ويحنو عليها لتتطوّر هذه العلاقة فيما بعد إلى علاقة حب وبذلك كسرت جوزافين وراشد جميع الأعراف والتّقاليد السّائدة في المجتمع الكويتي ومنها ظاهرة الطبقيّة.

وتزوج راشد الطاروف من جوزافين زواجا عرفيا دون علم عائلته بعد اقتناعه بأنّ لا سبيل للوصول إليها دون زواج وحملت جوزافين من راشد وأخفت أمر حملها عن راشد مخافة أن يجبرها على إسقاطه، "كان زواجنا غريبا لا يبدو حقيقيا خصوصا بعد ما نال مراده ولهذا السبب احتفظت بك سرا في أحشائي خشيّة أن يدفعني لإسقاطك إذا ما علم بالأمر"[7]. كما تحدّت جوزافين راشد عندما لمّح لها بإسقاط الولد حين أخباره بحملها في مرحلة متقدمة، وتحدّى راشد بدوره والدته غنيمة عندما رفض طلبها بعودة جوزافين إلى الفلبين وغادر راشد وجوزافين البيت بعد أن طردتهما السّيدة غنيمة.

3-الحلم وخيبة الأمل: عكست شخصيّة البطل كلّ معاني التّفاؤل والطيبة والتّسامح والطموح فقد كانت حياته كلّها جهاد لإثبات ذاته وهويته الضائعة، إلاّ أنّه على الرّغم من اصطدامه بالواقع المختلف عن تصوره له، فقد حاولت جوزافين أن تزرع حبّ الكويت وحبّ راشد في قلب ابنها دائما لكن عيسى لم يتعرّف على أبيه ولم يحمل له أيّة مشاعر وربما كان الشّيء الوحيد الذي كان يشجع هوزيه على السفر إلى بلاد أبيه (الكويت) هو صورة الجنّة التي صورتها له أمّه وحياة الرّفاهيّة والثراء التي سيعيشها مع عائلة أبيه، ولكن حلمه وحلم والدته لم يتحقّقا للأسف بعد رفض العائلة له فحين وصل إلى الكويت وجد نفسه محاطا بالكره والرّفض.

إنّ بلاد العجائب تختلف كليّا عن الصورة التي كان يراها هوزيه في مخيلته في الفلبين، فصورة الكويت الحقيقيّة صورة خاطئة وغير ملائمة لما كان يراه في أحلامه. وعلى الرّغم من تلاشي أحلام عيسى عن الكويت إلاّ أنّه بدأ يرسم أحلاما جديدة في مخيلته نعم إنّها الأحلام التي اكتشف بها ذاته، "في الفلبين كنت أنتظر تحقيق حلمي في الكويت، وفي الكويت بدأ يتكشّف لي حلم جديد.. حلم بعيد"[8].

فالحلم الذي كبر في الفلبين سرعان ما تلاشى في الكويت فعيسى أحب الفلبين وأحب أرضها على الرّغم من كراهيّة جده له، فسبب هذا الحب هو شعوره بالانتماء ولولا الحياة الصعبة التي عاشها في الفلبين لما سافر إلى بلاد أبيه الكويت أو بلاد العجائب كما يسميها، أو الجنّة التي رسمتها جوزافين في مخيلته" كنت إذا ما انبهرت بمشاهدة إعلان لسيارة باهظة الثمن، تقول والدتي: "في الكويت هناك.. يشتري لك راشد واحدة منها "[9].

4-تعدّد الأسماء: إنّ الاسم هو الوجه الأوّل من أوجه الهوّيّة، وقد اختار الكاتب اسمين للبطل للدلالة على التّفكك والشّك الذي تعيشه الشّخصيّة، "اسمي (jose) هكذا يكتب. ننطقه في الفلبين، كما في الإنكليزيّة، هوزيه. وفي العربيّة يصبح، كما في الإسپانيّة، خوسيه، وفي البرتغاليّة بالحروف ذاتها يكتب، ولكنّه ينطق جوزيه. أمّا هنا، في الكويت فلا شأن لكل تلك الأسماء باسمي حيث هو.. عيسى، كيف ولماذا؟ أنا لم أختر اسمي لأعرف السّبب كلّ ما أعرفه أنّ العالم كله قد اتفق أن يختلف عليه"[10]. فافتتاح الرّوايّة بهذه العبارات لم يكن مصادفة بل كان مقصودا للدلالة على التّشظي الذي تعيشه الشّخصيّة في بحثها عن هويتها انطلاقا من الاسم.

إنّ الرّوايّة خطاب سردي مزج فيه الكاتب بين قوّة التّعبير وعمق دلالة السّرد فخوسيه اسم اختارته والدة الرّاوي وهو بطل قومي فلبيني اتصف بالحكمة والقوة والشّجاعة والمثابرة والتّأمل، أمّا اسم عيسى فقد اختاره والده (راشد)، وله دلالة

دينيّة وهو اسم المسيح عيسى عليه السلام وهناك تشابه كبير بين البطل وشخصيّة البطل القومي الفلبيني والمسيح عيسى، فالبطل القومي خوسيه ريزال عرف بالشّجاعة والجهاد والكفاح وعدم الاستسلام بسهولة في الدّفاع عن الفلبين ضدّ الاحتلال، أمّا بطل الرّوايّة فهو شخصيّة مثابرة شجاعة اعتمد على نفسه في تحدي فقره ورسم أسلوبا لحياته في محاولة التّعرف على ذاته واكتشاف هويته التي يشعر بفقدانها. بينما الاسم العربي "عيسى" فهو اسم النبي عيسى عليه السلام فيلتقي مع شخصيّة البطل في عدّة نقاط منها:

-عيسى عليه السلام نبي الله في الدين الإسلامي وهو اليسوع أو المسيح عيسى في الديانة المسيحيّة.

-المسيح عيسى ابن مريم العذراء أو عيسى عليه السلام نبي الله عاش من دون أب رفضه قومه وأنكروا نبوته واتهموا أمه بالبغاء ونبذوها، ولكن هذا لم يمنع من تبليغ الدّعوة أو الرّسالة الإلهيّة التي كلف بها والدّعوة إلى دين الحقّ وإخراج النّاس من الظلام إلى والنّور.

-هوزيه بطل الرّوايّة عاش من دون أب ووالدته هي من قامت بتربيته بمفردها فعندما ولد نبذته جدّته غنيمة ولم تعترف به، ثم تخلى عنه والده بعد ولادته مباشرة ليرحل مع والدته إلى الفلبين أين عاش مع جده مينذوزا الناقم على الحياة، وكلّ من حوله بمن فيهم عيسى فلا طالما كره مينذوزا حفيده هوزيه.

ومن جهة أخرى إنّ الأنبياء والرّسل تميّزوا عن البشر بقوّة إيمانهم وعلاقتهم التي تربطهم بخالقهم عن طريق الوحي. وعيسى عاش نفس الظروف لأنّه تعرّف على ذاته بنفسه وتعرّف على خالقه بطريقته الخاصة لأنّه آمن بنفسه ووثق في قدرته على إيجاد طريقه.

5-الغياب: لقد أخذ الغياب شكلا بارزًا وقد تميّزت شخصيات الرّوايّة بمعاناتها وشعورها بالغياب على اختلاف مظهره فالشّخصيّة هي: "أحد الأفراد الخياليين أو الواقعيين الذين تدور حولهم أحداث القصة أو المسرحيّة"[11]. وهي

"مجمل السّمات والملامح التي تشكل طبيعة شخص حي، وهي تشير إلى الصفات الخلقيّة والمعايير والمبادئ الأخلاقيّة ولها في الأدب معان نوعيّة أخرى"[12].

ويمكن أن تكون الشّخصيّة "مؤشرا دالا على المرحلة الاجتماعيّة والتّاريخيّة التي تعيشها وقد تعبر عنها حيث تكشف عن نظراتها الواقعيّة "[13]. كما يمكن اعتبارها "خيط هاد يمكّن من فكّ مزيج المكرّرات ويسمح بتصنيفها وترتيبها"[14]. حيث توصف على أنّها "كل مشارك في أحداث الرّوايّة سلبا أو إيجابا، أمّا من لا يشارك في الحدث، فلا ينتمي إلى الشّخصيات، بل يعدّ جزءا من الوصف"[15].

إنّ الشّعور بالاغتراب هو نوع من الغياب لأنّه يترجم علاقة انفصاليّة بين الواقع والحلم فبعد أن بنى هوزيه أحلاما جميلة في مخيلته عن الكويت وعن عائلة أبيه اصطدم بواقع نقيض وسّع فجوة الاغتراب حتى وهو وسط بلده ومع عائلته، فهو: "الحالات التي تتعرّض فيها وحدة الشّخصيّة للانشطار أو الضعف أو الانهيار بتأثير العمليات الثقافيّة والاجتماعيّة التي تتّم داخل المجتمع "[16]. من أقسى أنواع الغربة ما عاشه هوزيه وسط أهله فأغرب الغرباء من صار غريبا في وطنه[17].

وقد عانى عيسى كثيرا بسبب غيابه عن الفلبين موطن الصّبا والفتوّة وهذا ما جعله يشتاق ويحنّ إلى وطنه الأوّل وتمثلت صورة الغياب في "مفارقة الوطن الذي ارتبط به الفرد ارتباطا عاطفيا منذ ولادته حتى أصبح منتميا له أشدّ انتماء ويظهر هذا الارتباط في حالة الابتعاد عن الوطن، فالإنسان الذي يبتعد عن وطنه ومجتمعه يشعر بحنين إليهما ويظلّ مرتبطا به روحًا وفكرًا"[18]، كما أنّ الارتباط الرّوحي والفكري القوي هو ما جعله يقرّر العودة إليه بعدما استنفد كلّ محاولاته في جعل عائلته من أبيه تقبله وتعترف به. وقد قدمت الشّخصيات صورا متعدّدة للغياب والغربة منها:

5-1 **شخصيّة البطل(عيسى/هوزيه):** لقد عاش عيسى باحثا عن هويته ضائعا بين اسمين وبلدين وديانتين، فالسفر مثّل رحلة البحث عن الذّات وإثباتها وقد وظف الكاتب كلمة الرّحيل مرتين في الرّوايّة: فالرّحيل الأوّل كان رحيلا ذا طابع خاص مثل رحيل عيسى من جسد والده إلى رحم والدته: "في حين كنت أنا في الرّحيل الأوّل، تاركا جسد والدي، مستقرًا في أعماق والدتي"[19]. أمّا الرّحيل الثّاني فكان سفر عيسى مع والدته جوزافين إلى الفلبين تحت ضغط السيّدة غنيمة على راشد. "وبعد أيام كان الرّحيل الثاني، ولكن هذه المرّة.. كان رحيلا من بلد والدي إلى بلد والدتي"[20]. هذا الرّحيل كان له أثره في اكتشاف الذات والهوّيّة المفقودة.

ومن صور الغياب ما وقع له مع ابنة خالتّه ميرلا فهوزيه أحبّ ميرلا ابنة خالته آيدا وشعر بغيابها عن المنزل بعد أن تركت منزل والدتها لتعيش مع صديقتها ماريا، وازداد شعور عيسى بغيابها وافتقادها عند رحيله إلى الكويت فعلى الرّغم من كونه في بلده الذي ولد فيه وبين أفراد عائلته من أبيه إلاّ أنّه شعر بالوحدة وافتقد والدته كثيرا وكلّ عائلته في الفلبين خاصّة ميرلا ويوضح هوزيه ذلك بقوله: "كم كنت أفتقدها وأنا هناك بعيدا عن هنا"[21]. فميرلا هي شكل من أشكال الغياب، إنّ شوقه لعائلته وميرلا زاد من شعوره بالغربة في الكويت التي كلّما حاول الغوص فيها شعر بالتيه وبالغربة أكثر من ذي قبل.

5-2 **ميرلا:** ميرلا هي ابنة خالة عيسى وهي فتاة متمرّدة وقوّيّة في شخصيتها تركت والدتها والبيت الذي تربت فيه لتنتقل إلى العيش مع صديقتها ماريا، وقد كانت ميرلا تعيش في ضياع ومعاناة لأنّها لا تعرف هوّيتها الحقيقيّة فهي ابنة غير شرعيّة مجهولة الأب والأصل. فهي ترى نفسها شخصاً ميّتًا بجسد حي وهذا ما قالته في رسالتّها الإلكترونيّة الثّانيّة لعيسى: "آيدا التي تحب والتي تناديها بماما، هي الأخرى ميتة منذ زمن، منذ مجزرة الدّيوك التي سمعنا أنا وأنت بها، بعد أن كبرنا. أنا ولدت ميتة بجسد حي. أرضعتني آيدا الموت

من ثديها الذي أكرهه. الذي استباحته كفوف وأفواه رجال قذرين لست أدري أيّهم أبي"[22].

تلاشى صبر ميرلا بعد أن وصلت إلى مرحلة متقدّمة من الحيرة والضّياع ظروف حياتها الصعبة بالإضافة إلى كونها ابنة غير شرعيّة زاد في اتّساع هوّة التّوتر والاضطراب النّفسي الذي تعيشه، ممّا جعلها تكره كلّ الرّجال وتفكر في الانتحار،" هل تعتقد أنّ الديك الأوروبي منحني الحياة باحتلاله جسد آيدا؟ لن أسمح له بتغيير عبارة ريزال: الموت هو العلامة الأولى للحضارة الأوروبيّة عند إدخالها للمحيط الهادي "[23].

فالكراهيّة والتّشاؤم يطبعان شخصيّة ميرلا، فقد كرهت أمها وكرهت أباها الأوروبي الذي تجهله، هذه الكراهيّة التي طالتّ كلّ الرّجال إلاّ عيسى ابن خالتّها جوزافين، فقد عاشت ميرلا القهر والعذاب والتّشتت والضّياع وقد أخبرت عيسى عندما كان في الكويت في رسالة الكترونيّة بما تعانيه من وحدة وضعف: "اثنان وعشرون عاما لم أعثر فيها على نفسي لا أزال أبحث عني ولم أجدني"[24].

إنّ ميرلا تنكر أصولها الأوروبيّة وتحمل حقدا شديدا لوالدها ا الذي تجهل من هو وتكره كلّ الأوروبيين،"حين وشمت ساعدي بMM، قبل سنوات، كنت أخاتل نفسي، الجميع وأنت أحدهم، فسّر الأمر على أنّي جمعت حرفينا أنا وماريا ولم يدرك أحد سواي بأنّني كنت أنسب نفسي عنوة إلى جدّ يمقتني.. ميرلا مينذوزا"[25]. إنّ إنكار ميرلا لأصولها الأوروبيّة ومحاولة نسب نفسها لجدّها هو إثبات للذات وإعلان عن هوّيّة جديدة تتخلّص بها من شعورها بأنّها تنتسب إلى الأوربيين وتقنع نفسها بانتمائها إلى جدّها مينذوزا.

5-3 الجدّ مينذوزا: مينذوزا هو شخصيّة غير مسؤولة أمضى حياته يعيش على المقامرة في مصارعة الدّيوك، لم يكن مينذوزا يحبّ أحدا ولا يأبه سوى للمال الذي يقدّم له من طرف بناته. كره مينذوزا هوزيه كثيرا ولم يتوقف الكره

عند هوزيه فقط فطالما كره مينذوزا كلّ من حوله بمن فيهم ميرلا ابنة آيدا، ولم يتوقّف هوزيه عن التّساؤل عن سبب كره جده له ولميرلا ليكتشف فيما بعد أن جدّه قد كره مجهولي الآباء لأنّ الجدّ مينذوزا عاش بدون أب فهو كذلك يعتبر من مجهولي الآباء، ليس هذا فقط فقد كره أمّه كثيرا ولم يعترف بها فوالدته هي العجوز إينانغ تشولينغ التي كانت تعيش في كوخ بجانب بيت ابنها مينذوزا.

كانت إينانغ تشولينغ عجوزا في الثمانينات من العمر يخاف منها صغار الحيّ ولم يعرف هوزيه وميرلا هوّيتها الحقيقيّة إلاّ بعد موتها فالعجوز إينانغ تشولينغ عاشت طيلة حياتها على أمل أن يسامحها ابنها ويعطف عليها كباقي الأبناء، لكن"ماتت المسكينة بعد أنّ طال انتظارها ماتت بموت أملها الوحيد "[26]. فأملها لم يتحقّق فقد مات ابنها ناقما على والدته، مات مع شعوره بالوحدة والضعف.

4-5 شخصيّة راشد الطاروف: راشد الطاروف هو والد عيسى، وقد كان رجلا شغوفا بالقراءة والكتابة فطالما كرّرت والدته السيّدة غنيمة على مسامعه "أخشى أن تغيّب الكتب عقلك"[27]، راشد هو الولد المدلّل والوحيد لعائلة الطاروف يحمل اسمها ويحفظ سلالتّه من الضياع. وقد كان لراشد مشروع روايّة لم يكتمل فبعد أن اختفى راشد في حرب الخليج وعثروا فيما بعد على جثته، عكفت ابنته خولة على قراءة مشروع روايته عدّة مرات، أرادت خولة أن تتمّم ما أراد راشد قوله عن الكويت، أو كيف كان يراها لتستطيع إكمال روايّة أبيها.

وبينما كانت خولة تعيد قراءة مشروع الرّوايّة سعيا منها لفهمها وإتمامها صرّحت لأخيها عيسى بفكرة انتبهت لها، فقد كتب راشد في صفحة الإهداء:" إليكما.. الكويت.. وأنت" فقد كانت تعتقد خولة أنّ الضمير "أنت" يعود على والدتها التي تزوجها بعد ما طلّق جوزافين والدة عيسى، لتكتشف فيما بعد أنّ والدها يقصد الفتاة التي أحبها حين كان طالبا جامعيا ورفضت والدته زواجه

منها. فعيسى ليس الوحيد الذي يعيش في غربة وهو في الكويت في بلد أبيه بل راشد كذلك كان يعيش في غربة من نوع آخر، فراشد فقد أباه ولم يتزوّج بالفتاة التي أحبّها بسبب المجتمع وسلطته فهو من عائلة الطاروف عائلة راقيّة في المجتمع الكويتي ولا يملك أي فرد فيها الحرّيّة في التّصرف كما يشاء فهم مقيّدون بعادات وأعراف تحدّد سلوكاتهم.

6-الهويّة والدين: إنّ مفهوم الهويّة لا يتحدّد إلاّ من خلال الدّين أو المعتقد الذي يعتقد به الفرد أو المجتمع أو الدولة. والدّين هو أحد ملامح الهوّيّة لأنّ "الملامح الحقيقيّة للهوّيّة هي تلك التي تنتقل بالوراثة داخل الجماعة، وتظل محتفظة بوجودها وحيويتها مثل الأساطير والقيم والتّراث الثّقافي"[28]. فعيسى مشتت بين اسمين (هوزيه/عيسى) وديانتين (المسيحيّة/الإسلام) وبلدين (الفلبين/ الكويت). فاختيار الدّيانة الصحيحة أمر قد أدخل عيسى في تيه كبير هل يتّبع ديانة أبيه أم ديانة والدته، بالإضافة إلى اطلاعه على تعاليم البوذيّة. فوالدة هوزيه كان لديها أمل كبير في عودة ابنها إلى الكويت يومًا ما ليعتنق الإسلام لذلك لم تلقنه كلّ مبادئ المسيحيّة في الفلبين.

كان عيسى في الفلبين يتساءل كثيرا عن المسيحيّة وهل يقبل بها كديانة وهو يعرف أنّ والده مسلمْ، وهل هو مسيحي خاصة بعدما تكفلت خالتّه آيدا بتلقينه بعض مبادئ المسيحيّة، وقد أحبّ عيسى المسيح كثيرا، "أحببت المسيح كثيرا حتى أصبحت أراه في أحلامي مبتسما يربت على رأسي بكفٍ لا تزال بها أثر المسمار الكبير الذي اخترقها يوم تثبيته في الصليب فهل أكون مسيحيا؟ ولكن. ماذا عن خلواتي التي أجد بها ذاتي. ورغبتي الدائمة في التّوحّد مع الطّبيعة من حولي"[29]. فعيسى لا يؤمن بالمسيح، وإن كان يحس بأنّه يحبه فهذا الإحساس ممزوج بالشّكّ، لأنّه لا يمكن أن يكون مسيحيا، ولكنّه يشكّك في إيمانه في الوقت نفسه؟

وحين ترك عيسى أرض جدّه ميندوزا سافر إلى مانيلا تشانيا تاون، والتّقى بصديقه تشانغ الذي يعمل بائع موز وهو بوذي، تعرّف منه على بوذا وتعاليم البوذيّة، أين تعمّق شكّه حوْل الدين الذي يتبعه المسيحيّة أو البوذيّة أو الإسلام خاصّة بعدما أحبّ تعاليم البوذيّة كثيرا، "أتراني بوذيا من دون أن أعلم؟ وماذا عن إيماني بوجود إله واحد لا يشاركه أحد.. صمد لم يلد ولم يولد؟ أمسلم أنا دون اختيار؟ ماذا أكون. إنّه قدري أن أقضي عمري باحثا عن اسم أو دين ووطن رغم ذلك، لم أنكر لوالديَ فضلهما في مساعدتي، من دون نيّة منهما في تعرفي على خالقي.. بطريقتي"[30].

إنّ شعور عيسى بالتيه والضّياع في التّعرف على حقيقة ديانته كان له فضل كبير في معرفة خالقه بطريقته الخاصة، فلو لم يخلق وسط هذه الظروف لما عرف الطريق الصحيح الذي يسلكه، لأنّه يؤمن بأنّ علاقتنا بالأشياء تتوقف على مدى فهمنا لها. فبعد أن قرأ عيسى عن تعاليم البوذيّة، حياة بوذا، تلاميذه وجلوسه بوضعيّة اللوتس تحت شجرة التين وقصّة التّنوير، ربط بين بوذا وبينه عندما كان يجلس تحت شجرته الأثيرة في أرض ميندوزا، وهو ما زاد في حيرة بين المسيحيّة والبوذيّة وأيهما يختار: "ما أعظمهما، أخون أحدهما إذا اتّبعت تعاليم الآخر؟ كلاهما يدعوان للمحبّة والسّلام.. والتّسامح والخير والمعاملة الحسنة"[31].

إنّ معرفة الديانة الصحيحة ولّدت في فكر عيسى الكثير من الأسئلة، فهو تائه إذا تعلّق الأمر بدينه، فعندما زار المسجد لأوّل مرّة في الكويت في رمضان لم يكن يعرف الصلاة ولكنّه شعر بقرب الله منه كما لم يشعر به من قبل وهنا تظهر خصوصيّة الدّين الإسلامي، فشعوره خاص ومختلف، شعور لم يعرفه مع المسيحيّة أو البوذيّة. وهو ما جعل عيسى يتأكد أنّ الإيمان في القلب ولا داعي للبحث عن دلائل ملموسة، "لا أريد أن أكون مثل أمي التي لا تستطيع الصّلاة

إلاّ أمام الصليب وكأّن الله يسكنه "[32]. فعيسى لا يؤمن بالمسيحيّة فمحل الإيمان هو القلب وقد أدرك أنّ الله موجود وآمن به على طريقته الخاصّة.

7-الاعتراف بالذات إثبات للهويّة: إنّ البحث عن الذّات هو بحث في الحقيقة و"ذات الشّيء نفسه، عينه، فنقول في حدّ ذاته"[33]، فالذّات هي حقيقة الشّخص وصفاته الجوهريّة والهويّة "من الألفاظ المتعدّدة المعاني إذ لها أن تستدعي لفظ التّشابه والمماثلة أو أن يحضر ضمنها معنى الاستمرار والمماهاة مع الذّات بأن تكون هي هي محافظة على مكوناتها وقوام وجودها"[34].

وقد قدّم الكاتب تدرّجا رائعا في وصف رحلة البحث عن الهوّيّة واكتشاف الذّات من خلال عرض الصّراع النّفسي والصّراع الوجودي، فالذّات منشطرة بين بلدين مختلفين وهذا ما يتعارض مع مفهوم الهوّيّة لأنّ الهوّيّة تقتضي عناصر متماسكة تجعل منها وحدة لا تتجزأ لتكون بذلك دليل "انتماء إلى الوطن أو الدين أو الطبقة أو القوميّة أو العقيدة "[35]. فعيسى بدأ يكتشف نفسه أو يبحث عن ذاته انطلاقا من شعوره بالكره لوالده راشد ولبلده الذي ولد فيه الكويت، وأنكر أصوله العربيّة إلى درجة كراهيّة حتى اسمه العربي" أكره اسم عيسى"[36]. فالكويت هي مكان مختلف عن الفلبين وهي بلد العجائب، فعيسى لا يشعر بأي انتماء إلى أبيه وبلده وعند حديث عيسى عن والده راشد يذكر عبارة "ذلك الذي يدعى راشد " فوالده لا يعني له أيّ شيء.

ولكنّ الشّعور بعدم الانتماء إلى الكويت سرعان ما تحوّل إلى نقيضه بعد ما سافر إليه، وشاهد صور أبيه عندما مكث عند غسان لأنّ وصوله إلى الكويت تزامن مع موت الأمير فأجّل غسّان وهو صديق راشد ذهاب عيسى إلى بيت جدّته السيّدة غنيمة بسبب تشاؤمها وتطيرها يقول عيسى "هل أقول بأنّني أحببته من خلال الصورة فقط؟ لا فقد تجاوز شعوري ذلك لم أشعر بمحبة تجاهه وحسب، بل أحببته وأشتقته وأفتقدته وأنا الذي ما رأيته قط "[37]. فشعوره بالحبّ تجاه أبيه تولّد من شعوره بالانتماء ومن اعترافه بوالده وبأصوله العربيّة.

إنّ اعتراف عيسى بأصله كان تحدّيًا منه لأنّ عائلة والده كانت رافضة له ولم يعترفوا به كحفيد لهم. "ما كدت أقبل اسمي الجديد، عيسى الطاروف، متحرّرا من أسمائي وألقابي القديمة، هوزيه وال Arabo وابن العاهرة حتى وجدت من يسيئه أن أحمل اسمه. أنا لست ميندوزا الذي ليس له أب، آنا عيسى، ولي أب اسمه راشد الطاروف"[38]. وهنا يبرز الكاتب هويته باعترافه بأسرة الطاروف ومنه الانتماء إلى الطبقة أو المجتمع الذي تنتمي إليه عائلة الطاروف.

وتظهر الهويّة الوطنيّة في صورة البطل عيسى عندما اعترف بقبوله لعلم الكويت واعتبره علمه بعدما عرف أنّ رفاة والده قد التّحف بعلم الكويت كباقي الشّهداء عند زيارته لقبر أبيه مع غسّان. "سالتّ غسان إن كان والدي التّحف بعلم بلاده مثلهم. هزّ رأسه إيجابا. أحببت العلم، ومنذ تلك اللحظة أصبح علم الكويت علمي"[39].

فقبول العلم الكويتي هو اعتراف بانتمائه للكويت أو الاعتراف بالكويت كوطن له وقد صرّح عيسى بهويته الكويتيّة في قوله:"أنا عيسى راشد الطاروف.. أنا عيسى راشد الطاروف شئتم أم أبيتم.. هذا ما ورثته من أبي"[40] يخاطب جدته السيدة غنيمة. وتأكيده ذلك مرة أخرى في قوله "أنا عيسى راشد الطاروف"[41]، بعدما ألحّت عليه عمته عواطف وعمته نوريّة بضرورة العودة إلى الفلبين.

إنّ رفض عائلة عيسى له وخيانات الناس الذين ضنّ أنّهم أصدقاءه وسّعت من دائرة إحساسه بالضياع وهو ما عجّل قراره بالعودة إلى الفلبين، "حاولت أن أخترق الحواجز والسّدود المنيعة التي ارتفعت بيننا، ولكنّني في كلّ مرة كنت أُطرد ما إنْ أتجاوز حدودي، إنّكم تختلفون في أشياء كثيرة ولكنّكم تتّفقون على رفضي، وكأنّني حبة لقاح أو ذرة غبار حملتها الرّيح إليكم بعد تيه ما إن تسلّلت إليكم عبر أنفاسكم حتى استفزّت لها أنوفكم، لتلفظها أجسادكم عطسا.. تعود

هي إلى التيه من جديد"[42]. كلّ هذه الظروف التي عاشها عيسى دفعته إلى كره الكويت وإزالة الحبّ الذي كان يشعر به للكويت، ليقرّر العودة إلى الفلبين.

8-خاتمة: إنّ التيه الذي عاشه عيسى جعله يجد هويته المفقودة وما كان يبحث عنه، فقد عرّف خالقه بطريقته الخاصة، كما أنّ الهويّة التي لمّح إليها الكاتب هي هويّة من نوع خاص، فحين قرّر عيسى العودة إلى الفلبين في النّهايّة بعد شعوره بالفشل، كان يبحث عن الحبّ وعن العائلة السعيدة بغض النّظر عن المكان وهو ما كان يفتقده في الكويت. يا لها من مفارقة حزينة عاشها عيسى فكلّما اقترب من حلمه خطوة ابتعد عن سعادته بخطوات عديدة فالعائلة هي سعادة الإنسان.

بعد أن أيقن عيسى أنّ عائلته لا تريده كره عائلته وكره حتى نفسه لأنّ عمته نوريّة كانت السبب في طرده من العمل فأصبح مفلسًا بلا مال ولا عمل وأحس بأنّ الكويت تلفظه "يا لهذه الوحدة! الكويت توصد أبوابها الأخيرة.. وأنا الذي حسبتني منها. شعرت فجأة أنّ هذا المكان ليس مكاني"[43]. إنّ ما عاناه في الكويت جعله يقررّ العودة إلى الفلبين بعد أن آمن بنفسه وتعرّف على ذاته، إنّ رحلته بين الكويت والفلبين أسهمت في اكتشاف هويّة جديدة ليست فلبينيّة أو كويتيّة إنّها هوّيّة سرديّة عالمة بكل حيثيات وتفاصيل المجتمعين الفلبيني والكويتي، كما فصّل الكاتب في وصف بعض الأماكن في الفلبين والكويت شارحا نمط الحياة فيها ووجهة نظر أفرادها وتفكيرهم ومعتقداتهم.

9-قائمة المصادر والمراجع:

- أبو حيان التّوحيدي: المقابسات، تح: حسن السندوبي، المطبعة الرّحمانيّة، القاهرة مصر، ط1 ،1929.
- حاتم الورفلي: بول ريكور الهويّة والسرد، دار التّنوير، تونس، (د.ط)،2009.
- حفناوي رشيد بعلي: مسارات النقد ومدارات ما بعد الحداثة، في ترويض النص وتقويض الخطاب، دروب للنشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1 ،2011.
- حميد لحميداني: بنيّة النص السردي من منظور النقد الأدبي، المركز الثقافي العربي الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1991.
- سعود السنعوسي: ساق البامبو، الدار العربيّة للعلوم ناشرون، بيروت، لبنان، ط1 2012.
- سعيد علواش: معجم المصطلحات الأدبيّة المعاصرة، دار الكتاب اللبناني، بيروت لبنان، ط1985،1.
- شاديّة شقروش: سيميائيّة العنوان في مقام البوح لعبد الله العشي، محاضرات الملتقى الوطني الأوّل السيمياء والنص الأدبي، منشورات جامعة بسكرة، يومي6،7، نوفمبر 2000.
- عبد الحق بلعابد: تبات جيرار جنيات من النص إلى المناص، منشورات الاختلاف الجزائر.ط1، 2008.
- عبد الرّحمن غانمي: الخطاب الرّوائي العربي: قراءة سوسيولسانيّة، الهيئة العامة لقصور الثقافة، (د.ط)،(د.ت).
- عبد اللطيف محمد خليفة: دراسات في سيكولوجيّة الاغتراب، دار غريب القاهرة مصر (د. ط) ،2003.
- عبد المنعم زكريا القاضي: البنيّة السرديّة في الرّوايّة، دراسة في ثلاثيّة غبري شلبي (الأماني لأبي علي حسن ولد خالي)، عين للدراسات والبحوث الإنسانيّة والاجتماعيّة، ط1 2009.
- محمد موسى البلولة الزين: الاغتراب والحنين في الشّعر الهجري، أطروحة دكتوراه إشراف الأستاذ المهدي مأمون أبشر، قسم اللغة العربيّة، جامعة الخرطوم، السودان، 2010.
- المنجد في اللغة العربيّة المعاصرة، دار الشّروق، بيروت، لبنان، 2000.
- والاس مارتن: نظريات السرد الحديثة، تر: حياة جاسم محمد، المجلس الأعلى للثقافة القاهرة، مصر، (د.ط)،1998.

10. هوامش:

[1]–شاديّة شقروش: سيميائيّة العنوان في مقام البوح لعبد الله العشي، محاضرات الملتقى الوطني الأوّل السيمياء والنص الأدبي، منشورات جامعة بسكرة، يومي6،7، نوفمبر 2000، ص 271.

[2]–عبد الحق بلعابد: عتبات جيرار جنيات من النص إلى المناص، منشورات الاختلاف الجزائر. ط1، 2008، ص69.

[3] –المرجع نفسه، ص 387.

[4]–المرجع نفسه، ص94.

[5]– المرجع نفسه، ص101.

[6]–حاتم الورفلي: بول ريكور الهويّة والسرد، دار التّنوير، تونس، (د.ط)،2009، ص 43.

[7]– سعود السنعوسي: ساق البامبو دار العربيّة للعلوم ناشرون، بيروت، لبنان ط 1 ،2012 ص 42.

[8] –المرجع نفسه، ص 330.

[9] –المرجع نفسه، ص 71.

[10] –المرجع نفسه، ص 17.

[11] –حميد لحميداني: بنيّة النص السردي من منظور النقد الأدبي، المركز الثقافي العربي الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1991، ص 530.

[12] –سعيد علواش: معجم المصطلحات الأدبيّة المعاصرة، دار الكتاب اللبناني، بيروت لبنان، ط1 ،1985، ص 126 ،127.

[13]–عبد الرّحمن غانمي: الخطاب الرّوائي العربي: قراءة سوسيولسانيّة، الهيئة العامة لقصور الثقافة، (د.ط)،(د.ت)، ص 11.

[14]–والاس مارتن: نظريات السرد الحديثة، تر: حياة جاسم محمد، المجلس الأعلى للثقافة القاهرة، مصر، (د.ط)،1998، ص 152.

[15]–عبد المنعم زكريا القاضي: البنيّة السرديّة في الرّوايّة، دراسة في ثلاثيّة غبري شلبي (الأماني لأبي علي حسن ولد خالي)، عين للدراسات والبحوث الإنسانيّة والاجتماعيّة، ط1 2009، ص68.

[16]–عبد اللطيف محمد خليفة: دراسات في سيكولوجيّة الاغتراب، دار غريب القاهرة مصر (د.ط)،2003، ص 81.

[17]–أبو حيان التّوحيدي: المقابسات، تح: حسن السندوبي، المطبعة الرّحمانيّة، القاهرة مصر، ط1929،1، ص 106.

[18]– محمد موسى البلولة الزين: الاغتراب والحنين في الشّعر الهجري، أطروحة دكتوراه إشراف الأستاذ المهدي مأمون أبشر، قسم اللغة العربيّة، جامعة الخرطوم، السودان. 2010 ص 182.

[19]– الرّوايّة سعود السنعوسي: ساق البامبو، ص41.

[20]– المرجع نفسه، ص51.

[21]– المرجع نفسه، ص 108 .

[22]– المرجع نفسه، ص321 .

[23]– المرجع نفسه، ص322.

[24]– المرجع نفسه، ص281.

[25]– المرجع نفسه، ص281.

[26]– المرجع نفسه، ص163.

[27]– المرجع نفسه، ص34.

[28]– حاتم الورفلي: بول ريكور الهويّة والسرد، ص 43.

[29]–سعود السنعوسي: ساق البامبو، ص65.

[30]– المرجع نفسه، ص66.

[31]– المرجع نفسه، ص146.

[32]– المرجع نفسه، ص299.

[33]– المنجد في اللغة العربيّة المعاصرة، دار الشّروق، بيروت، لبنان، 2000، ص465.

[34]– حاتم الورفلي: بول ريكور الهويّة والسرد، ص37.

[35]– حفناوي رشيد بعلي: مسارات النقد ومدارات ما بعد الحداثة، في ترويض النص وتقويض الخطاب، دروب للنشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1 ،2011، ص 13.

[36]– سعود السنعوسي: ساق البامبو، ص72.

[37]– المرجع نفسه، ص202.

[38]– المرجع نفسه، ص225.

[39]– المرجع نفسه، ص252

[40]– المرجع نفسه، ص287.

[41]– المرجع نفسه، ص372.

[42]– المرجع نفسه، ص386.

[43]– المرجع نفسه، ص383.

قراءة عقديّة لكتاب خطب الجمعة:

للشّيخ إبراهيم بن محمد طلاي (ت: 1443هـ/ 2021م)

A Doctrinal Reading of "Khutab Al Jumu'ah" By Sheikh Brahim ben Muhammd Tallai

أ. بن دريسو مصطفى بن محمد♥

المُعرّف الرّقميّ للمقال:DOI 2025 10.33705/0114-027-004-022

تاريخ الاستلام:09-04-2025-تاريخ القبـول:09-08-2025-تاريخ النّشر: 15-12-2025

ملخّص: يقدّم البحث قراءة عقديّة لكتاب "خطب الجمعة للشيخ إبراهيم بن محمد طلاي"، من حيث نشر الوعي الدّيني بين أبناء الأمّة الإسلاميّة، وعرض العقيدة الإسلاميّة عمليًا ونظريًا، وتحسّس آثارها في سلوك المستمعين، وتبيان الوعيد الشّديد الذي سيلحق بمن تهاون بالأحكام الشّرعيّة العمليّة وفق رؤيّة علماء المذهب الإباضي.

وبناء على إيمان الشّيخ العميق بضرورة الإصلاح الاجتماعي وفق ضوابط الكتاب والسّنة، ومقاصد الشّريعة الإسلاميّة، فإنّه اجتهد لتكون توجيهاته المنبريّة مصطبغة بلمسة إيمانيّة، وملتزمة بالحكمة والتّوجيه الرّشيد.

توصلت الدّراسة إلى أنّ خطب الشّيخ طلاي ارتبطت بالعقيدة الإسلاميّة كثيرًا، واهتمت بعرضها عمليا ونظريا، وربطها بالسّلوك الفردي؛ نصحًا وتوجيهًا، وتهذيبًا.

كلمات مفتاحيّة: خطب الجمعة؛ العقيدة الإسلاميّة؛ المذهب الإباضي.

♥جامعة غرداية، قسم العلوم الإسلاميّة، كليّة العلوم الاجتماعيّة والإنسانيّة الجزائر، البريد الإلكتروني: bendrissou.mustapha@univ-ghardaia.dz (المؤلّف المرسل).

Abstract: This paper is a doctrinal reading of the book "Friday Sermons" by Sheikh Ibraheem bin Muhammad Tallai", in spreading religious awareness within The Nation, as he depicts a practical and theoretical image of the faith of Islam. It probes the effects of his sermons on the listeners' conducts, as he relays the severe threats of punishment awaiting those who neglect the everyday life rulings of Sharia, in the Ibadi school. The Sheikh's deep belief in the necessity of social reform according to the standards of the Qur'an and Sunnah and the objectives of Shariah reflects on his endeavor to make his pulpit directives a message of faith, with to the wisdom and rationality of a mentor and a preacher.

The study concludes that Sheikh Tallai's sermons were about spreading advice, guidance and refining morals in the light of the Islamic faith, by presenting its practical and theoretical dimensions and its relation to the human conduct.

Keywords: Friday sermons; Islamic faith; Ibadi school.

1. مقدّمة: تميز البحث في كتاب "خطب الجمعة" للشيخ طلاي (ت: 25 أوت 2021م) بمحاولة تبيان اهتمام الشّيخ بالقضايا الاجتماعيّة ومعالجتها من خلال ربطها بالمصطلحات العقديّة، والتّركيز على البعد الإيماني في الإصلاحات الاجتماعيّة لواقع حياة النّاس اليوميّة.

والشّيخ حينما حلَّل نفسيّة الأفراد، ومحَّص سلوكات المجتمع فإنه يُلمس من ذلك أنّ الشّيخ قد كافح في الحياة؛ منذ صغره وإلى كبره، فأورثه هذا تأقلمًا مستمرا مع المتغيرات، وصبرًا دؤوبا أمام الشّدائد، ومواجهةً عتيدة لأعاصير الانتقادات الاجتماعيّة من مختلف الهيئات العرفيّة، ومنافحةً لا تعرف الملل في الدّفاع عن المبادئ في المؤسّسات الإداريّة الرّسميّة، فكفاحُ الشّيخ في الحياة كان سببًا في أن تصطبغ توجيهاته المنبريّة بحنكة الواعظ والموجهِ لمجتمعه.

وسنحاول أن نقدّم قراءة عقيدة لكتاب خطب الجمعة للشيخ طلاي ضمن ثلاثة عناوين رئيسيّة، هي:

الأوّل: جهود الشّيخ طلاي في الاهتمام بالعقيدة، وتأثيرها على السّلوك؛

الثّاني: جهود الشّيخ طلاي في الإصلاح الاجتماعي، وأبعاده الإيمانيّة؛

الثّالث: قراءة في بعض مواقف الشّيخ العقديّة.

ونشير إلى أنّ البحث وظف نفس التّخريجات الواردة في كتاب خطب الشّيخ طلاي المحقَّق، باعتبار جديتها وضبطها.

2. جهود الشّيخ طلاي في الاهتمام بالعقيدة، وتأثيرها على السّلوك: أولى الشّيخ حظا وافرا للدعوة إلى التّخلي عن السّلوكات العمليّة الفاسدة، وحرص على ربط الأفعال الإنسانيّة الخاطئة بالتّوجيهات العقديّة التي يحملها صاحب المعصيّة، وركز في تحليله على استحضار القواعد العقديّة التي وظفها علماء الإباضيّة في أحكامهم على العصاة، واستند في مواقفه على المصير الأخروي المحتوم الذي ينتظر المتهاون بشرع الله، وسنحاول أن نتعرف على استعمال الشّيخ للمصطلحات العقديّة في كتابه، وكيف وظفها لتبيان تأثير العقيدة على السّلوك الاجتماعي والنّفسي والاقتصادي والسّياسي للأفراد بالخصوص، وممّا سنذكر في هذا البحث ما يأتي:

– حرص الشّيخ على توجيه سلوك الأفراد حين تبحرهم في الحياة الدّنيا وحذرهم من الانغماس في الدّنيا ومتاعها، ومن المواجهة العنيفة مع ربُّ العزّة من خلال امتهان الرّبا طريقا في كسب المال[1]، أو الوقوع في براثين المعصيّة والطّغيان، وأرشده إلى مراجعة نفسه تشبها بالتّاجر الحاذق، وإلى حصانة أعماله الخيريّة من الأعماله المهلكة، وذكر أنّه على الفرد أن يقيم "حسابا للربح والخسارة في أعماله الخيريّة التي يتقرّب بها إلى الله تعالى"[2]؛

– انطلاقًا من التّوجه العقدي في الإرشاد فإنه وجَّه المستمِع للخطب إلى التّخلي عن آفة السّرقة وخيانة الأمانة عن طريق تعزيز الثّقة بالله، وتجنب

الهلاك الأخروي، دون أن ينسى الشّيخ تبيان أهميّة المال الطّيب في يد الأسرة الصّالحة، فقال:

"نعم.. أخي المؤمن قد يكون موردُك من الرّزق ضئيلا قليلاً، وعيالك وفيرًا كُثْرًا، وضرورات الحياة ملحّة وشديدة الوطأة، وتنافس أقرانِك يُذْكي في قلبك الغيرة وحبَّ المنافسة...

أجل كلّ هذا كائنٌ ويكون، ولكن كلّ ذلك لا يُبيح للمسلم أن يمدَّ يده إلى مالِ غيره بأيّ حال من الأحوال"[3].

– كثيرا ما اهتم الشّيخ بتبيان عاقبة الإصرار على الصّغيرة، ومصير إتيان المعصيّة دون إعلان التّوبة والإقلاع عنها، فكان أن نبَّه إلى عاقبة الاستهزاء بالأحكام الشّرعيّة العمليّة التي تورث نار جهنم لصاحبها، وبيَّن أنّه لو طالت الغفلة على المعصيّة الصّغيرة التي لا حد لها، فإنّها ستقلبُها بالإصرار –حسب المعتقد الإباضي–إلى معصيّة كبيرة، وطبق هذه القاعدة على موضوع حلق اللحى، فقال:

"يبدأ التّقليد من المستصغرات –في رأينا–؛ كحلق الشّعرات، ثمّ لا تلبث الصّغائر أن تؤول إلى الكبائر الموبقات، ولذلك قيل: (لا صغيرة مع الإصرار)[4].

لماذا إخواني المسلمين نقيم حربا شعواء ضدّ ما خلقه الله فينا وسنّه رسوله ﷺ؟ نقيم حربا شعواء ضدّ لحانا في كلّ صباح.

في كلّ صباح نبدأ أعمالنّا بمخالفة ما أمر به الإسلام، وبتغيير سنّة الله وهيبة الرّجال، ووقار المسلمين. فنمعن في حفّ اللحيّة وإزالة أثرها من وجوهنا"[5].

وطبَّق الشّيخ القاعدة العقديّة أيضًا على من يهوى اتباع الرّخص وتضييع الأمانات، وأخذِ المال الحرام بغير إذن صاحبه، أو التّطفيف في المكيال وصولا إلى حبال الإجرام والغصب، وأكل مال اليتيم ظلما، والتّعدي على ممتلكات

الورثة، فأرجع الشّيخ السّبب الأوّل والأخير إلى "الأخذ بالتّرخصات والتّعلات" فقال:

– "أيْ نعم.. من وقع في الشّبهات يوشك أن يقع في الحرام[6]، والوقوع في الحرام من الرّزق وغيره يبدأ بمستصغرات الأمور يحتقرها الإنسان ثمّ يألفها ويَسْتَمْرِؤُها، أي: يعتادها ويستسيغُها. وعلى مرِّ الأيّام تطمح النّفس إلى ما بعدها. وماذا بعدها؟ بعدها الوقوع في الحرام من الرّزق علانيّة من الاختلاس والسّرقة والغصب والمغالطّة في الحساب والتّطفيف في الكيل والوزن... تلك أيّها المؤمنون عرابِينٌ وعيْناتٌ من الوقوع في الحرام، يبدأ ذلك بسبب التّجاوزات والغفلة والأخذ بالتّرخصّات والتّعِلاَّت"[7]؛

– وحول تثبيت عرى العقيدة في الأنفس، وتبيان أثرها في السّلوك، فإنّ الشّيخ نبَّه إلى أنّه لا تنفع الأعمال الصّالحة إن لم يكن المسلم من الوجِلين الخائفين من عذاب الله، ومن المتقين لحدود الله، ومن المُعرضين من الوقوع في الحرام والمهالك، فقال:

"أمّا والله لو صلّيتم حتّى تكونوا كالحنايا، وصمتم حتّى تكونوا كالأوتار وحججتم واعتمرتم وبجانب رسول الله دفنتم، ما نفعكم ذلك إلاّ بالتّقوى والورع[8].

أيّها الشّباب إنّ الأمانة بمثابة مظلة واقيّة تحفظ المؤمن من الانزلاق في الحرام والوقوع في المشاكل، والسّجون والخارج عن هذه المظلة المنابذُ لها يعرّض نفسه لشتّى المهالك في الدّنيا، ويبوء بغضب الله وعذابه في الآخرة"[9].

– إمعانا في إصلاح الواقع الاجتماعي بربط سلوك المؤمن بالرّقابة الإلهيّة فقد تحدث عن أثر الإصرار على الذّنوب في سوء المعيشة في الدّنيا قبل الآخرة، فقال:

"والإصرار على الذّنوب وفعل المعاصي ممّا يسبّب في ضيق الرّزق، ونزول الشّدائد والكوارث، ففي الحديث الشّريف إذا انتشرت الفواحش في قوم مُنِع عنهم المطر، وأخذوا بالسّنين[10].

وقد مرّت علينا سنة شهباء، وصيف عمّ فيه القحط، وشدّة الحرارة. وكنّا نخاف أن يكون ذلك لما نقوم به من سيّئات الأعمال، ولِما نجاهر الله به ونجابهه من المعاصي والمخالفات، وخاصّة في بساتيننا وقد انتشرت فيها أنواع من المعاصي؛ من الظّلم، والتّعدّي على النّاس، ومن الفواحش والآثام؛ كالفسق والخمور، وغير ذلك"[11].

– من باب حرص الشّيخ على معاينة أثر العقيدة في سلوك الأفراد، وخشيّة أن تفسّر بعض نصوص الوحيَين بفهم يعيق استحضار وعيد الله عند ارتكاب السّلوك الخاطئ، فإنّه عمد إلى توضيح معنى لفظة "المقتصد" في قوله تعالى من سورة فاطر، **﴿وَمِنْهُم مُّقْتَصِدٌ﴾**، (سورة فاطر:32)، وذهب إلى حصر مشيئة الله في الوعيد على مرتكبي المكروهات وتاركي التّسابق إلى الخيرات ورفعها عن أهل الكبائر تجنبا للغرور والوقوع في المعاصي مع تمني النّجاة في الآخرة، وانطلق الشّيخ في موقفه من تعريف المقتصد بأنّه "المتوسّط الذي يرتكب أحيانا بعض المكروهات، ويترك المستحبّات والتّسابق إلى الخيرات، فهو على حدّ قوله: **﴿خَلَطُوا عَمَلاً صَالِحًا وَءَاخَرَ سَيِّئًا﴾**، (سورة التّوبة: 102)"[12] ثم ذكر الشّيخ الحكم العقدي لهؤلاء المقتصدين في الطّاعة، وأشار إلى أنّهم المسكوت عن حكمهم في الآية، فقال عنهم: "المسكوت عنها، فقد سكت عنها لعلّ الله يرحمها ويغفر لها"[13].

فالآية –بحسب الشّيخ– مدحت السّابقين إلى الخيرات، وذمت الظّالمين لأنفسهم، وحصرت المسكوت عن مصيرهم بأنهم المرتكبون أحيانا لبعض المكروهات، والتّاركون للمستحبّات والتّسابق إلى الخيرات، فالشّيخ بهذا تجنب الحكم بإحباط عمل المقتصد في الآخرة، ورفض أن يجعله في مشيئة الله؛ إن شاء عذبه، وإن شاء غفر له.

وممّا يعزز رفض الشّيخ ربط مشيئة الله بوعيده، تغليظه القول على بعض المفسرين[14]، الذين وصفهم بأنهم لا يحسنون معرفة أسرار أوامر الله تعالى في

كتابه وتوجيهاته، حين حملوا اسم الإشارة الواردة في الآية ﴿**ذَلِكَ هُوَ الْفَضْلُ الْكَبِيرُ**﴾، على كل الأصناف الواردة في الآية؛ الظّالم، والمقتصد، والسّابق إلى الخيرات، فأشار الشّيخ بأنهم قالوا: "اسم الإشارة ﴿**ذَلِكَ هُوَ الْفَضْلُ الْكَبِيرُ**﴾ يعود للجميع، فكلّ الطّوائف الثّلاثة عندهم تكون ممّن يشملها الفوز العظيم والبشارة بجنّة النّعيم"[15].

فالشّيخ رفض هذا الموقف وجعله "من متروك العلم، ومن يقول ذلك محجوج"[16]، وعلل ذلك بقوله: "أيصبح من صلّى وصام، كمن غشم؟"[17].

– لا تكاد تمر خطبة إلا ونلاحظ أنّ الشّيخ يذكِّر بالوعيد الأخروي ومصير الخلود في النّار للعصاة، وظهر هذا جليا في عدة مواضيع، وهي بعضها:

في تبيان وعيد تضييع المسؤوليات، ذكَّر المستمع بقوله:

"انظر أيّها المؤمن آية مرتبة تضع فيها نفسك؛ مرتبة الظّالم لنفسه الغافل عن واجبه، المقصّر في حقّ ربّه، مرتبة السّادر[18] في غيّه، المتمادي على المعاصي، اللاهي عن الطّاعات، الْمُعرض عن التّسابق والسّعي في سبل الخيرات.

هذا الشّخص وصفه الله تعالى بأنّه ظالم لنفسه، خاسر في عمله، ﴿**قُلْ هَلْ نُنَبِّئُكُم بِالاَخْسَرِينَ أَعْمَالاً الذينَ ضَلَّ سَعْيُهُمْ فِي الْحَيَاةِ الدّنْيَا وَهُمْ يَحْسَبُونَ أَنَّهُمْ يُحْسِنُونَ صُنْعًا**﴾، (سورة الكهف: 104)"[19].

وفي خطبة أخرى يؤكّد الشّيخ بوضوح مصير مُضيِّع المسؤوليّة، والعاقبة الخطيرة التي تنتظره في الآخرة، فيشير إلى:

"أنّ الإنسان كثير الظّلم لنفسه عندما قبل هذه المسؤوليّة، جهول بفداحة وثقل المسؤوليّة، إنّه إمّا؛ النّجاح والسّعادة التي لا حدّ لها ولا يبلغها الخيال والتّصوّر، وإمّا الخسارة النّهائيّة والعذاب الأليم الذي لا حدّ له، ولا تُتَصوَّر فداحته وسوءُ عاقبته"[20].

ويؤكّد ذات المصير على المُقصِّر في تربيّة الأبناء، لأنّ فلذات الأكباد إن لم تُوجه إلى التّوبة فستكون وقودا للنار الملتهبة والعياذ بالله، لذلك ذكَّر الأولياءَ بالمسؤوليّة الثّقيلة الملقاة على عاتقهم إن غفلوا عن المتابعة الجادة في التّربيّة الحسنة، فقال لهم:

"لقد دعانا الله ﷻ وأمرنا أن نحفظ أنفسنا وأبناءنا وأُسرنا من نار الآخرة التي وعد الله بها العصاة والمقصّرين، والمتجاوِزين لحدوده التي حدَّها لعباده؛ رحمة بهم، وإحسانا منه لصالح دنياهم وآخرتهم"[21].

ثم أظهر الشّيخ خسارة عذاب النّار التي تنتظر مضيع أسرته؛ من الزّوجة أو الأولاد، فقال مشفقا عن سيد الدّار:

"وحذَّرنا [الله] من هذه النّار، فليست مجرد نار فقط، إنّها نار جهنّم، نار من نوع خاص، وقودها وفحمها الحجارة والبشر... إنّها اية شديدة ونبأ مفزع ومسؤوليّة كبرى أنيطت بنفوسنا"[22].

سلك الشّيخ نفس الحكم وأشد مع وعيد تارك الصّلاة، وأكّد أنّ تارك الصّلاة لا مناص أن يسمّى كافرا وخارجا عن ربقة الإسلام، فقال:

"ونجد في مقابل ذلك ما من نبي أو رسول أو شخص صالح يصفه الله إلاّ ويذكر من أعماله ومن أوصافه إقامة الصّلاة، ويكفي تارك الصّلاة عمدا خزيا أنّه عند الله ليس بمسلم[23]، وقد كان يعتبره الصّحابة والتّابعون كافرًا أو مشركًا"[24].

وانطلاقًا من محاولة تغيير الواقع الاقتصادي المتردي للأفراد والجماعات والدّول الإسلاميّة، فإن الشّيخ حذَّر المسلمين من ركوب موجة الرّبا، والتّهاون في الاحتراز منه، ونبَّه إلى عواقب الخسران المادي والأخروي لأكلة الرّبا فقال:

"والذي دفعني إلى ذلك ما عليه وضع غالب المسلمين من السّير على منهج الملاحدة والمشركين الذين لا يؤمنون بالله واليوم الآخر، وأعني الدّول الغربيّة

ومن يسير في فلكها، وغالب من في الدّنيا مربوط بعجلة الاقتصاد الغربي، من السّير على نهجهم، وتفكيرهم، ونظرتهم إلى المال، وإلى الاقتصاد بالخصوص.

ولا عجب في ذلك فتجاراتنا ومصانعنا وبيوت أموالنّا من البنوك وغيرها كلّ ذلك يُسيَّر حسب ما يوجّهونه، ويرونه، ويدعون إليه"[25].

ومن تمام حرص الشّيخ على مجتمعه من الانحلال، فإنه ربط بين معتقد الخلود في النّار وبين وعيد سكن العوائل المسلمة في بلاد غير المسلمين فخاطبهم بصيغة مباشرة، محذرا إياهم أن ما يقدّمون عليه مفضٍ إلى الهلاك في نار جهنم، جراء عدم المقدرة على تحمل المسؤوليّة التي لا يقدرون عليها أمام المغريات الكبيرة التي يبثها الغربيون على المستقرين في أوطانهم فنصحهم قائلا:

"وأقول للذين يسافرون بزوجاتهم وأولادهم إلى البلدان الأجنبيّة؛ بلد الكفر والشّرك: إنّك بهذا الصّنيع فتحت لهم طريقا يؤدّي إلى النّار.

ففكّروا جيّدًا وانتبهوا مليًّا إلى البيئة التي ينشأ فيها الأطفال فللبيئة أثر خطير على نفسيّة الطّفل وسلوكه وحياته في المستقبل"[26].

ثم أكد في خطبة أخرى ما يحول بين فطرة المسلم الصّغير، وبين ما يشاهده ويبث له في المدارس وما يعايشه يوميًا في بلاد أوروبا وأمريكا، فقال:

"أوّل ذلك: قضيّة السّفر بالأهل والأولاد إلى بلاد المشركين؛ من أوروبا وكندا وغيرهما:

يعيشون هناك مهاجرين بأولادهم وأهليهم، يعيشون في بيئة غير بيئة المسلمين، ولهم فيها كلّ المغريات والمثبّطات عن التّديّن وعبادة الله وتقواه.

وبهذا التّصرّف يجعلون أنفسهم من الذين نسوا الله فأنساهم أنفسهم، فعلى هؤلاء أن يفكّروا جيّدا فيما هم مقبلون عليه"[27].

هذا غيض من فيض، من اهتمام الشّيخ طلاي بالعقيدة في خطابه الدّعوي وإظهار أثرها على السّلوك، مركزا على تبيان الوعيد الأخروي لأصحاب الكبائر

والمتهاونين بدين الله، ولا يخفى أنّ الشّيخ يرمي من وراء كل هذا إلى محاولة اجتثاث مظاهر المعصيّة من الأفراد.

3. جهود الشّيخ طلاي في الإصلاح الاجتماعي، وأبعاده الإيمانيّة: يفترض من المسلم صحيح المعتقد أن تكون حياته الفرديّة والجماعيّة مرتبطة بالإيمان بالله تعالى، وفلاح شؤون حياته لا تتحقق إلا بصلاح الإيمان في قلبه، لأنّ الإيمان الرّاسخ يهيئ النّفوس على تحمل المسؤوليات وإصلاح المكتسبات القبْليّة، ويعين على مواجهة المخاطر بروح مطمئنة، ويحفز على صناعة الحياة الحضاريّة باعتزاز وفخر.

عمد الشّيخ طلاي في خطبه إلى تقديم نماذج مشرقة من الإصلاحات الاجتماعيّة، وكانت انطلاقته الأولى بغرس بذرة الإيمان في قلوب المسلمين ورعاية هذه البذرة حتى تستوي على سوقها، لكي ينتظم المجتمع بعد ذلك في طريق العمل والانقياد إلى الحق، وسنسرد نماذج من هذه الإصلاحات:

– اجتهد الشّيخ طلاي في تعزيز قيمة الأمر بالمعروف والنّهي عن المنكر في الأوساط الاجتماعيّة، لأجل تلمس نتائجها على أرض الواقع، فكان أن دعا إخوته قائلا:

"أيّها الإخوة: عند التّأمّل والإنصاف، نجد أنفسنا مقصّرين وغافلين عن هذا المبدأ العظيم، ولذلك جعل أسلافنا من علماء الإباضيّة قضيّة الأمر بالمعروف والنّهي عن المنكر من القضايا العقديّة، لا يؤمن المؤمن، ولا يصحّ إيمانه إن لم يؤمن بوجوب الأمر بالمعروف والنّهي عن المنكر، والقيام بذلك"[28]. وأبدع في تبيان صور الأمر بالمعروف والنّهي عن المنكر الخفيّة التي تبدو بسيطة للمرء، لكن لها أثرا كبيرا على واقع الحياة، ولاسيما إن كان منطلقها إيمانيا وبمقصد رفع كلمة لا إله إلا الله، ونذكر من ذلك: معالجة قضيّة عيش المرء لمعاشه وأمور حياته فقط، مؤثرا الأنانيّة على مخالطّة النّاس، والصّبر على أذاهم، فقال:

"أيّها المؤمنون:

لا يغيب عنكم أنّ الأمر بالمعروف والنّهي عن المنكر لا يشمل إلاّ الدّعوة إلى المحافظة على الصّلاة والصّوم مثلا، أو النّهي عن الفواحش والمنكرات. فالأمر بالمعروف والنّهي عن المنكر أوسع من هذا وأبلغ، فلدينا كثير من الصّور لا نقوم بها، ولا تخطر في قلوبنا أنّها من هذا الواجب العظيم.

فإذا جلست لرفيق لك وحدّثك بشيء قام به من تصرّفاته، فيها ظلم واعتداء على أخيه أو شخص فسكت أو ابتسمت له، يعني أنّك لم تنه عن المنكر وكنت شريكا له...[29].

– تحدث الشّيخ في إحدى خطبه عن فريضة الأخوة بين أبناء أمّة محمد ﷺ، وتحسَّر من تفرق كلمة المسلمين، وأظهر أنّ النّزاع والصّراع منشؤه فراغ القلب من الإيمان بالله تعالى، وحب الذّات، وممّا قاله:

"قُلت: الذي دعاني إلى إيراد هذا الحديث، ما نحن فيه في هذه العقود الأخيرة من القرن، وما عليه العالم الإسلامي من اختلاف الآراء، وتشتّت الاختيارات، وتباين السّلوكات، وتضارب المفاهيم، وحيرة الفرد المسلم أمام هذه الإشكالات، فنحن في وضع لا يحسد عليه"[30].

وفي خطبة أخرى تحدث عن التّوافق بين المسلمين، وتجانس روحهم ووصل بالشّيخ إلى أن رفع الوحدة فجعلها الإيمان نفسه، وسمى الفُرقة كفرا، وهذا ينم عن حرقة الشّيخ رحمه الله تعالى بالواقع الأليم الذي يعيشه المسلمون، فقال:

"ومن هنا كان الإسلام عقيدة وجنسيّة، لا جنسيّة الدّم والأرض، ولكنَّها جنسيّة الأخوة والرّوح. وقد جاء القرآن يقرِّر هذه الحقائق...

كما قرَّر الإسلام لهذه الوحدة تلك المعاني الإيجابيّة التي توفّر هذا الجو الأخوي، فقد حذَّر الأمَّة الإسلاميّة من كل معاني الفرقة وعواملها، وذلك في آيات كثيرة، وكثيرا ما ترد كلمة الإيمان بمعنى الوحدة، وكلمة الكفر بمعنى الفرقة في الكتاب والسّنّة"[31].

– انطلاقا من البعد الإيماني للمحبة بين المسلمين، فإن الشّيخ طلاي تكلّم عن قلب الأمّة الإسلاميّة، وعن عرقها النّابض، فاسترسل في تبيان واجب الأمّة تجاه فلسطين، وضرورة تحمل المسؤوليّة كاملة، والتّعاون مع المجاهدين المواجهين للصهاينة وأعداء الله، ومؤازرة قضيّة الأمّة العادلة، والوقوف معها ماديا ومعنويا، فقال:

"لقد اجتمع على المسلمين في فلسطين، ثلاثة مصائب:

المصيبة الأولى: مصيبة من أُخِذت أرضه، وأخرج من داره، وتشرَّد في الأرض، وطال عليهم ذلك أكثر من نصف قرن...؛

المصيبة الثّانيّة: مصيبة التّعصب الأعمى والغرور، فقد أقاموا دولتهم على أنّهم شعب الله المختار، فلهم كل شيء ولا حقَّ لغيرهم في أي شيء...؛

والمصيبة الثّالثة: مصيبة قساوة القلوب، وانقلاب موازين التّعامل بين النّاس في هذه الأرض عند اليهود وعند غيرهم، فسكت الضّمير العالمي عن منظر الدّبابات توجه نيرانها على أطفال ورجال ليس لهم إلاّ حجارة يرمون بها، أو تراب يردُّون به الاعتداء...

قضيّة فلسطين ليست قضيّة سياسيّة فيها الرّأي والرّأي المعاكس.

ولا قضيّة صراع على الأرض كما يقع بين أمم الأرض ولا قضيّة مصالح وحسابات ننظر فيها إلى مصلحتنا وحساباتنا.

بل هي قضيّة حق وباطل، وقضيّة صلاح وفساد، وقضيّة معروف ومنكر وقضيّة صراع بين الخير والشّر.

فلا تبخلوا بما تملكون من قوة ومال وجاه، وحيل ومكر ودهاء، وصبر وشجاعة"[32].

– من الطّبيعي لداعيّة مواقفه الإصلاحيّة مستمدة من عمق الإيمان بالله ورسوله محمد ﷺ ألا يقبل بالمهاترات الواقعيّة التي تحدث بين أبناء أمّة محمد ﷺ بدعوى من المغرضين وأصحاب المصالح الضّيقة، لذلك نجد الشّيخ طلاي

يندد بصوت عال لحالة النّزاع بين أبناء ولايته (غرداية) الجريحة سنة 2004م وما قبلها، جراء أفاعيل بعض رجال السّياسة الذين يتَّبّتون كراسيهم فوق جماجم رعيتهم، بعد أن يسلخوهم من كامل حقوقهم، ويوقعوا الشّحناء والبغضاء بين الأحياء، فقد استنكر الشّيخ هذا الإجرام، وندَّد بهذه الخسيسة الممنهجة، فقال:

"إنّه لمن المؤلم جدا، ومن المرارة بمكان، أن يتظالم المتساكنون والمتجاورون في البلد الواحد، وأن يكيد البعض للبعض بدل التّعاون والتّآزر، والإخاء والمحبّة، وأشد ألمًا ومرارة أن يدوم ذلك لسنوات وسنوات ولا يتحرَّك المسؤولون ولا ينهض العقلاء بإخلاص ليضعوا حدًّا نهائيا لهذه الضّغائن والأحقاد التي تنمو وتتجدَّد، يأخذون الأمر وكأنّه شيء طبيعي سرعان ما يُنسى.

هذه التّصرفات الدّنيئة تدل على سوء الطّبع، ونذالة الأخلاق، وانتكاس التّفكير، والرّجوع به إلى الجهالة وتصرفات الجاهليّة"(33).

– من الطّبيعي أنّ المصلح الاجتماعي الذي منطلقه الدّعوي إيماني، وهدفه رفع كلمة لا إله إلا الله أن نجد له بصمة في التّربيّة السّليمة للأبناء، ويتأكد هذا عند الشّيخ طلاي، حينما نشاهد النّماذج الكثيرة لربطه جدوى التّربيّة بتعزيز الإيمان بالله تعالى في الأنفس، وفهم الرّسالة المنوطة بالإنسان في الحياة ونذكر من ذلك:

أحاديثه الشّيقة في المنبر حين يتحامل على الأولياء الذين يعسِفون عن خير إلحاق أبنائهم بالمدارس القرآنيّة، حيث نجده يُرغِّب المجتمع على ضرورة تعزيز قيم الإيمان ورسوخ العقيدة لدى الأطفال، ويحث المسلم على معرفة تاريخه وأمجاد علمائه، وينبَّه قاصري النّظر ممن ينخدع بالعلوم الكونيّة على حساب العلوم الشّرعيّة، أو المتكاسلين عن تحمل إنشاء مدارس حرة لأولادهم في التّل فإنّه ينصح هؤلاء جميعا، قائلا:

"وأقول للذين يسافرون بأولادهم إلى المدن، ولا يهتمّون بالتّعليم الدّيني، ولا بإنشاء مدرسة قرآنيّة كما كان أسلافنا يفعلون، ولا يبحثون عمّا يربي الوازع

الدّيني في نفوس أبنائهم: إنّك ضيَّعتهم ولم تحفظهم من النّار"[34].

ولم يستثن الشّيخ البنات في مجال التّعليم عن البنين، حيث دعا إلى توفير فرص مدارسة القرآن والشّريعة لكل الأبناء، فقال:

"فإنَّ من الحكمة ومن الواجب الأكيد علينا أن نزوِّد بناتنا ونمكنهنَّ من وسائل التّعلُّم، ونوفر لهن المدرسة التي تبني ولا تهدم، وتنوِّر ولا تضلِّل، وتقرِّب من الثّقافة الإسلاميّة الدّينيّة ولا تبعدهن عنها.

ثمّ إنّه أليس من الأكيد علينا ومن الحكمة إذا وجدنا مثل هذه المدرسة أن نتسارع إليها، وندفع إليها بناتنا دفعًا؛ زرافاتٍ، ووحدانًا"[35].

واسترسالا من الشّيخ في الدّفاع عن هذه المدارس، أغلظ القول على الآباء الذين يوجهون بناتهم إلى المدارس الرّسميّة، ويعزفون عن مدارس البنات الحرة ولا سيما وأنّ الدّارسات في الرّسمي لا يحظين إلا بوقت يسير من الدّروس الدّينيّة، فقال الشّيخ منددا بالأمر:

"أليس من العجب ومن الشّطط في الرّأي والخور فيه أن نستبدلها بمدرسة لا نملك الإشراف عليها؟ ولا حقَّ متابعة ما يُعلَّم فيها؟ ولا مَن يعلِّم فيها؟

أليس من الحكمة إذا توفَّر لدينا، ووجدنا الحسن على فرض أنّه حسن ووجدنا الأحسن والأفضل أن نختار الأفضل والأحسن على غيره؟

نعم هذا من فساد الرّأي، ومن الشّطط فلا ينفعنا العناد، ولا التّعِلاَّت، ولا الهروب إلى تصور مشاكل يمكن العدول عنها وتذليلها والتّغلب عليها.

وكان الأولى علينا، وكانت الحكمة أن نقف بجانب مثل هذه المدارس الحرة التي تتمتع بنظام دراسي ومواد دينيّة وثقافة عربيّة إسلاميّة عليا، وفي مقدّمتها "مدرسة الجابريّة للبنات.

بدل الاقتصار على الشّيء التّافه الذي لا يفيد كثيرًا، ولا يوصل إلى الهدف المنشود، كما نجد ذلك في بعض المدارس الحرة الأخرى"[36].

فالشّيخ في دعواه كان حازما في تعليم البنت، وفي اختيار مكان آمن لها؛

اجتنابا للاختلاط مع الذّكور، واختيارا للبرامج التّعلميّة التي تناسب البنت في أداء رسالتّها في الحياة، كأم مربيّة للأجيال. ويلاحظ أيضًا أنّ الشّيخ يعارض تدريس البنات في المدارس الرّسميّة، فيكون من باب أولى توجههن إلى الجامعة.

ودائما مع ترشيد الأبناء والتّحذير من مهالك الفراغ الذي يتعارض مع استحضار عظمة الله تعالى لأجل أن يستذكر الإنسان نفسه فيعبد ربه ولا تزل به الأهواء في ضلالات أهل الفسق، فإنّ الشّيخ نصح الأولياء على استغلال أبنائهم العطل الصّيفة لاكتساب العلم والمهارات اليدويّة، وتجنب سبل الغواية وإغضاب رب العزة، فقال:

"فهل فكرتم أيّها المسلمون، أيّها الإخوان في هذا الجيل الصّاعد بنينا وبنات؟ كيف يحسن بنا أن نجعل هذه العطلة راحةً لهم، ونشاطًا صحيًّا ومتعةً لهم، من حيث الإفادة والغنم؟

فهل فكرنا أن نأخذ بأيديهم فلا نتركهم للضياع والفوضى والانزلاقات والانحرافات؟"[37].

ومن باب التّنويه بمخاطر وسائل الإعلام، ووسائل التّواصل الاجتماعي دعا الشّيخ طلاي الأولياء إلى مصاحبة أبنائهم، وفتح باب الحوار معهم، حتى لا يُسلبوا من شياطين الهوى، فقال:

"راقبوا أبناءكم وشاركوهم في نشاطهم، أنشطوا معهم وقفوا بجانبهم...

بل فكِّر معه، وسِر معه كأنّه أخوك، راقب نشاطه عن كثب، واجعله يصارحك وتصارحه...

ادفعوهم للمشاركة في النّشاطات الاجتماعيّة والجمعيات الشّبانيّة التي لا تعمل في الخفاء، لا تتركوهم للوسائل السّمعيّة البصريّة؛ من الأنترنات والفيديو وغيرها من وسائل الاتصال بالشّياطين وأعداء الإنسانيّة"[38].

– بقدر ما رأينا أنّ الشّيخ كان متحاملا مع كل ما يتعارض مع نور الإيمان

بالله تعالى وتأثيره على السّلوك، إلاّ أنّنا نلاحظ –بحسب وجهة نظرنا– أنّ الشّيخ لم يكن حازما في معالجة بعض العادات الاجتماعيّة السّائدة في مجتمعه، هذه العادات التي لها أهميّة اجتماعيّة ملموسة، وتحقيق مصلحة شرعيّة محسوسة، ومثبَّتة من أدلة نصيّة شرعيّة، إلاّ أنّها مع كل ذلك لم تكن محل اتفاق بين أهل العلم، فكان الشّيخ حيال هذه العادات حريصا على الدّعوة إليها، وربّما شديدا على من يدعو إلى إصلاحها على خلاف ما فعله مع باقي الإصلاحات الاجتماعيّة التي تبناها من منطلق إيماني، ونذكر من هذه الحالات ما يأتي:

أَلِف بعض المزابيين من القديم –وبعضهم إلى حد السّاعة–أداء صلاة جماعيّة في المساجد، ليلة الخامس عشر من شعبان، فكان أن حث الشّيخ النّاس إلى المواظبة عليها، وقدم جملة من الأدلة النّصيّة تظهر شرعيتها، ثم قال:

"وقد جرت العادة عندنا أن نتقرّب إلى الله تعالى بصلاة نافلة بين المغرب والعشاء، والإكثار من فعل الخير والمبرَّات. فمن يستطيع أن يتسابق إلى الخيرات فليفعل.

هذه الصّلاة المشهورة بمائة ركعة أو أقل أو أكثر، أو بغير الصّلاة من المبرَّات؛ كالصّدقات، والإحسان إلى الخلق، وقضاء حوائج النّاس، وصلة الأقارب والأرحام.

وليس من اللائق أن يثبِّط بعضنا بعضًا عنها، قائلا: إنّها لم تنقل عن رسول الله ﷺ، وليست من السّنة.

نعم.. إنّها لم تنقل عنه ﷺ، ولكن نقل عنه الإكثار من النّوافل والقيام بالصّلاة[39]. والصّلاة خير موضوع، كما قال ﷺ"[40].

فالشّيخ رجح أداء هذه الصّلاة للمصلحة التي تحققها من جمع الشّمل ولأجل ما يحوم حولها من فضائل ينشط النّاس في القيام بها تلك الليلة وفي صباحها

لكنّه لم يهتم بمناقشة صحة ما قدمه من أدلة نصيّة حول الموضوع.

تقام في كل سنة بقصور مزاب تظاهرة تسمّى "موسم المقابر" يحضرها مئات الطّلبة والعوام يقرؤون ما تيسر من القرآن، ويتحصّلون على بعض الصّدقات من الأوقاف التي حُبست في بعض دور قصور وادي مزاب. وهذه الأوقاف بالشّكل الموروث، محل إشكال فقهي، وموطن نقاش عند المزابيين؛ بين الدّاعين إلى وقفها، أو الحفاظ عليها كما أدَّاها من سبق، وبين من يدعو إلى الحفاظ عليها، باعتبار أهميتها الاجتماعيّة والاقتصاديّة، وينادي في نفس الوقت بإجراء تعديل طفيف على بعض صيغها لكي لا تتعارض مع القواعد الفقيهة. وتحليلا لهذه المسألة، فقد اتخذ الشّيخ موقفا مؤازرا لمواصلتها، وعارض موقف الرّافضين لها، والرّاغبين في تعديل الإشكال الشّرعي القائم فيها، فقال:

"إنّنا مقبلون على موسم تلاوة القرآن وإنجاز الأوقاف والصّدقات، موسم المقابر والصّدقات على أهل المقابر؛ من موتانا من الآباء والأجداد والأقارب والأصدقاء، فاجعلوا أيّها المؤمنون من هذا الموسم حلبة تسابق وتنافس على الخير العميم الذي يقام فيه، واعتدنا عليه من زمان مضى، وسَنَّه السّلف الصّالح منا...

ولا يثقل عليكم القيام بذلك أو الحضور إليه في كل جمعة، أو استمراره لمدة شهرين أو تزيد، ففي ذلك خير كثير وفضل عميم وثواب جزيل"(41).

وبعد أن قدم الشّيخ أدلة معتبرة في الحث على قراءة القرآن، وتقديم الصّدقات، نوَّه إلى عدم التّفريط في البر، فقال:

"لا تستمعوا إلى الغافلين والمغرورين الذين يرون هذا العمل نوعا من الفلكلور السّاذج الذي لا يفيد.

ولا تستمعوا إلى الذين يشكّكونكم ويدعونكم إلى الكفِّ عن تقديم الأوقاف في هذه المقابر بدعوى أنّ ذلك باطل لا يجوز لِما فيه من الجهالة، ولا تنظروا إلى هذه الأوقاف التي تنفِّذونها غرامة وضريبة عليكم تستثقلونها.

بل نفِّذوها على نيّة التّصدق والتّبرع والمشاركة في هذا الخير العميم واجعلوها تزكيّة لنفوسكم من الشّح والأنانيّة، ومشاركة منكم لأهل الخير والفضل وحملة القرآن، فيكون لكم من الأجر والثّواب ما لهم، ويزكِّيكم ويطهِّر نفوسكم"[42].

وممّا يلاحظ في تصريح الشّيخ وفي هجومه على الدّاعين إلى تعديل الإشكال الشّرعي الذي يعترض هذه العادة، أن الشّيخ نفسه قد صرح ذات مرة إبان مراسلة مؤرخة في 2 أوت 2003م، مقدمة من طالبتين تنجزان بحثا لهما مقررا في إطار بحوث إثبات الكفاءة المنهجيّة للمدرسة الجابريّة بنات، بني يزقن، فذكر الشّيخ الإشكال الوارد في موضوع وقف تنوبا، فقال:

"نعم يبدو أن في الأوقاف التي عندنا من نوع تنوبة المعلقة في الدّور أو الأراضي أو النّخلة فيه نوع من الجهالة، فثمن تنوبة من 3 أمداد يختلف كثيرًا عمّا كان في سنة 1980 مثلا، ثم فيه نوع من الغرر؛ لأنّ المدة غير محدودة وكونها إلى الأبد كذلك فيه جهالة وغرر. ولكن مع ذلك أجازها الأوائل، وشجعوا عليها"[43].

ولا غرو أنّ هذا التّصريح من الشّيخ في جوابه على رسالة الطّالبتين يتعارض مع ما أورده في نص الخطبة، ليظهر أنّ الشّيخ له موقفين مختلفين عن هذه الظّاهرة؛ موقف إصلاحها ولا سيما في النّقاش العلمي، وموقف إثباتها كما هي لا سيما في حديثه أمام الجمهور، وهو ما يحسب على الشّيخ، لأنّه إن اقتنع بفكرة فليس ملزما أن يعيب خصمه ومعارضه، ولا يصح أن ينبزه، مثلا بقوله: "لا تستمعوا إلى الغافلين والمغرورين"، خشيّة أن يتولد نقاش غير موضوعي بين الطّرفين، والله أعلم.

4. قراءة في بعض مواقف الشّيخ العقديّة: آنس الشّيخ من نفسه أن يبدع في بعض الطّروحات العقيدة، فعرضها بما يتناسب ومدارك النّاس، وجعل تلك المفاهيم سبيلا للتغيير الواقعي في السّلوك فأوّل بعض هذه المواضيع العقديّة

وجهة واقعيّة لا تتعارض مع الوجهة النّصيّة المتداولة في المصادر العقديّة ونذكر من ذلك:

– ساق بعض معان جديدة للساعة التي تعني نهاية الحياة في الأرض وفسرها بأنّها تعني تضييع الأعمال، واضمحلال الدّول، وأقر أن ذِكرَ السّاعة في النّصوص الشّرعيّة ليس بالضّرورة أن تفسر بأحداث زلزلة السّاعة، وانتهاء الكون، وإنّما قد تُفسر بتضييع الأعمال، والكسل في الكسب، وانهيار الدّول والحضارات، فقال:

"ليست السّاعة قيام السّاعة فذلك له ميقاته لا يتقدّم ولا يتأخّر. إنّما قيام السّاعة تعطل الأعمال والمشاريع باضمحلالها وانهيارها، وحلول الإفلاس وسقوط الدّول وضياع العروش والأحكام.

فلعنة الله وغضبه على الخائنين المخاتلين، ولعنة الله وغضبه على السّارقين، فهم السّبب في قيام السّاعة بالإفساد في الأرض، وتوقيف عجلة الأعمال والإنتاج"(44).

– في معنى تقارب الزّمان، حاول الشّيخ أن يفسر مصطلحات عقديّة عن أمارات قيام السّاعة، بأسلوب بسيط، وأوَّل النّصوص بما يجعل أثرها على المستمع قويا، ويلمس أثرها في حياته الخاصّة، فشرح فتنة "تقارب الزّمان" وفتنة "رفع العلم"، وقال:

"تتساءلون: كيف يتقارب الزّمان(45)، ونحن لم نر نقصت ساعة من اليوم دائما اليوم فيه 24 ساعة؟ أقول: تقارب الزّمان، كناية عن السّرعة وذهاب الأوقات بسرعة، ألا ترون أننا نعيش في دوامة من شغل إلى شغل من ملهاة إلى ملهاة نعيش وكأن الزّمان يلهب ظهورنا، لنسرع فلا يستطيع الإنسان أن يخلو إلى نفسه أو إلى شؤون أسرته أو إلى الأمر بينه وبين خالقه، وهذا معنى تقارب الزّمان.

ولعلّكم تتساءلون أيضا: وكيف ينزل الجهل ويرفع العلم[46]، ونحن نعيش في عصر العلم؟

أقول لكم: نعم.. نزول الجهل وارتفاع العلم، كنَّى به الرّسول ﷺ عن اختلاف النّاس وتعدُّد الآراء وافتراق الكلمة، لأنّ العلم الذي لا يوصلك إلى يقين ولا يجعلك على بصيرة مما تعمل، هو الجهل بعينه"[47].

– اشتهر عن الشّيخ أنّه لا يفتأ في دروسه يرشد إلى توظيف مفهوم الدّجال بما يتناسب والخداع العصري للعقول بوسائل تكنولوجيا حديثة، وبتوظيف المنمقات في الأفكار والتّصورات المبطنة بالكفر والسّخافات، كما أنّه يركز على أخذ تعريف الدّجال من لفظه واسمه، فيقر أنّ الدّجال المنتظر هو التّمويه والتّضليل الذي يمارسه الإعلام المعاصر عموما، ومن بين ما قال:

"والدّجّال الذي استعاذ الرّسول من شرّه[48]، وحذرت الأنبياء أممهم منه، هو الشّخص أو الأشخاص الذين يخلطون بين الصّالح والطّالح، وبين الإيمان والشّك، وبين الحق والباطل، وبين النّصح والغش والخديعة.

والاسم مأخوذ من الدّجَل الذي هو النّفاق والخداع والمراوغة.

السّنا أيّها المسلمون في عصر كثر فيه القيل والقال، وتعددت الآراء والإيديولوجيات...

السنا في عصر انقلبت فيه المفاهيم فأصبحنا نسمع جهارا ويُروَّج علانيّة للفساد والخداع والمخادنة، والدّعارة والفتنة...

نعم.. فعلوا ذلك بما سُلِّط علينا من وسائل العصر ممّا يسمى بالإعلام الآلي؛ من الإذاعات والتّلفزات والهوائيات والأنترنات، وغير ذلك ممّا نعلم وممّا لا نعلم...

إنّ ذلك هو الدّجل بعينه، يخلط بين ما ينفع وما يضر، وبين الصّالح والطّالح، يقدِّم ذلك كله في صورة حسنة مقبولة، ويخفي أنواعا من الهدم والإفساد وراء تلك الصّورة الزّائفة"[49].

– اجتهد الشّيخ طلاي في معالجة الأفكار الدّخيلة عن المجتمع من منطلق إيماني، ومن زاويّة الحد من التّحديات الكثيرة، على رأسها السّموم التي تبثها الفلسفات الغربيّة المنبثقة من عدم الاعتداد بالإله في الحقل المعرفي، أو الرّاميّة إلى إشاعة الانحلال الخلقي في النّاس، مستعملة أساليب فكريّة دسيسة ومن بين جهوده النّيرة نورد ما يأتي:

اهتم الشّيخ بالحديث عن ظاهرة كانت غير مشاعة في مجتمعه، لكن الشّيخ كان رائد قومه، منبها عن المخاطر قبل وصول صولتها إلى النّاس، فقال عن الإلحاد:

"إنّنا في عصر يجب أن نتنبَّه فيه إلى الإلحاد والتّعطيل والتّشكيك. وأن نحارب من يدعو لذلك أو يروِّج له.

المعطِّلون أو اللاَّأدرون، يقولون: إنّ الإيمان من بقايا التّخلُّف وسذاجة الإنسان، حين كان يخاف من الطّبيعة ويعيش في الكهوف، أمّا الآن فنحن في عصر التّنوير واكتشاف الفضاء وتنوُّع الاكتشافات.

أبدا.. إنّ التّقدم العلمي والتّنوير لا يؤدي إلى التّعطيل والإلحاد. بل إنّ هذه المدارك تدعو إلى الاعتقاد الجازم بقدرة الله ووجوده وكمالاته....

يجب أيضًا أن نتنبَّه إلى اللاَّأدرين ودعايتهم قائلين: إنّ معرفة سر ما وراء الطّبيعة شيء غامض أو مستحيل ومحيِّر لذا لا نفكر فيه، وهذا أيّها المؤمنون أوَّل خطوة في الكفر والإلحاد والتّعطيل...

كل ما في الحياة يصرّخ بالكافر والمعطِّل ومن يشبههما، ويقول له: أنظر.. فكِّر.. استعمل عقلك، لا تكن عنودًا، ولا غافلاً عاجزًا"[50].

كرِه الشّيخ رفع شعارات جوفاء عن تمجيد المرأة، ولا سيما أنّ تلك الشّعارات تحمل دسيسة مساواتها بالرّجال في كل شيء، وطمس روحانيتها في تربيّة النّشء التي فُطرت عليها، وحتى غدا العيد، عيدا للمرأة العاملة والرّاغبة عن الزّواج، وليس عيدا للأم المربيّة الحنون، فقال:

"لقد مرَّ علينا نحو أسبوعين احتفل العالم، أو قيل له: احتفل بالأم، واجعل لها عيدا (عيد الأمهات)"، هكذا كانوا يسمون يوم 08 مارس عيد الأمهات وحسنا فعلوا.. فلِلْأمومة حق أن يقام لها عيد، ويحتفل بها.

والمرأة الأم؛ حاملة النّبتة البشريّة، وحاضنتها ومربِّيتها. حُق أن يعتنى بها وأن تبجَّل، وهي ضمن هذه المسيرة البشريّة المتعثِّرة في هذا الكون.

ثمّ سمي يوم 08 مارس بعيد المرأة، أو اليوم العالمي للمرأة، ولا أدري لِم غيرت التّسميّة، هل كان ذلك مجرد تغيير للتعبير والمعبَّر عنه واحد، أو كان ذلك مقصودا ولغرض مبيَّت؟ فلا بأس...

نحتفل بالمرأة ونقدِّرها لأنّها المضحيّة بكل ما تملك لأجل زوجها، ولأجل أبنائها، وبناتها، وأحفادها، نعم.. هي كذلك...

أمّا أن نحتفل بها لأنّها مغنيّة فنانة من أعلى طراز، تقيم الرّجال وتقعدهم فلا أبدًا، لأن هذا لا يرضاه الله، ولأنّها مسلمة والإسلام لا يشجِّع الشّهوات الباطلة والانحلال.

نحتفل بها لأنّها تركت الحجاب، وتخلَّت عن وظيفتها، وأعرضت عن الاحتشام، وترجلَّت، وزاحمت الرّجال، فلا أبدًا"[51].

ويقول في موطن آخر، تحدث فيه عن تغريب المرأة، فقال:

"لقد غُرِّبت المرأة وكادت أن تصبح غربيّة في لباسها واستهلاكها، وعدم مشاركتها في الإنتاج بما يوفر لها كرامتها وسلامة دينها، وأخاف أن يتسرَّب هذا التّغريب إلى دينها وتربيّة أبنائها.

التّخلي عن قيمنا وحضارتنا في الأكل والملبس والسّلوك، يجعل المرأة بالخصوص آلة مهولة للاستهلاك، والجري وراء الموضة، وطلب الجديد"[52].

اهتم الشّيخ أيما اهتمام باللباس، ولا سيما في الصّائفات، حيث أكد على ضرورة لبس اللباس السّاتر، عوض الكاشف للأفخاذ، أو الجيوب والظّهور للنساء، وكان حريصا على محاربة هذه الظّاهرة بكل ما أوتي من عزيمة، مبينا

أصلها الغربي، ونتائجها الخطيرة على المجتمع، خشيّة الانحلال والانسلاخ من القيم وسط الأسر والعائلات، وهذه بعض نصوصه:

"ولا يغرنّكم أيّها المسلمون ما يُروّجه بعض السّفهاء من الذين انقلبت المعايير الأخلاقيّة عندهم حتى أنهم كوّنوا نوادي للعراة، ومقاهي لا يرتادها إلاّ من كان مثلهم. وممّا يدلُّ على سفههم أنّ النّاس عامّ لم يستجيبوا لهم ولهم نحو 50 سنة منذ أن انطلقت هذه الدّعوة منهم. الدّعوة إلى التّخلص من الثّياب والانقلاب إلى حالة الحيوان الأعجم...

ومن الأسف أنّ الكثير من الشّباب والشّابات بدعوى الحرارة أو اتِّباع الموضة، بدأوا يسيرون في هذا الطّريق، طريق التّخلي والتّخفيف من الثّياب إلى حد ما يشبه العري...

تصرُّف يندى منه الجبين، ويستنكره العقلاء من المسلمين والمسلمات العفيفات"(53).

تحامل الشّيخ عن النّساء اللواتي بدَّلن الحجاب العرفي "أحولي" بالقشابيات وبأشكال من ألبسة ظاهرها حجاب، وباطنها زينة وفساتين وألبسة منزليّة، ولا سيما حينما تخرُج هذه المرأة في أزقة مزاب، متخليّة عن إرثها للحجاب السّاتر ومستبدلة الذي هو أدنى بالذي هو خير، فيقول:

"أدعو نساءنا وبناتنا إلى ملازمة الحجاب، وحفظ زينتهن وسترها كما أمر الله تعالى نساء النّبي ونساء المؤمنين... وأخص بالذّكر وجوب الاستمساك بالحجاب القومي المزابي (الحائك الأبيض)، فهو حجاب ساتر حصين، فلا تتخلَّين عنه أيّتها المسلمات...

واعلمن أيّتها المسلمات أن للباس أثرا نفسيا على صاحبه، ومن اللباس يبدأ الانحلال والذّوبان"(54).

5. خاتمة: خلص البحث في القراءة العقديّة لكتاب "خطب الجمعة" للشيخ طلاي إلى نتائج، هي:

أوّلا: الاهتمام بالعقيدة وتأثيرها على السّلوك

1-تحلى الشّيخ طلاي بالحكمة في إلقاء الخطب، وارتبطت خطبه بالعقيدة الإسلاميّة عمليًا ونظريًا، وربَطها بالسّلوك الفردي؛ نصحًا، وتوجيهًا، وتهذيبًا. واجتهد باستمرار أن يربط معالجة القضايا الاجتماعيّة والنّفسيّة والاقتصاديّة والسّياسيّة بالمصطلحات العقديّة والأحكام الإيمانيّة، وأن يلحق وعيدا شديدا ومصيرًا أخرويا مشؤوما لمن تهاون بالأحكام الشّرعيّة العمليّة.

2-حرص على ربط الأفعال الإنسانيّة الخاطئة بالمفاهيم العقديّة التي يحملها صاحب المعصيّة، استنادا إلى أحكام علماء الإباضيّة على العصاة؛ ولا سيما قضيّة الإصرار على الصّغيرة وتقلُّبها إلى معصيّة كبيرة، وقضيّة إتيان المعصيّة دون إعلان التّوبة والإقلاع عنها.

3-تميز بالحديث عن الآثار الدّنيويّة للإصرار على المعصيّة، وبحصر مشيئة الله في الوعيد على ارتكاب المكروهات وترك التّسابق إلى الخيرات. وسلك طريقا وسطا في تحليل قضيّة الوعيد بين الإرجاء والإحباط.

4-أكثر من ذكر الوعيد الأخروي والخلود في النّار للمتمادي على المعصيّة، وشدد النّكير على تارك الصّلاة، وعلى من اختار أن يُسكن عائلته في المهجر، باعتباره -بحسب الشّيخ- قد فتح طريقا لأهله يؤدِّي إلى النّار.

ثانيًا: الإصلاح الاجتماعي، وأبعاده الإيمانيّة

1-كان البعد الإيماني هو الدّافع لقيام الشّيخ بجهوده الإصلاحيّة في المجتمع، فبعد أن رسَّخ مفاهيم الإيمان في القلوب، سهل عليه معالجة الظّواهر السّلبيّة في المجتمع، وتحميل رجال المجتمع المسؤوليات الجسيمة.

2-عزز قيمة الأمر بالمعروف والنّهي عن المنكر في الأوساط الاجتماعيّة باعتبارها قضيّة إيمانيّة.

3-رفع سقف تطلعاته خارج مجتمعه، فدعا المسلمين إلى المؤاخاة بينهم انطلاقا من جنسيّة الأخوة والرّوح التي يدعو إليهما الإسلام.

4-خصَّص خطبة بقضيّة فلسطين، على أساس أنّها ليست قضيّة سياسيّة فيها الرّأي والرّأي المعاكس، ولا قضيّة صراع على الأرض كما يقع بين أمم الأرض، ولا قضيّة مصالح وحسابات ننظر فيها إلى مصلحتنا وحساباتنا، فهي كما لخّصها الشّيخ بقوله: "هي قضيّة حقّ وباطل، وقضيّة صلاح وفساد وقضيّة معروف ومنكر، وقضيّة صراع بين الخير والشّر".

5-توسع في تبيان تأثير الإيمان على تربيّة النّشء، وفهمِ الرّسالة المنوطة بالإنسان في الحياة، فكان أن تحامل على الأولياء الذين يعسِفون عن خير إلحاق أبنائهم بالمدارس القرآنيّة، كما دعا إلى توفير فرص الدّراسة للبنات مع التّحري في اختيار مدارس غير مختلطة، وبرامج تعليميّة تناسب رسالتهن في الحياة.

6-حذَّر الشّباب من مهالك الفراغ لأنه يتعارض مع استحضار عظمة الله تعالى وعبوديته له، ونبَّه إلى مخاطر الوسائل الإلكترونيّة، ومن الانزلاق وراء مهاترات الفكر الغربي المنحل.

7-لم يكن الشّيخ حازما في معالجة بعض الإشكالات الواردة في العادات الاجتماعيّة السّائدة في مجتمعه، ولم يقبل المعارضة في هذه العادات ولا تصحيح إشكالاتها، مع أنّه لم يقنع مستمعه بأدلة شرعيّة تعزز موقفه، ويظهر هذا في: نافلة ليلة الخامس عشر (15) من شعبان، وفي موسم تظاهرة "تنوباوين".

ثالثا: بعض مواقف الشّيخ العقديّة:

1-اجتهد الشّيخ في تأويل القضايا العقديّة الغيبيّة التي يصعب فهم تفاصيل ورودها في المصادر، وكيَّفها بحسب المفاهيم المعاصرة، لأجل تلمس أثارها في الواقع، من ذلك توضيح مفهوم السّاعة بتضييع الأعمال واضمحلال الدّول.

ومعنى تقارب الزّمان بالكناية عن السّرعة وذهاب الأوقات بسرعة. وتفسير الدّجال بخطر الإعلام المعاصر على الفرد والمجتمع لاشتراكهم في الدّجَل والخلط بين العمل الصّالح والطّالح.

2-تحدث عن مفاهيم فكريّة لم تكن رائجة في مجتمعه، مما ينبئ عن حسن اطلاعه، ورغبته في تحصين الشّباب من رذاذ الدّخيل، والتّحلي بصفات القائد النّاجح والرّائد الصّادق لأهله؛ فكان أن حذَّر من الإلحاد، والانخداع بمسمى عيد المرأة عوض عيد الأمهات، والتّرويج لملابس كاشفة للجنسين، نشرا للرذيلة في المجتمع. ودعا المؤمنات إلى الاعتزاز بالحجاب، ولاسيما الحجاب المحلي "أَحُولِي".

رحم الله الشّيخ طلاي على تفانيه في نصرة دين الله تعالى بكل ما أوتي من جهد وثبات.

6. قائمة المراجع:

- ابن كثير، إسماعيل بن عمر (ت: 774هـ):

البداية والنّهاية، تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التّركي، دار هجر للطباعة والنّشر والتّوزيع والإعلان، ط1، 1418هـ/ 1997م، وهذه الطّبعة 1424هـ/ 2003م.

- ابن ماجة، محمد القزويني (ت: 273هـ):

سنن ابن ماجة، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء الكتب العربيّة فيصل عيسى البابي الحلبي، مصر.

- ابن منظور، محمد بن مكرم (ت: 711هـ):

لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط3، 1414هـ.

- إسماعيل حقي البروسي (ت: 1127هـ):

تفسير روح البيان، دار الفكر، بيروت، د.ت.

- البخاري، محمد بن إسماعيل (ت: 256هـ):

صحيح البخاري، تحقيق: محمد زهير بن ناصر النّاصر، دار طوق النّجاة (مصورة عن السّلطانيّة بإضافة ترقيم ترقيم محمد فؤاد عبد الباقي)، الأولى، 1422هـ.

- بسخواظ فافة بنت عمر، وحمودة ليلي بنت يوسف:

دراسة حول تنوبا: نظاما ووقفا، بني يزقن نموذجا، قدم البحث لنيل شهادة إثبات الكفاءة المنهجيّة، المعهد الجابري للبنات بني يزقن، محرم 1425هـ/ مارس 2004م. (البحث مصفف).

- الخليلي، أحمد بن حمد:

برهان الحق: دراسة معمقة في تأصيل العقيدة الإسلاميّة، ودرء الشّبه عنها بالأدلة العقليّة والنّقليّة، الكلمة الطّيبة، سلطنة عمان، 2017م.

- الرّبيع بن حبيب (ت: 180هـ):

الجامع الصّحيح: مسند الإمام الرّبيع بن حبيب، ترتيب الشّيخ أبي يعقوب يوسف بن إبراهيم الوارجلاني، المطبعة العربيّة، غرداية: 1985م.

- الطّبري، محمد بن جرير أبو جعفر (ت: 310هـ):

جامع البيان في تأويل القرآن (تفسير الطّبري)، تحقيق: أحمد محمد شاكر، مؤسّسة الرّسالة، ط1، 1420هـ/ 2000م.

- طلاي، إبراهيم بن محمد (ت: 2021م)

خطب الجمعة للشيخ إبراهيم بن محمد طلاي (ت: 1443هـ –2021م): تنميّة الوعي الاجتماعي والحس الحضاري، تحقيق: بن دريسو مصطفى بن محمد بن صالح، مطبعة الآفاق، 1446هـ/ 2024م.

- المجلسي، محمد باقر:

بحار الأنوار، مؤسّسة الوفاء، بيروت، لبنان. موقع يعسوب الدّين، أمّا ج103 من موقع الكوثر. (المكتبة الشّاملة الشّيعيّة).

- مسلم، أبو الحسين مسلم بن الحجّاج (ت: 261هـ):

صحيح مسلم، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء التّراث العربي، بيروت، د.ت.

- مصطفى شريفي:

الأسماء والأحكام عند الإباضيّة، من خلال آراء الشّيخ نور الدّين السّالمين دراسة تأصيليّة نقديّة تطبيقيّة، أطروحة دكتوراه مصففة، شعبة العقيدة، قسم العقيدة ومقارنة الأديان جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلاميّة، قسنطينة، 2012، 2013م.

- النّووي، أبو زكريا يحيى بن شرف (ت: 676هـ):

المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج، دار إحياء التّراث العربي، بيروت، ط2 1392هـ.

8. هوامش:

1) الخطبة رقم: 17، [سنن الفطرة، وتحريم حلق اللحى]، 143.

2) الخطبة رقم: 45، [الاهتمام بالزّمن، والمحاسبة على المنجزات الماديّة والمعنويّة]. انظر: طلاي إبراهيم: خطب الجمعة، 351.

3) الخطبة رقم: 05، [عواقب كسب المال الحرام]، 39.

4) الرّستاقي: منهاج الطّالبين، 2/ 212؛ نقلا عن شريفي مصطفى: الأسماء والأحكام 2/ 473.

والحديث ذكره الطّبري في تفسيره موقوف على ابن عباس، وذكره النّووي، فقال: "وروى عن عمر وبن عباس وَغَيْرِهِمَا رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمْ، لَا كَبِيرَةَ مَعَ اسْتِغْفَارٍ وَلَا صَغِيرَةَ مَعَ إِصْرَارٍ". انظر: الطّبري: تفسير الطّبري، 8/ 245؛ النّووي: شرح صحيح مسلم، 2/ 87.

5) الخطبة رقم: 10، [سنن الفطرة، وتحريم حلق اللحى]، 97.

6) اقتباسا من حديث البخاري قال رسول الله ﷺ: "إِنَّ الْحَلَالَ بَيِّنٌ، وَإِنَّ الْحَرَامَ بَيِّنٌ وَبَيْنَهُمَا مُشْتَبِهَاتٌ لَا يَعْلَمُهُنَّ كَثِيرٌ مِنَ النَّاسِ". انظر: صحيح البخاري، كتاب الإيمان، بَابُ فَضْلِ مَنِ اسْتَبْرَأَ لِدِينِهِ، الحديث رقم: 52؛ صحيح مسلم، كتاب المساقاة، بَابُ أَخْذِ الْحَلَالِ وَتَرْكِ الشُّبُهَاتِ، حديث رقم: 1599.

7) الخطبة رقم: 05، [عواقب كسب المال الحرام]، 37 – 38.

8) ورد قريب من هذا ضمن وصايا الرّسول ﷺ إلى أبي ذر رضي الله عنه، حين قال له: "لو صليتم حتى تكونوا كالحنايا، وصمتم حتى تكونوا كالأوتار، فما ينفعكم إلا بالورع". في رفعه إشكال كبير، لأننا لم نجد النّص في مظان كتب الحديث؛ السّنيّة، أو الشّيعيّة. انظر: إسماعيل حقي البروسي: تفسير روح البيان: 2/ 171؛ المجلسي: بحار الأنوار، 74/ 87.

9) الخطبة رقم: 05، [عواقب كسب المال الحرام]، 44.

10) نص الحديث: "يَا مَعْشَرَ الْمُهَاجِرِينَ خَمْسٌ إِذَا ابْتُلِيتُمْ بِهِنَّ... لَمْ تَظْهَرِ الْفَاحِشَةُ فِي قَوْمٍ قَطُّ، حَتَّى يُعْلِنُوا بِهَا، إِلَّا فَشَا فِيهِمُ الطَّاعُونُ، وَالْأَوْجَاعُ... ". انظر: سنن ابن ماجة كِتَابُ الْفِتَنِ، بَابُ الْعُقُوبَاتِ، حديث رقم: 4019.

11) الخطبة رقم: 32، [فضل الاستغفار والتّوبة إلى الله، وعاقبة الإصرار على المعاصي والآثام]، 258.

12) الخطبة رقم: 52، [أنواع النّاس من أمة محمد ﷺ في الاهتداء بنور القرآن وتعاليمه وبيانه]، 392.

13) الخطبة رقم: 52، [أنواع النّاس من أمة محمد ﷺ في الاهتداء بنور القرآن وتعاليمه وبيانه]، 394.

14) ممّن حكم بالفوز للطوائف الثّلاثة، الطّبري، إذ يقول: "ورثهم الله كل كتاب أنزله؛ فظالمهم يغفر له، ومقتصدهم يحاسب حسابًا يسيرًا، وسابقهم يدخل الجنة بغير حساب". وكذلك ابن كثير، حيث يقول: "وَالصّحِيحُ أَنَّ الْأَقْسَامَ الثَّلَاثَةَ مِنْ هَذِهِ الأمة كلهم يَدْخُلُونَ الْجَنَّةَ". انظر: الطّبري: تفسير الطّبري، 20/ 465؛ ابن كثير: تفسير ابن كثير، 3/ 135.

ويرد الشّيخ طلاي على هذا القول بأنه محجوج وغير مقبول، على أساس أنّ النّجاة مشروطة للذين لم يلبسوا إيمانهم بظلم، استنادا لقوله تعالى: ﴿الذينَ ءَامَنُواْ وَلَمْ يَلْبِسُواْ إِيمَانَهُم بِظُلْمٍ أُوْلَئِكَ لَهُمُ الاَمْنُ وَهُم مُّهْتَدُونَ﴾، (سورة الأنعام: 82)، إذ أنّ هؤلاء المذكورين في سورة فاطر فيهم من صرح الله فيه بأنه ظالم لنفسه: ﴿فَمِنْهُمْ ظَالِمٌ لِّنَفْسِهِ﴾.

كما أنّ القرآن الكريم دل على عدم تساوي البررة والفجرة في المصير يوم القيامة، حسب تصريح الشّيخ الخليلي. ولذلك فليس كل الأصناف الثّلاثة في الآية من أهل النّجاة، لا سيما عند علماء الإباضيّة. انظر: الخليلي: برهان الحق، 9/ 115.

15) الخطبة رقم: 52، [أنواع النّاس من أمة محمد ﷺ في الاهتداء بنور القرآن وتعاليمه وبيانه]، 394.

16) ذكرنا في تحقيقنا لكتاب خطب الشّيخ طلاي كلام الطّبري وابن كثير حول تبرير النّجاة للطوائف الثّلاثة، وأظهرنا موقف الإباضيّة من القضيّة. انظر: الطّبري: تفسير الطّبري 20/ 465؛ ابن كثير: تفسير ابن كثير، 3/ 135؛ الخليلي: برهان الحق، 9/ 115.

17) الخطبة رقم: 52، [أنواع النّاس من أمة محمد ﷺ في الاهتداء بنور القرآن وتعاليمه وبيانه]، 394.

18) السّادِرُ: الذي لَا يَهْتَمُّ لِشَيْءٍ وَلَا يُبالي مَا صَنَع. انظر: ابن منظور: لسان العرب 4/ 355.

19) الخطبة رقم: 03، [حلبة السّباق إلى الخيرات]، 20.

20) الخطبة رقم: 06، [المسؤوليّة بين ضرورة تحملها، وبين تعِلَّة المعتذرين والمتخاذلين] 47.

21) الخطبة رقم: 02، [احفظ ولدك من النّار]، 10.

22) الخطبة رقم: 02، [احفظ ولدك من النّار]، 11.

23) عن جَابِرِ بْن زَيْدٍ عَنِ ابْنِ عَبَّاسٍ عَنِ النّبِيءِ ﷺ، قَالَ: «لَيْسَ بَيْنَ الْعَبْدِ وَالْكُفْرِ إلاَّ تَرْكُهُ لِلصَّلاَةِ». انظر: الرّبيع بن حبيب: الجامع الصّحيح، بَابُ جَامِعِ الصّلاَةِ، الحديث رقم: 303.

24) الخطبة رقم: 08، [الأخوة الإيمانيّة، وجمع شمل المسلمين]، 75.

25) الخطبة رقم: 17، [نعمة المال وتدبير الاقتصاد]، 142.

26) الخطبة رقم: 02، [احفظ ولدك من النّار]، 16.

27) درس عيد [الفطر]، [الالتّزام بشرع الله، والنّهي عن العيش في أوروبا بالعوائل وملازمة حجاب الحائك...]، 191، 192.

28) الخطبة رقم: 24، [العناية بالمجتمع، وواجب المعروف والنّهي عن المنكر]، 200.

29) الخطبة رقم: 24، [العناية بالمجتمع، وواجب المعروف والنّهي عن المنكر]، 199.

30) الخطبة رقم: 15، [وصايا الرّسول ﷺ فيما يرضاه ويكره]، 127.

31) الخطبة رقم: 34، [الأخوة، والحذر من الكفر (التّفرق) بعد الإيمان (الوحدة)] 268.

32) الخطبة رقم: 49، [قضيّة فسلطين ليست قضيّة سياسيّة، إنها قضيّة حق وباطل] 374- 376.

33) الخطبة رقم: 53، [ظلم النّفس، وظلم الإخوة المتساكنين في البلد الواحد دون إيجاد حل من المسؤولين]، 398.

34) الخطبة رقم: 02، [احفظ ولدك من النّار]، 16.

35) الخطبة رقم: 19، [تعليم البنت، والحث على نصرة المدرسة الجابريّة للبنات] 160.

36) الخطبة رقم: 19، [تعليم البنت، والحث على نصرة المدرسة الجابريّة للبنات] 160 – 161.

37) الخطبة رقم: 62، العطلة وحسن استغلالها، 443.

38) الخطبة رقم: 62، العطلة وحسن استغلالها، 444.

39) يشير إلى مثل قول رسول الله ﷺ: "إِذَا كَانَتْ لَيْلَةُ النّصْفِ مِنْ شَعْبَانَ، فَقُومُوا لَيْلَهَا وَصُومُوا نَهَارَهَا". انظر: سنن ابن ماجة، كِتَابُ إِقَامَةِ الصّلَاةِ، وَالسّنَّةُ فِيهَا، بَابُ مَا جَاءَ فِي لَيْلَةِ النّصْفِ مِنْ شَعْبَانَ، حديث رقم: 1388.

40) الخطبة رقم: 42، [فضل ليلة النّصف من شعبان]، 325.

41) الخطبة رقم: 46، [موسم المقابر: موسم قراءة القرآن، وتقديم الصّدقات]، 354.

42) الخطبة رقم: 46، [موسم المقابر: موسم قراءة القرآن، وتقديم الصّدقات]، 358 .359

43) انظر: بسخواظ فافة بنت عمر، وحمودة ليلي بنت يوسف، دراسة حول تنوبا الملحق.

44) الخطبة رقم: 05، [عواقب كسب المال الحرام]، 41.

45) إشارة إلى حديث أَبِي هُرَيْرَةَ، قَالَ: قَالَ النّبِيُّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: «يَتَقَارَبُ الزّمَانُ وَيَنْقُصُ العَمَلُ، وَيُلْقَى الشّحُّ، وَتَظْهَرُ الفِتَنُ، وَيَكْثُرُ الهَرْجُ» قَالُوا: يَا رَسُولَ اللَّهِ، أَيُّمَ هُوَ؟ قَالَ: «القَتْلُ القَتْلُ». انظر: صحيح البخاري، كتاب الفتن، بَابُ ظُهُورِ الفِتَنِ، حديث رقم: 7064.

46) إشارة إلى حديث عَبْدِ اللَّهِ بْنِ عَمْرِو بْنِ العَاصِ قَالَ: سَمِعْتُ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يَقُولُ: «إِنَّ اللَّهَ لاَ يَقْبِضُ العِلْمَ انْتِزَاعًا يَنْتَزِعُهُ مِنَ العِبَادِ، وَلَكِنْ يَقْبِضُ العِلْمَ بِقَبْضِ العُلَمَاءِ، حَتَّى إِذَا لَمْ يُبْقِ عَالِمًا اتَّخَذَ النّاسُ رُءُوسًا جُهَّالًا، فَسُئِلُوا فَأَفْتَوْا بِغَيْرِ عِلْمٍ فَضَلُّوا وَأَضَلُّوا». انظر: صحيح البخاري، كتاب العلم، بَابٌ: كَيْفَ يُقْبَضُ العِلْمُ، حديث 100.

47) الخطبة رقم: 11، [فتنة الدّجال المعاصر]، 100.

48) عَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ، قَالَ: كَانَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يَدْعُو وَيَقُولُ: «اللَّهُمَّ إِنِّي أَعُوذُ بِكَ مِنْ عَذَابِ القَبْرِ... وَمِنْ فِتْنَةِ المَسِيحِ الدَّجَّالِ». انظر: صحيح البخاري، كتاب الجنائز، بَابُ التَّعَوُّذِ مِنْ عَذَابِ القَبْرِ، حديث 1377.

49) الخطبة رقم: 11، [فتنة الدّجال المعاصر]، 104، 105.

50) الخطبة رقم: 43، [مواجهة الإلحاد والتّشكيك]، 328، 329.

51) الخطبة رقم: 09، [أي احتفال يرجى من الاحتفال بعيد الأمهات؟]، 83 –85.

52) درس قبل صلاة العيد الأضحى، [المسؤليات الواجب مراعاتها]، 281.

53) الخطبة رقم: 31، [التّزين باللباس الحسن]، 252، 253.

54) درس عيد [الفطر]، [الالتّزام بشرع الله، والنّهي عن العيش في أوروبا بالعوائل وملازمة حجاب الحائك...]، 190.

الأنساق الثّقافيّة في الخطاب الإعلاميّ الإشهاريّ

Cultural Representations in the Media - Advertising Discourse

ط. د فضيلة حليماوي ♥

أ. د. فتيحة لعلاوي♥

المُعرّف الرّقميّ للمقال:DOI 2025 10.33705/0114-027-004-023

تاريخ الاستلام:21-10-2025-تاريخ القبـول:08-11-2025-تاريخ النّشر: 15-12-2025

الملخّص: إنّ الخطاب الإشهاري من بين الخطابات المتغلغلة بشكل كبير في المجتمع، ودَارسه لا ينزح عن محاولة تحليل أنساقه المتظافرة وآلياته المحكمة اللسانيّة وغير اللسانيّة، فنجد هذا النّوع من الخطاب مع اختلاف أغراضه الاقتصاديّة والاجتماعيّة وغيرها... يؤدي مهام توجيهيّة وتأثيريّة، قصد إقناع الجمهور الذي يتلقاه في صورة تشويقيّة تداخلت فيها اللّغة وآليات سمعيّة بصريّة، يروم هذا البحث إلى تطبيق بعض المعطيات النّظريّة في تحليل وُصلات إشهاريّة من أجل الوقوف على الأنساق الثقافيّة المترسبة في لغة الخطاب الإشهاري، وكشف مدى أهميتها في خلق انتماء فكري والمحافظة على الذّاكرة الثقافيّة الجماعيّة، اعتمدنا في البحث المنهج الوصفي بجانب التّحليل المناسب لنوع الخطاب الذي يستوجب تفكيك كل الشّفرات الإيحائيّة فيه فتوصلنا إلى أنّ منتج الخطاب الإشهاري يعمد إلى توظيف أنساق ثقافيّة بكيفيّة مقصودة

♥كليّة اللّغة العربيّة وآدابها واللغات الشّرقيّة، الجزائر2، الجزائر، البريد الإلكتروني: rabiyameriem@gmail.com (المؤلّف المرسل).

♥كليّة اللّغة العربيّة وآدابها واللغات الشّرقيّة، الجزائر2، الجزائر، البريد الإلكتروني: lalaouifatiha@yahoo.fr

ومدروسة للولوج في ذاكرة المجتمع وهويته الثقافيّة، وتحقيق أهدافه التّرويجيّة كما توصّلنا من خلال لغة الخطاب الإشهاري إلى استنطاق واقع ايديولوجي واجتماعي ثقافي مكّدس في أنساق لغويّة عاكسة.

الكلمات المفتاحيّة: التّواصل؛ الخطاب الإعلامي؛ الخطاب الإشهاري؛ النّسق الثّقافي.

Abstract : The advertising discourse is one of the discourses that penetrated the society largely. The scholar, who studies it, does not give up trying to analyze its representations and its compact structure; the linguistics and met linguistics. We found that this kind of discourse with its different purposes, economic, social… performs instructive and influential tasks in order to convince the receiver. The receiver receives the discourse in a teaser image in which language and audiovisual mechanisms have been overlapped.

In the present study, we intended to apply some theoretical data in analyzing advertisements. That one may stand at the cultural representations deposited in the language of the advertising discourse. Also we intended to examine the extent of its importance in creating ideational affiliation and preserving the collective cultural memory.

We relied on the descriptive method beside the analysis. It is the appropriate methods to analyze the advertisement discourse, in which we have to decipher all the meaningful code. We concluded that the producer of the advertisement discourse, uses the cultural representations in intentional to access the society's memory and cultural identity. In this way, the producer can achieve the promotional goals. We also reached through the language of the advertisement

discourse to examine the ideological and socio-cultural reality stacked in reflective patterns.

Keywords: Communication; Media Discourse; Advertising Discourse; Cultural Representations.

مـقـدّمة: الخطاب بغض النّظر عن كونه مظاهر لسانيّة وغير لسانيّة يُنظر إليه كمجموعة من الصّور الثقافيّة والاجتماعيّة و السّياسيّة... تداخلت لتظهر في اللّغة العاديّة بما يُعرف بالأنساق الثقافيّة، وهذا ما أسفرت عنه الدّراسات اللّغويّة مؤخرا، يأخذنا هذا الحديث إلى التّفكير في علاقة اللسانيات بالثقافة ،أو بالأحرى إلى التّغيّر الكبير في مسار البحث اللساني من تأسيس دي سوسير اعتمادا على المنظور البنوي المحض إلى جهود مالينوفسكي وليفي شتراوس، وطرحهما لعلاقة اللّغة بالثقافة وصولا إلى الأبحاث التّداوليّة بنظرياتها التي اهتمت بالكلام ومستعمليه إنتاجا وتأويلا، فانفتاح الدّراسات اللسانيّة على عدة مجالات معرفيّة أخرى كعلم الاجتماع وعلم النّفس والفلسفة وغيرها،أدت إلى ظهور تخصصات لغويّة علميّة متكاملة؛ كعلم النّفس اللّغويّ واللسانيات الاجتماعيّة وحتى اللسانيات العصبيّة، وأساس هذا الانفتاح هو الاستعمال اللّغويّ الذي لا يمكن فصله عن البيئة الاجتماعيّة والممارسة الثقافيّة والسّياسيّة والجانب النّفسي الذي تمثله الذّات الإنسانيّة، هذا التّطور العلمي لم تنفرد به اللسانيات فقط ،بل نجد بالمقابل الدّراسات الأدبيّة التي شقت طريقا في هذا الموضوع، انتقالا من النّقد الأدبي إلى النّقد الثقافي، يشير إلى هذا عبد الفتاح أحمد يوسف "من الأمور التي زادت من قناعتي في البحث بين اللسانيات والثقافة بعض رواد النّقد الثقافي عند العرب، ومن أبرزهم عبد الله الغدامي الأمر الذي دفعني للتأمل في الحدود المعرفيّة التي تربط بين المعارف المختلفة داخل الخطابات" (عبد الفتاح، 2010، صفحة 17).

تبنت الدّراسات النّقديّة المنهج الجديد المتحرر من الشّكل السّطحي للنص (البنوي) على غرار الدّراسات اللسانيّة، إذ انتقل النّاقد من دراسة النّص كصورة جماليّة ببلاغة أساليبها وصوّرها ومحسّناتها إلى دراسة علاقة النّص بسياقه الثّقافي والسّياسي والاجتماعي ....إلخ، لاكتشاف أنساق ثقافيّة مضمرة غير واعيّة التي لا تظهر على سطح اللّغة بل تختبئ وتتخفّى مع مرور الزّمن وتعاقب الأجيال، وجهود الأستاذ عبد الله الغذامي واجتهاداته كثيرة في السّعي إلى توسيع دائرة الدّراسة الأدبيّة للنصوص إلى دراسة ثقافيّة مشيرا إلى أنّ الجماهير تتأثر بخطابات تفاعليّة، كالنّكت والأغاني الشّبابيّة والخطابات الإعلاميّة ،مقارنة مع قصائد شعريّة تراثيّة، ويقول: "نحن لو نظرنا في أمر المبحث النّقدي لهالنّا الاهتمام المفرط بكل ما هو أدبي جمالي بالمفهوم الرّسمي للأدبي، وفي المقابل نرى أنّ الفعل الجماهيري والثقافي يقع تحت تأثير ما هو غير رسمي، فالأغنيّة الشّبابيّة والنّكتة واللّغة الرّياضيّة والإعلاميّة والدّراما التّلفزيونيّة.....هو ما يؤثر فعلا أكثر من قصيدة لأدونيس.." (الغدامي، 2005، صفحة 15) نفهم من خلال هذا التّوسّع أن المتلقي يميل إلى ما يعكس صورته الاجتماعيّة وما يماثل واقعه وتجاربه الانفعاليّة، بل ويتنفس من خلال البرامج التّلفزيونيّة والعروض المقدمة لوجود ذاتيته والأنا الاجتماعي فيها.

والنّظر إلى الخطاب على أنّه أُنتج في زمن معيّن وسياق محدّد، يجعل التّفاعل يشمل المرسل والمتلقي معا، أماّ تجريده من سياقه وظروف إنتاجه لا يمكننا من تحديد بنياته الثقافيّة المضمرة، بل يتعذر تأويله وفي هذا السّياق يقول الباحث المغربي سعيد يقطين: "يُكتب النّص في زمن تاريخي ويتحدد هنا الزّمن أو السّياق اجتماعي وثقافي ولا يمكن لإنتاج كاتب النّص أن يكون خارجا عن هذا السّياق الذي يتفاعل معه....وهذا التّفاعل مع البنيات الثقافيّة هو الذي يعطي للقراءة المفتوحة عبر الزّمن إمكانيّة توليد الدّلالات وإنتاجها" (يقطين، 2001، صفحة 34) وعلى ذكر التّفاعل فمن بين الخطابات التّفاعليّة الخطاب

الإعلامي القائم على أسس ثقافيّة وتاريخيّة واجتماعيّة اقتصاديّة والموّجه إلى مجتمع معيّن تحكمه عاداته وتاريخه ومقوّماته.

فالخطاب الإعلامي هو أحد الوسائل الأساسيّة المؤثرة على الوعي الجماعي في مجالات وقطاعات مختلفة، إذ يمكن اعتباره عاكسًا لعقليّة المجتمع، وبالنّسبة إلى هذه الورقة البحثيّة، اخترنا الخطاب الإشهاري دراسة وتحليلا، وغايتنا في ذلك؛ استخراج الأنساق الثقافيّة منه، ومعرفة مدى انعكاس الميزات الاجتماعيّة والثقافيّة، وعليه يمكن صياغة الإشكاليّة على النّحو الآتي:

كيف يتجلى النّسق الثقافي في لغة الخطاب الاشهاري؟

ننطلق في هذا المقال من تصّور بسيط مفاده أنّ الإعلان لا ينفصل عن الثقافة، فانتاج وتوجيه هذا الخطاب باستعمال لغة نابعة من ثقافة معيّنة بميزات خاصّة بالذّهنيّة والفكر الجماعي لفئة معيّنة أو مجتمع ما هو إلا سعي إلى تحقيق أهداف ما بعد التّواصل كالتّوجيه والتّأثير.

إنّ كلّ خطاب إعلامي موجّه إلى مجتمع معيّن هو بالضّرورة نابع من خصائص وميزات هذا المجتمع، فلا يُعقل أن يوّجه خطاب إعلاميّ تتنافى ميزاته مع عقائد ومعتقدات المجتمع الموجه إليه، كأن يوّجه خطاب ديني إسلامي إلى مجتمع مسيحي أو العكس.

1.الخطاب الإعلامي: الخطاب الإعلامي حسب بشير ابرير "منتوج لغوي وأخبار منوّعة في إطار بيئة اجتماعيّة ثقافيّة (Socioculturelle) محدّدة فهو شكل من أشكال التّواصل الفعّال في المجتمع، وله قدرة كبيرة على التّأثير في المتلقي" (صويلح، 2011، صفحة 256). يقصد من الخطاب الإعلامي الإخبار من أجل تحسيس وتثقيف المتلقي، بل التّأثير في الرّأي العام وتوجيهه فهو مركّب من عناصر تتفاعل بما فيها الجانب اللّساني وغير اللساني مشّكلة وحدة خطابيّة تتجسد في وسائل الإعلام، كالجرائد والتّلفزة والرّاديو وغيرها وتختلف طبيعته باختلاف الوسيلة؛ فقد يكون خطابا إعلاميا مكتوبا ،مسموعا

أو مسموعا مرئيا، ويحمل صورة واقعيّة في تجليّات نصيّة عبر دلالات وقيّم وتصوّرات محدّدة و"يعدّ الخطاب الإعلامي صنفا من بين أهمّ أصناف الخطابات اللّغويّة المتغلغلة في أعماق الحياة الاجتماعيّة المعبّرة عن كلّ مجالاتها الحياتيّة المؤثرة فيها والمتأثرة بها" (ابرير، 2009، صفحة 90).

مهما كانت طبيعة الخطاب الإعلامي فله دور اتصالي فعّال مؤثر في المتلقي، بل يتعدّى هذا ليصبح أداة للسيطرة وتحقيق الغاية، حيث تسعى الدّول من خلاله الى قضاء مصالحها عن طريق توجيه الرّأي العام باستغلال وسائل الاعلام وتوجيهه وإعداد الجماهير بعدة طرق كالأفلام والتّنظيمات والبرامج الثقافيّة الرّياضيّة والسّياسيّة ومختلف الوسائل التي تمس جميع القضايا.

والجدير بالذّكر أنّ الخطاب الإعلامي عالج عامة القضايا التي تخصّ الرّأي العام؛ فهو مصدر خبر، تقرير وتوجيه، فمثلا نجد تعدّد مواضيع الخطاب الإعلامي الجزائري المحلي بحسب الواقع السّياسي والاجتماعي والاقتصادي وحتّى الرّياضي والصّحي. فمن المواضيع التي أخذت حيّزا كبيرا في الخطاب الإعلامي في الآونة الأخيرة هي:

- **اجتماعيا:** حافلات الموت ترعب الجزائريين؛
- **اقتصاديا:** آخر تعديلات مشروع قانون الماليّة 2020؛
- **سياسيا:** الجزائر ترمي بكل ثقلها لحل الأزمة الليبيّة والأنظار صوب برلين؛
- **رياضيا:** تفاعل كبير للصحف العالميّة مع تتويج الخضر للكان...؛
- **صحيا:** كورونا فيروس كوفيد19.

1-1.الخطاب الإشهاري: الإشهار جزء لا يتجزّأ من الثقافة وهو شكل من أشكال الاتصال المؤسّساتي، يقصد منه التّرويج لمنتوج ما أو خدمة معيّنة ويقوم على استراتيجيات لغويّة وغير لغويّة وهو موجّه إلى المتلقّي (الجمهور) بعد دراسة معمّقة حول احتياجاته وتوجّهاته، ففيه يُعتَمد الإقناع من أجل التّأثير

والتّوجيه لاقتناء سلع ما، ويعد" استراتيجيّة إبلاغيّة قائمة على الإقناع تُستَعمَل لذلك كلّ وسائل الاتصال من كلمة وصورة ورمز في أفق التّأثير على المتلقّي والدّفع به إلى اقتناء منتوج ما" (البدوي، 1997، صفحة 17).

كما يعد الخطاب الإشهاري وسيلة تواصليّة تستغَلُّ فيها اللّغة والصّور وديناميكيتها، إضافة إلى الموسيقى والألوان باعتماد الوسائل التّكنولوجيّة (التّصوير والتّركيب...الخ).

2.1 أنواعـه: يرتبط الخطاب الإشهاري بعدّة ميادين في صور مختلفة هي:

الإشهار المسموع: وهو خطاب شفاهي يُبَثُّ عبر الاذاعات أو الملتقيات وغيرها من التّجمّعات.

الإشهار المكتوب: نجده في الجرائد اليوميّة والمجلّات والملصقات واللّوحات الاعلانيّة في الشّوارع وغيرها من الكتب والمجلّات...الخ.

الإشهار السّمعي البصري: يبث هذا النّوع غالبا في التّلفزة التي اجتاحت جميع البيوت والمراكز، فينقل التّلفاز صورة وألوانا وموسيقى في حركيّة وتكرار ويكون إنتاجا مدروسا من قبل مختصّين في الميدان.

3.1 عناصر الخطاب الإشهاري:

✓ **المرسل:** هو منتج الخطاب حيث يقوم بإنتاج الخطاب مراعيا عدّة عوامل منها العوامل الثقافيّة والاجتماعيّة وغيرها، فهو على اطّلاع ومعرفة كاملة بالمتلقّي (الجمهور) من أجل انتقاء ما يناسب ويسهّل استقبال الرّسالة وتحقيق أهدافها، المرسل هو الذي يشكل الخطاب وينتقي المواد الإشهاريّة اللازمة والمتناسبة مع الموضوع الذي يدور حوله الاشهار، ويُسَمّى أحيانا المصدر لأنّه منبع الإرسال وتتحقّق هنا الوظيفة التّعبيريّة.

✓ **المتلقّي (المرسَل إليه):** هو عنصر ثان والمقصود بالإشهار، وهو الوجهة التي توجّه إليها الرّسالة إذ يعمل المتلقّي على فكّ رموز الرّسالة

الإشاريّة من أجل فهمها وتأويلها، ونجد هنا الوظيفة المتحقّقة الوظيفة الإفهاميّة.

✓ **الرّسالة الإشهاريّة:** تتمثّل في الأنساق الدّلاليّة اللّسانيّة والسّيميائيّة فهي متعدّدة (كلمات، صوّر، حركات ألوان...) وهنا تكون الوظيفة الشّعريّة.

✓ **المقام:** إنّ أحوال المجتمع في تغيّر مستمرّ فالمرسل عند إعداده للرسالة الإشهاريّة، يأخذ في الحسبان المقام وأحوال الخطاب والأحداث والمستجدّات فيتم انتقاء علامات لسانيّة مناسبة، فالمقام أو المرجع هو جامع لكلّ من المرسل والمرسَل إليه، خاصّة في ظل التّسارع والتّطوّر الاجتماعي والسّياسي والاقتصادي الحاصل، ونجد هنا الوظيفة المرجعيّة.

✓ **القناة:** هي الوسيلة التي يتمّ من خلالها ايصال الخطاب الإشهاري فقد يتنوّع بحسب تنوّع طبيعة الخطاب (مسموع، مكتوب...الخ) فهي تتشكّل في الوظيفة الانتباهيّة.

✓ **الشّفرة:** هي مجموعة من الرّموز والتّعابير التي يعبّر بها مجتمع ما وكيفيّة أدائها، إضافة إلى التّراث الثقافي والعقيدة والأفكار التي تفرض اختيار أساليب معينة، وتحقّق بها الوظيفة المعجميّة.

هذه الوظائف حدّدها رومان ياكبسون في شكل الدّائرة التّواصليّة، وما يمكن الإشارة إليه هو الوظيفة السّابعة التي أضافها عبد الله الغدامي، حيث يقول: "لذا فإنّنا نقترح هنا إجراء تعديل أساسي في النّموذج وذلك بإضافة عنصر سابع وهو ما نسمّيه العنصر النّسقي" (الغدامي، 2005، صفحة 65). إنّ هذا التّغيير أو الإضافة التي تبنّاها عبد الله الغدامي قصد من خلالها إيجاد الدّلالات المضمرة التي تتحكّم في خطاباتنا، ويرى كذلك أنّ "النّسق من حيث هو دلالة مضمرة فإنّ هذه الدّلالة ليست مصنوعة من مؤلّف ولكنّها منغرسة في الخطاب مؤلفتها الثقافة" (الغدامي، 2005، صفحة 81).

1 *(الغدامي، 2005، صفحة 66)*

2.الأنساق الثقافيّة: إنّ كلمة النّسق وجدت عند العرب منذ القديم ويقصد بها النّظام أو الشّكل الواحد من كل شيء، فالكلمة تعطي معنى التّشابه والتّلاحم والتّتابع في نظام واحد متكامل. وعرفه ابن منظور بقوله: "النّسَقُ من كل شيء: ما كان على طريقة نِظام واحد، عامٌّ في الأشياء، وقد نَسَّقْتُهُ تَنْسِيقًا" (ابن منظور، 1990، صفحة 353).

كما تعني عند اليونانين النّظام والكليّة والتّرابط الدّاخلي بين العناصر الجزئيّة، وقد جاء هذا المصطلح في اللّسانيات البنويّة (système) متأثرة بالعلوم البيولوجيّة بنظرتها إلى الكائن الحيّ كنسق متكامل وكل عضو فيه له وظيفة يستند إلى عضو آخر من أجل البقاء، والكائن الحيّ عند البنويين هو اللّغة كنظام منّسق ومنظم مترابط في أجزائه. وفي الدّراسات اللسانيّة

الاجتماعيّة هي العناصر المتفاعلة فيما بينها قد تكون عناصر داخليّة في اللّغة كعلامة لسانيّة أو خارجيّة في محيط هذه اللّغة، و"تدل كلمة النّسق في المعاجم الأجنبيّة الحديثة والمعاصرة، على مجموعة من العلامات اللسانيّة والأدبيّة والثقافيّة، أو على مجموعة من العناصر والبنيات التي تتفاعل فيما بينها، وفق مجموعة من المبادىء والقواعد والمعايير. ويتحدد النّسق أيضا بواسطة مكوّناته وعناصره وبنياته التي يتضمنها؛ ومن خلال مختلف التّفاعلات التي تقيمها العناصر فيما بينها؛ وعبر الحدود التي تفصل بين العنصر الذي ينتمي إلى النّسق الدّاخلي أو الذي ينتمي إلى محيطه الخارجي" (حمداوي، 2020، صفحة 07) فاللّغة عند استعمالها تخضع لظروف إنتاج تظهر على مستوى الخطاب، ممّا يجعل الخطابات مختلفة باختلاف الأنساق.

كما "يمكننا أن نحدد مفهوم الأنساق الثقافيّة بأنّها نظم بعضها كامن وبعضها ظاهر في اية ثقافة من الثقافات، تتفاعل في هذه النّظم العلاقات المجازيّة والعرق والدّين والأعراف الاجتماعيّة والقيود السّياسيّة .... وهذه النّظم ذات علاقة وثيقة بإنتاج الخطاب". ويرى آخر أنّ "النّسق الثقافي يحمل جملة من المعتقدات والأفكار " فالنّسق الثقافي يختلف من مجتمع إلى مجتمع آخر من حيث هو مظاهر تاريخيّة عرقيّة واجتماعيّة تحكمها مقوّمات ومعتقدات دينيّة أو تقاليد توارثتها أجيال متعاقبة عبر التّاريخ ومنه " فالنّسق الثقافي هو مجموعة من التّصوّرات والأفكار والمبادئ المترابطة والمحترمة في سلسلتها" (الكعبي، 2005، صفحة 22).

إنّ الأبحاث التي تناولت موضوع الأنساق الثقافيّة اعتمدت على تأويل المدوّنة في الدّراسات اللّسانيّة والأدبيّة النّقديّة، حيث يقول أحد الباحثين:

"الدّراسات التي اشتغلت على قراءة الأنساق الثقافيّة تجد مجالا منفتحا على التّأويل وهذا النّسق يخضع بدوره إلى شروط موضوعيّة تتمثل في الجوانب الاجتماعيّة والثقافيّة" (يوسف، 2010، صفحة 149) وانطلاقا من هذا الطّرح

عمدنا في هذه الدّراسة على اختيار مدوّنة في المجال الإعلامي الإشهاري الجزائري.

2-1. تجلّيات الأنساق الثقافيّة في الخطاب الإشهاري الجزائري: يخضع الأفراد في المجتمع الواحد لمعارف وفنون وأخلاق ومعتقدات ولغة مشتركة، قد لا يظهر النّسق الثقافي في شكل واع، ولكنّه يوجد في الصّورة الاجتماعيّة للأفراد ويتأثرون به بل يتوارثونه ويتناقلونه من جيل إلى جيل، بما في ذلك البعد التّاريخي والثقافي في المجتمع الواحد، فهو وحدة ثقافيّة دالة قد تتحقق في أفكار أو مدلول معيّن أو أحاسيس، وتتشكل هذه الوحدة الثقافيّة من أنساق تاريخيّة، اجتماعيّة، اقتصاديّة، دينيّة وسياسيّة، تتفاعل لترسّخ في الصّورة الذّهنيّة للأفراد فتؤثر على لغتهم، فكل عنصر أو منطقة تختلف في الاستعمال اللّغويّ مقارنة مع منطقة أخرى تشترك معها في اللّسان، وهو يظهر في صورة جملة من السّلوكات الجماعيّة والثقافيّة الشّفاهيّة " (عبد الفتاح، 2010، صفحة 148)، فالأنساق لا حياة لها في النّص كشكل سطحي، بل تعيش في الخطاب بظروفه وسياقه، وكل عناصره من منتج ومتلقٍ، وتختفي بين علاماته اللّغويّة مشكِّلة تمثّلات مختلفة، والنّسق المضمر في الخطاب يتشكل من أنساق ثقافيّة وتاريخيّة لمجتمعات متعددة وحضارات مختلفة تثبت في الخطاب وتتدخل في توجيه عقليّة المتلقي، فهي أنساق عاملة تتفاعل ولا تظهر في الصّورة السّطحيّة للخطاب وتساعد في عمليّة التّأويل، والتّحليل هنا له دور فعال في كشف هذا الإضمار الذي يفكّك الخطاب ويكشف أنساقه.

3 تحليل المدونة:

3-1. نوعها: لقد تمّ اختيارنا لوصلات إشهاريّة مدوّنة للدراسة، وهي محلّيّة خاصّة بمنتجات وخدمات، تُعرَض باستمراريّة في القنوات الفضائيّة الجزائريّة مثل القناة الثالثة وقناة خاصّة كالشّروق وغيرها، حيث سنحاول التّركيز على العلامات اللّسانيّة مستَخرجين الأنساق المضمرة الموجودة في الخطاب.

2-3 عرض المدونات:

الوصلة الإشهاريّة الأولى: إشهار خاص بعجائن ماما.

https/www.youtube.com.watchv=NP2yK96c

- (وليدي شحال يحب يلعب البالون)؛
- (كي يكمّل اللّعب ويجي جيعان ما يشبعُو غير سباگيتي ماما)؛
- (نهار فرحو قال لعماتُو ما إلّا كسكس ماما)؛
- (وليدي دار حالة في عرسوو صحابو لكل فرحولو)؛
- (نهار زدنا فرحنالو بملاك معلوم طمينتنا غير سميد ماما)؛
- (ملاك يا لعميرة كبرت وصامت رمضان درنا عليها سهرة)؛
- (هديك الصّامصة لعزيزة غير بفرينة ماما)؛
- (أنا وعايلتي عمرنا ما نستغناو على ماما)؛
- (شحال عزيزة يا ماما).

الوصلة الإشهاريّة الثانيّة: إشهار خاص بعجائن عمر بن عمر.

https/www.youtube.com.watchv =VNwsooxdcxo

- (هذه هي عايلتي)؛
- (هادوك هوما عايلتي)؛
- (دزيري ياخو)؛
- (زغاريد)؛
- (Tout le monde est ma famille)؛
- (الجزائر أكبر عائلة في العالم)؛
- (عمر بن عمر لعائلة الفضيل إلى الأفضل).

الوصلة الإشهاريّة الثالثة: إشهار خاص بعروض اتصالات موبيليس.

https/www.youtube.com.watchv =LBR4POddqJW

-(بصّح شحال كانت السّاعة، خلاص خلاص راني برّا)؛

-(ياخي لاباس هذا رايك ولا صح، مصباح وأنا نعيطلك)؛

-(معلابالیش استنا راني مجوايه ديدوش مراد، صح عندنا قريب ساعتين وحنا نهدر، وسمّيتو مهدي لرقم أو رقمين موبليس من اختياركم حسب اشتراككم 061 الآن المكالمات مجّانيّة وغير محدودة موبليس والكلّ يتكلّم).

✓ Selon votre forfait 061 vers 1 ou 2 numéros

✓ Les appels sont gratuits et illimités

الوصلة الإشهاريّة الرّابعة: إشهار خاص بعروض اتصالات موبيليس.

https/www.youtube.com.watchv sj60Wnl8qoi

(أباؤنا وأمّهاتنا تاج راسنا جزء من تاريخنا هاد رمضان كلّ ما شريتو خط جديد عبأتو رصيدكم بأكثر من 200 دج أو سدّدتم فاتورة موبيليس رايح يصرف 10 دج عن كل عمليّة تقومو بها ويعطيكم فرصة تساهمو في عمل خيري ب 10دينار وتمكنو مع بعض لهاذ النّاس لكبار في ديار العجزة وديار الرّحمة باش يحجّو في مكّة المكرّمة وكل ما يزيد عددكم كلما راح نساعد عدد أكبر من آبائنا وأمّهاتنا موبليس والكلّ يتكلّم).

3-3. دراسة لغة الخطاب الإشهاري في الجزائر: تعد اللّغة من أهمّ المظاهر التي تحمل سمات ثقافيّة، فهي ليست أداة تواصل فقط، بل متحف للأثريات الثقافيّة، وهي جزء من العناصر التي يبنى عليها المجتمع وفهمنا لها مرتبط بمعرفة الثقافة التي تنتمي إليها، والخطاب الاشهاري لغة في الغالب منطوقة بحسب قناة الإيصال السّمعيّة البصريّة، فالمتلقي يكون على اتّصال بواسطة الإصغاء والمشاهدة.

لغة الخطابات في الوصلات المنتقاة ليست لغة أكاديميّة محضة، حيث تغلب عليها لغة الدّارجة ولغة الحياة اليوميّة العاديّة والتي يفهمها ويمارسها

المتلقّي الجزائري، ورغم وجود تعدّد لهجي، فهي تعبّر عن العفويّة وتتميّز بالخفّة وسرعة إيصال الفهم، تُستَعمَل أيضا من أجل تقريب المتلقّي إلى الصّورة المبتغاة في جوّ من الانتماء والحميميّة.

وردت بعض التّعابير باللّغة الفصحى في هذه الخطابات بشكل ضئيل، ممّا يعكس الواقع اللّغويّ الجزائري، زد إلى ذلك توطين مفردات من اللّغة الفرنسيّة وإدماجها في الدّارجة، مما يدلّ على طبيعة لغة التّواصل الحاليّة في المجتمع الجزائري والبنيّة الإيديولوجيّة له، وهذا أيضا يومئ إلى تاريخ الجزائر والاستدمار الغربي، الذي حاول طمس الهوّيّة الجزائريّة، بما فيها اللّغة العربيّة وتأثير لغة المستدمر عليها.

3-3-أ. توظيف اللّغة الفرنسيّة: من خلال بعض مفردات اللّغة الفرنسيّة الواردة في الخطاب الاشهاري ظهرت لغة المستدمر التي استطاعت أن تحفر في ثقافة المجتمع الجزائري مثل

- ✓ Tout le monde et ma famille
- ✓ Selon votre forfait 061 vers 1 ou 2 numéros, …….

3-3-ب.توظيف اللهجة العاميّة:

- طغت اللهجة العاميّة على الخطاب الإشهاري بنسبة كبيرة جدّا، فهي تحتلّ الرّتبة الأولى في لغة الإشهار. مثل:

- ✓ كي يكمّل اللّعب ويجي جيعان ما يشبعُو غير سباقيتي ماما.
- ✓ مصباح وأنا نعيّطلك: منذ الصّباح وأنا اتّصل بك.
- ✓ وليدي شحال يحب يلعب البالون.

كلمة "بالون" و"سباگيتي" هي اقتباس لغوي وما أكثره في اللّهجة الجزائريّة وبالتّالي في لغة الخطاب الإشهاري، يلجأ إليه منتج الخطاب من أجل تحقيق التّواصل مع جميع فئات المجتمع المثقف وغير المثقف، وهنا تظهر حالة اللّغة العربيّة في الجزائر حيث يرى عبد الرّحمن الحاج صالح، أنّ " اللغات تكثر من

الاقتباس حتى فيما يوجد مقابل لها وحتى يشمل المفاهيم العاديّة غير العلميّة فهذا يكون دليلا قاطعا على ضعفها وعجزها داخل موطنها" (الحاج صالح، 2012، صفحة 101) لكن هذا العجز لا يخص اللّغة العربيّة في طبيعتها بل عجز نرجعه الى مستعملي اللّغة أنفسهم .

3-3-ت.توظيف اللّغة العربيّة الفصحى: كان توظيف اللّغة العربيّة الفصحى بشكّل قليل في الخطاب الاشهاري.

✓ موبليس من اختياركم حسب اشتراككم 061 الآن المكالمات مجّانيّة وغير محدودة موبليس والكلّ يتكلّم.

من خلال الوصلات الاشهاريّة لمسنا طبيعة الممارسة اللّغويّة القائمة في المجتمع الجزائري واستنتجنا ما يلي:

3-4.الأنساق المعنويّة:

أ/ نسق لغوي ثقافي: اللّغة العربيّة الفصحى ليست اللّغة اليوميّة المستعمَلة داخل المجتمع الجزائري وإنّ هذا الأخير يتقن الكلام باللّغة الفرنسيّة أي أنّ المجتمع الجزائري له ازدواجيّة اللّغة.

ب/ نسق تاريخي: وجود مزج في اللّغة اليوميّة بين العاميّة واللّغة الفرنسيّة مما يعكس سياسة الاستدمار الفرنسي الذي حاول طمس اللّغة العربيّة ونشر اللّغة الفرنسيّة.

ت/ نسق ديني اجتماعي: تجلّت بعض المفاهيم ذات المرجعيّة الدّينيّة والثقافيّة والاجتماعيّة في خطاب الوصلات المُختارة، التي تعكس طبيعة الهوّيّة والقوميّة والانتماء الدّيني والتّاريخي للمجتمع، وفيها وظّف المنتج مناسبة مقدّسة في الدّين الإسلامي وهي شهر رمضان؛ الشّهر الفضيل الذي يميّز المسلمين عن باقي الدّيانات الأخرى، ففي خطاب الوصلة الأولى ذُكر شهر رمضان على أساس اجتماع العائلة في السّهرات وتبادل الزّيارات بين الأقارب، إضافة

إلى تحفيز الأطفال على الصّيّام وإقامة سهرة خاصّة على شرف الطّفل الذي بدأ الصّيام.

أمّا في الوصلة الثالثة، فارتبط معنى الشّهر بالصّدقات والتّعاون والإسهام في مساندة دار العجزة عن طريق تعبئة الرّصيد، وظهرت معاني هذه المناسبة الدّينيّة من خلال استعمال علامات الإنسانيّة منها الرّحمة، العمل الخيري، مكّة المكرّمة التي هي قِبلة المسلمين بحيث، يتمّ جمع التّبرّعات والإسهامات من أجل أخذ مسنّي دار العجزة إلى مكّة المكرّمة، فالمجتمع الجزائري مجتمع مسلم يتحلى بصفات الرّحمة والتّعاون والمساندة، وجميع هذه الصّفات تندرج ضمن أنساق ثقافة المجتمع الجزائري المعنويّة

ث/ نسق اجتماعي ثقافي: العائلة هي اللبنة الأساسيّة في بناء المجتمعات وهي الأساس الذي تقوم عليه التّربيّة، وتعني الاستقرار والأمان والحضن الذي يضمّ جميع أفراد الأسرة، بل هي مفهوم مقدّس في ذهنيّة المجتمع الجزائري، إذ تقوم على الحب والتّفاهم والانتماء، فهي نعمة لا تُقدر بثمن، وبنيّة المجتمع الجزائري تركّز على قداسة هذا المفهوم؛ لأنّ غياب العائلة حسبه هو الضّياع والتّشرّد والانحطاط، وكم من تعابير لغويّة في اللّهجة الجزائريّة تحمل في طيّاتها هذه القداسة مثل "فلان ابن عايلة" وتأخذ في طيّات معانيها دلالة على الانتماء والوحدة والاستقرار، "وهي نظام اجتماعي يمليه عقل الجميع وتتحكّم فيه، كما أنّ نظامها يرتبط ارتباطا وثيقا بدين وبمعتقدات المجتمع وتقاليده وتاريخه الخلقي، وما يسير عليه من نظم في شؤون السّياسة والاقتصاد والتّرفيه" (وافي، 1976، صفحة 04).

- ✓ أنا وعايلتي عمرنا ما نستغناو على ماما؛
- ✓ هذه هي عايلتي....هادوك هوما عايلتي؛
- ✓ الجزائر أكبر عائلة في العالم.

- منتج الإشهار يعتمد في خطابه على توظيف هذا المفهوم من أجل كسب ثقة المتلقّي، والتّقرّب إليه بحجّة الانتماء ووحدة الهوّيّة وجعله في مكانة المهتم بالعائلة وتقديم أحسن ما يليق به.

3-5.الأنساق الماديّة:

أ/ النّسق الاجتماعي الثقافي:

-العادات والتّقاليد: هي مجموعة من السّلوكات المتوارثة النّاشئة من الأوساط الاجتماعيّة والتي تفرض سلطتها على المجتمع وتتحقّق أيضًا بممارسة الأفراد لها.

· **العرس:** ورد في الخطاب الإشهاري في الوصلة الأولى كلمة.... نهار فرحو... قال لعماتو ما إلاّ كسكس ماما. في المجتمع الجزائري هو حفل خاص بعقد قران يتمّ عن طريق إقامة وليمة، وهو حفل تختلف طرقه من منطقة إلى أخرى في مناطق الوطن، ولكنّ تتّفق أغلبها في إقامة حفل تتخلّله أُكلات تقليديّة.

· **الاحتفال بالمولود الجديد:** هو احتفال خاص بمجيء المولود الجديد، فهو مناسبة سعيدة تتقاسمها العائلة مع الأقارب والأحبة، وتُخَصّص فيها أكلات معيّنة وحلويات خاصّة على رأسها طبق "الطّمينة".

· **الزّغاريد:** أو "التّوَلْوِيل" كما يُسمَّى بالعاميّة، هو طقس اجتماعي مصاحب للاحتفالات، وهو وسيلة إخباريّة إعلانيّة ووظيفة نفسيّة بها يتمّ التّعبير عن الفرح، وهي ذات طابع نسوي، نجده في المجتمعات العربيّة خاصّة ويكثر في مناطق شمال إفريقيا وفيه تختلف طريقة آدائه؛ فالمجتمع الجزائري يتميّز بهذه الميزة في الاحتفالات الشّعبيّة (الوَعْدَات) والختان والنّجاحات الدّراسيّة ناهيك عن الأعراس.

-**الأطباق الجزائريّة:** ورد في الخطاب الاشهاري في الوصلة الأولى العلامات اللّسانيّة المذكورة وهي خاصّة بالأطباق الجزائريّة والتّقليديّة مثل:

· **الكسكس:** الذي يحتلّ المرتبة الأولى في المطبخ الجزائري، خاصّة مطبخ المغرب العربي عامّة، فهو طبق تقليدي يُصنَع من طحين القمح في شكل حبيبات يُطبْخ بالبخار مصحوبا بالمرق واللّحم والخضار، وهذا الطّبق لا يغيب عن المائدة الجزائريّة ولا المناسبات كالأعراس والأعياد وغيرها من المناسبات الدّينيّة أو الثقافيّة.

· **الطّمينة:** هي حلوى تُقَدَّم عند قدوم مولود جديد، وهي رمز للفرح عند الجزائريين وتُقَدَّم أيضا في مناسبة المولد النّبوي الشّريف.

· **الصّامصة:** هي حلوى تقليديّة قديمة في المطبخ الجزائري، تُقدَّم خاصّة في سهرات شهر رمضان وتُباع في المحلاّت التّجاريّة بكثرة في هذا شهر.

- **الأماكن:** نسق تاريخي: ذُكر اسم حي جزائري في الوصلة الثانيّة وهو حي ديدوش مراد، هذا الاسم الذي يعكس تاريخ شهيد توفّي في الثورة الجزائريّة ديدوش مراد كان من أبرز أعضاء اللّجنة الثوريّة التي قرّرت اندلاع الثورة الجزائريّة 1954 وأُطلق اسمه على أحد أعرق أحياء العاصمة حيّ ديدوش مراد، وهو من بين الأحياء التّراثيّة القديمة.

خاتمة: اللّغة من أهمّ المقوّمات التي تنقل في داخلها الموروث التّاريخي والاجتماعي، الدّيني والثقافي لمجتمع ما، وبغض النّظر عن كونها أداة للتواصل هي في الوقت نفسه صورة عاكسة لنظم ومظاهر ثقافيّة. فقد توصلنا من خلال دراسة لغة الخطاب الإشهاري المتلفز إلى تسجيل عدّة أنساق ثقافيّة تعدّدت وتنوّعت من سلوكات ومفاهيم دينيّة واجتماعيّة ترسّبت في الموروث الثقافي الجزائري، والتي لا نجد لها ظهورا في الأعياد أحيانا، بل تظهر من خلال العلامات اللاإنسانيّة، لا في شكلها بل في مضامين دلالاتها.

كما توصلنا من خلال دراسة لغة الخطاب الاشهاري إلى معرفة إيديولوجيّة المجتمع الجزائري وواقع اللّغة الأمّ وصراعها مع لغة الاستدمار ممّا يعكس تاريخا مرّا، ولا يزال راسّخا في الذّهنيّة الجزائريّة. فاللّغة لا تنفصل عن الثقافة

بل هي أحد بواباتها، والنّظر إلى اللّغة من خلال الأنساق الثقافيّة هو النّظر إلى بنيّة مجتمع بتاريخه وأصالتّه وهوّيته وانتمائه.

المراجع:

أبو الفضل جمال الدّين محمد بن مكرم ابن منظور. (1990). لسان العرب. بيروت: دار صادر.

أحمد يوسف. (2010). القراءة النّسقيّة سلطة البنيّة. الجزائر: منشورات الاختلاف.

أحمديوسف عبد الفتاح. (2010). لسانيات الخطاب وأنساق الثقافة (الإصدار 01). الجزائر: منشورات الاختلاف.

الصّافي محمد البدوي. (30 06, 1997). الخطاب الاشهاري والدّعاية السّياسيّة. *مجلة علامات*، الصّفحات 1-6.

بشير ابرير. (01 10, 2009). استثمار علوم اللّغة في تحليل الخطاب الاعلامي. *اللّغة العربيّة*، الصّفحات 87-133.

جميل حمداوي. (2020). *نحو نظريّة أدبيّة ونقديّة جديدة(نظريّة الأنساق المتعددة)*. المغرب: الشّاملة الذّهبيّة.

سعيد يقطين. (2001). *انفتاح النّص الرّوائي .النّص والسّياق* (الإصدار 01). الدّار البيضاء: المركز الثقافي العربي.

ضياء الكعبي. (2005). *الأنساق الثقافيّة وإشكاليّة التّأويل* (الإصدار 01). البحرين: دراسات أدب.

عبد الرّحمان الحاج صالح. (2012). *بحوث ودراسات في اللسانيات العربيّة*. الجزائر: المؤسسة الوطنيّة للفنون المطبعيّة.

عبد الواحد وافي. (1976). *الأسرة والمجتمع* (الإصدار 06). القاهرة: مكتبة النّهضة.

عبدالله الغدامي. (2005). *النّقد الثقافي .قراءة في الأنساق الثقافيّة العربيّة* (الإصدار 03). دار البيضاء: المغرب: المركز الثقافي العربي.

هشام صويلح. (01 01, 2011). بلاغة الاقناع في الخطاب الاعلامي. *لخطاب* الصّفحات 272-255.